



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Сборник научных трудов**

*МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ*

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных трудов

Курган 2007

УДК 800 (08)  
ББК Зауралье. Ш+Шя43  
А 43

Рецензенты:

Белоусова И.К. – канд.филол.наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Курганского пограничного института ФСБ России;  
Пирогов Н.А. – канд.филол.наук, профессор кафедры немецкой филологии Уральского государственного педагогического университета.

*Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета*

А 43 Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. –157 с.

Сборник содержит статьи по актуальным проблемам современной филологии, теории текста и методики преподавания иностранных языков. Лингвистика текста, когнитивная лингвистика, лингвистическая семантика, этнолингвистика – направления, с позиций которых рассматриваются основные единицы языка (слово, предложение, текст).

В области методики преподавания иностранных языков – проблема методической подготовки студентов в условиях новых тенденций в языковом образовании, способы и условия формирования активной творческой личности в процессе обучения и многие другие проблемы.

Редакционная коллегия:

С.В.Омельченко (отв. редактор), О.А.Степаненко, В.Н.Макеева

ISBN 978-5-86328-869-7

© Курганский государственный университет, 2007  
© Авторы, 2007

# КОНЦЕПТОСФЕРА ЯЗЫКА. ЭТНОЛИНГВИСТИКА.

## ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

*Н.Д. Баландина*

### К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В практике преподавания иностранных языков большое значение, помимо языковых умений и навыков, имеет формирование коммуникативной компетенции. Степень сформированности коммуникативной компетенции во многом обусловлена осознанием различий, существующих между культурами и умением эффективно взаимодействовать в непростых ситуациях межкультурного общения.

Культура, в которой мы живем, формирует наши эмоции, чувства, а также средства их выражения и способы взаимодействия с другими людьми. Каждый из нас обладает определенными знаниями, взглядами, убеждениями, системой оценок и в своем поведении руководствуется поведенческими нормами, свойственными общей унаследованной от предков культуре. Этот унаследованный от предков опыт, передаваемый от поколения поколению, обуславливает нашу оценку привлекательности или непривлекательности определенных явлений, правильности или неправильности определенных действий, допустимости или недопустимости определенного поведения. Наша культура учит нас также восприятию окружающего мира и взаимодействию с ним, дает нам некую поведенческую модель. На каком расстоянии вы должны находиться, когда разговариваете с незнакомым человеком, в каких случаях вы должны говорить, а когда молчать, как приветствовать друзей и малознакомых людей и каким образом допустимо выразить свой гнев. Обучение студентов поведенческим моделям изучаемого языка является важным компонентом процесса изучения иностранного языка и может обеспечить более эффективную коммуникацию.

Исследования ряда ученых [Hofstede 1980; Samovar and Porter 1999] показывают, что мы можем изучать поведенческие модели и иноязычные культуры в целом, используя некий унифицированный системный подход, своего рода классификационную систему измерения ценностей (value dimensions). Хофстед (1980) идентифицирует в культуре такие основополагающие ценностные ориентиры как *индивидуализм-коллективизм* и *дистанцированность власти* (power distance). В индивидуалистских культурах индивидуум является наиболее важной частью социальной структуры, носителем собственных, ему присущих ценностей. Он озабочен достижением своих собственных целей и не испытывает чувства преданности по отношению к какой-либо группе. В коллективистских культурах, напротив, индивидуумы преданны группе, частью которой они являются, будь то рабочий коллектив, семья или другое сообщество. В таких культурах индивидуумы больше заинтересованы в достижении целей группы, а не своих собственных.

Н.К. Иванова в своей статье «Обучение интеркультурной коммуникации в американском образовательном пространстве» [Иванова 2004, с.8] на материале «Guide for International Students», выпущенного в 2000 году отделом меж-

культурной коммуникации Далласского университета в штате Техас, США, анализируя американскую культуру с точки зрения ее принадлежности индивидуалистскому или коллективистскому типу, отмечает, что американская культура в целом описывается авторами со ссылкой на работы американских психологов как культура индивидуалистская. Именно этим объясняется стремление американцев к состязательности, собственным карьерным достижениям, самостоятельности в решении каких-либо жизненных проблем. Их мало интересуют межличностные отношения, в том числе семейные, они предпочитают общение с людьми одного с собой социального уровня и возрастной группы. Они подозрительно относятся к тем, кто занимает высокие руководящие должности, но придают большое значение принятым правилам, письменным инструкциям, срокам выполнения заданий и контрактов. Внимание коллективистов (а именно к ним относится большинство российских граждан), которые столкнутся с представителями общества индивидуалистов в процессе работы или учёбы, обращается на следующее важное наблюдение социопсихологов: для дистанцирования от других человеку в обществе индивидуалистов необходимо овладеть определёнными навыками поведения в социуме. Эти навыки коммуникации включают умение публично выступать, располагать к себе собеседника с первых минут общения, быть воспитанным и сердечным, быстро и правильно подбирать слова. Представление человека в коллективистских культурах осуществляется, как правило, одним из членов коллектива, который даёт этому человеку краткую характеристику, подчёркивает его достижения в профессиональной области, описывает его способности и т.д. Из этого очевидно, что индивидуалисты, в отличие от коллективистов, могут рассчитывать только на себя, поэтому сознательно развивают в себе навыки коммуникации, необходимые для того, чтобы выделиться из общей массы, а у коллективистов всегда есть группа поддержки, которая помогает им достичь той же цели. Зачастую презентации, организуемые, например, российскими учёными, основываются на коллективистской модели, а их американские коллеги всегда выступают каждый за себя, не стесняясь подчеркнуть личное участие в успешной разработке научной проблемы. Среди других характерных черт американцев называются их пунктуальность, неформальность в общении, любовь к материальным благам, трудолюбие и настойчивость в достижении целей.

Естественно, что перечисленные жизненные ценности и поведенческие модели взаимосвязаны с определёнными коммуникативными стилями. Как и у представителей других культур, у американцев имеются определённые ритуалы ведения беседы, круг безопасных для светского общения тем (погода, работа, общие знакомые) и нежелательных (политика, религия). При общении следует избегать излишне эмоциональных высказываний, споров на повышенных тонах с сильной жестикуляцией.

Согласно классификационной системе Хофстеда, ещё одним важным ценностным ориентиром при изучении инокультуры является «дистанцированность власти» (power distance). Некоторым культурам свойственна высокая дистанцированность власти. В таких культурах считается, что наличие власти является неотъемлемой частью социальной (общественной структуры). Здесь су-

шествует строгая иерархия и чёткое деление на классы. В других культурах, в противоположность этому, люди привержены идее равенства и полагают, что лица, облечённые властью, могут общаться с обычными людьми на равных.

Практически этот ценностный ориентир представляет интерес для изучения аспекта вежливости. Категория вежливости определяется национальной культурой, характером ситуации (приватная, официальная, профессиональная) и социальными параметрами (статус и дистанция между партнёрами по общению). Например, извинения сверху вниз по статусу в русской культуре не стереотип, а подчёркнутая (маркированная) вежливость. Следовательно, иностранцы должны осознавать, что отсутствие извинений сверху вниз в русской культуре нейтрально, немаркировано, а в немецкой и англо-американской культуре их присутствие – проявление нормальной, ожидаемой, нейтральной вежливости.

Осознание различий, существующих между культурами, очень важно для осуществления гармоничной коммуникации. Применяемые в обучении наших студентов аутентичные материалы – молодёжные газеты, тексты популярных песен, рекламные объявления, могут вооружить их необходимыми фоновыми знаниями, вербальными и невербальными средствами общения в инокультурной среде, помочь тем, кто оказался в инокультурной и иноязычной среде, развить социокультурную наблюдательность, культурную непредвзятость, речевой и социокультурный такт.

### **Список литературы**

*Иванова, Н.К.* Обучение интеркультурной коммуникации в американском образовательном пространстве / *Н.К.Иванова* // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы 1-й Межвузовской научно-практической конференции, 19-20 апреля 2004 г. – СПб., 2004.

Guide for International Students. Putting the Pieces Together. - UTD, 2000.

*Hotstede, G.* Culture's consequences: International differences in world-related values / *G.Hostede.* - Beverly Hills, CA. - 1980.

*Matikainen, T., Duffy C.B.* Developing Cultural Understanding / *T.Matikainen, C.B.Duffy* // English Teaching Forum. July 2000. – Washington, DC, USA.

*Samovar, L.A.* Intercultural communication: A reader. - / *L.A.Samovar, R.E.Porter.* - Belmont, CA, 1999.

### **О.Н. Барановская**

#### **«РЕСПУБЛИКА УЧЕНЫХ» АРНО ШМИДТА КАК АНТИУТОПИЧЕСКОЕ ПЕРЕСОЗДАНИЕ «НЕМЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ УЧЕНЫХ» Ф. Г. КЛОПШТОКА**

В европейской культурной традиции утопическая и антиутопическая линии неразрывно связаны. Они отражают две противоположно направленные

тенденции в развитии общественного сознания. С одной стороны, в утопической литературе отразилась потребность в гармонизации отношений между личностью и обществом, в создании условий, при которых интересы отдельных людей не противостоят интересам всего человеческого сообщества. С другой стороны, в отдельных утопиях отразилась готовность к отказу во имя общественного равновесия от духовно свободного человека.

В основе антиутопической линии в европейской и русской литературе заключено неприятие любого социального строя, который строится на стирании личности.

Антиутопические социальные модели возникли в произведениях таких очень разных писателей как А. Платонов и Е. Замятин, Дж. Оруэлл и О. Хаксли, Эрнст Юнгер и Арно Шмидт.

«Республика ученых» Арно Шмидта стала антиутопическим переосмыслением утопических идеалов, воплотившихся в трактате Клопштока «Немецкая Республика ученых».

В XVII и XVIII веках распространяется идея *republique des letters* – сообщества ученых, представляющего собой нечто гораздо большее, чем общность людей одной профессии.

Это сообщество имеет призвание менять общество в целом. Ф.Г. Клопшток подробно занимается изучением этой темы и воплощает ее в трактате «Республика ученых».

**«Немецкая республика ученых» Фридриха Готлиба Клопштока (1724 – 1803)** вышла в свет в 1774 году, спустя год после издания четвертого тома «Мессии». Клопшток стремился к преобразованию общества и в трактате «Республика ученых» изложил свои взгляды на эти преобразования. Трактат предназначался в первую очередь кайзеру Йозефу. Именно с ним связывал Клопшток надежды на реформы, предлагал основать немецкую Академию прекрасных наук, президентом которой должен был стать человек просвещенный и всесторонне образованный. В Академию должны были войти самые светлые и оригинальные головы, «Клопштоки и Лессинги», также лучшие писатели прозы, поэты и переводчики. Автор предлагал большое количество реформ на разных уровнях.

Кайзер Йозеф слыл просвещенным монархом, поэтому попытка Клопштока обратиться к кайзеру не была безрассудна.

Надежды Клопштока не оправдались, и на основе своей работы Клопшток создает еще более критическую книгу, в которой отходит от первоначального замысла.

Его новый трактат состоит из двух частей, содержит полемические изложения, а также «Историю последнего Ландтага», являющуюся, по замыслу автора, главной частью произведения. Клопшток стремится к тому, чтобы науки стали национальными, а нация – сильной. Он разрабатывает не только схему устройства Академии, но также и ее Академический план, эзотерическое ядро которого несовместимо с просвещенным абсолютизмом.

Во времена Клопштока Республика ученых существовала как фактический союз антифеодальных идеологов Европы. Французская Энциклопедия бы-

ла организационным центром. Материалисты и идеалисты, теологи и экономисты, католики и протестанты, моралисты и актеры, находящиеся постоянно в острых противоречиях, как сказал Дидро, «Герои в запачканных жилетах», «все, в платье историческом и бюргерском одеянии, снаружи и изнутри, тайно и явно работали на одну цель: через 100 лет Просвещения пала Бастилия». Немецкие князья подражали французским королям, не подозревая об опасности. Гете писал в 1789 году, злорадно догадываясь о предстоящем будущем: «Долго Великие говорили на языке французов и едва ли обращали внимание на того, из уст которого не звучал французский язык. ... Не гневайтесь, Могушественные! Что Вы требуете, случится» (Эпиграмма Венеция, № 58).

Гете пытается в течение 10 лет, в Веймаре, оказывать влияние на внутренние законы развития общества при помощи воспитания князей, включая манипуляцию правящими лицами в условиях интеллектуальной конспирации.

Картина Мира, представленная Фридрихом Готлибом Клопштоком в «**Немецкой республике ученых**», является довольно историчной. Современники Клопштока, как, например, Мёзер, Мерк, Гаманн, Гердер, Форстер, Шиллер и Гете, рассматривали историю как систему экономических, социальных, национальных, идеологических, философских и политических факторов и влияний, внутреннее взаимодействие которых способствует прогрессу. Клопштока больше интересуют религиозно-идеологический и политический аспекты, причем последний аспект он рассматривает так успешно, что именно с Клопштока начинается немецкая политическая поэзия. В трактате Клопшток пытается изобразить идеальный, по его мнению, мир, где царит справедливость, гармония.

Традиция построения идеальных миров как высшей целесообразности подвергается критическому переосмыслению в романе **Арно Шмидта «Республика ученых»**.

В литературе Западной Германии второй половины 40-х годов и в 50 –е годы появляется большое количество так называемых «прогнозирующих» романов. Герои пытаются заглянуть в будущее и составить свои прогнозы. Но часто ответы, полученные в процессе жизненных поисков, были отрицательными, герои не принимали путей и целей, избранных современным обществом, поэтому произведения отрицали возможные «планы развития» и становились антиутопиями.

Известный автор антиутопий **Арно Шмидт (1914–1979)** опирался в своей работе на литературные традиции, философские идеи и представления своей страны.

В своих рассказах и повестях («Левиафан» 1949, «Брандовский луг» 1951), также в своих коротких романах («Каменное сердце» (1956), «**Республика ученых**» (1957), «КАФФ, а также Маре Кризиум» (1960)) он от имени рассказчика и с позиций математически образованного человека, ставил диагноз окружающему миру, идущему к катастрофе.

Короткие романы и вымышленные сообщения об уничтоженной Европе – это горькие и вместе с тем насмешливые предостережения об опасности ядерной войны.



По замыслу Шмидта, читатель должен услышать предостережение и распознать ожидающую его опасность, попытаться самостоятельно найти спасительный выход, не надеясь на «мировое правительство» и «элигу».

В романе «Республика ученых» (1957) А. Шмидт описывает безотрадную картину будущего, загоняющего человека в выжженную атомными взрывами пустыню. Американский журналист Чарльз Генри Уайнер знакомится с «кошмарным бытом высоколобых» и их питомцев на «острове блаженства».

Журналист Уайнер получает разрешение посетить **ИРАС (International Republic for Artists and Scientists (IRAS))**. Республика была образована еще до войны и стала убежищем для многих известных деятелей искусства и ученых.

Республика располагалась на плавучей платформе в тихоокеанском Саргассовом море и представляла собой большой стальной остров.

Власть на острове поделена между американцами и русскими. Оба «сектора» расположены на автономных частях «острова», имеющих общую ось и собственные двигатели, направленные в разные стороны.

О будущем острова можно только догадываться, читая следующие строки: «Американцы дали команду «полный назад»; русские приказали: «Продолжать курс «полный вперед» (И каков же результат?!))» [Шмидт 1992, с.810].

Изменение направления движения, инициированное в очередной раз американцами, вызванное желанием разрешить конфликт с помощью одностороннего наращивания силы, остается без результата. Совместное движение, которое сигнализировало бы общественности о нейтральном отношении властей, переходит в застывшее противостояние, так как силы, двигающиеся в разные стороны, приводят к равновесию. Вопрос о сохранении этого равновесия в будущем остается открытым, как не говорится и о последствиях каких-либо изменений.

Во второй части «Республики учёных» Арно Шмидта остров является лейтмотивом всей европейской литературы, начиная с Томаса Мора и его «Утопии» 1546 года. Ученые круги понимали, что ни при помощи эволюции, ни революции невозможно достичь каких-либо изменений в существующем обществе, поэтому они пришли к убеждению, что «необходимо уехать от этого общества и в отдаленных изолированных уголках земли искать «нового человека» [Бруннер 1967, с.190].

Так, в «Утопии» Томаса Мора изображается государство, во главе которого стоят «ученые», «мудрые» люди. Государство всячески поощряет научные занятия своих граждан, считая их полезными для всего общества. Успехи наук и просвещения в Утопии имеют надежную основу, поскольку там нет эксплуатации и отсутствует противоположность между физическим и нравственным трудом.

В «Республике ученых» Арно Шмидта представление о свободе острова усиливается еще и местоположением острова, который не привязан к местности и, как огромный плот с двигателем, может передвигаться. И все же представление об острове как о рае рассеивается. Тема развивается в противоположном направлении, и эта традиция тоже сильна, начиная с Гомера и «Филоктета» Софокла. А именно здесь мы прослеживаем мотив «проклятого острова». На

платформе «ИРАС» нет новых людей, так как уровень рождаемости среди ученых равняется нулю. И вся колония развивается в направлении мертвого или, лучше сказать, «вечного» острова. Американцы практикуют замораживание и выведение из этого состояния, русские трансплантируют мозг от одного поколения другому. Поэтому можно выделить также мотив «Путешествия в нижний мир», связанный с античными представлениями, в соответствии с которыми избранные после их смерти в верхнем мире могут продолжать жизнь на острове. У Гесиода это остров с названием Элизиум. Таким образом, свое путешествие на остров Уайнер комментирует следующим образом: «Это была практически поездка по направлению к Элизиуму!..» [Шмидт 1992, с.710]. В мифах только полубоги или особо одаренные люди могли отправляться в такое путешествие. Это был подарок богов тем, кто отличался храбростью, стремлением к знанию, вольнодумием. Следовательно, не случайно роман заканчивается цитатой из стихотворения Фридриха Гельдерлина «An die Parze» («К Парке»), вложенной в уста главного героя: «Было время, я жил словно боги!!!» [Шмидт 1992, с.813]. Эти избранные преодолевали закон смерти и затем предупреждали окружающих об опасностях темного царства, о существовании теней или души когда-то живших на земле. Все основные элементы этого описания встречаются в «Республике». Таким образом, мотив путешествий и приключений тесно связан с мотивом острова и Элизиума.

Этот «райский остров» является жестокой пародией мечты лучших умов человечества о «золотом веке». Исследователь творчества А. Шмидта **А. Дранов** считает, что «Республика ученых» является явной трагедией знаменитого трактата **Клопштока «Немецкая республика ученых»** [Дранов 1992, с.28].

Немецкий исследователь **Томас Вольф** также указывает на то, что Арно Шмидт трагедизирует «Республику» Клопштока в критической статье «Einmal lebte ich wie Götter!». Особое внимание Томас Вольф уделяет первой части романа Шмидта [Wolf 1987].

С одной стороны, в романе Арно Шмидта «Республика ученых» трагедизирован утопический мир Клопштока, но, с другой стороны, параллельно мир экстраполирован на постядерное будущее, вбирающее в себя черты Республики Клопштока. Роман А. Шмидта является антиутопическим переосмыслением идеалов коммунистического и западного общества.

Если Клопшток подробно описывает Республику ученых как демократическое государство, то «Республика ученых» Арно Шмидта представляет собой диктатуру, будь то диктатура капитализма или коммунистическая диктатура. Главный герой негодует, когда слышит, что «крестьян прославляют, называя их «сердцевиной нации»! [Шмидт 1992, с.762]. Дважды в истории Западной части острова «сословие кормильцев» [Шмидт 1992, с.762] требовало «своей доли мест в правительстве острова», но многие были высланы, а один раз властям пришлось прибегнуть к расстрелу главаря «этой шайки».

На выборах большая часть населения принципиально голосует за «шовинистов и правых», «что внутренне отвечает их способности поставлять, само собой разумеется, «лучших солдат»: то есть быков, выбирающих себе королем мясника» [Шмидт 1992, с.762]. (Цитата «Это действительно воля, если себе в

короли они выбирают мясника» взята из сборника сочинений о политике и искусстве А. Шмидта).

Арно Шмидт критически относится к достижениям коммунистического общества, этого государства, в котором «русские... добились величайших успехов, превратив своих крестьян в «сельскохозяйственных рабочих, ...создали сельскохозяйственные фабрики по массовому производству продовольствия», но «ореол (их) ложной святости» «смердит навозом» [Шмидт 1992, с.763].

В романе травестируется идея духовного и нравственного совершенствования человека, разработкой которой подробно занимался Клопшток. Так, о гениях в ученой и писательской среде работники библиотеки говорят следующее: «В большинстве своем они совершенно опустились! И через два года, к концу своего первого испытательного срока, это уже конченные люди – вот только книгу им закончить никак не удастся – работать их не заставишь, зато бездельничают они гениально...» [Шмидт 1992, с.738].

И в Коммунистическом секторе переводчик и «товарищ Елена Ковалевна» поясняет: «Отдельный человек не в состоянии достичь совершенства: мы стараемся восполнить его недостатки. Тщательно подбирая и комбинируя родственных по духу, но с разными способностями художников: путем сложения!» [Шмидт 1992, с.780].

А. Шмидт реализует в романе «Республика ученых» идею о том, что научное переустройство общества реальных людей невозможно. Не все человеческие страсти можно подчинить разуму, человек руководствуется категориями Добра и Зла, Ужасного и Прекрасного.

Картина мира, созданная в «Республике ученых» Арно Шмидта, как «картина мира в частности» распространяется и на весь мир. В сцене встречи журналиста с известным писателем Бобом Синглтоном последний предлагает «разбить (на острове) шатер, вот бы получился лучший обезьяний театр в мире!» [Шмидт 1992, с.767].

## Список литературы

*Бруннер*. Поэтический остров: Острова и их изображение в немецкой литературе / *Бруннер*. – Штуттгарт, 1967.

*Дранов, А.* Утопия и антиутопия XX века: Бедный дьявол / *А.Дранов*. – М., 1992.

*Рабинович, В.* Олдос Хаксли: эволюция творчества / *В.Рабинович*. – Екатеринбург, 2001. - 447 с.

*Шмидт, А.* Республика учёных // Утопия и антиутопия XX века. – М., 1992. - 813 с.

*Heinemann, P.* Klopstocks Leben und Werke / *P.Heinemann*. – Bitterfeld. – Leipzig, 1904.

*Mickel, K.* Gelehrtenrepublik. Aufsätze und Studien / *K.Mickel*. – Halle – Saale, 1976.

*Wolf, T.* Nachforschungen zu Arno Schmidts “Gelehrtenrepublik” / *Thomas Wolf*. – Stuttgart, 1987.

*Н.Н. Бочегова*

## **КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ БЫТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ**

Как известно, культура означивается её субъектами в материальных «телах» естественных реалий (таких как небо, земля, растения, дикие животные и т.п.), артефактов (типа - крест, дом, чаша и т.п.), ментофактов (большинство из которых, типа - добро, зло, истина, совесть и т.п., облакается в языковые знаки как означающие для концептов культуры и тем самым придает им семиотическое бытие). Как считает В.Н. Телия: «Симболярный культуры – это совокупность кодов, ценностным содержанием которых являются прескрипции, или установки, которые в самом общем виде можно передать как суждения о достойном vs. недостойном человека и/или социума мировидении, мирознании, их деятельностной ориентации и её последствиях» [Телия 2001, с.409].

Мы рассматриваем на примере отобранных лексических единиц и представленных ими концептов ценности реальные, то есть те, которыми люди руководствуются в повседневной жизни и которые выражены в материальном коде культуры.

По мнению О.А. Корнилова [Корнилов 2005], знание национально-специфических прототипов, общих для большинства языков концептов – это составная часть когнитивной базы любого социума, объединённого общим языковым сознанием.

Рассмотрев всю совокупность языковых средств выражения концепта, а также тексты, в которых раскрывается содержание концепта, можно, по мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, получить представление о содержании концепта в сознании носителей языка: «Чтобы очертить концепт в национальном сознании народа, необходимо суммировать все его семемные и семные репрезентации в языке и текстах и на основе этого сделать вывод о его содержании и возможной структуре» [Попова, Стернин 2003, с.89]. Следует, однако, отдавать себе отчёт в том, отмечают вышеуказанные исследователи, что это всегда будет лишь часть концепта, так как никакой концепт не выражается в речи полностью, поскольку он является нежёстко структурированной единицей и результатом индивидуального опыта. Общенациональные и групповые признаки концепта можно выделить через семантику языка, а индивидуальные – через психолингвистический эксперимент.

В лексической системе каждого языка можно выделить сферы максимальной концентрации национально-маркированных элементов (НМЭ). По мнению В.В. Ощепковой, в американском английском выделяют НМЭ, отражающие особенности 1) исторического развития американского общества; 2) социально-политической жизни; 3) экономических условий; 4) географической среды; 5) материальной и духовной культуры; 6) быта, нравов, обычаев американцев [Ощепкова 2004].

Центральность позиции концепта в концептосфере национального языка определяется его присутствием в фольклоре, мифологии, литературе и других формах национальной культуры, а также его дискурсивной активностью, т. е.

частотностью употребления в различных типах дискурса. Концептосфера современного английского языка США, как и концептосфера любого развитого языка, широка и многообразна. Она включает в себя концепты, различные по степени абстракции. В ней присутствуют, например, такие ценностные концепты как успех, мечта, идеализм, благотворительность и др. В последние десятилетия большую дискурсивную активность приобрели концепты «diversity» и «community», включающие в себя квинтэссенцию американской социальной философии. Концепты, представленные в данной работе, характеризуются большей конкретностью. Это, в основе своей, эмпирические концепты, представленные лексемами, характеризующимися высокой степенью рекуррентности, в первую очередь, в художественных текстах. Их актуальность для современного американского дискурса подтверждается материалами публицистического и информационного характера. В современной когнитивной лингвистике утвердилось представление о полевой организации структуры концепта. Когнитивные компоненты, представленные в его словарной дефиниции, соотносятся с ядром концепта, а контекстуальные репрезентации смысла образуют его периферию.

В данном разделе работы мы попытаемся максимально полно представить когнитивное содержание отобранных для анализа концептов, используя следующие информационные блоки: этимология, принадлежность к концептуальному домену, объём лексического значения в соответствии со словарной дефиницией, данные культурологических словарей (там, где это возможно), контекстуальные признаки. Рассмотрим в соответствии с предложенной логикой концепты *work* и *job*:

**1. WORK** – [ME *werk*, *work*, fr. OE *werk*, *weork*, *work*, akin to OHG *werk*, *werah*, *work*, ON *verk*, Gk *ergon*, *erdein*, *rhezein* to do, make sacrifice]. По данным Концептуального Словаря Английского Языка [CDE] лексическая единица «work» возглавляет домен «work», который характеризуется следующим образом: перечисление видов работ и деятельности, требующей значительных затрат энергии. Включает в себя следующие идеи: строительство и производство; ручные инструменты и место работы (*jobs*); усилие и труд. Рассмотрим словарные дефиниции слова «work», представленные ведущими английскими и американскими словарями. Вебстеровский словарь американского английского предлагает следующую дефиницию:

1. *bodily or mental effort exerted to do or make something: purposeful activity; labor; toil;*
2. *employment: as, out of work;*
3. *occupation; business; trade; craft; profession: as, his work is selling;*
4. a) *something one is making, doing or acting upon, especially as one's occupation or duty; task; undertaking: as, he laid out his work.* b) *the amount of this: as, a day's work.;*
5. *something that has been made or done; result of effort or activity; specifically*
  - a) *usually pl. an act; deed: as, a person of good works,*
  - b) *pl. collected writings: as, the works of Whitman,*
  - c) *pl. engineering structures, as bridges, dams, docks, etc,*

- d) a fortification,
- e) needlework; embroidery,
- f) a work of art;
- 6. material that is being or is to be processed, as in a machine tool, in some stage of manufacture;
- 7. pl. a place where work is done, as a factory, public utility plant, etc.,
- 8. pl. the working parts of a watch, etc.; mechanism;
- 9. manner, style, quality, rate, etc. of working; workmanship;
- 10. foam due to fermentation, as in cider;
- 11. in mechanics, transference of force from one body or system to another, measured by the product of the force and the amount of displacement in the line of force;
- 12. pl. in theology, moral acts: distinguished from faith [WNWDAL].

По данным оксфордского словаря английского языка Хорнби лексическая единица «work» имеет следующее значение:

- 1. bodily or mental effort directed towards doing or making something; the expenditure of energy (by man, machinery, forces such as steam, electricity, etc., or by the forces of nature);
- 2. occupation; employment; what a person does in order to earn money;
- 3. that which a person does as a task or duty, not connected with the trade or occupation, and not necessarily for payment;
- 4. materials, tools, implements, etc. needed or used for work, e.g. sewing materials;
- 5. that which is produced by effort;
- 6. a product of the intellect or imagination; a book, a piece of writing; a musical composition, etc.;
- 7. works – (1) a place where some industry or manufacturing process is carried on; (2) the moving parts of a machine; (3) (pl. vb.) building operations, dams, embankments, and engineering operations in general; as public works (done by or for the state); the Office of Works (the government department in charge of public works); (4) (pl. vb) a defensive structure; something built as part of a fort or fortification.

В соответствии со словарной дефиницией и английского и американского словарей к ядерной зоне концепта относятся следующие когнитивные компоненты: определённые виды деятельности, требующей приложения силы или использования инструментов и приспособлений; физическое или умственное усилие, направленное на достижение цели или результата; трудовые обязанности, обеспечивающие средства к существованию; напряжённая деятельность, сопряжённая с преодолением трудностей и отсутствием удовольствия. Разница между составом основных значений лексемы «work» в английском и американском словарях незначительна, но, тем не менее, отражает лингвокультурную специфику языкового сознания американцев. Так, третий пункт словарной статьи словаря американского английского содержит значение «business», которое соотносится с одним из ключевых концептов американского менталитета, в то время как словарь английского языка не содержит такого значения.

Последние исследования в области лингвокультурологии [Вежбицкая 1997; Елизарова 2000] уже привлекали внимание исследователей к словам, имеющим чёткие переводческие эквиваленты в сопоставляемых языках, но имеющих значительные концептуальные различия, например, «friend» и «друг», «freedom» и «свобода» в английском и русском языках. Исследователи в области культурной антропологии идут ещё дальше и показывают, что концептуальные различия в содержании слов имеют место не только у представителей разных культур, но и у разных поколений в рамках одной и той же культуры. Сошлёмся на исследование Маргарет Мид, посвящённое анализу концепта «работа» («work»):

«Возьмите слово *работа*. Для ваших родителей работа – это то, что они получили по окончании школы: следующая ступень, отчасти пугающая, отчасти волнующая; конец беззаботных школьных дней. Работа – это то, что они собирались получить, были обязаны получить; нечто, что ждало их после школы с той же неумолимостью, что и осень, сменяющая лето. Но что значит работа для тех, кто родился в 1914 или 1915 годах? То, чего вы могли никогда не получить; то, к чему стремишься и о чём надо молиться; то, для чего голодаешь и крадёшь; в общем – работа. Её не было. Когда эти два поколения вступают в разговор, и всплывает слово *работа* — как они могут понять друг друга? Предположим, что речь идёт о призывнике: «Какая досада, что ему пришлось оставить работу». Для старших эти слова – отъявленный антипатриотический эгоизм. Для молодых они имеют очевидный смысл. Им кажется странным, что старшие видят самопожертвование в том, что женатым и имеющим детей людям пришлось бросить семьи ради военной службы, но не понимают, что значит оставить работу в такой же ситуации. «Разве они знают, что означает *работа* в наше время – для тех, кто родился в 1915, 1916, 1917 годах? Разве они знают, что, как в древности человек не был мужчиной, не имея ребёнка мужского пола, так сейчас нельзя считать себя полноценным человеком, не имея работы? Мы не говорим, что не стоит уходить в армию, если у тебя есть работа. Мы просто хотим сказать, что это трудно. Мы говорим то же самое, что они сказали бы о человеке, у которого есть дети. Почему же они так кипятятся?» [Мид 1988, с.127].

Рассмотрим когнитивные компоненты, составляющие интерпретационное поле концепта в художественном, информационном и публицистическом дискурсах. Для американского народа характерно трудолюбие и практицизм, ориентированность на действие, оправданность любого предпринимательства и коммерческой деятельности, приносящей успех; высокая моральная оценка денег и богатства, уважение к плодам своего труда, ответственность, что отражено в воспоминаниях о детстве, проведённом на ферме героини романа Дж. Смайли «Тысяча акров»:

«Every story, when we were children, revealed a lesson – «**work hard**»...» (J.S. - 132).

В уже упоминавшейся нами работе М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» [Вебер 1972] даётся анализ истоков подобного отношения к труду. Объяснение состоит в том, что труд издавна считался церковью Запада

испытанным аскетическим средством. Считалось, что он служит превентивной мерой против всех искушений и является поставленной Богом целью всей жизни человека. Профессиональная принадлежность человека связывается с провиденциальной идеей, в соответствии с которой Провидение дало каждому его профессию, которую он должен принять и на стезе которой должен трудиться. О значении провиденциальной цели, в соответствии с которой люди делятся по профессиям, мы узнаем по плодам этого деления, поэтому определенная профессия («*certain calling*» / «*stated calling*») является наивысшим благом для каждого человека. Полезность профессии, по М. Веберу, определяется:

- 1) с нравственной точки зрения;
- 2) степенью важности для «всего общества»;
- 3) доходностью.

Моральный кодекс американца выразил в литературе Б. Франклин: «Труд, а вместе с ним и успех, есть путь к достижению человеком своей независимости».

Библейские предписания: «Трудитесь в поте лица на стезе своей» и «не трудящийся да не ест» вошли в ядерную зону как провозглашаемой, так и практически воплощаемой морали американского общества. Словарь крылатых высказываний английского языка издательства «Penguin Books» (PDQ) также даёт нам богатый материал актуализации концепта «work», прежде всего, из Библии:

Man goes forth to his work, and to his labour until the evening (PDQ - 37, № 24).

Every man's work shall be made manifest (PDQ – 53, № 24)

Словарь американских пословиц (DAP) также фиксирует в своих примерах высокую ценность понятия трудовой деятельности:

It may be hard to work, but it must be harder to want.

Work is a fine fire for frozen fingers.

If your plough be jogging you may have food for your horses (DAP - 283).

Весьма показательным является тот факт, что наличие анализируемого нами концепта и репрезентирующих его лексем характерно и для политического дискурса. В выступлении президента США Дж. Буша в конгрессе по поводу террористического акта 11 сентября 2001 г. лексема «work» стоит на первом месте в перечислении основ американского общества:

«I ask your continued participation and confidence in the American economy. Terrorists attacked a symbol of American prosperity. They did not touch its source. **America is successful because of the hard work and creativity and enterprise of our people.** These were the true strengths of our economy before September eleventh, and they are our strengths today» (George W. Bush, Joint Session of Congress).

Кандидат на пост вице–президента США от Демократической партии сенатор Дж. Эдвардс также начинает свою предвыборную речь в июле 2004 года



с вербализации концепта «work» как одной из основных ценностей американского образа жизни:

«You taught me the values that I carry with me in my heart: faith, family, responsibility, and opportunity for everyone. You taught me that there's **dignity and honor in a hard days work**» (J.E.).

В информационных материалах американской прессы, посвящённых деятельности американских президентов, постоянно присутствует лейтмотив работы, часто упоминаются слова «ranch», «horse» и традиционные виды работ, выполняемых на ранчо. Таким образом создается имидж президента, который является типичным представителем своего народа («a common man»):

«We will have an opportunity to continue **the work** on this, one of the very difficult issues, at **the Crawford ranch**» the Russian president said during a joint press conference at the White House on Tuesday.

The Russian leader has been told to dress «casual,» said the official, possibly a sign that Bush may not just give him a tour of the property but may encourage him to indulge in his favorite **ranch pastimes**, which include **clearing cedar and chopping wood**.

«We're going to be riding John Deere Gators,» a sort of souped-up golf cart, Bush said. «They're a little more compassionate than some **horses**» (O.K.).

«The vacation spin started off badly, as lefty pundits pummeled the president for taking a record-long vacation while ordinary Americans were **working** harder and harder and while the economy was leaving fewer and fewer with the ability to take time off. So the Bushes moved aggressively to convince the press that Bush was, in fact, **working like a dog** - a decision they underscored with his nationally televised stem-cell decision from Crawford. The oxymoron «**working vacation**» entered the lexicon, and a torrent of sympathetic editorialists weighed in» (W.R.).

В работе «Национальный эрос в культуре» известный исследователь философии языка Г.Д. Гачев делает следующее наблюдение о месте концепта «work» в американском менталитете: «Вот во что перелился Эрос американца – в бешеный Труд, страстный и яростный» [Гачев 2002, с.19].

Для сравнения можно привести данные исследования Н.В. Уфимцевой [Уфимцева 2000] о месте концепта «труд» в русской культуре. Она отмечает, что труду в системе ценностей русской культуры, в отличие от протестантизма, отводится место отнюдь не главное: работа для русского прежде всего трудная (33), труд – тяжёлый (40), непосильный (7), напрасный (6), каторжный (5), бесполезный (4). Подобное отношение к труду отражено и в многочисленных поговорках: «от работы кони дохнут» и т.п. Практически не связаны в сознании русских концепты «труд» и «деньги». Как справедливо отмечает М.В. Никитин,

«своеобразие концептов одинаковой предметной отнесенности в разных языках следует относить не на счёт своеобразия языка как формы, ... а на счёт своеобразие культур, природных факторов и истории, структур совокупной деятельности общественного человека и особенностей того мира, в котором эта деятельность развёртывается» [Никитин 2003, с.277].

**2. JOB** – входит в домен «work» по принципу гипонимии — гиперонимических отношений.

[perh. Fr., obs. E. Lump, fr. ME jobbe, perh. Alter. Of gobbe.]

1 a: a piece of work: performance, achievement: a small miscellaneous piece of work undertaken on order at a stated rate;

b: a quality, product, or result of work;

2 a: a regular remunerative employment; position, situation;

b: a specific duty, role or function: work customarily performed: an activity or group of related activities contributing to a larger process [WNWDAL].

Словарь американских идиом Р. Спирса (EAI) приводит также выражение «between jobs», которое является эвфемизмом слова «unemployed», что также характеризует отношение американцев к наличию и отсутствию работы. В современном словаре высказываний знаменитых людей приводится цитата из речи Флоренс Кеннеди – юристки и борца за гражданские права, которая явно имплицитно подразумевает гендерный аспект данного концепта:

There are very few **jobs** that actually require a penis or vagina. All other **jobs** should be open to everybody (NPDMQ - 254).

По утверждению А. Вежбицкой [Вежбицкая 2001, с.35], ключевые слова являются одним из основных способов понимания иной культуры. Рассмотрим с точки зрения роли ключевых слов и основных смыслов один из рассказов Э. Прулкс из ее цикла «На прицеле». Название рассказа — «Job History» («Трудовая биография»). Одно из ключевых слов рассказа «ranch» употреблено в сильной позиции рассказа в первом предложении. Это слово, будучи реалией (понятие «ranch» характерно только для американской культуры; оно не тождественно русским понятиям «ферма», «хутор» и др. и относится к разряду безэквивалентной лексики), является самым частотным в рассказе и во всем цикле, передавая один из основных смыслов американской культуры – индивидуальное хозяйство на собственном участке земли. Слово «ranch» употреблено в рассказе 13 раз, являясь ведущим в передаче идеи работы и разнообразных трудовых обязанностей. Тема работы на ранчо, появившись в сильной позиции рассказа, открывает семантические связи для других названий видов трудовой деятельности (таких как, например, «raise sheep», «pump gas», «join the army» и т.д.; всего 29 наименований).

Тематическая цепочка ключевого смысла «работа» представлена в рассказе структурой из 29 элементов, включающей в себя кульминацию – потерю работы (27): (1) raise sheep; (2) pumping gas; (3) joins the army; (4) snow-fence crew; (5) drives oil trucks; (6) business for themselves; (7) ranch supply store; (8) rents the service station doing all the carpenter work Lori painting the interior and exterior; (9) raises hogs; (10) road construction crew; (11) takes a job at Tongue River Meat Locker & Processing; (12) a temporary job at a local meat locker during

hunting season; (13) Leeland is out of work and stays home with the baby; (14) Lori works in the school cafeteria; (15) tries truck driving again ... in long-distance rigs on coast-to-coast journeys; (16) Lori works now in the kitchen of the Hi-Lo Cafe in Unique; (17) quits driving trucks and again tries raising hogs with his father on the old ranch; (18) becomes a volunteer fireman; (19) Leeland and Lori take a series of buses to Muncie to pick up the vehicle. It is their first vacation; (20) Lori gets work cleaning their workshop (the taxidermists?); (21) Leeland continued long-distance truck driving; (22) the youngest daughter baby-sits; (23) Leeland quits truck driving; (24) Once more they decide to go into business for themselves. They lease the old gas station where Leeland had his first job and where they tried the ranch supply store; (25) Leeland is driving long distance trucks again despite his back pain; (26) The oldest son is home, working as a ranch hand in Ulm; (27) The worst year comes. Leeland's mother dies, Leeland hurts his back, and, in the same week, Lori learns that she has breast cancer and is pregnant again; (28) Two springs after Lori's death ... hires Leeland to cook; He is good with meat, knows how to choose the best cuts and grill or do them chicken- fried style to perfection; (29) The oldest son comes back and next year they plan to lease the old gas station and convert it to a motorcycle repair shop and steak house.

Среди перечисленных профессий и видов занятий мы находим следующие: фермер, работник заправочной станции, солдат, дорожный рабочий, водитель грузовика, владелец магазина, рабочий мясокомбината, безработный, член добровольной пожарной дружины, повар и т.д. Хотя количественно большее число слов, составляющих тематическую цепочку «работа», относится к главному герою, некоторые из них характеризуют членов его семьи. Каждый старается выполнять какую-либо работу, чтобы семья могла существовать: Lori works in the school cafeteria . The youngest daughter baby-sits . The oldest son is home, working as a ranch hand in Ulm (A.P., 86).

Идейное содержание всего рассказа, отражающее один из аспектов американского этоса, состоит в том, что человек наиболее полно проявляет себя через работу; труд представляет собой главную ценность и неперемное условие выживания, становления и ценности человеческой личности, несмотря на жизненные испытания. При этом суть работы не имеет большого значения, важен сам факт ее наличия как источника средств к существованию и как образа жизни.

Система ценностей и культурных особенностей американского этноса включает в себя также следующие признаки:

а) динамика жизни: рассказ Э. Прулкс «Job History» описывает жизнь человека от рождения до старости. Тематическая цепочка, выдвигающая тему «работа», насчитывает 28 наименований занятий и профессий;

б) частая перемена мест, связанная с поисками работы:

(1) his parents move to Unique when his mother inherits a small dog - bone ranch (81).

(2) Leeland and his mother fight over his marriage and Leeland leaves the ranch (82).

(3) Leeland joins the army, puts in for the motor pool. He is stationed in Germany for six years and never learns a word of the language (82).

(4) He comes back to Wyoming ... (82).

(5) ... then moves Lori and children to Casper where he drives oil trucks (82).

в) быстрая смена трудовых умений и навыков с целью выживания;

г) важное место спортивной жизни штата в сознании рядового американца;

He is depressed for days when San Francisco beats Denver in the Super Bowl (80).

д) отсутствие интереса к другим языкам и культурам:

He is stationed in Germany for six years and never learns a word of the language (82).

Стабильность присутствия этого концепта в американской языковой картине мира подтверждают примеры из художественных текстов разных временных периодов. Так, в рассказе Э. Хемингуэя «Очень короткая история» (*A Very Short Story*) концепты работы и семьи выведены в качестве основных ценностей послевоенного периода:

After the armistice they agreed he should go home to get **a job** so they might be married. Luz would not come home until he had **a good job** and could come to New York to meet her. It was understood he would not drink, and he did not want to see his friends or any one in the States. Only **to get a job** and be married. (E.H., 34).

Концепты работы и мобильности тесно связаны между собой в американском менталитете:

‘Who’s got permanence? Factory closes down, you move on. Good times and things opening up, you move on where it is better. You got roots, you sit and starve. You take the pioneers in the history books. They were movers. They take up land, sell it, move on... Long as there’s automobiles I can get work, but suppose the place I work goes broke. I got to move where there’s a **job**. I get to my **job** in three minutes. You want I should drive twenty miles because I got roots?’ (J.S. - 91).

Дискурсивная активность данного концепта подтверждается его появлением в текстах песен, особенно в стиле джаза:

Up in the mornin’”

Out on **the job**

**Work** like the devil for my pay...

Fuss with my woman, **toil** for my kids

**Sweat** till I’m wrinkled and gray (Louis Armstrong. That Lucky Old Sun).

Ведущее место концепта «job» в американском менталитете и языковом сознании с необходимостью отражается во многих видах искусства, включая кинематограф. В кульминации сценария голливудского фильма «Чего хочет женщина» представлена встреча двух влюблённых людей. Как следует из

текста, вместо идиллического объяснения в любви следует обсуждение проблемы работы и увольнения:

Nick: You know, you ought to try returning some of your phone calls. You got your **job** back.

Darcy: Oh, do I, You are a real riot, you know that? ...

Darcy: Well, I was thinking that um ... if everything that you're saying is true, if I have my **job** back, then I think you're fired.

Nick: Well, I never really thought about it from that angle. Well, not that I don't deserve it. I...I...do. I'm stuttering. ...

Darcy: Then don't let a little thing like **firing** you stand in your way (W.W.W).

Концепты национальной культуры всегда формируются под влиянием геополитического фактора. Отобранные нами для анализа концепты «work», «job» и ряд других принадлежат к константам американской культуры, передают её базовые ценности. Об этом свидетельствует тот факт, что они широко употребляются в качестве художественных образов в литературных произведениях, темой которых является осознание американцами своей идентичности, своих корней, поиска ответа на вопрос «кто мы?», а также в современном политическом, информационном и публицистическом дискурсе.

Когнитивный подход к явлениям языка на основе междисциплинарных исследований позволяет глубже проникнуть в содержание ментальных структур, стоящих за словом и показать своеобразие некоторых семантических прототипов, считавшихся ранее универсальными. По нашему определению национально-специфический концепт – это прототипический образ объекта, ситуации, характеристики, эмоции и т.п., заключающий в себя опыт коллективного языкового сознания и коллективного бессознательного того или иного этноса. За содержанием одних и тех же слов в разных языках стоят разные, не совпадающие по смысловому объёму концепты, информационное поле которых составляют факты реальной жизни, культурные символы и мифы.

## Список литературы

- Вебер, М.* Протестантская этика и дух капитализма / *М.Вебер.* - М., 1972. – 380 с.
- Вежбицкая, А.* Понимание культур через посредство ключевых слов / *А.Вежбицкая.* - М., 2001. – 288 с.
- Вежбицкая, А.* Язык. Культура. Познание / *А.Вежбицкая.* - М., 1996. – 411 с.
- Гачев, Г.Д.* Национальный эрос в культуре / *Г.Д.Гачев* // Национальный эрос и культура. - М., 2002. – 400 с.
- Елизарова, Г.В.* Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методических целях) / *Г.В.Елизарова.* – СПб., 2002. – 140 с.
- Корнилов, О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / *О.А.Корнилов.* – М., 2003. - 349 с.

*Мид, М.* Культура и мир детства: Избранные произведения / *М.Мид*. - М., 1988. – 429 с.

*Никитин, М.В.* Основания когнитивной семантики / *М.В.Никитин*. - СПб., 2003. – 277 с.

*Ощепкова, В.В.* Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / *В.В.Ощепкова*. – М.; СПб., 2004. – 336 с.

*Попова, З.Д.* Язык и национальная картина мира / *З.Д.Попова, И.А.Стернин*. - Воронеж, 2003. – 58 с.

*Телия, В.Н.* Концептообразующая флуктуация константы культуры «родная земля» в наименовании «родина» / *В.Н.Телия* // Язык и культура: Факты и ценности: к 70-летию Ю.С. Степанова. - М., 2001. – 600 с.

*Уфимцева, Н.В.* Ассоциативный тезаурус русского языка и русское сознание / *Н.В.Уфимцева* // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада. - Воронеж, 2000. - Т.1.

*Robert, Andrews.* The New Penguin Dictionary of Modern Quotations / Penguin Books, 2001.

DICTIONARY of AMERICAN PROVERBS. - New York, 1955.

*Julius Laffal.* A Concept Dictionary of English. Gallery Hress and Halsted Press. - New York, 1973. – (CDE)

WEBSTER'S NEW WORLD DICTIONARY OF THE AMERICAN LANGUAGE. - Second College Edition. The World Publishing Company, 1974 (WNWDAL).

## **Источники и принятые сокращения**

*Bush, G.W.* Joint Session of Congress // A documentary History of the United States. *Richard, D. Heffner, A.* Signet Book, 2002.

*Proulx, A. E.* Close Range. - New York, 1999. – (A. P.).

*Ross, W.* President Bush Hosts Russia's President Putin at His Texas Ranch. <http://www.usembassy-israel.org.il/publish/peace/archives/2001/November/111503.html> - (W.R.).

*Knox, O.* Bush Welcomes Putin To Ranch. Crawford (AFP) Nov 14, 2001. <http://www.spacer.com/news/bmdo-01zzf.html> - (O.K.)

*Edwards, J.* Speech to the 2004 Democratic National Convention. July 28, 2004 <http://www.cbsnews.com/stories/2004/07/28/politics/main632628.shtml> - (J. E.)

*Smiley, J.* A Thousand Acres. Fawcett Columsine. - New York, 1991. – (J. S.).

*What Women Want.* A Movie Script Archive. <http://blake.prohosting.com/bamzone/whatwomenwant.txt> – (W.W.W)

*Hemingway, E.* Selected stories. - М., 1971. – (E. H.)

*Steinbeck, J.* Travels with Charley: In Search of America. - New York, 1962. – (J. S.)

*Р.П. Бекетова*

## **УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В СВЕТЕ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Лингвистика текста, зародившаяся во второй половине XX в., имеет значительные наработки в области построения вербального текста, выявления его категорий (целостность, связность, модальность, темпоральность и др.), отличительных языковых особенностей в зависимости от сферы функционирования (деловое/ повседневное общение, СМИ, область науки, литературы и т.д.).

Внимание исследователей направлено не только на различие в содержании и его языковом оформлении, но и на различия в структурировании текстов, характера его компонентов, их номинации. Сравни, например, названия компонентов художественного и научного текстов:

- экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка;
- введение, основная часть (с дальнейшей рубрикацией), заключение, список литературы.

Автор любого текста излагает содержание соответственно его назначению в рамках заданной структуры и отбора языковых средств. Так, невозможно подать заявление на работу в форме делового письма, равно как и последнее – в рамках личной переписки. Каждый текст отличается не только содержанием, но и своим оформлением в устной и письменной речи, т.е. в его создании взаимодействуют различные семиотические коды: вербальный (лингвистический) и невербальный (экстралингвистический).

В основе невербальных паралингвистических средств письменного текста лежат различные семиотические коды и знаки:

- топографемные: пространственная аранжировка текста, его сегментация, длина строки, пробелы, поля, абзацы и т.д.;
- параграфемные: шрифт, цвет, подчеркивающие/ отчеркивающие линии;
- иконические знаки: фотографии, рисунки, карикатуры, географические карты, цифры, чертежи и т.д.

Следы соединения различных семиотических систем нашли свое воплощение еще в поэзии ушедших веков как поиск графической формы содержания, например, в стихотворении Г. Державина «Пирамида»:

Зрю,  
Зарю,  
Как свечами,  
Во мраке блестящу,  
В восторг все души приводящу.

В первой половине XX века, задолго до зарождения лингвистики текста, А.А. Реформатский выдвигает предложение о необходимости такого специалиста, как лингвограф, владеющего знаниями языка и полиграфической техники. Это предложение нашло свое воплощение намного позднее, в конце XX века, о чем свидетельствует оформление текстов в школьных учебниках по иностран-

ному языку отечественных изданий. Думается, что немаловажную роль сыграло ознакомление с зарубежной культурой учебных текстов, в полной мере использующих все паралингвистические средства для улучшения подачи и восприятия материала.

Авторы отечественных школьных учебников широко используют аутентичные материалы, насыщенные лингвострановедческой информацией. Однако, образцы писем другу, будь то письмо русского или французского школьника, оформлены в рамках русской культуры, что не способствует формированию межкультурной компетенции в области эпистолярного стиля. Во французской культуре требуется несколько иная структура и расположение текста письма, используемых клише. Ср. образцы начала писем.

Письмо из России Письмо из Франции

<p>Moscou le 4 mai</p> <p>Salut, Marie</p> <p>Comment ça va ? Pour moi j'ai bien passé mes vacances en Sibérie cet été [Григорьева 2001: с.7].</p> <p>Привет, Мария</p> <p>Как идут дела? Я провела чудесные каникулы в Сибири этим летом.</p>	<p>Paris le 4 mai</p> <p>Chère Marie</p> <p>Je suis bien heureuse d'avoir reçu ta lettre. J'en ai appris beaucoup de chose.</p> <p>Дорогая Мария</p> <p>Я очень рада твоему письму. В нем много нового о твоей жизни.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Эти образцы различаются не только структурированием, расположением текста, но и зачинами: отсутствием/наличием сообщения о получении письма и своем отношении к его содержанию. Таким образом, при любом содержании писем не только лингвистические, но и паралингвистические средства, в данном случае топографемные, служат показателем принадлежности текста к той или иной культуре.

Структура вербального текста любой культуры предполагает свое оформление прежде всего в пространственном поле носителя текста. Любой формат листа ограничивает текст полями. Структурные компоненты текста разделяются пробелами различной величины. И поля, и пробелы, и абзацы,



улучшая восприятие текста, становятся необходимыми, обязательными компонентами невербального, паралингвистического кода текста.

Школьные тетради в линейку, с левосторонним или правосторонним полем, большими отступами сверху и снизу поддерживают формат текстового поля, однако, не закрепляют правила его соблюдения, что наглядно обнаруживается при записи на листах, не имеющих полей, особенно верхних (см. тетради студентов, где первая строка пишется почти без отступа). Так со школьной скамьи не формируется культура текстового поля.

Паралингвистика текста, наряду с пространственным структурированием текста, рассматривает и вопросы его графического оформления. Данный семиотический код (шрифт и его вариации, степень насыщенности, величина букв: заглавные, строчные) усиливают визуальную картину структуры текста, выделяют ключевые моменты. Верно выбранное соотношение паралингвистических средств организации текста помогает целостному и поэтапному восприятию информации, что особенно важно для учебных текстов.

Для подтверждения этого положения сравним два вузовских учебных текста по грамматике французского языка. Оба содержат тщательно подобранный материал, структурированный, насыщенный примерами. Содержание текстов не вызывает никаких возражений. Но аранжировка текста, выбор шрифта и его вариации, пробелы и другие дополнительные знаки, сопровождающие вербальный текст, изменяют восприятие информации: затрудняют или облегчают; делают менее или более читабельной.

Так выглядит оформление текста в учебнике Басмановой [Басманова 1986, с.102].

*Subordonnée dépendant du verbe de perception*

La principale au verbe de perception **regarder, voir, (s') apercevoir, écouter, entendre, sentir** régit une subordonnée à l'indicatif :

Verbe de perception + que + indicatif

Il *venait* seulement de *s'apercevoir qu'il n'avait* plus le paquet. (Clavel).

Et elle *sentit que* des larmes *piquaient* ses yeux. (Troyat).

*Subordonnée dépendant du verbe qui exprime la découverte d'un fait*

Les verbes impersonnels **il arrive, il advient, il apparaît, il s'avère, il se trouve, il survient, il est rare, il se fait, comment se fait-il, d'où vient** désignent la découverte d'un fait :

- *Il se trouve que* Mme Debout et Julius A. Cram m'ont rendu service il n'y a pas longtemps. (Sagan).

- *C'est bien rare qu'il* ne vienne pas cacer la croûte. (Simenon).

В данном тексте выбранный шрифт, его размеры, пробелы не служат выделению подзаголовков. Ср. с оформлением текста в учебнике Тарасовой [Тарасова 1999, с.97].

## SUBORDONNEE COMPLEMENT D'OBJET À L'INDICATIF

On utilise l'indicatif après les verbes (les tours impersonnels et les adjectifs) qui marquent :

- La perception :

**voir, s'apercevoir, entendre, sentir**

Δ Je **vois** que Julien **est** fatigué.

Δ Christine **sentait** qu'on lui **cachait** quelque chose.

Δ Je viens de m'**apercevoir** que je n'**ai** plus mon sac.

- Une affirmation, une déclaration :

**affirmer, ajouter, annoncer, apprendre, assurer, avertir, avouer, certifier** .... и т.д.

Вышеприведенные образцы учебных текстов наглядно демонстрируют не только синтез лингвистических и паралингвистических кодов в создании текста, но и возрастающую роль последних в подаче и восприятии текста или его составляющих.

Способствует лучшему усвоению информации появление в учебниках по грамматике французского языка мини - таблиц по тексту параграфа и таблиц, обобщающих весь материал темы. Как правило, таблицы представляют собой списочный состав изучаемых единиц: союзы, предлоги, модели предложений и т.д. подача общей картины изучаемого помогает воспроизведению, уточнению и запоминанию материала, представленного в сжатом виде ключевыми единицами, моделями.

При овладении грамматикой иностранного языка идет постоянный процесс межкультурной коммуникации. Довольно часто изучающий сталкивается с иной категоризацией объективного мира, количественным и качественным несовпадением форм по сравнению с родным языком (Ср. 15 и 5 форм в системе изъявительного наклонения французского и русского языков). Организация в таблицу материала, охватывающего всю систему, требует не столько перечня единиц, сколько их систематизации и классификации, порой по ряду параметров.

Неоценима роль таких таблиц, предваряющих фрагментарную подачу грамматического материала подачей целостной картины всех составляющих данную систему единиц, оппозиционное расположение которых указывает на наличие основных, существенных признаков видо-временной системы изъявительного наклонения во французском языке:

- выделение двух планов высказывания с перечнем их форм (см. левый / правый блоки таблицы);
- образование форм: простая / сложная;

- выделение грамматических категорий вида и таксиса (см. оппозиции простая / сложная формы, пронизывающие всю систему и выражающие не только временную отнесенность, но и характер протекания процесса).

Различие видовых значений глагольных форм подкреплено подстрочными знаками: процесс в развитии, процесс прекращен.



Система видо–временных форм индикатива

Présent (époque actuelle)		Passé (époque historique)	
Présent →	- Passé composé →●	Imparfait →	- Plus-que-parfait →●
Futur simple	- P.c.–P. surcomposé Futur antérieur Futur immédiat Passé immédiat	Passé simple Futur dans le passé	- Passé antérieur F.an. dans le passé F.im. dans le passé P.im. dans le passé

По окончании изучения темы данная таблица может увеличить объем информации, включив мини - таблицы с указанием значения и функции каждой формы.

Как показала практика работы кафедры французской филологии, использование систематизирующих таблиц в дополнение к текстам учебников значительно улучшает процесс понимания и познания языковой культуры иного этноса, отличительных черт грамматической системы французского языка по сравнению с родным и служит развитию у студентов конструктивных умений. Последние находят свое применение в написании курсовых и дипломных работ, где сочетание лингвистического и паралингвистического кодов увеличивает возможности презентации исследованного материала.

В заключение, хотелось бы обратить внимание на формирование у студентов культуры создания текста (в рамках профиограммы и дисциплины «Лингвистика текста»); на качество вузовской продукции как в области общего дизайна, так и синтеза семиотических кодов в создании учебного текста; на оформление научных текстов соответственно действующему ГОСТу.

### Список литературы

Басманова, А.Г. Синтаксис предложения французского языка: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз./ А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова. – М., 1986.  
 Григорьева, Е.Я. Французский язык: учеб. франц. яз. для 9-11 кл. общеобразоват. учреждений / Е.Я. Григорьева, Е.Ю. Горбачева, М.Р. Лисенко. – М., 2001.  
 Тарасова, А.Н. Французская грамматика для всех: Синтаксис. Простое и сложное предложение / А.Н. Тарасова. – М., 1999.

## КОНЦЕПТ «КУЛЬТУРА» В ДИАХРОНИИ

Истоки современной лексической единицы французского языка «culture» (культура) лежат в латинском языке и связаны с латинским глаголом «colo», основное значение которого – обрабатывать, возделывать (землю). Латинское имя существительное «cultura» произошло от причастия будущего времени активного залога «culturus, a, um», что означало: те, кто будут возделывать (ср. цепочку дериватов: возделывать – возделывающий – возделывание). Лишь последнее образование дериватной цепочки «colo – culturus – cultura» вошло во французский язык в XII веке.

На протяжении последующих веков понятие «culture» расширяет свой экстенционал, сферу своего приложения, уходя за рамки конкретного объекта возделывания, обработки (земля, поле) в области духовной, общественной, научной деятельности человека. Подробное описание новых значений и даты их появления находим в словаре в статье «culture» [Robert 2000, с.974]:

- 1150 champ labouré, terre cultivée et ensemencée (обработанное поле, возделанная и засеянная земля);
- XVI в. l'action de cultiver la terre (культура земледелия);
- 1549 développement des facultés intellectuelles (развитие интеллектуальных способностей);
- конец XVIII в. civilisation envisagée dans ses caractères intellectuels (цивилизация как духовное развитие общества);
- 1808 culture physique (физическая культура);
- 1845 l'action de faire pousser un végétal, l'élevage de certains animaux fixés (деятельность человека по выращиванию растений, животных);
- 1878 l'action de faire croître certains micro-organismes en milieu approprié (выращивание микроорганизмов);
- 1911 gymnastique (гимнастика как искусство, культура тренировки тела и ума).

Данная словарная статья дает наглядную картину становления концептосферы «культура», охватывающей различные области деятельности человека, отвечающие признаку «возделывание, обработка». Этот признак сохраняется в языковой номинации: будь то словосложение или словосочетание, оно включает компонент «culture» (ср.: apiculture, culture physique). В словарной статье фиксируется появление синонимов: culture – gymnastique, élévation, civilisation. Последнее раскрывает изменение объема понятия «культура»: от деятельности в отдельной области до достижений во многих отраслях, ср.: apiculture et culture – civilisation (пчеловодство и культура народа, цивилизация).

Происхождение лексической единицы «культура» в русском языке, соответственно и даты ее появления связываются либо с латинским (конец XVIII – начало XIX), либо с французским (XIX в.) языками. Но и в том, и в другом случае первым в словарной статье указывается деятельность человека в области духовной культуры, духовного развития человека; затем перечисляется дея-

тельность человека в области сельского хозяйства, науки (культура микроорганизмов), физической культуры.

Анализ словообразовательных гнезд, проведенный в таких сферах деятельности человека, как человек – природа, человек и его общественная деятельность, показывает неоднородное количество производных лексических единиц в русском и французском языках. Так, во французском языке наибольшее количество словообразований отмечено в сфере человек – природа, тогда как в русском – в сфере общественной деятельности человека. Это различие находит свое объяснение и в лингвистических, и в экстралингвистических факторах.

Номинативные средства французского языка – словосложение и словообразование – раскрывают новый потенциал лексической единицы «culture», а именно, выражение родо – видовых отношений. Словосложение служит названию отрасли (родовое понятие), словосочетание обозначает один из ее видов. В названии и рода, и вида фигурирует один и тот же компонент «culture». Ср. родо – видовые отношения:

- agriculture – cultures agricoles
- horticulture – cultures horticolas
- sylviculture – cultures sylvicoles

В образовании прилагательных сохранился корень латинского глагола «colo».

Ряд различий в номинации единиц, относящихся к анализируемой концептосфере, можно объяснить исходя из экстралингвистических факторов – даты появления слова «культура» в русском языке. Номинативные единицы, обозначающие отрасли сельского хозяйства, образуются по той же модели словосложения, что и во французском языке, но при участии собственных лексических компонентов. Однако, в обозначении видов данной отрасли участвуют уже заимствованное (XVIII-XIX в.) слово «культура», обозначавшее к этому времени не только родовое, но и видовое понятия. Ср. различные компоненты – дел / вод и культура - в образовании слов:

- земледелие – земледельческие культуры;
- садоводство - садоводческие культуры;
- лесоводство – лесоводческие культуры.

В словарях русского языка зафиксированы наименования явлений в сфере общественной деятельности человека, получившие свое рождение со сменой государственного устройства после революции 1917 г. Номинативные единицы отражают новое в культурной жизни народа – продвижение культуры в массы через различные формы организации деятельности человека. Культурная значимость этих событий отражается в структуре словосложения: на первом месте стоит усеченный компонент слова «культура»: культпросветработа, культработник, культотдел, культкомиссия, культбаза, культпоход, культмассовик и др.

Отсутствие данного явления в жизни французского общества, например, целенаправленная культпросветработа с населением либо его иная значимость

(ср.: культпоход – *visite au musée, au théâtre*) не дают парадигмы номинативных единиц с доминантой «культура» во французском языке.

С изменением условий государственного устройства изменяется и уклад общественной жизни. Вместе с ним уходят в историю одни лексические единицы, старые заимствования заменяются новыми. Экспансия английского языка дает многочисленные синонимы, зачастую вытесняющие существующие слова. Заимствование «культуризм» (фр. *culturisme*) заменяется в различных дискурсах – СМИ, рекламы, обиходный – на английское «бодибилдинг» (*bodybuilding*). В XXI в. со сменой значимостей в проведении досуга – культурный/развлекательный – все чаще в лексиконе русскоязычного носителя появляется слово «аниматор» (фр. *animateur*), вытеснившее привычное для XX в. слово «культмассовик».

Таким образом, концептосфера проходит разные этапы развития, равно как и ее ядерная единица «культура» расширяет или сужает круг своих значений. В своем становлении лексическая единица «*cultura*» на протяжении веков расширяла объем, области своего значения. Имея в своей основе, истоках емкое понятие «возделывание» она переходит от обозначения процесса к обозначению отрасли, занимающейся процессом возделывания, обозначению составляющих её видов деятельности, обозначению качества деятельности (культура речи, письма) и, наконец, получает всеохватывающее значение - культура как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством.

И если на заре становления цивилизаций ведущую роль играли достижения в области материальной культуры – развитие техники, военного дела – способствовавшие главенству одного народа над другим, то в конце XX в. и начале XXI в. доминантой в отношениях государств и народов все больше становятся достижения в области духовной культуры. Смена парадигм находит свое отражение в лексике, появляются новые дериваты: *culturaliser, culturalisation, acculturation, acculturé, culturalisme, déculturation, multiculturalisme, interculturel, transculturel* [Robert 2000].

От идеи мирного сосуществования культур человечество все больше проникается идеей о их мирном взаимодействии. Овладение иной культурой не означает ее покорение. Концептосфера «культура» обретает новые горизонты.

### **Список литературы**

*Rey, A. Dictionnaire historique de la langue française / A. Rey, T. Hadré. – Paris : Dictionnaires de Robert, 2000. - Т.1. – 1381 p.*

*Ф.М. Белозерова, М.С. Брагина*

**КОНЦЕПТ «СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА»  
(на материале фразеологических синонимов  
современного английского языка)**

В настоящее время интенсивно развивается когнитивная лингвистика, ключевым термином которой является «концепт». В изучении концепта много дискуссионного, поэтому каждое исследование раскрывает новые аспекты в этой проблематике.

Целью анализа является описание концепта «состояние человека», объективированного фразеологическими синонимами современного английского языка.

Фразеологические синонимы, по определению Кунина А.В., - кореферентные фразеологические единицы одного грамматического класса, имеющие общие и дифференциальные семантические компоненты [Кунин 1996, с.130].

Концепт, по определению Воркачева С.Г., - единица коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [цит. по Чибышева 2005, с.10].

Фразеологические единицы как единицы косвенной номинации играют особую роль в объективации концептов благодаря образности и культурным коннотациям [Бабушкин 1996, с.68].

Фразеологические синонимы обладают большим когнитивно-семантическим потенциалом, который может быть описан в рамках когнитивной парадигмы. На лексическом уровне синонимия в свете когнитивной лингвистики была рассмотрена Тимченко О.В. [Тимченко 2004], выдвинувшей некоторые положения, актуальные и для синонимии на фразеологическом уровне. Среди них следующие:

- синонимические отношения интерпретируются как многомерное явление, рассматриваемое с позиций понятийно-логического подхода и в русле когнитивной лингвистики, что позволяет описать языковые основы видения мира, отраженные в семантике синонимов;
- обращение к синонимии в когнитивной парадигме дает возможность проникнуть в механизм взаимодействия мышления и языка;
- синонимия рассматривается как реальное отражение лингвистических процессов, происходящих в сознании человека;
- уточняя и дифференцируя различные стороны одного и того же явления, синонимы представляют сложившиеся и существующие в сознании неразложимые ментальные образования – гештальты.

Гештальт – целостное образование, не сводимое к простой сумме составляющих его частей. На принципе целостности гештальта основывается анализ синонимических отношений [Тимченко 2004, с.7-9,18]. Синонимические гнезда, группы и ряды ФЕ могут рассматриваться как объективация соответствующих гештальтов в языковых единицах.

Тимченко В.О. предлагает типологию гештальтов: гештальт-«негативы» (с отрицательной оценкой), гештальт-«позитивы» (с положительной оценкой),

гештальты-«миксты», занимающие промежуточное положение [Тимченко 2004, с.19-20].

Анализ обнаружил разнообразие фразеологических синонимов, объективирующих концепт «состояние человека», подтверждающее закон синонимической абстракции.

По результатам сплошной выборки из словарей выявлены фразеологические синонимические ряды: be in a good mood, be in a good temper, be in (of) good heart, be in good humor, be in good \ high spirits, be of good cheer – быть в хорошем настроении; фразеологические синонимические группы: be at one's wit's end - be at sea - быть в растерянности; фразеологические синонимические гнезда: be in love - be in love over head and ears – быть влюбленным.

Концепт «состояние человека» актуализируется в нескольких содержательных сегментах – «настроение», «физическое состояние», «состояние растерянности», «состояние влюбленности».

Например, состояние радости, счастья, жизнерадостности, беззаботности передается фразеологизмами *фразеологического синонимического гнезда*:

be as happy as a lark, as a king, as the day is long, as a sandboy, включающего 4 фразеологических синонима;

*фразеологической синонимической группы* из 8 фразеологических синонимов: tread on enchanted ground, go into raptures, feel at home, breathe freely, bask in the sunshine, be in clover, be in raptures, be in ecstasies.

Фразеологические синонимы раскрывают полную картину описываемого состояния, привносят различные оттенки в содержание и создают смысловое единство, которое, в соответствии с гештальтным подходом, больше суммы составляющих его частей и имеет пространство для дальнейшего уточнения концепта.

Лексический синонимический ряд концепта «радость, жизнерадостность» включает десятки синонимов, среди них лексические единицы: happy, cheerful, contented, blissful, rejoiced, jovial, felicitous и т.д.

Лексические синонимы отражают представления о состоянии радости и счастья разносторонне. Фразеологические синонимы в отличие от лексических дают более многомерную картину благодаря их яркой образной основе. Фразеологические синонимы являются объективными репрезентантами сложившихся в сознании этноса ментальных образований – гештальтов.

Содержательные сегменты базируются на оценке «негативное - позитивное». Наиболее многочисленные синонимические группы вербализуют следующие сегменты анализируемого концепта – «плохое/хорошее настроение», включающие от трех до десяти фразеологических синонимов. Наиболее существенные характеристики самого многочисленного сегмента «плохое настроение» раскрывают следующие фразеологические синонимы: let down (open) the gates; be out of sorts; be down in the mouth, be as black as thunder.

Сегмент концепта «физическое состояние» репрезентирован во фразеологических синонимах «be a bag of bones», «be as thin as a reed» - худой.



Гештальт-позитивы образованы следующими фразеологическими синонимами: be of good cheer-be in good heart - быть в хорошем настроении, be in love-be sweet on - be in love over head and ears - быть влюбленным.

Гештальт-негативы сформированы следующими фразеологическими синонимами: be in the dumps - be in a bad state of mind or feeling - быть в плохом настроении; be blind drunk - be blind to the world - быть пьяным; be very angry - be hot under the collar, foam at the mouth - fret and fume - злиться. Гештальт-негативы преобладают.

Гештальт-миксты отмечаются во фразеологических синонимах сегментов «состояние озабоченности»: be anxious about something - be in a great state (about); «состояние растерянности»: be puzzled - be at sea.

Фразеологические синонимы, рассмотренные через призму гештальтного подхода, представляют концепт «состояние человека» в более точной форме, в общей взаимосвязанной картине.

Фразеологические синонимы представляют собой широкое пространство для исследования в когнитивной парадигме.

## Список литературы

*Бабушкин, А.Л.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике / *А.Л.Бабушкин*. – Воронеж: Изд-во Воронежского госуниверситета, 1996.

*Кунин, А.В.* Курс фразеологии современного английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. - 2-е изд., перераб. – М.; Дубна, 1996.

*Тимченко, В.О.* Английская синонимика в русле когнитивной лингвистики: опыт гештальтного анализа (на материале прилагательных, вербализирующих концепт «Моральные качества»): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / *В.О.Тимченко*. - Владивосток, 2004.

*Чибышева, О.А.* Концепт «женщина» в русской и английской фразеологии (на материале предметных фразеологизмов, именующих женщину): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / *О.А.Чибышева*. – Челябинск, 2005.

## Словари

Англо-русский синонимический словарь / Ю.Д. Апресян [и др.] / *под рук. А.И. Розенмана, Ю.Д. Апресяна*. – М., 1979.

*Кунин, А.В.* Англо-русский фразеологический словарь. – 4-е изд., перераб и доп. – М., 1984.

*Хорнби, А.С.* Толковый словарь современного английского для продвинутого этапа: в 2 т. / *А.С.Хорнби*, при участии *А.П.Коун*. – М., 1982.

Roget's Pocket Thesaurus / a Treasury of synonyms and antonyms. - New York, 1946.

A dictionary of synonyms and antonyms by Joseph Devlin: New Enlarged Edition. - 5000 words. - New York, 1961.

## Принятые сокращения

1. ФЕ – фразеологическая единица, фразеологические единицы

*В.В. Власова*

### МОТИВ МИНОРАТА В ЕВРОПЕЙСКОЙ БАЛЛАДЕ

В русском и западноевропейском фольклоре есть общий сюжет о том, как старшая сестра погубила младшую. Он вошёл в сказки и баллады. Задача нашей статьи – выявить специфику реализации этого сюжета в англо-шотландской и скандинавской балладных традициях.

В первую очередь важно рассмотреть истоки сюжета. По нашему мнению, он коренится в смене двух форм наследования. Более ранней является обычай (закон) минората или права младшего члена семьи (сына, дочери и др.) на наследование. На смену ему пришёл обычай (закон) майората или первородства (предпочтения старшего сына, дочери и т.п.). На существование в древности этого обычая указывают письменные источники, в частности, Ветхий Завет.

В Библейской книге Второзаконие зафиксирован момент вступления у древних евреев в силу закона (или обычая) первородства:

15 Если у кого будут две жены – одна любимая, а другая нелюбимая, и как любимая, так и нелюбимая родят ему сыновей, и первенцем будет сын нелюбимой, -

16 То, при разделе сыновьям своим имущества своего, он... []

17 ...первенцем должен признать сына нелюбимой и дать ему двойную часть из всего, что у него найдётся, ибо...ему принадлежит право первородства [Втор. 21, 15-17].

Написание Второзакония датируется 1473-м г. до н.э. Имеются и другие, более ранние примеры существования у евреев обычая первородства, или майората. В книге Бытие мы читаем, что Иаков по совету своего отца отправился в Месопотамию «взять себе жену оттуда» [Бытие 28, 6]. В Харране он встретил Лавана, брата своей матери, у которого были две дочери: старшая Лия и младшая Рахиль. Лия была «слаба глазами, а Рахиль была красива станом и красива лицом» [Бытие 29, 17]. Иаков полюбил Рахиль и захотел жениться на ней. Однако вечером после свадебного пира отец «взял дочь свою Лию и ввёл её к нему...» [Бытие 29, 23]. Утром Иаков обнаружил обман, но Лаван сказал ему: «...в нашем месте так не делают, чтобы младшую выдать прежде старшей» [Бытие 29, 26]. Есть и другие факты, удостоверяющие существование у евреев обычая первородства. Однако, как отмечает ряд исследователей (Джозеф Джекобс, Джеймс Джордж Фрэзер), в более отдалённую эпоху у многих народов преобладал минорат, более древний закон наследования.

Среди стран, где в виде обычного права существовала система минората, исследователь называет Англию, некоторые части Франции. Обычай минората имел место во многих местностях Германии: Вестфалии, некоторых частях рейнских провинций, Силезии и других германских или полугерманских странах. В Дании, Норвегии и Швеции, как отметил Джеймс Дж. Фрэзер, «не обна-

ружено существование минората» [Фрэзер 1985, с.199]. Однако на острове Борнхольм, принадлежавшем Дании, этот обычай существовал. Что касается России, то здесь следы минората были обнаружены в южных и западных регионах. Этот обычай существовал также в Венгрии и у некоторых других народов, не принадлежащих к индоарийской семье. География распространения обычая (или права) минората довольно обширна и включает районы северной, западной и восточной Европы. Позднее, как отмечалось выше, обычай этот был изжит и заменён правом (обычаем) майората (правом наследования старшему сыну). В результате возникало имущественное неравенство между родными братьями и сёстрами, и младшие члены семьи нередко оставались материально обделёнными. Но из памяти народной не изгладилось время, когда именно младший член семьи имел преимущественное право при распределении материальных благ. В результате поэтического переосмысления воспоминания эти нашли своё воплощение в фольклоре многих народов Европы. Вспомним русские народные сказки о третьем, младшем сыне Иване, сказки других европейских народов, в которых младший сын неизменно оказывается нравственно выше, добрее, умнее, трудолюбивее своих меркантильных, жадных, жестоких, часто не слишком умных братьев (сравним с библейским рассказом об Иосифе и его братьях). Не удивительно, что именно этот младший член семьи пользуется сочувствием и симпатией слушателей и читателей. К этому же фольклорному пласту отнесём русскую сказку «Василиса Прекрасная», а также песенный сюжет о двух сёстрах, напоминающий библейское повествование об Иакове, Лии и Рахили. Фабулу эту мы находим в англо-шотландской «Балладе о двух сёстрах» (The two sisters), в скандинавской балладе «Две сестры», русской песне «Ивушка – ракитовый кусток». Вероятно, этот песенный сюжет восходит к «тому общему фону «бродячих» повествовательных сюжетов, отражения которых встречаются у всех европейских народов...» [Жирмунский 1973, с.96]. Остановимся подробнее на этом фольклорном сюжете и его конкретном воплощении в народных балладах разных европейских народов.

В.М. Жирмунский писал, что «особенно родственны английским балладам по своему содержанию баллады скандинавские...» [Жирмунский 1973, с.96]. Сюжет англо-шотландской «Баллады о двух сёстрах» и скандинавской баллады «Две сестры» подтверждает эту мысль. Фабула этих баллад одна и та же – старшая сестра убивает младшую из-за того, что та раньше нашла себе жениха. Имеются и структурные сближения, в частности, и в англо-шотландской, и в скандинавской балладах можно выделить типологию зачина, который раскрывает предысторию преступления. Однако сопоставление баллад выявляет отличия в характере зачина:

К двум сёстрам в терем над  
водой,  
Биннори, о Биннори,  
Приехал рыцарь молодой,  
У славных мельниц Биннори.  
Колечко старшей подарил,  
Биннори, о Биннори,

В отцовском доме две дочки  
росли,  
А травы стоят высокие.  
Старшая дочь темна и смугла,  
Младшая дочь, как солнце,  
светла.

Но больше младшую любил,  
У славных мельниц Биннори.  
(Баллада о двух сёстрах.  
перевод С. Маршака)

А двое парней жениться не  
прочь,  
Но оба глядят на младшую  
дочь.

(Две сестры  
перевод Игн. Ивановского)

Английской балладе характерна отрывочная, фрагментарная форма, зачин здесь почти отсутствует. В скандинавской балладе он выражен значительно, поэтому читателям становятся более понятны мотивы неприязни старшей сестры к младшей.

Тем не менее, две баллады имеют много общего. Так, в англо-шотландской балладе старшая сестра приводит младшую на берег реки, в скандинавской – к морю. То есть, в соответствии с древними представлениями о воде введён мотив расправы старшей сестры над младшей у воды. Отметим, что в самых различных мифологиях вода является одной из фундаментальных стихий. С одной стороны, это первоначало, исходное состояние всего сущего. В то же время «водная бездна или олицетворяющее эту бездну чудовище – олицетворение опасности или метафора смерти...» [Мифы 1987, с.240].

На берегу старшая сестра сталкивает младшую в воду. Та три раза просит о помощи, обещая отказаться от жениха, но губительница остаётся непреклонной. Так она проявляет свой коварный и жестокий нрав. Читатель понимает, что, возможно, это и было причиной того, что юноши отдавали предпочтение её младшей сестре.

Вторая линия сближения – образ человека, который обнаружил тело погибшей девушки. В англо-шотландской балладе – это сын мельника, в скандинавской балладе рыбак. Интересно, что и сын мельника, и рыбак по роду своей деятельности были связаны с водой, значит, оба они умели её «приручать», владели тайнами этой загадочной стихии. Вода же, как уже отмечалось выше, согласно древним представлениям, являет собой одновременно начало и конец всего, соединяет мотивы рождения с мотивами смерти. Поэтому, по народным поверьям, и сам мельник, и его потомство, и рыбак обладали сверхъестественной силой. Не случайно в скандинавской балладе рыбак делает из волос младшей сестры волшебные струны для арфы и идёт на свадебный пир старшей дочери. Там сами струны поют о судьбе погубленной девушки. В англо-шотландской балладе разоблачителем является профессиональный музыкант, знаменитый арфист. В скандинавской балладе – это сам рыбак, нашедший тело погибшей девушки, возможно, одарённый непрофессионал, возможно, один из странствующих певцов в Скандинавии, скальдов.

Таким образом, в обоих произведениях имеется один и тот же мифологический элемент – струны, сделанные из волос погубленной девушки, сами рассказывают о её судьбе. По мнению Н.Г. Елиной, в этой англо-шотландской «Балладе о двух сёстрах» «фантастический элемент вообще становится главенствующим и любовная тема отходит на задний план...» [Елина 1973, с.108]. Но, на наш взгляд, вымысел здесь служит разоблачению губительницы, обнажает

её коварство и жестокость и показывает страдания её невинной жертвы. Добавим, что основа этого балладного сюжета, несомненно, архаична. Представление о душе погибшей девушки, продолжающей жить в её волосах, является собой пережиток анимистических верований. Также и стремление обеих девушек к замужеству отражает древние, языческие представления о продолжении рода как смысле человеческой жизни.

Итак, в обоих вариантах причины нелюбви старшей сестры к младшей кроются в частной жизни. Однако англо-шотландская баллада обращается скорее к любовному чувству:

И зависть старшую взяла,  
Биннори, о Биннори,  
Что другу младшая мила,  
У славных мельниц Биннори.

(«Баллада о двух сёстрах»)

В скандинавской традиции прослеживается более древний, этнографический мотив – кто первой выйдет замуж:

Старшая дочь темна и смугла,  
Младшая дочь, как солнце, светла.  
А двое парней жениться не прочь,  
Но оба глядят на младшую дочь.

(«Две сестры»)

Художественные приёмы, используемые в балладах, разнообразны. Среди наиболее часто встречающихся отметим разного рода повторения. В англо-шотландской «Балладе о двух сёстрах» младшая сестра, трижды умоляя о помощи, сначала просит дать ей руку, затем перчатку и, наконец, пояс. Также и в скандинавской балладе младшая сестра три раза просит о помощи, обещая подарить сестре серебряный нож, золотой браслет и, наконец, жениха:

«Сестра, помоги! Ларец отворю,  
Серебряный нож тебе подарю».  
«Серебряный нож возьму я сама,  
Уж больно парней ты сводишь с ума».  
«Сестра, помоги! Ларец отворю,  
Браслет золотой тебе подарю».  
«Браслет золотой возьму я сама,  
Уж больно парней ты сводишь с ума».  
«Сестра помоги! Едва говорю,  
Я жениха тебе подарю».  
«Теперь за него я выйду сама,  
Теперь не сведёшь ты парня с ума».

(«Две сестры»)

По мере того, как растёт цена, которую младшая сестра предлагает за своё спасение, усиливается и напряжённость действия. А.В. Кулагина в своей работе «Русская народная баллада» пишет: «Страдания и гибель положительного персонажа...вызывают у слушателей своеобразную эмоциональную реак-

цию, сходную с аристотелевским «катарсисом»: сочувствие, сострадание, нравственное очищение, осознание бесчеловечности зла...» [Кулагина 1977, с.31]. По мнению исследователя, «это служит раскрытию идейно-эмоциональной цели баллады» [Кулагина 1977, с.31]. Повторения такого рода в обеих балладах обнажают силу и глубину чувств обеих девушек: зависть и злобу старшей сестры, страдание и страх младшей. Кульминацией повествования является песня, которую исполняет музыкант на свадебном пире старшей сестры. Струны из волос погибшей девушки поют, поочерёдно обращаясь к отцу, матери, брату, возлюбленному и, наконец, к сестре-убийце. Как отмечает В.М. Жирмунский, «...сопровождаясь каждый раз соответствующей вариацией, [подобные повторения] как бы передвигают повествование со ступени на ступень» [Жирмунский 1973, с.97].

Встречаются и буквальные повторения, как, например, припев (рефрен): «Биннори, о Биннори» и «У славных мельниц Биннори».

В скандинавской балладе «Две сестры» важным средством характеристики героинь служит антитеза. Антитетические эпитеты используются для описания внешности и характеров преступницы и её жертвы:

Старшая дочь темна и смугла,  
Младшая дочь, как солнце, светла.

(«Две сестры»)

Далее в балладе идёт речь о свадебном пире погибшей младшей дочери, который состоится «под синей волной». Он противопоставляется весёлому свадебному пиру её жестокой губительницы, старшей сестры. Поскольку, по нашему мнению, возникновение скандинавской баллады относится к более раннему времени, в ней ярче прослеживается бинарная позиция (жизнь и смерть, старший и младший), которая является наиболее древней в литературе.

Для создания желаемых образов использовали авторы этих народных баллад и эпитеты: изобразительные («румяные щёки», «русые (светлые) волосы») и выразительные («милый друг»).

Употребляемые в балладах художественные приёмы открывают простор для самых разнообразных выразительных возможностей, как и её образный, яркий, сочный язык. Народные авторы используют их, чтобы показать коварство, зависть, жестокость старшей сестры и подчеркнуть, что главное богатство - жениха – она получила не по праву, а путём подлости и жестокости. Изображая её тёмной и смуглой, создатель баллады не о внешности её говорит, а о её злом характере. Повествуя же о младшей сестре, «светлой, как солнце», он выказывает симпатию и сострадание этой невинной жертве обстоятельств и человеческих страстей. Так, получив поэтическое переосмысление, древний обычай минората продолжает жить в народной памяти.

## Список литературы

Английская и шотландская народная баллада: Сборник / сост. Л.М. Аринштейн. На англ. яз. с параллельным русским текстом. – М.: Радуга. – 1988. – 512 с.

*Библия*: Издательство Watchtower Bible and Tract Society of New York. Inc/ International Bible Students Association Brooklyn. - New York, 2001.

*Елина, Н.Г.* Развитие англо-шотландской баллады / *Н.Г.Елина* // Английские и шотландские народные баллады в переводе С. Маршака. – М., 1973.

*Жирмунский, В.М.* Английские и шотландские баллады в переводах С. Маршака / *В.М. Жирмунский, Н.Г. Елина, И.С. Маршак.* – М., 1973.

*Кулагина, А.В.* Русская народная баллада: учебно-методическое пособие. - М., 1977.

Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. / под ред. С.А. Токарева.– Т.1 - М., 1987.

Стиг - знаменосец: Баллады / пер. с шведск., датск., коммент. и послесл. *Игн. Ивановского.* – Л., 1982.

*Фрэзер, Д.Д.* Фольклор в Ветхом завете / *Д.Д. Фрэзер.* – 2-е изд., испр.; пер. с англ. – М., 1985.

**А.В. Гринько**

### **ПОНЯТИЕ КАК МЕНТАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА И ЕГО ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ**

На современном этапе развития когнитивной лингвистики самым перспективным направлением является исследование когнитивных структур (концептуальных систем, моделей) на основе анализа языковой системы. «Переработка полученных знаний о мире и их структурирование соотносятся при таком подходе с языковым социумом, а не с индивидом» [Иванова 2003, с.12]. В центре внимания исследователей находится национально-культурная специфика восприятия мира, характерная для того или иного народа. При таком подходе ими ставится задача описать языковую картину мира этноса или ее отдельный фрагмент. Подобные исследования осуществляются в работах К. Вандерлиса, Р. Дирвена и Дж. Тейлор, Б. Рудцка-Остин, Н.Д. Арутюновой, Н.Н. Кирилловой, Т.В. Топоровой, Е.С. Яковлевой [Арутюнова 1980; Dirven 1988; Rudzka-Ostyn 1988; Vanderloise 1988; Кириллова 1991; Топорова 1994; Яковлева 1994] и других авторов, реконструирующих представления об отдельных фрагментах мира в языке. Данное направление связано с этнолингвистикой, лингвокультурологией, исследованиями в области семантики. Одной из задач такого направления является репрезентация модели включения знания в сознание индивида или сознание языкового социума. При описании структурирования знаний когнитивная лингвистика оперирует терминами «категория», «мыслительная категория», «концептуальная система», «фрейм», «сценарий», «ментальная модель» и рядом других.

В основе формирования схемы представления опыта находится явление структурирования окружающего мира или категоризации. Категоризация играет очень важную роль в восприятии мира. При этом границы между категориями размыты, категории неоднородны: в центре категории находятся ее типичные представители, позволяющие легко отличить одну категорию от другой, у

периферийных единиц признаки категории могут существенно нивелироваться. В целом указанные выше термины, отражающие способ представления знания, нередко используются как синонимы, хотя могут отличаться по степени сложности внутренней организации и степени обобщенности.

Целью данной работы является описание термина «понятие» как одного из возможных вариантов категоризации объективной реальности.

В современной когнитивной лингвистике за последние десятилетия претерпело немало преобразований как в отношении использования в качестве синонима обозначения способов познания действительности, так и в определении статуса данного ментального феномена. Теория понятия, начало которой положил Аристотель, рассматривалась в традиционной логике как один из наиболее важных ее разделов. Однако многие ее положения не были четко определены, а главное, в ней не было выяснено основное: что представляет собой понятие как особая форма мысли. Так, обращаясь к одному из наиболее авторитетных трудов по логике традиционного направления Х. Зигварта, в качестве определения понятия находим: «Понятие в логическом смысле отличается от возникшего в естественном течении мышления и обозначенного посредством слова общего представления своим постоянством, не ведающей исключений неизменной определенностью и надежностью и общезначимостью своего словесного обозначения» [Зигварт 1908, с.278]. В книге русского философа А.И. Введенского понятие определяется как мысль о предметах, рассматриваемых со стороны их существенных признаков. Понятие, по его мнению, связывается с терминами, главным образом выделяемыми в качестве подлежащего и сказуемого в суждениях, и рассматривается как их смысл [Введенский 1923]. В.Ф. Асмус пишет, что понятие есть «мысль о предмете, выделяющая в нем существенные признаки» [Асмус 1947, с.32]. Как видно, во всех этих случаях есть те или иные характеристики понятия, но нет ответа на основной вопрос, что именно представляет собой понятие. По утверждению Е.К. Войшвилло, «применение формализованных языков позволяет выявить специфику понятия как формы мышления» [Войшвилло 1989, с.5], здесь же в качестве формализованного языка автор предлагает использовать естественный язык в соответствии с принципами построения логики.

В языке, как системе отражения материальных объектов, служащей в процессе общения и мышления людей представителем какого-то другого объекта, можно выделить «три вида знаков по характеру отношения их к обозначаемым объектам» [Войшвилло 1989, с.8]:

- 1) знаки-индексы;
- 2) знаки-образцы;
- 3) знаки-символы.

Характер избранной темы определяет специфику анализа одного из видов знаков – знаков-символов. «Знаки-символы физически никак не связаны с обозначаемыми ими объектами. Это большинство слов, в частности имен естественного языка. Связь их с обозначаемыми предметами устанавливается либо по соглашению, либо стихийно при формировании языка и практического усвоения его отдельным человеком. Решающую роль в языке играют знаки именно



этого вида» [Войшвилло 1989, с.8]. Одними из важнейших характеристик знаков как средств коммуникации и мышления являются предметное значение и смысл знака. Данные характеристики являются основополагающими для определения любого понятия. Под смыслом понимается совокупность свойств (признаков), которыми характеризуется предмет и по которым он выделяется из множества других предметов.

Обобщая вышеназванные характеристики понятия как способа мышления, можно предположить, что основное отличие понятия от других категорий познания объективной действительности состоит в том, что понятие обладает признаком постоянства и неизменности. Оно складывается из общего представления о данном явлении, в котором обобщаются данные опыта, оно формируется в итоге от разнообразных мыслительных операций, но, к примеру, в отличие от концепта, который отражает один или несколько абсолютно любых признаков объекта, понятие отражает наиболее существенные, логически конструируемые признаки предмета или явления. Таким образом, понятие является пропозиционально-логическим компонентом концепта, своего рода типовым образом, и в этом смысле сливается с представлением. Понятие – это продукт ментальной репрезентации, выделяющий из мира «действительность» обозначаемый объект, отвечая на вопрос «Что это?». Принимая во внимание, что понятие – это идеальная сущность, возникает вопрос о его соотношении с языковыми структурами. Многие исследователи считают, что человек членит мир на понятийные блоки именно в результате собственной когнитивной деятельности, а не онтологии объектов [Osgood 1975; Lakoff 1987; Никитин 1996; Телия 1996; Wierzbicka 1996]. Наиболее достоверные результаты структурирования окружающей действительности представлены в языковых формах, поскольку именно таким способом возможно проникнуть в суть закономерностей человеческого мышления. Несмотря на то, что язык не является единственным репрезентантом концептуальной системы человека (для закрепления результатов мыслительной деятельности существуют другие семиотические системы: музыка, живопись, танец), однако язык как система фонетических и лексико-грамматических средств, закрепляющих результаты работы мышления и являющихся инструментом коммуникации, обмена мыслями и взаимного понимания в социуме, обеспечивает лучший доступ ко всем способам категоризации действительности, независимо от того, как они сформированы. «Обращение к языку рассматривается сегодня как наиболее простой доступ к сознанию потому, что все объяснения о любых объектах выступают для человека в форме вербального их описания» [Кубрякова 1992, с.11]. В результате появляются вербальные описания объектов, которые изначально даны человеку только в его непосредственно-чувственном восприятии: описание запахов, тактильных ощущений, эмоциональных состояний и т.п. Эта среда восприятия действительности по-разному воспроизводится каждым из национальных языков, а, будучи воспроизведенной и зафиксированной, она наследуется всеми последующими поколениями людей, говорящих на этом языке, оказывая, в свою очередь, определенное влияние на их интерпретацию мира. Итак, у носителей разных

культур структурирование окружающей действительности посредством понятий происходит индивидуальным способом, подсказанным его родным языком.

Понятие – это когнитивная структура, находящаяся в тесном взаимодействии с языковыми, речевыми и мыслительными категориями. По мнению Н. Хомского, противопоставление языковых и когнитивных структур некорректно, т.к. язык представляет собой одну из когнитивных структур [Chomsky 1983, с.33-35]. Как полагают некоторые исследователи, у Н. Хомского язык рассматривается как автономная когнитивная область, не связанная непосредственно с другими когнитивными системами [Dirven 1988, с.379]. Необходимо отметить, что Н. Хомский специально подчеркивает сложность структуры языковой когнитивной системы, но не настаивает на ее автономном функционировании [Chomsky 1983, с.33-35]. Несмотря на то, что он недооценивает коммуникативную функцию языка, некоторые исследователи, в частности В.Б. Касевич, характеризуют его концепцию как полезную, поскольку помещение языковых структур в общий ряд когнитивных структур позволяет преодолеть «лингвоцентрический подход» [Касевич 1989, с.10 -11].

Существует ряд точек зрения, затрагивающих вопросы разграничения когнитивных процессов и способов их отражения в языке. Зарубежные лингвисты, к примеру, Р. Лангакер, рассматривают язык как неотъемлемую составляющую когниции, подчеркивая, что нет оснований проводить строгое разграничение между ними и другими процессами когнитивной обработки получаемого опыта [Langacker 1987, с.12-13]. Р. Джекендофф утверждает, что язык и мысль представляют собой две отдельные, но взаимосвязанные формы ментальной информации [Jackendoff 1994]. Ч. Филлмор полагает, что большинство фреймов, определяемых им как понятийные структуры, существуют независимо от языка, в то же время есть фреймы, существование которых полностью зависит от связанных с ними языковых выражений [Филлмор 1988, с.61-65]. Точка зрения, высказываемая значительным числом отечественных лингвистов, строится на признании вербализуемых и невербализуемых форм репрезентации знаний и соответственно рассмотрении языкового мышления как части общего мышления или как одного из типов мышления [Серебренников 1988]. В то же время мыслительные категории рассматриваются как тесно связанные с языковыми, «практически неотделимы от языковых» [Баранов 1997, с.14]. Этот факт делает язык ценным источником для исследования процессов когниции.

Как отмечает Е.В. Иванова, язык – неотъемлемое и наиважнейшее средство познания и хранения знания [Иванова 2003, с.15]. По мнению данного автора, в языковых знаках, рассматриваемых вне актуального речевого употребления, хранится знание, характер и степень полноты которого определяется структурно-семантическими характеристиками знака [Иванова 2003, с.15]. «Вопрос, получивший различные интерпретации в современной когнитивной лингвистике – это вопрос о степени влияния представления о мире, закрепленного в языковых знаках, на сознание и познание носителей данного языка. Гипотезы, выдвигаемые в рамках вопроса восприятия мира на основе фактов языка, как справедливо отмечает М.В. Никитин, нуждаются в проверке и экспериментальном подтверждении [Никитин 1999, с.12]. По утверждению А.Н. Крю-

кова, общность языка не гарантирует общность когнитивного сознания у носителей одного и того же языка [Крюков 1988, с.32]. Однако надо признать, что данный вопрос не столь существенен, гораздо важнее является то, какое знание заключено в языковых знаках, в каком объеме оно представлено, а также каковы способы описания этого знания и что нового можно узнать о языковых знаках при их исследовании таким образом.

Понятия недоступны непосредственному наблюдению и исследованию и характеризуются лишь через опосредованное проявление, в частности, через семантический анализ лексической системы. Знания человека о мире – это определенным образом упорядоченная информация, которая, однако, не является полной. Неполнота сознания объясняется ограничениями среды и отрезками жизни, что ведет к фрагментарности человеческого знания. Знание коллектива, социума также мозаично, хотя и превышает объем знаний индивида. Неполнота знаний о мире подразумевает неполноту его представления в языке. Именно в нем отражаются те составляющие, которые представляются человеку наиболее важными, они закрепляются в языке языковыми знаками. После получения знаний о мире человек описывает не мир, а свое восприятие мира. Его опыт упорядочивается и даже видоизменяется, благодаря образам-схемам, существующим в сознании каждого индивида, который выстраивает свою схему анализа понятия, обладающую особенностями вследствие специфики восприятия действительности. Одна из таких схем была предложена Е.В. Ивановой [Иванова 2003, с.21] и охарактеризована как движение от когнитивной структуры как понятийной, мыслительной категории к языковым и речевым способам ее реализации. Данный автор приводит в пример когнитивную структуру «деньги», способы ее экспликации, существующие в обществе в отношении важности и неважности денег, их значимости в оценке человека, способов их зарабатывания. В соответствии с выделенным подходом Е.В. Иванова считает возможным определить такой тип когнитивной структуры как «когнитивно - лингвистический», подчеркивая связь концептуальной модели с единицами языка и речи [Иванова 2003, с.21]. При данном типе когнитивной структуры анализу подвергается само понятие, определяется его сущностные характеристики, а затем рассматриваются языковые способы актуализации этого ментального феномена.

Итак, понятие, как одна из структурных единиц картины мира, включено в вопрос о ее сущности и устройстве. Языковая репрезентация понятия свидетельствует об индивидуальном строении концептуальной картины мира, о соотношении языковой и концептуальной картин мира.

### **Список литературы**

*Арутюнова, Н.Д.* К проблеме функциональных типов лексического значения / *Н.Д.Арутюнова* // *Аспекты семантических исследований*. М., 1980. - С.156 - 249.

*Асмус, В.Ф.* *Логика* / *В.Ф.Асмус*. - М., 1947.

*Баранов, А.Н.* Постулаты современной лингвистики / *А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский* // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т.56. – № 1. – С.11-21.

*Введенский, А.И.* Логика как часть теории познания / *А.И.Введенский*. – М.; Пг., 1923.

*Войшвилло, Е.К.* Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / *Е.К.Войшвилло*. – М., 1989. – 239 с.

*Зигварт, Х.* Логика учения о суждении, понятии и выводе / *Х.Зигварт*. – СПб., 1908. – Т.1.

*Иванова, Е.В.* Пословичная концептуализация мира (на материале английских и русских пословиц): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04; 10.02.20. – СПб., 2003.

*Касевич, В.Б.* Языковые структуры и когнитивная деятельность / *В.Б. Касевич* // Язык и когнитивная деятельность. – М., 1989. – С. 8 - 18.

*Кириллова, Н.Н.* Основы идиознической фразеологии романских языков: автореф. докт. дис. – Л., 1991.

*Крюков, А.Н.* Фоновые знания и языковая коммуникация / *А.Н. Крюков* // Этнолингвистика / *Отв. ред.* Ю.А. Сорокин. – М., 1988. – С.19-34.

*Кубрякова, Е.С.* Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / *Е.С.Кубрякова* // Язык и структуры представлений знаний. – М., 1992. – С. 4 - 38.

*Никитин, М.В.* Курс лингвистической семантики / *М.В. Никитин*. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.

*Никитин, М.В.* Об отражении картины мира в языке / *М.В.Никитин* // *Studia Linguistica*. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы / *отв. ред.* В.М. Аринштейн, Н.А. Абиева. – СПб., 1999. – С. 6-14.

Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / *Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова* [и др.] / *отв. ред.* Б.А. Серебренников. – М., 1988. – 212 с.

*Телия, В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / *В.Н.Телия*. – М., 1996. – 288 с.

*Топорова, Т.В.* Семантическая структура древнегерманской модели мира / *Т.В.Топорова*. – М., 1994.

*Филлмор, Ч.* Фреймы и семантика понимания / *Ч.Филлмор* // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – М., 1988. – С. 52-92.

*Яковлева, Е.С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / *Е.С.Яковлева*. – М., 1994.

*Chomsky, N.* Noam Chomsky's views on the psychology of language and thought. Conversations with N. Chomsky, Ch. Osgood, J. Piaget, U. Niesser and M. Kinsbourne / *N.Chomsky*. – Ed. By R.W. Rieber. – New York; London, 1983. – P. 33-63.

*Dirven, R.* The conceptualization of vertical space in English / *R.Dirven, J.R.Taylor* // Topics in cognitive linguistics. – Amsterdam-Philadelphia, 1988. – P. 379 - 402.

*Jackendoff. R.S. Patterns in the Mind. Language and Human Nature / R.S.Jackendoff. – New York, 1994. – 246 p.*

*Lakoff. G. Women, Fire and Dangerous Things: (What categories reveal about the mind) / G.Lakoff. - Chicago and London, 1987. – 614 p.*

*Langacker, R.W. Foundations of cognitive grammar / R.W.Langacker. - Vol.1. - Stanford, 1987.*

*Osgood, Ch. Cross-cultural universals of affective meaning / Ch.E. Osgood, W.H. May, M.S. Miron. – Urbana etc.: Univ. of Illinois press, 1975. – 486 p.*

*Rudzka-Ostyn, B. Semantic extensions into the domain of verbal communication / B.Rudzka-Ostyn // Topics in cognitive linguistics. - Amsterdam-Philadelphia, 1988. - Pp. 507 - 553.*

*Vanderloise, C. Length, width, and potential passing / C.Vanderloise // Topics in cognitive linguistics. - Amsterdam-Philadelphia, 1988. - Pp.403-427.*

*Wierzbicka, A. Semantic Primes and Universals / A.Wierzbicka. - Oxford. New York, 1996. – 500 p.*

**Л.В. Гришкова**

## **ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ОБЪЕКТИВАЦИИ ХРОНОТОПА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

Определяя хронотоп как формально-содержательную категорию, М.М. Бахтин писал: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [Бахтин 2000, с.10]. Ученый сделал при этом одну существенную оговорку, что его работа не претендует «на полноту и точность теоретических формулировок и определений», поскольку исследования форм времени и пространства в художественных текстах только начались, и высказал надежду на то, что они будут продолжены.

В лингвистике текста хронотоп (в иных терминах, пространственно-временной континуум или художественное пространство и время) рассматривается как одна из ведущих текстовых категорий.

Текстообразующая функция хронотопа не вызывает сомнений, и мы остановимся на одном виде его объективации – экфрасисе. Мы рассмотрим функционирование экфрасического «текста в тексте» в романе Питера Акройда «Чаттертон».

Роман этот, как и другие произведения постмодернизма, построен по ризомному, т.е. принципиально нелинейному и хаосоморфному принципу\*.

---

\* Ризома – (фр. rhizome – корневище) – некая хаосоморфная потенциальная среда (чаокосмос Джойса) множества бесчисленных возможностей и смыслов, имеющих тенденции к формированию какой-то неравновесной, аморфной целостности. – Бычков В.В. Эстетика. Краткий курс. – М.: Проект, 2003. – С. 343 – 344.

Основу классического романа прошлого всегда составлял сюжет, а он, т.е. сюжет, в общепринятом толковании этого термина – понятие синтагматическое, связанное с переживанием времени [Лотман 2001, с.276].

От традиционного сюжетного построения в начале прошлого века отказывались модернисты Джеймс Джойс и Вирджиния Вульф. В эссе *Modern Fiction* писательница полемически отстаивала право автора на творческую свободу:

«... if a writer were a free man and not a slave, if he could write what he chose, not what he must, if he could base his work upon his own feeling and not upon convention, there would be no plot, no comedy, no tragedy, no love interest or catastrophe in the accepted style and perhaps not a single button sewn on as the Bond Street tailors would have it. Life is not a series of gig lamps systematically arranged; life is a luminous halo, a semitransparent envelope surrounding us from the beginning of consciousness to the end» [Wolf 1979, с.199].

Самой большой трудностью для автора, отвергающего традиционные представления о сюжете и фабуле, стал адский вопрос: как внести какой-то порядок в им же самим созданный хаос? «По-своему Джойс эту проблему решил», - пишет У. Аллен, - «блуждания своих героев он уподобляет скитаниям героев *Одиссеи*, и получается, что современный Улисс, Блум, вмещает в один день двадцатилетнее путешествие гомеровского героя. Он встречает Стивена – это его сын Телемах, а вечером возвращается к своей Пенелопе – к Мэрион Блум» [Аллен 1970, с.45].

Подводя итоги своего анализа, он называет роман «Улисс» палимпсестом и «эпосом разбитого на части существования» [Ален 1970, с.46 - 49].

В романе П. Акройда счет времени идет на века. Автор свободно и легко переводит действие из одной эпохи в другую – из современности в конец XIX века, когда была написана картина Уоллиса «Чаттертон», и в век восемнадцатый – эпоху, в которой оборвалась, едва начавшись, жизнь юного поэта. Роль связующего звена отводится экфрасическому тексту – описанию картины художника Генри Уоллиса, изображающей смерть Чаттертона.

Экфрасисом в современных исследованиях обычно называют «вербальное представление визуального изображения» («the verbal representation of visual representation») [Абиева 2001, с.80]. С нашей точки зрения, это определение относится лишь к одной разновидности данного феномена культуры. Поскольку речь далее пойдет именно об этом виде экфрасиса, данное определение может быть принято.\*

В романе П. Акройда описание картины художника Уоллиса представлено как творческий замысел. Ментальный образ **предшествует работе кисти**, его материал – краски – обретает способность не только изобразить, но и рассказать:

«But as he watched absolute white drying slowly on the canvas he could already see 'Chatterton' as a final union of light and shadow: the dawn sky at the top of the painting, softening down the light to a half-tint with the leaves of the rose plant upturned to reflect its grey and pink tones.; the body of Chatterton in the middle of the painting loaded with thicker colour to receive the impact of that light; and then a principal mass of darkness running below. Wallis already knew that he would be using Caput Mortum or Mars Red for that coat of Chatterton, thrown across the chant

---

\* Более подробно см.: Гришкова Л.В. Автор. Текст. Адресат. – Курган, 2006. – С. 92 – 126.

that he would need Tyrian Purple for the strong colour of his breeches. But these powerful shades would stay in delicate contrast to the cool colours beside them – the gray blouse, the pale yellow stockings, the white of the flesh and the pinkish white of the sky. These cooler colours would then be revived by the warm brown of the floor and the darker brown of the shadows across it; and they, in turn, would be balanced by the subdued tints of the early morning light. So everything moved towards the centre, towards Thomas Chatterton. Here, at the stillpoint of the composition, the rich glow of the poet's clothes and the brightness of his hair would be the emblem of a soul that had not yet left the body; that had not yet fled, through the open window of the garret, into the cool distance of the painted sky.

It was all of a piece, and, in his recognition of the complete work, Wallis knew that it could never be as perfect on the canvas as it now was in his understanding. He did not want to lose that perfect image, and yet he knew that it was only through its fall into the world that it would acquire any reality. He took up his palette and with a quick intake of breath, he began» [Ackroyd 1988, с.164. Далее: Chatterton].

Картина возникает в воображении художника как игра света и тени («a final union of light and shadow»). Высвечивая детали, он направляет внимание читателя (который превращается в зрителя) к ее композиционному центру – неподвижной фигуре Чаттертона: свет падает на его одежду («the rich glow of the poet's clothes») и волосы («the brightness of his hair»), символизируя душу поэта, еще не успевшую отлететь в мир иной («the emblem of a soul that had not yet left the body; that had not yet fled, through the open window of the garret, into the cool distance of the painted sky»).

Художник понимает, что ему никогда не достичь совершенного воплощения ментального образа на холсте, он тем не менее не видит иного способа «перевести» его в реальность:

«It was all of a piece, and, in his recognition of the complete work, Wallis knew that it could never be as perfect on the canvas as it now was in his understanding. He did not want to lose that perfect image, and yet he knew that it was only through its fall into the world that it would acquire any reality. He took up his palette and with a quick intake of breath, he began».

Описывая процесс формирования целостного («all of a piece») образа картины в сознании художника, П. Акройд акцентирует внимание на технике письма: названия красок – *Caput Mortum*, *Mars Red*, *Tyrian Purple* – известны лишь специалистам, но, как говорится, что поделаешь? – Таково мышление художника.

Еще одна особенность этого описания – отсутствие в нем ряда конкретных деталей, например, позы Чаттертона. Приведенный выше экфрастический текст автор включил лишь в девятую главу романа, но первое знакомство читателя с картиной происходит намного раньше, когда Чарльз Вичвуд с сыном приходят в картинную галерею.

«They had reached Gallery Fifteen, and Edward turned around to see his father hesitating. 'Come on, Dad. This is our one'. Charles took a deep breath and then walked quickly past him; he did not glance at the other canvases but went straight up to a painting hanging on a far wall. When Edward joined him, he saw a man lying down upon a bed with one arm trailing upon the floor.' There it is.' His father bent down and whispered to him: 'Do you believe me now?'

He pointed at the title beneath the canvas, 'Chatterton, by Henry Wallis, 1856.'

But Charles himself did not want to look at the actual body, not yet. Instead he looked out of the window of the garret in Brooke Street, towards the smoking roof - tops of London, he examined the small plant upon the sill, with its thin translucent leaves, curling slightly in the cold air, he saw

the burnt out candle on the table, and his eye travelled upward along the path of its fading smoke, he turned his head slightly towards the wooden chest, lying open, and then he started to count the torn pieces of paper which lay scattered across the boards of the floor. And at last he looked at Thomas Chatterton» [Chatterton, с.131 – 132].

Это первое описание, как мы видим, напротив, содержит множество деталей, дающих читателю представление о предметном мире картины: розовый куст на окне, дымок от догоревшей свечи, а поза Томаса Чаттертона подчеркнута дважды.

Сначала мы видим картину глазами мальчика, сына Чарльза Вичвуда:

«When Edward joined him, he **saw a man lying down upon a bed with one arm trailing upon the floor**».

Затем Чарльз каким-то странным образом оказывается внутри картины и *ощущает* себя Томасом Чаттертоном:

«But was there someone now standing at the foot of the bed, casting a shadow over the body of the poet?

And Charles was lying there, **with his left hand clenched tightly on his chest and the right arm trailing upon the floor**. He could feel the breeze from the open window upon his face, and he opens his eyes».

Читатель может предположить, что воображение Чарльза (он, как и Чаттертон, - непризнанный поэт) сыграло с ним шутку, но это не так. Суть приема в том, что картина Уоллиса является составной частью мифологического кода повествования, причем частью весьма существенной. Моделью при работе над картиной для Уоллиса был Джордж Мередит. Ситуация поистине мифологическая, поскольку одной из особенностей циклического мира мифологических текстов является тенденция к отождествлению различных персонажей, и «упоминаемые на разных уровнях циклического мифологического устройства персонажи и предметы суть различные собственные имена одного» [Лотман 2001, с.277].

В этом плане примечателен цитируемый ниже диалог художника и поэта:

‘But I want you as a model. Yourself. Your face...’

‘My face, but not myself. I am to be Thomas Chatterton, not George Meredith.’

‘But it *will* be you. After all, I can only paint what I see.’ [Chatterton, с.133].

Чарльз Вичвуд – тоже Чаттертон. Умирая, он вновь переживает то, что почувствовал при первой встрече с картиной. И опять в фокусе внимания оказывается поза Чаттертона:

«**Charles reached down with his right hand and touched the bare wooden floor; he could feel the grain of the wood and with his fingers he traced the contours of the boards**. His knuckles brushed against something, something light like a skeleton of a mouth or a dead bird, something gathering dust, but then he realized that it was a piece of the rough writing paper he had been using. There was another piece beside it, and another; there were the torn fragments of the poem which he had been writing. In that poem he had been trying to describe how time is nothing other than the pattern of deaths which succeed one another, forming an outline of light upon a dry enormous plain; but other voices and other poems kept on interfering, kept on interfering his head» [Chatterton, с.169 ].

Художник придавал этой позе какой-то скрытый смысл:

«‘Let your right arm trail upon the floor. Thus.’ **Wallis put his own arm down and his fingers brushed against the wooden boards. ‘And clench it. Clench it as if you were holding something**. I must see the motor movements in your hand.’



Meredith followed these instructions, but he was silent only for a moment. **‘I seem to be clutching the air, Henry. Is that some emblem of the poet’s life? Some symbol, perhaps?’**» [Chatterton, с.138].

Сын Чарльза Эдвард приходит к картине Уоллиса и пытается разгадать тайну, связавшую его отца и безвременно ушедшего из жизни юного поэта, и так же, как и его отец, он пересекает границу настоящего, оказывается внутри картины и видит сначала смерть Чаттертона, точнее, то, что вошедшие в комнату люди увидели утром:

«Folding his arms as he had seen his father do, he scrutinized the painting as if it were some hostile but silent witness. At first it seemed to him no better than a photograph or a picture from a film; and an odd one, at that. The colours were all wrong. But he watched it steadily, searching for a clue, and by degrees the painting relaxed also; to Edward the garret room became more real, and he noticed how it seemed to increase in size as he continued to gaze into it. The casement window was shaking slightly in the breeze, and he was just about to step and close it when he saw that two other people had entered the room. They were standing above the body and the woman had put a handkerchief over her mouth and nose. He could hear them talking. What mischief is this, Mr. Cross? Smell the arsenic, Mrs. Angell, he is utterly undone».

А потом смерть своего отца, которая уже была не смертью, а бессмертием:

«Edward had not yet chosen to look closely at the man lying upon the bed but now, when he did so, he stepped back in astonishment: **it was his father lying there. He was putting out his hand towards his son. Edward came forward and held it for a moment before it fell away onto the wooden floor. He thought his father might be about to speak, but he could not raise his head and he only smiled.** Then this picture faded. Edward blinked three times, trying not to cry. He could not move and after a few moments he realized that he was staring at the reflection of his own face just in the place where his father’s face had been. And now Edward was smiling, too. He had seen his father again. **He would always be here, in the painting. He would never wholly die**» [Chatterton, с.229 – 230].

Наряду со сновидением (Мерedit видит Чаттертона во сне) и галлюцинацией (Чарльз Вичвуд болен, и во время одного из приступов болезни юный поэт является и ему) картина становится «семиотическим окном» в иномирие [Лотман 2001, с.123 – 126].

Событийный ряд в романе организован таким образом, что ведет читателя в прошлое, к моменту смерти Томаса Чаттертона, а сама эта смерть представлена как полет в будущее, во время которого он видит не только Мередита и Чарльза Вичвуда, но и героев других поэтов (например, мальчика - идиота из поэмы Вордсворта).

Смерть Томаса Чаттертона одновременно является и его возрождением. Умирая, он видит рождение картины, обессмертившей его в облике другого поэта:

«The silence that follows is never broken and now, **when he looks up, he sees ahead of him an image edged with rose-coloured light. It is still forming, and for centuries he watches himself upon an attic bed, with the casement window half-open behind him, the rose-plant lingering on the sill, the smoke rising from the candle, and it will always do. I will not wholly die then. Two others have joined him – the young man who passes him on the stairs and the young man who sits with bowed head by the fountain – and they stand silently beside him. I will live for ever, he tells them. They link hands and bow towards the sun.**

And when the body is found the next morning, Chatterton is still smiling» [Chatterton, с.234].

Таким образом, Томас Чаттертон, Джордж Мередит и Чарльз Вичвуд, а в будущем, вероятно, и сын Чарльза Эдвард выступают в романе как ипостаси некоего обобщенного образа бессмертного Барда (скальда). В начале прошлого века на эту тему написал замечательные строки О. Мандельштам:

Я получил блаженное наследство –  
Чужих певцов блуждающие сны;  
Свое родство и скучное соседство  
Мы презирать заведомо вольны.  
И не одно сокровище, быть может,  
Минуя внуков, к правнукам уйдет,  
И снова скальд чужую песню сложит

И, как свою, ее произнесет. [Мандельштам 1983, с.458].

В характерном для литературы постмодернизма фрагментарном повествовании картина по сути дела является единственным связующим звеном между тремя временными пластами: соединяя настоящее с прошлым и предсказывая будущее, она участвует, таким образом, в формировании хронотопа произведения.

## Список литературы

*Абиева, Н.А.* Поэтический экфрасис / *Н.А.Абиева* // *Studia Linguistica* – 10. Проблемы теории европейских языков. - СПб., 2001. – С. 80 – 94.

*Ален, У.* Традиция и мечта / *У.Ален.* – М., 1970.

*Бахтин, М.М.* Эпос и роман / *М.М.Бахтин.* - СПб., 2000.

*Бычков, В.В.* Эстетика. Краткий курс / *В.В.Бычков.* – М., 2003.

*Лотман, Ю.М.* Внутри мыслящих миров / *Ю.М.Лотман* // *Семиосфера.* – СПб., 2001. – С. 149 – 390.

*Wolf, V.* Modern Fiction / *V.Wolf*,// *The Idea of Literature. The Foundations of English Criticism.* – М., 1979. – С. 195 – 206.

## Источники

*Мандельштам, О.Э.* Я не слышал рассказов Оссиана.../ *О.Э Мандельштам* // Джеймс Макферсон. Поэмы Оссиана. – Л., 1983.

*Ackroyd, P.* Chatterton / *P.Ackroyd.* – New York, 1988.

## О.К. Овчинникова

### СТРАТЕГИИ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В АНАЛИЗЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Деятельность и действия человека протекают в пространстве и времени предметного мира и направляются смысловыми образами при участии таких важнейших компонентов внутренней картины предметного действия, как слово, эмоция.

«Переход на смысловой код заключается в установлении особого отношения функциональной значимости и выведения его на уровень сознания. Это становится возможным за счет актуализации целостного образа предмета, явления, ситуации, где предметное ядро тесно переплетено с эмоционально-экспрессивными, интенциональными, аксиологическими и другими составляющими личностного плана. Такой целостный образ может быть имплицитным, недостаточно осознаваемым. Но, будучи актуализированным и включенным в задачу понимания, он начинает диктовать логику предметных отношений и тем самым позволяет достигать необходимой степени конкретизации» [Новикова 2000, с.38].

Сопоставление ассоциативных полей с использованием стратегий качественного исследования создает условия не только для объективации образа мира своей и чужих культур, но и объективирует фрагмент личностного смыслового поля субъекта. Мы понимаем «смыслы или смысловые связи как динамические образования, реально связывающие между собой конкретные локальные объекты, элементарные структурные единицы, входящие как в разные блоки образа мира, так и в другие блоки эмоциональной, мотивационной и прочих сфер. Смысловое поле объекта (психического объекта или объекта внешнего мира) – это вся система непосредственных смысловых связей этого объекта с другими в психике данного человека в данное время. Изменение смыслового поля есть изменение этой системы связей» [Нарышкин 2003, с.105].

Вся деятельность индивида по насыщению внутренней смысловой структуры текста неизменно опирается на «каркас» из предметных образных связей, который на любом из этапов развития проекции слова (текста) является необходимым и достаточным условием готовности субъекта к дальнейшим операциям смыслоформирования и смыслоформулирования.

Процесс аналитического описания в качественном исследовании состоит в переструктурировании поля эмпирии в поле научного анализа. Это происходит путем сопоставления полученных данных с теоретическим знанием и построения на их основе определенной концепции, «мини-теории» описываемых событий. Исследователь из эмпирика-наблюдателя становится аналитиком. Качественное исследование - это работа по формулированию собственной стратегии, применяемой только для целей конкретного проекта. В качественном исследовании концепции и понятия на начальном этапе формулируются в самом общем виде. Это означает, что в отличие от количественного, качественное исследование на начальном этапе носит открытый характер и конструируется в четкие концепции только на заключительном этапе.

В качественной стратегии форма представления данных и их подача носят описательный характер. Качественные исследования необходимы, если для раскрытия проблемы нужна позиция активного исследователя, когда важно раскрыть ситуацию глазами и словами участников, а не с позиции внешнего «научного эксперта», то есть при изучении тех аспектов, которые связаны прежде всего с эмоциональной сферой человеческой деятельности и практикой жизни. Теоретическими постулатами качественного исследования являются:

понимание субъективных смыслов поведения индивидов;

познание реальности через формы коммуникативного общения;  
обращение к скрытым от прямого наблюдения смыслам;  
познание повседневности языком и образами участников общения;  
понимание символов общения неотрывно от определенного контекста реальности, в рамках которой он существует;

познавательный процесс основан на различении двух равноправных ситуаций: ситуации участников исследования и исследовательской ситуации [Семенова 1998, с.132].

Для проведения экспериментальной работы с английскими и русскими ассоциативными словарями студентам была представлена логика проведения качественного исследования, в которой акцентируется внимание на том, что анализ качественных данных осуществляется индуктивно, поднимаясь от непосредственно наблюдаемых данных к более обобщенным представлениям. Они могут называться темами, кодами или категориями. Суть процесса состоит в разрыве первоначально неструктурированного текста и представления его в новых формах, более удобных для анализа.

С одной стороны, логика качественного исследования представлена как линейная, так как состоит из ряда последовательных шагов от первых эмпирических данных к гипотезам, сформулированным в итоге, т.е. в направленном восхождении от эмпирического хаоса данных к упорядочению и концептуализации. Такое движение отражает линейную последовательность восхождения к более абстрактным обобщениям.

С другой стороны, логика анализа имеет циклический, или петлеобразный, характер, так как происходит постоянное возвращение к исходным эмпирическим данным для проверки и уточнения предварительных теоретических построений (категорий и концепций). Цель такого возвращения - не потерять связь с первичным восприятием реальности людьми, от которых получена информация. Поэтому более реалистично представить качественное исследование как серию спиралей или петель возвратно-поступательного продвижения, которые исследователь предпринимает на каждой фазе общего линейного движения к теоретическому знанию о проблеме.

Таким образом, точнее определить процесс анализа как спиралевидный. Он проходит через различные циклы, каждый на более высоком уровне, аккумулируя при этом все большее количество дополнительных эмпирических данных.

Такое представление подчеркивает взаимодополняемость отдельных процедур качественного анализа: читая и описывая данные, исследователь не может избежать одновременной классификации; строя гипотезы, он возвращается к первичным категориям, иногда пересматривает их; в случае новых поворотов анализа вновь обращается к наблюдениям и текстам, пересматривая первичную кодировку. Анализ данных не означает полного реструктурирования текста на основе исследовательских целей.

В построении мини-теории студенты использовали тактику «восхождения к теории» или *grounded theory*, связанную с именами Б.Глейзера и А.Страуса. Тактика состоит в следующем: исследователь собирает из разных источников информации многоаспектные данные о конкретных событиях, действиях или

отношениях людей: группирует и связывает разнородные данные в обобщенные категории. Поэтапно поднимаясь ко все более абстрактным категориям и научным концепциям, он в результате конструирует их в абстрактный «теоретический случай». Это позволяет представить наблюдаемый случай в виде самостоятельной авторской версии относительно природы данного феномена. Сопоставительный анализ, выполненный в рамках grounded theory, заканчивается итоговым текстом. По структуре итоговый текст представляет размышление с большим количеством ссылок на первичный текст. Итог исследования, в какой бы форме он ни был представлен, должен создавать у читателя чувство «присутствия», включенности в ситуацию. Описание результатов должно быть ориентировано на раскрытие новых, неожиданных ракурсов рассмотрения проблемы. Общее изложение должно достаточно точно отражать все сложности и противоречия реального бытия изучаемого феномена.

Таким образом, созданные в качественном исследовании мини-теории отражают как систему связей, потенциально существующих у человека, так и актуализированных в данный момент. Изменения смыслового поля позволяют выявить динамику образа мира у субъекта.

### **Список литературы**

*Новиков, А.И.* Смысл как особый способ членения мира в сознании / *А.И.Новиков // Языковое сознание и образ мира.* - М., 2000.

*Нарышкин, А.В.* Структура образа мира. Значение. Смыслы / *А.В.Нарышкин // Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (к столетию А.Н. Леонтьева).* - М., 2003.

*Семенова, В.В.* Качественные методы: введение в гуманистическую социологию / *В.В.Семёнова.* – М., 1998.

***Е.А. Постовалова***

### **ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРА» В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Понятие «культура» имеет очень широкое референтное поле и используется в различных гуманитарных науках. Однако для того, чтобы рассматривать процессы коммуникации между различными культурами, нужно определить, что такое культура. В аспекте межкультурной коммуникации мы рассматриваем не материальные предметы и явления культуры народа, не духовные её проявления, но культуру как механизм формирования образа жизни и мыслей народа.

Э.С. Маркарян описывает культуру как специфический способ человеческой деятельности, в самом широком значении, который не сводится только к навыкам и умениям и включает многообразные объективные средства осуществления активности людей [Маркарян 1978, с.123].

Другое определение также подчёркивает организующий, системообразующий характер культуры: «Культура – это характерный образ мыслей и действий, способ духовного освоения действительности на основе выявления ценностей, воплощаемых в образцах деятельности, передаваемых от поколения к поколению в процессе социализации» [Кочетков 2002, с.244].

М. Мид делит все культуры на постфигуративные, где младшее поколение учится у старших, конфигуративные, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративные, где взрослые учатся у своих детей. По мнению автора этой классификации, современному обществу присуща конфигуративная культура [Мид 1988, с.24].

Мы будем придерживаться концепции С.В. Лурье об этнической культуре и этнической картине мира. Согласно данному подходу этническая культура понимается как исторически выработанный способ деятельности. Вслед за С.В. Лурье мы определяем культуру как психологический адаптивный механизм, который даёт человеку возможность определить себя в мире и позволяет сформировать образ мира, в котором он может действовать, некий бессознательный комплекс представлений, упорядоченную и сбалансированную схему космоса, обеспечивающую возможность человеческой активности в мире, индивидуальном для каждого этноса [Лурье 1997, с.78].

Функция этнической культуры заключается в структурировании мира вокруг человека, в определении возможностей и условий действия человека в мире. Благодаря этнической культуре человек формирует своё видение мира, свой образ мира или, по определению современной этнологии, этническую картину мира.

Этническая картина мира определяется в современной этнологии, прежде всего как «некоторое связанное представление о бытии, присущее членам данного этноса. Это представление выражается через философию, литературу, мифологию, идеологию и т.п. Оно обнаруживает себя через поступки людей, а также через их объяснения своих поступков. Оно ... и служит базой для объяснения людьми своих действий и своих намерений» [Лурье 1998, с.222].

Картина мира этноса кристаллизуется вокруг «центральной зоны» культуры, которая содержит этнические константы, ценности и верования общества в свернутом виде. Культура имеет некоторый набор стабильных или очень медленно меняющихся со временем, общих для всех членов этнического сообщества элементов, которые представляют собой каркас культуры, культурной традиции, сознания и языка [Лурье 1997, с.98].

Таким образом, мы видим, что в рамках межкультурной коммуникации культура – это прежде всего системообразующий психологический механизм организации жизнедеятельности того или иного народа. Раскрывая и познавая действие этих механизмов, мы, таким образом, будем способствовать открытому диалогу между нациями.

## **Список литературы**

*Кочетков, В.В.* Психология межкультурных различий / *В.В.Кочетков.* – М., 2002.

*Лурье, С.В. Историческая этнология / С.В.Лурье. - М., 1997.*

*Лурье, С.В. Историческая этнология / С.В.Лурье. - М., 1998.*

*Маркарян, Э.С. Об исходных методологических предпосылках исследования этнических культур / Э.С.Маркарян // Методологические предпосылки исследования этнических культур. - Ереван, 1978.*

*Мид, М. Культура и мир детства / М.Мид. - М., 1988.*

***Т.М. Смакотина***

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ**

В статье пойдет речь о некоторых коммуникативных значениях в научных математических текстах на английском языке. Проведен анализ учебников для студентов-математиков, содержащих тексты, заимствованные из специальной научной литературы по математике на английском языке в оригинале [Дорожкина 2001, с.2]. Нехудожественный текст предназначен для хранения и передачи информации, для него характерно отражение конкретных фактов действительности, эксплицитно выраженное содержание. Но, как и художественный текст, специальный научный текст является произведением языкового творчества и подчиняется определенным общим правилам построения [Воронцова 2000, с.155]. Характеризуя коммуникативные категории, лингвисты ведут речь о скрытой от непосредственного наблюдения коммуникативной деятельности говорящего.

Общеизвестно, что предложение передает описание ситуации, информацию о внеязыковой ситуации. Но важен еще и способ передачи этой информации. Говорящий (пишущий) может влиять на процесс восприятия адресатом этой информации, направлять этот процесс. Коммуникативными называются значения, связанные со способом изложения передаваемой информации. Коммуникативные значения, как пишет Я.Г. Тестелец, - не описание внеязыковой ситуации, это инструкции говорящего адресату о том, как и в каком порядке обрабатывать содержание предложения в процессе его восприятия. Выражая коммуникативные значения, говорящий стремится сделать свое сообщение максимально удобным для восприятия [Тестелец 2001, с.437]. Это особенно важно для научного текста, специфика которого заключается в том, что автор не только стремится сообщить читателю определенную информацию, но и разъяснить эту информацию, убедить читателя в истинности выдвигаемых концепций, объяснений, доказательств.

В исследовании коммуникативной структуры текста большую роль сыграла теория актуального членения предложения. Членение предложения на тему (данное) и рему (новое) называют коммуникативной перспективой предложения. Установление и развитие темо-рематических отношений между предложениями внутри текста дает представление о том, как он строится, как соотносятся между собой темы и ремы последовательно расположенных предложений [Тестелец 2001, с.353]. Исследователи говорят о типах темо-рематического

членения, выражающего связь цепи предложений в единый текст [Комарова 2000, 354].

Одной из распространенных темо-рематических моделей в математических текстах являются структуры с константной темой:

The math terms are firmly established, regularly reproduced and conventional. They are so frequently used that there is never any question of who coined them, or who thought of them first. They are common property [Дорожкина 2001, с.17].

Тема в данном примере выражена словосочетанием «математические термины» (the math terms), которое при анафорическом повторе заменяется местоимением «они» (they). Константная тема в последовательности предложений, по нашим наблюдениям, занимает, как правило, начальную позицию в каждом из предложений. Наличие константной темы, ее сильная начальная позиция свидетельствует о важности данной темы для текста. Структуры с константной темой имеют определенную функциональную нагрузку. Их назначение – разъяснить определенное понятие, расширяя и углубляя информацию о нем в последовательности предложений. Тем не менее, структуры с константной темой имеют количественные ограничения, поскольку константная тема ослабляет когезию, связь цепи предложений в единый текст и, следовательно, его динамическое развитие.

Наличие константной темы можно наблюдать и в следующем примере, где тематическое словосочетание «теория Пеано» (Peano's theory) заменяется при анафорическом повторе местоимением «она» (it) и далее компонент «теория» в составе темы заменяется уточнением «пять правил» (five rules):

Peano's theory states that the series of natural numbers is well-ordered and presents a general problem of quantification. It places the natural numbers in an ordinal relation and the commonest example of ordination is the counting of things. The domain of applications of Peano's theory is much wider than the series of natural numbers alone, e.g. the relational functions.... From Peano's five rules we can state and enumerate all the familiar characteristics and properties of natural numbers [Дорожкина 2001, с.100-101].

Вторая темо-рематическая модель представлена структурами с константной ремой, выполняющими определенную функциональную роль в математических текстах. Они способствуют конкретизации, всестороннему описанию «нового», его детализации.

The need to deal with instantaneous speed arised primarily when an object moves with varying speeds. Kepler's second law, for example, states that a planet moves not at a constant speed as the Greek and pre-Renaissance scientists had believed, but a continually varying speed. Similarly, according to Galileo, bodies rising or falling near the surface of the Earth travel at continually varying speeds. Pendulum and projective motions also involve varying speeds [Дорожкина 2004, с.100].

Повторение одной и той же ремы (как новой информации) в последовательности предложений обнаруживает черты сходства между описываемыми в них ситуациями, выявляет общее, свойственное различным манифестациям «нового» (varying speeds).



Наиболее распространенными являются темо-рематические модели, в которых рема первого предложения становится темой в следующем. В свою очередь слова, относящиеся к реме во втором предложении и несущие, следовательно, основную смысловую нагрузку, при анафорическом повторе в последующем предложении становятся темой, исходным пунктом сообщения. Образуется тематическая прогрессия, способствующая динамическому развитию текста.

His starting point was a function now called Riemann's zeta function. This function he investigated in great detail and showed that its properties are closely connected with the prime-number distribution. On the basis of Riemann's ideas, the prime-number theorems were proved by other mathematicians [Дорожкина 2004, с.53]. Рема, выраженная существительным «функция» (a function) в первом предложении, становится темой во втором. Об этом свидетельствует то, что неопределённый артикль, сигнал новой информации, заменяется указательным местоимением this. Словосочетание «prime-number», входящее в состав ремы во втором предложении, при анафорическом повторе в последующем тексте включается в тему.

Подобная организация текста с последовательным чередованием нового и данного характерна для математических текстов на английском языке, которые носят разъяснительный характер. Интересно то обстоятельство, что переход ремы в тему сопровождается изменением порядка слов во втором предложении. Словосочетание «эта функция» (this function), имеющее в предложении синтаксическую функцию дополнения, занимает первую позицию в предложении, стоит перед подлежащим «он» (he), что является отклонением от обычного порядка слов, типичного для английского предложения.

Темо-рематическое чередование сопровождается инвертированным порядком слов, когда часть предложения, представляющая уже известную информацию, выносится в начальную позицию. Тематическая прогрессия обеспечивает контактную, непрерывную связность текста, что соответствует логике изложения в научном тексте. Можно высказать предположение, что контактный тип связи выявляет типологическую особенность текстов математического содержания. Наличие контактной связи при темо-рематическом чередовании можно наблюдать и в следующем примере. При этом во втором предложении есть инверсия – сказуемое «is due» стоит перед подлежащим «the idea».

The first attempts to bring together arithmetic and analysis ...were taken up around 1860 by several authors, notably Grassman, Henkel, and Wierstrass. To Wierstrass is, apparently, due the idea of obtaining a model of the positive or negative rational numbers by considering classes of ordered pairs of natural intergers [Дорожкина 2004, с.72].

В математических текстах реализуется также контрастивность. Контрастивностью, или контрастивным выделением, называется коммуникативная категория, обозначающая выбор с противопоставлением из нескольких элементов небольшого множества, состав которого известен говорящему и адресату [Тестелец 2001, с.458].

Typically, the choice is determined by one's degree of sympathy with one or another of three modern schools of math thought. Logicism, formalism and intuitionism. Those who lean toward logicism, favour the cardinal theory ... Those whose sympathies are with formalism, lean toward the ordinal theory... As for the intuitionists, they have, in effect, returned to the Pythagorean position that the natural numbers must be accepted without further analysis as the foundation of maths... Nonmath scholars tend to view with profound indifference the tortures that mathematicians suffer over such basic issues as the nature of numbers [Дорожкина 2004, с.57].

Составляющие, соответствующие элементам релевантного множества (в нашем примере это приверженцы различных математических школ), занимают одно и то же положение - в начале предложения; объём множества – 4 элемента. Чаще всего релевантное множество представлено двумя составляющими, они занимают фиксированное место в предложении. В следующем примере противопоставляемые элементы «максимум» и «минимум» стоят в конце частей сложносочинённого предложения.

Problems dealing with maxima and minima may be found almost everywhere. To mention just a few, the driver of an automobile may want to know the speed for which his mileage per gallon will be a maximum and engineers may want to know how to design an airplane so that the air resistance will be a minimum [Дорожкина 2004, с.257].

Контрастивное выделение мы находим в математических определениях, оно часто реализуется в параллельных синтаксических структурах:

The differential of the independent variable is its increment. The differential of the dependent variable is the product of a derivative and the increment of the independent variable [Дорожкина 2004, с.136].

Лингвисты проводят разграничение понятий контрастивности и сопоставительного выделения, когда элементы релевантного множества не противостоят друг другу. Выделенные составляющие занимают позицию либо в начале, либо в конце предложения [Тестелец 2001, с.459].

Cayalieri asserted that a line was made up of an infinite number of points, each without magnitude, a surface of an infinite number of lines, each without breadth, and a volume of an infinite number of surfaces, each without thickness [Дорожкина 2004, с.120].

Сопоставительное выделение особенно употребительно в описаниях с перечислением, как отмечает Я.Г.Тестелец [Тестелец 2001, с.459]. Это положение подтверждается и на основе анализа английских математических текстов:

L.Euler, D.Bernoulli, J.Cauchy, P.G.Dirichlet, B.Riemann contributed much to its creation. But H. Lebesgue may be said to have created the first genuine theory of integration [Дорожкина 2004, с.128].

Контрастивное и сопоставительное выделение может характеризовать как тему, так и рему сообщения, или и то и другое одновременно.

Особым случаем выражения темы и ремы является расщепление предложения, или клефт (англ. «cleft»). Это специфическая разновидность сложно-подчинённого предложения, в котором главная часть целиком относится к ре-

ме, а зависимое придаточное – к теме. При этом придаточное предложение располагается в конце: *It is/was ... that ...*. Расщеплённые предложения часто встречаются в математических текстах. Они необходимы для акцентуации определённой части предложения как ремы, новой информации, и способствуют большей выразительности текста. Структура сложного предложения в данном случае выполняет функцию «упаковки». Термин «упаковка», предложенный У.Чейфом для описания явлений, связанных со способом передачи сообщения, относится к коммуникативному плану. Предложения с расщеплением в английском языке представляют собой синтаксический способ рематизации части предложения. Поскольку в русском языке отсутствует идентичная синтаксическая структура, акцентируемая часть выделяется при переводе при помощи лексических компонентов «именно, только» и др.

... and it is essentially his notation that we follow [Дорожкина 2004, с.103].

...и именно его обозначениям мы следуем.

Безусловно, расщеплённые предложения представляют собой интерес и в плане перевода на русский язык, и в коммуникативном аспекте.

Коммуникативные, или прагматические значения – это часть синтаксически выраженной информации. В их выражении задействованы порядок слов и специфические для данного языка структуры предложения. Порядок слов в английском языке подчиняется распределению синтаксических функций между членами предложения, подлежащее предшествует сказуемому. Но порядок слов несвободен и по отношению к выражению коммуникативных категорий. Актуальное членение предложения, в частности, формирует предложение как произведение речи с определённым коммуникативным заданием и влияет на порядок слов, вызывая инверсию. Исследование реализации коммуникативных категорий в математических текстах выявляет их специфическое преломление в данных специальных текстах.

## Список литературы

Английский язык для студентов-математиков: учебник / В.П. Дорожкина; под общей редакцией В.А. Скворцова. - М., 2001.- 490 с.

Английский язык для студентов математиков и экономистов: учебник / В.П. Дорожкина; под ред. В.А. Скворцова. – М., 2004. – 349 с.

Воронцова, Т.И. О тексте / Т.И.Воронцова // Когнитивно - прагматические и художественные функции языка: сб. статей *Studia Linguistica* – 9. – СПб., 2000. – С.151-158.

Комарова, Р.Н. Коммуникативная структура текста германского уложения в свете теории актуального членения / Р.Н.Комарова // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка: сб. статей *Studia Linguistica* – 9. – СПб., 2000. – С.353-358.

Тестелец, Я.Г. Введение в общий синтаксис / Я.Г. Тестелец. – М., 2001. – 796 с.

*О.А. Степаненко*

## К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОМ АНЕКДОТЕ

В оркестре мировой культуры каждая национальная целостность дорога всем другим и своим уникальным тембром, и гармонией со всеми.

Георгий Гачев

Пронизанные лиризмом слова Георгия Гачева [Гачев 1995, с.11] могут показаться несколько пафосными, однако в них отражено стремление каждого этноса быть самим собой и при этом быть понятым другими народами. Взаимопонимание различных этносов не было легкой задачей во все времена, и наше столетие – не исключение. Несмотря на то, что важнейшее условие успешного межнационального общения – понимание психологии, образа мыслей других этносов – осознается большинством, нет достаточно толерантного отношения к «чужой» культуре, обычаям и традициям. «Этнические вопросы» достигли своего апогея, поскольку языковые и культурные различия являются своего рода «угрозой» мирному сосуществованию многих этнических групп. В чем же камень преткновения? Почему вместо уважения к этническому своеобразию, обусловленному индивидуальной способностью видеть и познавать окружающий мир и отражать этот мир в культуре и языке, мы наталкиваемся на этническую предубежденность?

Прежде чем ответить на этот вопрос, отметим тот факт, что все процессы, так или иначе связанные с этносом, весьма разнообразны и многоплановы. Согласно теории этногенеза Л.Н. Гумилева [Платонов 2003, с.11], которая приобрела особую популярность в 90-е годы XX века, основным действующим лицом истории являются этносы, «наиболее устойчивые и активные человеческие общности, охватывающие всех людей». В качестве универсального критерия различия этносов между собой отмечается стереотип поведения, «то есть особый поведенческий язык, который передается по наследству, но не генетически» [Платонов 2003, с.11]. Под этим понимают поведенческий стереотип, перенимаемый от родителей и сверстников путем подражания. Наряду с языком и системой духовных ценностей способы поведения как образцы для действий передаются из поколения в поколение. У каждого народа складывается свой субъективный психологический образ, своя специфическая норма поведения. Проводились и проводятся исследования отечественными и зарубежными психологами и этнологами с целью составления так называемого характерологического портрета типичных представителей различных этнических групп. Что отмечают исследователи в отношении немцев как этноса?

Немцы «практичны, дисциплинированы, организованы, помешаны на порядке и потому ограничены» [Тер - Миасова 2000, с.139]. У Платонова Ю.П. портрет типичного немца предполагает следующие характеристики: практичный, организованный, трудолюбивый, уверенный, твердый, жесткий, пунктуальный [Платонов 2003, с.193]. Заметим, что наблюдается полное единодушие в представлениях о психологическом складе немецкого этноса.

Немец для нас, представителей русского этноса, - пример пунктуальности, в то время как англичанин - пример чопорности, итальянец - пример шумливости и так далее. Подобные характеристики принимаются без каких-либо возражений, именно данный набор стереотипов ассоциируется с тем или иным народом. Под стереотипом мы понимаем некую «модель» действия, поведения, вслед за многими этнолингвистами, психологами и социологами. Эта модель «связана с определенным (национально) детерминированным выбором той или иной тактики и стратегии поведения в некоторой ситуации. Данный выбор обуславливается определенным набором потребностей и мотивов» [Красных 2003, с.177].

Источником стереотипных представлений являются наряду с другими источниками международные или этнические анекдоты, представляющие собой короткие юмористические тексты об иностранцах, больших и малых этнических группах.

Существуют различные мнения относительно целесообразности знания стереотипов. В контексте международной коммуникации [Тер - Минасова 2000, с.139] такие знания оправданы тем, что «этнические стереотипы» в определенной степени готовят нас к встрече с «чужой» культурой, в которой многое кажется странным и необычным и как следствие этого – непонятным.

Приведем пример, зафиксированный этнографически-статистической экспедицией [Антология 1994, с.377]:

Один немец пришел с жалобой к становому. Тот спрашивает: «Что ты за человек? А немец отвечает: «Я не человек, а немец». Становой говорит: «И чего же ты пришел?» А немец отвечает: «Я не пришел, а приехал». Становой как закричит: «Пошел вон!» Немец поклонился и вышел.

В приведенном анекдоте в качестве «этнической жертвы» выступает типичный представитель немецкого этноса. Кажущаяся нелепость поведения немца на самом деле вполне объяснима его субъективным психологическим образом и той нормой поведения, которая сформировалась у данного этноса. Чрезмерная учтивость, подобострастность, педантизм высмеивается здесь довольно колко.

Известно, что анекдоту как литературному жанру позволено больше, чем любому другому жанру, однако не следует забывать о том, что речь в данном случае идет об этническом анекдоте, в котором высмеивается «чужак», его моральные и умственные качества. Едва ли можно говорить об объективности этнического юмора, т.к. ощущение «свой» и «чужой» порождает в этносе соответствующее позитивное отношение к «своим» и негативное – по отношению к «чужим». Этнические стереотипы, воплощающие присущие обыденному сознанию представления о чужом народе, не просто суммируют определенные сведения, но и выражают эмоциональное отношение. Уже простое описание тех или иных черт содержит в себе определенный оценочный элемент (см. приведенный выше характерологический портрет типичных представителей немецкого этноса). На шкале эмоционального отношения к этносу жанр этнического анекдота занимает промежуточное положение между полюсом резко негативного отношения к «чужим» и нейтрального в эмоциональном плане отношения

к этносу [Буряковская 2000, с.133]. Такие анекдоты с их уничижительно хлестким и порой язвительным юмором можно рассматривать как проявление этнических предрассудков и предубеждений. В связи с этим стереотипные представления, почерпнутые о конкретном этносе со стороны других народов, могут оказать «медвежью услугу» и желаемое выдать за действительное, в результате чего эти анекдоты могут сыграть неблагоприятную роль в формировании этнических предрассудков.

Рассмотрим на ряде примеров, как создается определенная предубежденность к этносу, в нашем случае, - немецкому.

Прежде всего это происходит путем гиперболизации этнического стереотипа. Причем то, что применительно к собственному народу, называется разумной практичностью, применительно к немецкому этносу определяется как непомерный прагматизм: так, немец, обнаружив у себя в кружке пива муху, выбрасывает ее и пьет пиво дальше, то есть даже в такой ситуации немец стремится найти выгоду.

Предубежденность по отношению к «чужому» этносу создается и за счет обобщения каких-либо свойств, например, все немцы – педанты. О педантизме немцев можно судить по их реакции на языковые ошибки собеседника-иностранца: можно быть уверенным в том, что каждая ошибка будет непременно исправлена, хотя ситуация общения далека от занятия, где в исправлении ошибок заинтересованы все участники процесса коммуникации. Стремление к порядку и организованности у немцев «в крови»: «*Ordnung ist das halbe Leben*» – порядок – основа жизни, данный фразеологизм - своего рода жизненное кредо представителей немецкого этноса. В одном из экспериментов, приближенных к ситуации международного анекдота [см.: Тер - Минасова 2000, с.142], немцы, прежде чем выразить недовольство водителем автобуса, закурившего сигарету, устроили голосование и только после этого высказали свое мнение.

Одной из линий повествования в анекдотах является идея соревнования между этносами, причем, эта идея может касаться самых обыденных ситуаций или затрагивать такие глобальные вопросы, как экономика или военная мощь государства. В этих случаях немцы предстают не в самом худшем свете, хотя цель представить их в двусмысленном и неблагоприятном отношении, как правило, бывает достигнута, как того требует жанр этнического юмора – этнический анекдот.

Несмотря на элементы комизма и игры, присущие этническому анекдоту, в нем все же проступает если не враждебность, то настороженность по отношению к чужому и незнакомому. Хотя, если сравнить этнические эпитеты с этническими анекдотами (анализ этнических эпитетов дан в статье Каргаполовой И.А. [Каргаполова 1997]), то, на наш взгляд, последние более мягко обходятся со своей «жертвой», в роли которой выступает тот или иной этнос.

Итак, этнический анекдот выступает в роли одного из источников стереотипных представлений о физическом, нравственном и умственном облике представителей различных этнических групп. С одной стороны, знание особенностей поведения «чужих» играет положительную роль в контексте межкультурной коммуникации, с другой стороны, следует помнить о том, что в каждом

таком анекдоте выражен этноцентризм - предрассудок, который может привести к возникновению серьезных психологических барьеров в процессе межкультурного общения.

Интересным представляется на основе анализа этнических анекдотов проследить степень комплементарности русского и немецкого этносов и выявить, какую роль играет при этом этническая аттракция, если уместно вообще говорить об этом понятии во взаимоотношениях данных этносов.

### **Список литературы**

- Антология мирового анекдота / Ю.В.Никулин [и др.]. - Киев, 1994. – 415 с.*  
*Буряковская, В.А.* Признак этничности в семантике языка (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук (10.02.20). – Волгоград, 2000. – 209 с.  
*Гачев, Г. Н.* Национальные образы мира / *Г.Н.Гачев.* – М., 1995. - 480 с.  
*Каргаполова, И.А.* Этнические эпитеты: Оскорбление или языковая игра? / *И.А.Каргаполова* // *Языковая система и социокультурный контекст.* - СПб., 1997. – С. 80 - 87.  
*Красных, В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / *В.В.Красных.* – М., 2003. – 284 с.  
*Платонов, Ю. П.* Основы этнической психологии / *Ю.П.Платонов.* – СПб., 2003. – 452 с.  
*Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / *С.Г.Тер-Минасова.* - М., 2000. – 624 с.

### **Н.Н. Цыцаркина**

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖАНРЕ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ**

В последнее время возрос интерес лингвистов к относительно новому направлению лингвистических исследований – политической лингвистике, которая изучает языковое своеобразие политической коммуникации [Паршин 2003, с.128]. Политика играет важную роль в жизни общества, это сфера общественной жизни, где конкурируют или противостоят различные политические направления, личности или группы, имеющие свои собственные интересы и мировоззрение. Политика включает в себя деятельность органов власти, различных объединений и отдельных индивидов в сфере отношений между государствами, классами, нациями, большими группами людей. Такая деятельность направлена на завоевание, обладание и использование политической власти. Субъектом политики может быть индивид, группа, нация, народ, цивилизация [Семигин 2001, с.273].

Политический дискурс представлен в текстах газетных статей, партийных программ, официальных документов, речей политических деятелей. Объект нашего исследования – политический дискурс жанра газетной статьи. Под дискурсом мы понимаем вслед за Е.С. Кубряковой и О.В. Александровой «когни-

тивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения». Под текстом - конечный результат процесса речевой деятельности, его объективацию в виде законченной и зафиксированной формы [цит. по: Руберт 2001, 29]. Жизненный контекст дискурса моделируется в форме «фреймов» (типовых ситуаций) или «сценариев» (делающих акцент на развитии ситуации) [Арутюнова 1990, с.137].

Термин «фрейм» широко используется в социологии, инженерной лингвистике, психологии. М. Минский определяет фрейм как структуру данных для представления стереотипной ситуации. Фрейм представляет собой не одну конкретную ситуацию, а наиболее характерные, основные элементы ряда близких ситуаций, принадлежащих одному классу. Графически фрейм можно изобразить в виде сети, состоящей из узлов и связей между ними. Каждый узел представляет собой определенное понятие, те или иные черты ситуации, которой оно соответствует. Во фрейме выделяются несколько уровней, иерархически связанных друг с другом. Верхние уровни фрейма четко определены, так как образованы обобщенными понятиями, которые всегда справедливы в отношении представляемой данным фреймом ситуации. Нижние уровни графовой структуры не заданы в явном виде и называются терминалами. Они должны быть заполнены конкретными данными в процессе приспособления фрейма к конкретной ситуации, имеющей место во внешнем мире, из того класса ситуаций, которые представляет этот фрейм [Минский 1979, с.7].

В структуре дискурса выделяются три компонента: 1) когнитивная модель содержания, т.е. обобщенная модель референтной ситуации; 2) репрезентация знаний о социальном (прагматическом) контексте; 3) лингвистические знания об организации дискурса, нарративных схемах построения текста [Руберт 2001, с.31]. Иными словами, это когнитивный, прагматический и лингвистический, или повествовательный по М. Минскому, фреймы.

Вершиной когнитивного фрейма является макропропозиция, основу которой составляет тип деятельности, отображаемой в тексте (предикат). Элементами верхнего уровня являются семантические «падежи» («агенса», «пациенса», «объекта», «причина» и т. д.). Они образуют схему модели, которая отражается в содержании речевого произведения [Dijk van 1981, с.22].

Задача публицистического стиля, к которому относится жанр газетной статьи, - информировать читателя о событиях, происходящих в обществе. Общество в широком смысле понимается как совокупность всех способов взаимодействия и форм объединения людей, в которой выражается их всесторонняя зависимость друг от друга [Семигин 2001, с.132]. Социальное взаимодействие складывается из отдельных актов, называемых социальными действиями, и включает статусы, роли, социальные отношения, символы и значения. Только действие, которое направлено на другого человека, и вызывает ответную реакцию, является социальным взаимодействием [Добренков 2004, с.694 – 696].

Политический дискурс описывает политическую сферу социального взаимодействия в обществе, где индивиды противостоят или сотрудничают как представители политических партий, общественных движений, а также как субъекты государственной власти. Таким образом, можно считать, что по-



литический дискурс отражает три типа социального взаимодействия – сотрудничество, конфронтацию и управление. **Сотрудничество** - это такой тип взаимодействия, при котором люди осуществляют взаимосвязанные действия для достижения общих совпадающих целей. Сотрудничество, как правило, является выгодным для взаимодействующих сторон [Голубева, Дмитриев 2004, с.151]. **Конфликт** – скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон с целью реализации своих интересов, причем столкновение приводит к тому, что реализация интересов одной из сторон может оказаться под угрозой. Главной особенностью политического конфликта, отличающей его от конфликтов в других сферах, является то, что он разворачивается вокруг политических ценностей: власти, авторитета, политического статуса. Сотрудничество и конфронтация являются двумя неотъемлемыми сторонами жизни общества, всей системы общественных отношений.

Третий вид взаимодействия в обществе – **управление** - включает в себя властные отношения как один из видов социальной зависимости. Социальная зависимость есть социальное отношение, при котором социальная система S1 (индивид, группа или социальный институт) не может совершить необходимые для нее социальные действия d1, если социальная система S2 не совершит действий d2. При этом система S1 называется доминирующей, а система S2 называется зависимой [Голубева, Дмитриев 2004, с.157]. Социальное (политическое) управление – воздействие на общество с целью его упорядочивания, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития. Управление осуществляется общественными институтами и организациями. Границы, содержание, цели и принципы социального управления зависят от социально-политического строя.

Отношения зависимости могут присутствовать в той или иной степени во всех других отношениях. Конфликтовать и сотрудничать, в соответствии с классификацией социальных отношений М. Дойча [Deutsch 1982, с.19], могут как равные, так и неравные по статусу участники взаимодействия. К равным взаимоотношениям сотрудничества относятся отношения координации. Неравными взаимоотношениями являются отношения помощи, поддержки и защиты. Что касается конфронтационных взаимоотношений, то изначально они являются равными. Это отношения соперничества, конкуренции, борьбы и соревнования. Однако нужно заметить, что многое зависит от ситуации: бороться и соперничать могут также и неравные по статусу участники, например, США и Ирак, демократическая и коммунистическая партии США и т.п.

Субъектами политического социального взаимодействия выступают граждане, политические партии, общественные объединения, лоббистские группы, группы давления, политическая элита, государство, различные ветви власти. В мировом сообществе – это национальные государства, международные организации (НАТО, ООН), межнациональные корпорации и т.д. Субъектами политического взаимодействия могут быть и отдельные индивиды, но непременно как представители больших общественных групп (государственный деятель, президент, участник какого-либо политического движения).

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что когнитивная со-

ставляющая политического дискурса включает в себя три гиперфрейма социальных взаимодействий – «кооперация», «конфронтация» и «управление». Каждый гиперфрейм объединяет ряд фреймов и является многоуровневой структурой. Гиперфрейм «кооперация» состоит из фреймов «сотрудничество», «помощь», «защита». Гиперфрейм «конфронтация» содержит фреймы «соперничество», «борьба», «соревнование». Гиперфрейм «управление» – «руководство», «организация», «контроль».

Верхний уровень каждого фрейма социальных взаимодействий состоит из предиката, коллективного субъекта и коллективного объекта. Предикаты этих фреймов можно назвать предикатами «социальных отношений». Под социальными отношениями мы будем понимать те или иные способы взаимодействия объединенных в различные группы индивидов. Предикаты такого рода обозначают многообразные виды человеческой деятельности в ее общественном проявлении. В базовой структуре глаголов, выражающих предикаты социальных отношений, отсутствует чувственный образ, так как они не описывают фрагменты действительности, а обобщают ряд разнородных элементарных действий, объединенных общей целью, осмысляемых как одно событие. Общая цель – это и есть тот признак, который лежит в основе номинируемого этими глаголами понятия. Такие глаголы, которые, обозначая совокупность действий, не имеют прямого соответствия в экстралингвистической реальности, следовательно, можно отнести к группе так называемых интерпретирующих глаголов (термин Г.И. Кустовой) [Кустова 1992, с.147]. В отличие от дескриптивных глаголов, описывающих то, что происходит в мире, глаголы данной группы интерпретируют "денотативное" (наблюдаемое) действие с точки зрения цели субъекта. Следует отметить, что составляющие такое гиперсобытие действия зависят от ситуации и могут быть каждый раз новыми: управление страной, партией или магазином включает в себя разные обязанности, осмысляемые тем не менее как управление. Глаголы социальных отношений отсылают реципиента к суженной контекстом зоне референции, из которой он сам извлекает содержание в зависимости от его образованности, социальной зрелости, знания специфики социальных отношений.

Фрейм «сотрудничество» представлен глаголами содействия деятельности субъекта: cooperate, unite, pool 'объединять', join 'объединять'; фрейм «помощь» репрезентируют глаголы help, aid, assist, support, back; фрейм «защита» - глаголы defend, protect, safeguard, shield. Глаголы cooperate, help, defend являются базовыми прототипическими глаголами. Остальные глаголы образуют субфреймы и отражают специфические характеристики сотрудничества, помощи или защиты.

Концепт «соперничество» составляют глаголы rival, vie, emulate, challenge; фрейм «борьба» - глаголы социальных отношений fight, struggle, battle, counteract, oppose, обозначающие противодействие деятельности субъекта; фрейм «соревнование» – глаголы compete, contest, contend. Глаголы rival, fight, compete являются базовыми.

К глаголам управления относятся глаголы run (базовый глагол), reign, rule, govern, manage, head, administer, command (фрейм «руководство»), organize

(базовый глагол), promote, arrange, build, coordinate (фрейм «организация»), supervise, manipulate, control (базовый глагол), superintend (фрейм «контроль»).

Обязательными компонентами фреймовой структуры концептов социальных взаимодействий являются, как уже отмечалось выше, кроме предиката социальных отношений, субъект и объект. Для всех фреймов социальных взаимодействий характерен субъект-агенса как активный участник ситуации. Во фрейме «сотрудничество» как субъект, так и объект агентивны и одновременно являются бенефактивами, так как данный фрейм описывает равноправные отношения. Оба партиципанта принимают участие в деятельности и получают от этого взаимные выгоды. В некоторых случаях оба участника выражаются одним и тем же членом предложения - подлежащим (реципрокальная диатеза):

Eurosceptics unite across the continent to fight constitution.

Opponents of the European constitution across the continent are joining forces to begin a pan-European No campaign... [The Times 2005, January 11].

Во фреймах «помощь» и «защита», концептуализирующих отношения зависимости, второй участник ситуации также является бенефактивом как получающий определенные (материальные) выгоды из создавшегося положения вещей. Его можно назвать также и пациенсом, поскольку действие совершается без его непосредственного участия. Субъекта-агенса можно также считать бенефактивом, исходя из того, что он получает моральную и социальную выгоду из данной ситуации.

Второй участник ситуации во фреймах «конфронтация» представляет собой контрагенса, равный по статусу агенсу. Во фреймах управления второй участник (как правило, единичный) является пациенсом; во фрейме «организация» появляется еще один участник – результатив, т.е. результат деятельности.

Прагматический фрейм включает в себя информацию о социальном контексте в целом: вид ситуации, участники коммуникации (их роли, статусы, свойства, отношения) [Dijk van 1981, с.24]. Важна также и иллокутивная функция текста. Иллокутивная функция публицистического текста – дать оценку событиям, происходящим в обществе с целью вызвать к ним определенное отношение, иными словами, информировать, воздействовать идеологически.

Современные средства массовой информации располагают широким арсеналом средств скрытого воздействия на реципиента с целью изменения его установок и поведения. Среди них существуют два крупных направления: влияние на рациональную, сознательную сферу личности, предполагающее критическое осмысление поступающей информации; и воздействие на подсознание, иррациональную часть личности. Наиболее действенные технологии скрытого воздействия на массовое сознание – мифологизация и стереотипизация. **Мифологизация** представляет собой целенаправленное внедрение в массовое сознание социально-политических мифов – иллюзорных картин мира, обобщенных представлений о действительности (например, героические образы заурядных политиков). Основой политического и социального мифа являются фундаментальные мифы, опирающиеся на глубинные архетипические образования. **Стереотипизация** – это внедрение в массовое сознание стандартизированных, эмоционально окрашенных представлений о фактах действительно-

сти, приводящих к упрощенным оценкам и суждениям [Павлова 2004, с.13 – 14]. Скрытое воздействие публицистических текстов на адресата состоит не только в искусном манипулировании существующими стереотипами, но и в трансформации уже имеющихся установок, а также во внедрении новых стереотипов. Как нам представляется, мифологизированная или упрощенная картина мира может создаваться, в том числе, и с помощью подмены одних фреймов социальных отношений другими.

Когнитивный фрейм (семантическая база текста) газетной статьи может включать как все фреймы социальных отношений, так и только один из них. Не все компоненты когнитивного фрейма получают реализацию в тексте. В текстах информационных сообщений, например, реализуются, как правило, единицы верхних уровней фрейма, имеющие высокую степень обобщенности, так как задача таких текстов – точно, быстро и кратко передать информацию большого объема о событиях в обществе. В газетных статьях большего формата, где дается более детализированное описание положения дел, облигаторные компоненты не всегда попадают в структуру текста. Это зависит также и от прагматической установки автора.

Повествовательный фрейм строится в зависимости от специфики соотношения когнитивного и прагматического фреймов.

## Список литературы

*Арутюнова, Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.

*Добреньков, В.И., Кравченко А.И.* Фундаментальная социология: Т.4. – М., 2004.

*Голубева, Г.А.* Социология / *Г.А.Голубев, А.В.Дмитриев.* - М., 2004.

*Кустова, Г.И.* Некоторые проблемы анализа действий в терминах контроля // Логический анализ языка: модели действий. – М., 1974.

*Минский, М.* Фреймы для представления знаний / *М.Минский.* – М., 1979.

*Павлова, Е.Д.* Скрытое воздействие средств массовой информации на массовое сознание как социально-философская проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2004.

*Паришин, П.Б.* Метанаучные размышления о политической лингвистике: три подхода к становлению исследовательской дисциплины // Современная политическая лингвистика: Материалы международной научной конференции. – Екатеринбург, 2003.

*Руберт, И.Б.* Текст и дискурс: к определению понятий / *И.Б.Руберт* // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. – СПб., 2001.

*Семигин, Г.Ю.* Политика // Новая философская энциклопедия. - Т.1. – М., 2001.

*Deutsch, M.* Interdependence and Psychological Orientation / *M.Deutsch* // Cooperation and Helping Behavior. Theories and Research. – New York, 1982.

*Dijk van, T.A.* Studies in Pragmatics of Discourse / *T.A.Dijk van.* – The Hague, 1981.

# СТРУКТУРА ЯЗЫКА. ГРАММАТИКА. ФРАЗЕОЛОГИЯ

О.Н. Горева

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «МАТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В современных исследованиях в области фразеологии значительное место занимают исследования фразеологизмов с общим компонентом: с компонентом соматизмом, флоронимом, зоонимом и т.п. В своей работе мы обратились к ФЕ с парентальным компонентом, обозначающим человека по родственным связям (*parens, ntis* – родители). Фактор родства является одним из самых значимых в жизни человека. При рождении человек получает определенную часть генофонда семьи, к которой он принадлежит, а под влиянием той среды, в которой он оказывается, т.е. прежде всего семьи, у него формируется характер и определенные социальные установки. Наиболее важными для человека являются понятия «мать» и «отец».

Рассмотрим фразеологические единицы с компонентом «мать». Данная лексема обладает высокой фразеобразовательной активностью. Нами было обнаружено 27 ФЕ с этим компонентом. Высокая фразеобразовательная активность лексемы «мать» объясняется как внутрilingвистическими факторами, так и экстралингвистическими. К внутрilingвистическим факторам относятся следующие: краткость и простота морфемного состава, длительность существования этого слова в языке, наличие вариантов слова (мать, матерь, матушка, мамочка), употребление слова как в единственном, так и во множественном числе. К экстралингвистическим факторам следует отнести сверхзначимость понятия «мать» в жизни каждого человека.

Исследуя семантику фразеологизмов с компонентом «мать», мы выявили, что фразеологическое значение формируется, прежде всего, такими семами, как «женщина, родившая ребенка» и «женщина, воспитавшая ребенка». Напр., фразеологическая единица *всасывать (впитывать) с молоком матери*, т.е. усваивать что-то легко, как нечто естественное. «Самарские армяне пришли на концерт семьями. И, глядя на то, как органично даже самые маленькие, 4-5-летние девочки-зрительницы двигались под национальную музыку с характерными плавными движениями рук, корреспондент подумал, что и в самом деле есть что-то глубинное, что *всасывают с молоком матери*, а потом культивируют в семье» [3]. ФЕ *в чем мать родила / как мать родила* указывает на внешний вид младенца при появлении его на свет, напр.: «Сперва раззадоренный музыкант стянул с себя исподнее и швырнул его в толпу, а в конце выступления совсем разошелся, освободившись от куска материи – и остался на сцене *в чем мать родила*» [7].

Боязнь остаться без материнской опеки, защиты, боязнь совершения самостоятельных поступков отражается во фразеологических единицах - синонимах *цепляться / держаться за юбку матери (держаться за мамкину юбку)*, напр.: «...можно и на периферии зарабатывать неплохие деньги, не только в Москве, только вот тот, кто привык всю жизнь сидеть на папкиных плечах и

*держаться за мамкину юбку ... рассуждает так: денег нет и неоткуда им взяться» [8].*

Во фразеологических единицах с компонентом *мать* находит свое выражение и социальный статус женщины. Фразеологизм *мать-одиночка*, указывает на женщину, которая одна воспитывает детей и способна содержать себя и своего ребенка, напр.: «В институте о сложных жилищных условиях Смирновой знали, да и в льготной очереди *матерей-одинок* Людмила стояла под номером 2» [11]. С другой стороны, отметим отрицательную коннотацию лексемы «*одиночка*», т.к. речь идет о женщине, не способной, по мнению некоторых людей, создать полноценную семью и удержать мужа. «Не хочется говорить шаблонами «матери-одинок», порою это звучит обидно» [14].

В современный период появляется такая ФЕ, как «*суррогатная мать*», т.е. женщина, вынашивающая ребенка для другой женщины. Чаще всего это является способом зарабатывания денег, и данный фразеологизм отражает одну из сторон коммерциализации всей нашей жизни, даже если речь идет о зачатии и рождении ребенка.

Другую значительную группу ФЕ с компонентом «мать» составляют фразеологические единицы, передающие эмоциональное состояние, какую-либо реакцию на происходящее. В первую очередь выделим фразеологические единицы, отражающие такие чувства как изумление, восторг, радость, испуг, страх: *Мамочка моя родная! Матерь божья! Мать пресвятая! Мать пречистая! Матушки светы!*: «Мать пречистая! А ведь нам еще 3 часа тут на холоде сидеть!» [12]; «Матушки мои! Она его любит!» [16]; «Взглянув на стол, она закричала: - Матушки светы! ... ой! Ограбили!» [6].

Также можно выделить группу ФЕ, которые являются грубой бранью и выражают чувство злобы, пренебрежения, раздражения: *В бога (душу) мать! Мать твою за ногу! Едрена мать! К чертовой матери!*: «Твою бога душу мать! – Петрович выругался вслед окатившей его машине» [9]; «Мать твою за ногу! Соня, да не стоит он того!» [6]; «Я вне себя, едрена мать! Эти врачи сведут с ума кого хочешь!!!» [4].

Иногда эти же ФЕ могут употребляться для выражения радости, напр.: «Я починил чайник! Твою богу душу мать, я починил чайник!» [10], или как призыв к какому-либо действию, напр.: «Стасик, мать твою за ногу! Стучи!» [13].

Таким образом, опираясь на результаты проведенного нами исследования, мы отмечаем семантическое разнообразие ФЕ с компонентом «мать» в современном русском языке. Прежде всего, в них отражается основная функция женщины – родить и воспитать ребенка. Кроме того, большая часть рассматриваемых ФЕ обладает способностью передавать разные эмоциональные состояния, когда проявляются такие чувства как страх, испуг, радость, восторг и т.д.

## Источники

1. Тихонов, А.Н. Фразеологический словарь русского языка. – М., 2003.

2. Фразеологический словарь русского литературного языка / *сост. А.И. Федоров.* – М., 2001.
3. [www.aki-ros.ru](http://www.aki-ros.ru)
4. [www.community.livejournal.com](http://www.community.livejournal.com)
5. [www.e6lib.info](http://www.e6lib.info)
6. [www.feb.-web.ru](http://www.feb.-web.ru)
7. [www.izvestiaaur.ru](http://www.izvestiaaur.ru)
8. [www.knerlynn.livejournal.com](http://www.knerlynn.livejournal.com)
9. [www.lqn.tutvse.ru](http://www.lqn.tutvse.ru)
10. [www.northwood.edf](http://www.northwood.edf)
11. [www.obzor.westsib.ru](http://www.obzor.westsib.ru)
12. [www.referat.yq-obrazovan.ru](http://www.referat.yq-obrazovan.ru)
13. [www.russiqn-belgium.be](http://www.russiqn-belgium.be)
14. [www.samamama.com](http://www.samamama.com)
15. [www.stringer.ru](http://www.stringer.ru)
16. [www.world-art.ru](http://www.world-art.ru)

***Н.С. Казарина, А.В. Канн***

### **СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Фразеология любого языка – богатейшее лингвистическое наследие. Она помогает ярко и специфично выразить национальное видение мира через призму своего языка, отразив культурно-исторический опыт народа. В современной лингвистике проблемам фразеологии уделяется большое внимание.

Много дискуссий вызывает вопрос классификации ФЕ. В целом ряде работ ФЕ анализируются в семантическом, лексико-семантическом, морфологическом и синтаксическом отношениях. Особое место занимают исследование семантики фразеологизмов. Довольно подробно изучена семантическая парадигматика ФЕ: вариантность ФЕ, их синонимия и антонимия, многозначность. Вместе с тем, пока еще невыясненным остается вопрос «соотношения лексического значения с фразеологическим, не полностью выявлены лексико-семантические свойства компонентов» [Жуков 1986, с.32]. Недостаточно внимания уделяется структурно-грамматическому аспекту ФЕ, который, несомненно, является значимым. В частности, изучение научных работ показало, что ФЕ с компонентом «явления природы» ранее не рассматривались в структурном и семантическом плане.

Цель нашего исследования – выявить структурно-грамматические особенности ФЕ с компонентом «явления природы» во французском языке. В понятие «явления природы» мы включили только атмосферные осадки: дождь, град, снег, ливень, ветер, вихрь, буря, гроза, гром, молния, туман. Общее количество отобранных единиц – 151. Что касается компонентного состава ФЕ французского языка с компонентом «явления природы», наибольшей активно-

стью характеризуется единица «ветер» (86 ФЕ). На втором месте по частотности употребления – единица «снег» (15), затем «гром» (13), туман (11), дождь (9), молния (6), буря (3), гроза (3), град (3), вихрь (1), ливень (1).

Таким образом, лексические единицы, обозначающие наиболее часто повторяющиеся атмосферные явления во Франции, широко представлены шире во французской фразеологии. Характерный климат Франции – мягкий и влажный под влиянием морских ветров.

Учитывая структурно-грамматические особенности ФЕ с компонентом «явления природы» во французском языке нами была составлена структурно – грамматическая классификация ФЕ на базе классификации А.Г. Назаряна. Таким образом, наиболее распространенными оказались предикативные ФЕ (69%), а наименее распространенными – частично-предикативные ФЕ (3%). Это свойственно французской фразеологии в целом. Среди непредикативных ФЕ преобладают фраземы (93%). Глагольные ФЕ (66%) имеют наибольший удельный вес среди ФЕ непредикативного типа (одновершинных и фразем), что также характерно для французской фразеологии. Среди глагольных фразем с компонентом «явление природы» наиболее продуктивны ФЕ с подчинительной структурой «глагол + прямое дополнение» (69%): *faire tête à l'orage*, *avoir bon vent*, *conjurer l'orage*, *prendre son vent* и т.д. Наименее распространенные глагольные фраземы с подчинительной структурой «глагол + абсолютный оборот» (1,6%): *allez le nez au vent*; «глагол и предшествующее ему приглагольное объектное местоимение (1,6%): *n'y voir que du brouillard*.

Среди предикативных ФЕ многочисленны фразеологизмы с замкнутой структурой, выражающие законченную мысль, например: *il y a de l'orage dans l'air*, *on ne voit cygne noir ni nulle neige noire*, а ФЕ с незамкнутой структурой, выражающие незаконченную мысль и требующие распространения, малочисленны: *cela repose sur les brouillards de.....*

ФЕ с компонентом «явления природы» компаративного типа нами были рассмотрены отдельно. По определению А.Г. Назаряна, компаративные ФЕ – это возникшие на образной основе бинарные фразеологизированные сочетания, члены которых соединены союзами *comme*, *plus...que*, *autant...que*, *aussi ... que*, *tel* [Назарян 1976, 121].

Структурно-грамматическая классификация данных компаративных ФЕ показала, что преобладают фраземы с подчинительной структурой, из них глагольные фраземы: *aller comme le vent*, *tomber dru comme grêle*, *s'en soucier comme des neiges d'antan*. Наименее продуктивны частично-предикативные ФЕ компаративного типа: *fin comme gribouille qui se met dans l'eau de peur de la pluie*.

Таким образом, структурно-грамматические особенности ФЕ французского языка с компонентом «явления природы» отражают тенденции, присущие грамматике французского языка.



## Список литературы

Жуков В.П. Русская фразеология: учеб. пособие для филол. спец. вузов. – М., 1986. – 310 с.

Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз./ А.Г. Назарян. – М., 1976. – 318 с.

Французско-русский фразеологический словарь / под ред. Я.И. Рецкера. – М., 1963. – 1112 с.

Dictionnaire d'expressions et locutions / Alain Rey, Sophie Chantreau. – Paris : Librairie Le Robert, 2003. – 951 p.

**О.А. Казенас**

### **О НАИМЕНОВАНИИ НЕКОТОРЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

В области паремиологии любое исследование сталкивается с большим количеством терминов-синонимов, которые используются для обозначения различных по своей сути паремиологических единиц. Кроме этого существует проблема их разграничения. Это явление свойственно паремиологии как русского, так и французского языков (Е.В. Иванова, М.Ю. Котова, Л.Б. Савенкова и др.). В связи с этим при изучении французской паремиологии представляется необходимым проанализировать дефиниции понятий, используемых для наименования паремиологических единиц во французском языке.

Количество терминов, обозначающих те или иные паремиологические единицы во французском языке, варьируется от 3-4 до 12 и более в различных словарях. Среди них есть специальные, которые относятся только к паремиологическим единицам (*la parémie, l'adage, l'aphorisme, l'apophtegme, le dicton, la devise, la maxime, le précepte, le proverbe, la sentence, le slogan, le wellérisme*), и термины обобщающего характера, использование которых обусловлено необходимостью либо дать определение перечисленным выше паремиологическим единицам, либо избежать чрезмерных повторов в тексте (*la formule, la parole, le mot, la pensée, la locution proverbiale, etc.*). И список этот является далеко неполным. Смещение в использовании того или иного термина начинается еще в XVIII веке.

В чем же состоит отличие между этими терминами? Для наименования каких паремиологических единиц они используются?

Чтобы ответить на эти вопросы, начнем с термина *la parémiologie* и определим, что составляет предмет ее исследования.

Если обратиться к этимологии термина *la parémiologie*, то нетрудно догадаться, что речь идет о науке, занимающейся исследованием паремий. В некоторых проанализированных словарях раскрывается понятие *la parémiologie*:

- étude des proverbes [Maloux; Robert 1992];
- traité des proverbes ; théorie des proverbes ; recueil de proverbes [Dictionnaire de Littré].

Приведенные определения свидетельствуют о том, что паремиология рассматривается не только как наука, предметом изучения которой являются пословицы, но и сборник последних.

Однако такое определение паремиологии во французском языке представляется нам несколько необоснованным, особенно в отношении ее предмета.

Анализ словарных дефиниций терминов паремиологии позволил условно разделить все термины паремиологии французского языка на три группы:

- 1) *parémie, dicton, proverbe, adage* ;
- 2) *maxime, sentence, aphorisme, apophtegme* ;
- 3) *devise, slogan*.

Критерием распределения терминов является возможность их корреляции. Так, термины *parémie, dicton, proverbe* никогда не фигурируют в качестве коррелятов терминов *maxime, sentence, aphorisme, apophtegme*, что позволяет говорить об относительной самостоятельности данных групп.

Что касается термина *parémie* (от греч. *paroimia*=пословица), то во французских словарях отсутствуют определения данного понятия. Кроме того, в проведенных выше определениях термина *parémiologie* в качестве предмета исследования указывается пословица. Такое ограничение представляется нам необоснованным, и мы склонны рассматривать пословицу как одну из разновидностей паремиологических единиц, что мы попытаемся показать далее.

Можно было бы предположить, что понятия *parémie* и *proverbe* являются если не эквивалентами, то хотя бы синонимами. Однако очевидным представляется обобщающее значение термина *parémie*, охватывающее всю совокупность паремиологических единиц французского языка.

В данной работе мы обратимся к определению терминов *proverbe, dicton, adage* во французских словарях.

Прежде всего необходимо развести понятия *le proverbe* и *la locution proverbiale* (пословичное выражение).

Разница между этими двумя явлениями кроется, главным образом, в их структуре. *Proverbe* (пословица) имеет структуру фразы или простого предложения, законченной или эллиптической. В то время как *locution proverbiale* является составным компонентом фразы, который может быть опущен или заменен другим элементом. *Locution proverbiale* представляет собой именную, глагольную или адъективную синтагму, но никогда не может быть законченным высказыванием.

Пословицы могут быть источником возникновения пословичных выражений, но в этом случае они все равно будут относиться к пословичным выражениям, а не к пословицам. В качестве примера приведем выражения «*mettre la charrue avant les bœufs*», «*vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué*», «*laver son linge sale en famille*» и др. Эти глагольные группы не могут употребляться без подлежащего, они обязательно должны быть включены в состав фразы. Источником возникновения этих выражений послужили пословицы, которые имеют структуру типа *Il faut / Il ne faut pas (jamais)...* ; *On doit / On ne doit pas (jamais)...*

Напротив, такое выражение как *menteur comme un arracheur de dents* не имеет ничего общего с пословицами и будет являться фразеологической единицей.

Для обозначения сходных с пословицей единиц наряду с термином *proverbe* в научной литературе используются другие термины.

Обращение к специальным словарям пословиц и поговорок французского языка не всегда дает четкий и однозначный ответ о расхождениях между этими явлениями. Эта особенность находит свое отражение уже в названии словарей [*Dictionnaire des proverbes et dictons*; *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*].

В предисловиях к данным словарям авторы также не дают точного определения, которое бы позволило разграничить близкие языковые явления:

*«Qu'est-ce qu'un proverbe? une sentence? une maxime? Ces trois modes d'expression ne se définissent pas rigoureusement, comme l'adage, l'apophtegme ou le précepte, mais les contours peuvent en être tracés[...] C'est une «somme» répertoriée de proverbes, sentences et maximes. On a systématiquement exclu les locutions dites «proverbiales», mais ont été retenus les adages, apophtegmes, devises, préceptes, etc., notoires au point d'être «passés en proverbes» [Maloux].*

При определении термина *proverbe* французские толковые словари приводят различное количество критериев, которые являются далеко неоднозначными (табл.1).

Таблица 1  
Критерии определения термина *proverbe*

Критерии	Количество словарей, указывающих на данный критерий
1. Общеупотребительный характер	8
2. Краткая форма	7
3. Содержательная сторона	7
4. Образный характер	6
5. Народный характер происхождения	4
6. Принадлежность определенной социальной (социокультурной) группе	3
7. Структура (эллиптическая форма)	2
8. Легкость запоминания	1

Из 8 проанализированных словарей лишь один критерий является общим: указание на общеупотребительный характер пословицы, при этом в 3 словарях отмечается принадлежность определенной социальной (социокультурной) группе. Даже такой критерий как народный характер происхождения пословицы отмечается только в 4 источниках.

Общность определений заключается также в указании на общность содержательной стороны пословиц: в них может быть представлен *un conseil populaire, une vérité de bon sens, une constatation empirique, une vérité d'expérience, un conseil de sagesse* (совет, жизненный опыт, народная мудрость).

Подчеркивая краткость выражения, немногие французские словари выделяют в качестве критериев:

- эллиптическую форму пословиц [Robert 1992; Lettres];
- образный метафорический характер [Dictionnaire de Littré; Robert 1992; Trésor de la Langue; Lettres].

И только один словарь [www.fr.encarta.msn.com](http://www.fr.encarta.msn.com) в качестве одного из критериев указывает на легкость запоминания.

В паре *proverbe* / *dicton* последний представляет особую проблему. Почти все паремиологи отделяют *dicton* от *proverbe* на основании двух критериев:

- 1) пространственная локализация;
- 2) временная отнесенность: *En avril ne te découvre pas d'un fil ; en mai, fais ce qu'il te plaît.*

Что касается словарных статей, то только словари *Dictionnaire européen des proverbes et locutions* и *Trésor de la Langue Française informatisé* отмечают эти особенности в определении термина. Все остальные определения ограничиваются следующей формулировкой: *sentence passée en proverbe; maxime; propos sentencieux largement répandu et devenu proverbial.*

Таким образом, термин *dicton* согласно определениям словарей рассматривается как синоним термина *proverbe*.

Классификация А. Греймаса в качестве критерия разрешения дихотомии *proverbe/dicton* указывает на наличие/отсутствие метафорического переосмысления высказывания: для *proverbe* свойственно наличие метафорического употребления, что отсутствует в случае *dicton*. И действительно, *dicton* в большинстве случаев передают простое утверждение (истину, верование), связанное с наблюдениями за окружающим миром. Когда *dicton* говорит о сороке, пауке, корове, речь идет не о метафорическом употреблении названий этих животных, а всего лишь о конкретных животных.

Но данная классификация наталкивается на проблему, связанную с тем, что среди паремиологических единиц есть такие, которые просто констатируют факты объективной действительности, лишённые метафорического переосмысления, связанные с описанием погодных условий или сельскохозяйственными работами: «*Après la pluie le beau temps; Suivant le vent, il faut mettre la voile*»..

В зависимости от контекста подобные паремиологические единицы можно рассматривать двояко: как *dicton* (если они употребляются в прямом значении) или как *proverbe* (если имеет место метафорическое переосмысление, целью которого является необходимость подчеркнуть мысль, идею). Но чаще всего подобные паремиологические единицы используются не в прямом значении для описания погодных условий, сторон и стереотипов обыденной жизни, а именно в переносном значении.

Чтобы проиллюстрировать это отличие между *proverbe* и *dicton*, приведем несколько примеров, связанных с особенностями сельскохозяйственного труда, а именно виноделием. В случае с *proverbe* в скобках дается соответствующая интерпретация:

## PROVERBES

- De bois noué courent grandes vendanges  
(*un petit homme peut réussir de grandes choses*)

- La peur garde la vigne  
(*pour parler de la vertu des femmes*)

- On ne fait pas de procession pour tailler les vignes  
(*chacun est seul concerné par son travail*)

## DICTONS

- Vigne trop près d'un grand chemin  
a près d'elle un mauvais voisin.

- Quand la vigne est en fleurs  
Elle ne veut voir ni manant ni seigneur

Существуют и такие паремиологические единицы, которые наглядно демонстрируют процесс перехода *dicton* в *proverbe*:

*Plante ta vigne de bons plants*(*dicton*)*прямое значение*

*Prends la fille de bonnes gens.*(*proverbe*)*переносное значение*

Согласно подходу А. Греймаса мы должны были бы отнести к *dicton* такие паремиологические единицы, как: *Chose promise, chose due; Qui paie ses dettes s'enrichit; Qui ne risque rien n'a rien; Les bons comptes font de bons amis* и др., которые лишены метафорического переосмысления и являются лишь констатацией некоторого положения, определенного порядка вещей, правила.

Таким образом, критерий наличия / отсутствия метафорического переосмысления не является достаточным для разграничения понятий *proverbe* / *dicton*.

Опираясь на вышесказанное, можно выделить как минимум три критерия, которые необходимо учитывать при разграничении таких паремиологических единиц, как *proverbe* / *dicton*:

- 1) пространственно-временная локализация;
- 2) наличие / отсутствие метафорического переосмысления;
- 3) соотнесенность с особенностями сельской жизни и сельскохозяйственного труда.

Что касается термина *adage*, большинство словарей ограничиваются определением данной паремиологической единицы как древней пословицы: «*Adage est un ancien proverbe; Un adage est un proverbe*».

Между тем возникновение *adage* связано с определенной профессиональной средой: «*Adages sont faites dans les milieux professionnels*».

Часто *adage* указывает на правило поведения. Источником *adage* является обычное право, которое существовало в прошлом. Именно юридический характер отличает *adage* от *proverbe*.

Типичным примером *adage* является следующее высказывание: *Nul n'est censé ignorer la loi*.

Если термины *proverbe* и *dicton* могут рассматриваться как синонимы в самом общем значении, то *adage* отличается от них прежде всего древностью своего происхождения и правовым характером.

Еще одно существенное отличие *adage* от *proverbe* заключается в том, что *adage* не свойственно метафорическое употребление слов, что характерно для *proverbe*.

## Источники

- Encyclopédie Encarta.* - [www.fr.encarta.msn.com](http://www.fr.encarta.msn.com)  
*Dictionnaire de Littré* – [www.francois.gannaz.free.fr/Littré](http://www.francois.gannaz.free.fr/Littré)  
*Dictionnaire des proverbes et dictons.* – Paris, 1989.  
*Dictionnaire Européen des proverbes et locutions* – [www.proverbes.free.fr](http://www.proverbes.free.fr)  
*Le Petit Robert.* - Paris, 1992.  
*Lettres.* - [www.lettres.net](http://www.lettres.net)  
*Maloux M.* Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes. – [www.espacefrancais.com](http://www.espacefrancais.com)  
*Trésor de la Langue française informatisé* – [www.atilf.atilf.fr](http://www.atilf.atilf.fr)

*Е.А. Коршкова*

### **КАЧЕСТВЕННО-ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» (на материале поэзии Владислава Ходасевича)**

Концепт «время» в лирике В. Ходасевича вербализуется прежде всего семантикой качественно-обстоятельственных фразеологизмов, обозначающих время совершения действия. Эти единицы, наряду с предметными и процессуальными, занимают важное место в формировании пространственно-временной организации поэтического мира В. Ходасевича, а также раскрывают представления о категории времени в языковом мышлении автора.

Исследователи (Е.С. Яковлева, В.А. Маслова, Н.М. Родионова и др.) различают два типа времени – грамматическое и номинативное, которое Е.С. Яковлева называет «временем жизни» (переживаемым временем) [Яковлева 1994, с.85]. Формы глагола выражают грамматическое время, а лексемы с темпоральной семантикой, к которым относят существительные, прилагательные, наречия (день, ночь, миг, вчерашний, сегодняшний, бывший, вчера, сегодня, тогда) – номинативное время. Н.М. Родионова и Л.П. Гашева отмечают особую роль фразеологизмов «различной степени устойчивости, обобщенности и цельности семантики» (**золотой век, круглые сутки, день-деньской**) в выражении такого времени [Гашева 2005].

Одно из средств обозначения номинативного времени - качественно-обстоятельственные фразеологизмы, обозначающие время совершения действия. Структурные, семантические и функциональные свойства таких ФЕ рассмотрены Н.М. Родионовой, которая отмечает, что они «не обозначают какого-то конкретного отрезка времени, оно имеет в них обобщённый характер, для него свойственны неопределённость и абстрактность, что проявляется через лексико-семантическую сочетаемость. Исследуемые единицы поясняют глагол, это обусловлено значением фразеологизма - значением времени действия» [Родионова 2002, с.14].

Качественно-обстоятельственные ФЕ, обозначающие время в поэзии В. Ходасевича многочисленны: 44 единицы, что составляет 27 % от общего числа качественно-обстоятельственных фразеологизмов. Большая часть ФЕ со значением времени в структурном отношении представляет «застывшие» предлож-

но-падежные формы, поэтому в их структуре преобладают компоненты-существительные и компоненты-предлоги [Родионова 2002, с.17].

Высокую фразообразовательную активность имеют конкретные существительные, которые обозначают длительность процесса, события, момент времени: вечер, день, ночь, миг, мгновение, век, год, а также предлоги: по, под, при, с, на, без, от, до.

Существительные, обозначающие единицы измерения времени, как отмечают исследователи, характерны для русской поэзии на всем протяжении XIX и в начале XX вв. Такие слова «приспособлены в первую очередь для передачи психологического восприятия времени» [Панова 2004, с.282]. Частому обращению В. Ходасевича к лексемам, называющим единицы времени, способствовала ориентация поэта, во-первых, на классическое словоупотребление, заданное во многом А.С. Пушкиным, а во-вторых, на нормы и принципы словоупотребления французской поэзии. Л.Г. Панова отмечает, что В. Ходасевич, продолжая психологическое направление в лирике, был последним поэтом, который «умело пользовался» классом слов, называющих единицы измерения и передающие эмоциональное восприятие времени [Панова 2004, с.281-283].

Значения слов, ставших компонентами фразеологизма, подвергаются семантическим преобразованиям. Субстантивные компоненты-существительные актуализируют лишь некоторые семы из своего индивидуального лексического значения; предлог выступает в роли компонента, формирующего обстоятельственную семантику фразеологизма.

Качественно-обстоятельственные фразеологизмы, обозначающие время в поэзии исследуемого автора, отличаются оттенками значений, что позволяет выделить следующие семантические подгруппы.

1. Первая подгруппа включает качественно - обстоятельственные ФЕ, называющие «время суток», в которое происходит действие. Такие фразеологизмы указывают на то, что действия в поэтическом мире В. Ходасевича совершаются вечером, днем, утром. Компонентный состав ФЕ непосредственно связан с их семантикой. В состав единиц входят субстантивные компоненты «вечер», «день», «утро», «заря». В процессе формирования фразеологического значения существительные «вечер», «день», «утро», «заря» испытывают семантические преобразования: из лексических значений слов (вечер - «время суток от окончания дня до наступления ночи» [СРЯ 1984, Т. I, с.159]; день – «часть суток от восхода до захода солнца, от утра до вечера» [МАС Т. I, с.387]; утро – «часть суток, начало дня, первые часы дня» [СРЯ 1984, Т. VI, с.536]; заря – «яркое освещение горизонта перед восходом и после захода солнца» [СРЯ 1984, Т. I, с.568]) актуализируются семы «окончание дня», «промежуток от восхода до захода солнца», «начало дня», отражающие время суток. Категориальное значение предметности утрачивается; падежное значение времени становится фразообразующим.

ФЕ с **раннего утра, на заре, под утро** в значении «утром» у Ходасевича характеризуют начало действий в утреннее время суток. Например: «**Под утро**, дымкою повитый, \ По усмирившимся волнам \ Поплыл баркас полуразбитый...» (Европейская ночь); «Свет золотой в алтаре, \ В окнах — цветистые

стекла. \ Я прихожу в этот храм **на заре**, \ Осенью сердце поблекло... \ Вещее сердце — поблекло...» (Молодость).

Особенностью фразеологизма **с раннего утра** является то, что в состав единицы поэт вводит атрибутивный компонент «ранний», который усиливает семантику начальности: «Вот, открыл я магазин игрушек: \ Ленты, куклы, маски, мишура... \ Я заморских плюшевых зверушек \ Завожу в витрине **с раннего утра**» (Счастливого домика).

В формировании качественно-обстоятельствных фразеологизмов **при свете дня, в ярком свете дня** участвует субстантивный компонент «день». ФЕ представляют собой трансформацию единицы **среди (среди) бела дня** - «днем, когда светло» [ФС 2003, с.16]. Важную роль в формировании семантической структуры ФЕ играет компонент «свет» («электромагнитное излучение, воспринимаемое глазом и делающее видимым окружающий мир» [СРЯ 1984, Т. IV, с.44]), который в составе фразеологизма реализует сему «делающее видимым окружающий мир». Аtribuтивный компонент «яркий», вводимый В. Ходасевичем в состав фразеологизма, выполняет функцию семантического усилителя. Формированию качественно-обстоятельствного значения способствуют предлоги «при» и «в».

ФЕ **при свете дня, в ярком свете дня** создают временное поле стихотворений В. Ходасевича. Они отражают амбивалентность смерти и жизни в сознании автора: днем лирический герой поэта ощущает как трагичность бытия, так и его полноту.

Например: «Смоленский рынок \ Перехожу. \ Полет снежинок \ Слежу, слежу. \ **При свете дня** \ Желтеют свечи; \ Всё те же встречи \ Гнетут меня. \ Все к той же чаше \ Припал – и пью... \ Соседки наши \ несут кутью. \ У церкви – синий \ Раскрытый гроб, \ Ложится иней \ На мертвый лоб... \ О, лёт снежинок, \ Остановись! \ Преобразись, \ Смоленский рынок!» (Смоленский рынок); «Слепящий свет сегодня в кухне нашей. \ В переднике, осыпана мукой, \ Всех Сандрильон и всех Миньон ты краше \ Бесхитростной красой. \ Вокруг тебя, заботливы и зримо, \ С вязанкой дров, с кувшином молока, \ Роня перья крыл, хлопчут херувимы... \ Сквозь облака. \ Прорвался свет, и по кастрюлям медным \ Пучками стрел бьют желтые лучи. \ **При свете дня** подобен розам бледным \ Огонь в печи. \ И, эти струи будущего хлеба \ Сливая в звонкий глиняный сосуд, \ Клянется нам, что истинны, как небо, \ Земля, любовь и труд» (Хлеба); «Очнувшись **в ярком свете дня**, \ Сокровищ не нашел я рядом: \ Мешки украли!» (Шуточные стихотворения).

Единицы **по вечерам** и **под вечер** в поэзии В. Ходасевича соотносимы по значению с наречием «вечером», при этом особенность семантической структуры фразеологизмов связана с присутствием в ней семы «постоянно». В поэтическом мышлении автора вечернее время предназначено для отдыха, например: «Здесь домик был. Недавно разобрали \ Верх на дрова. Лишь каменного низа \ Остался грубый остов. Отдыхать \ Сюда **по вечерам** хожу я часто» (Путем зерна); «**Под вечер** путник молодой \ Приходит, песню напевая; \ Свой посох на песок слагая, \ Он воду черпает рукой \ И пьет — в струе, уже ночной, \ Своей судьбы не узнавая» (Путем зерна).



2. Во вторую подгруппу входят ФЕ, обозначающие очень краткий промежуток времени: **на мгновение, на миг, на миг один**. В лирике В. Ходасевича в качестве компонентов фразеологизмов частотны лексемы «миг» и «мгновение». Поэт неслучайно выбирает именно их из арсенала лексических средств обозначения короткого промежутка времени (минута, миг, мгновение, момент). Это обусловлено тем, что «для поэтической речи характерно описание времени в мгновениях и мигах, а не секундах и минутах» [Яковлева 1994, с.120]. Миги и мгновения - минимальные частицы времени, насыщенные эмоциональными переживаниями, не обладающие какой-либо объективной мерой длительности.

Из индивидуальных лексических значений компонентов (миг - «очень короткий промежуток времени; мгновение, момент» [СРЯ 1984, Т. II, с.266], мгновение - «очень короткий промежуток времени; миг, момент» [СРЯ 1984, Т. II, с.241]) актуализируется сема «короткий промежуток времени». Категориальное значение предметности у существительных утрачивается, предлог «на» формирует качественно-обстоятельственное значение фразеологизма. В результате взаимодействия сем формируется фразеологическое значение «ненадолго». В состав одной из ФЕ (**на миг один**) автор вводит атрибутивный компонент «один», усиливающий семантику кратковременности: «Тогда-то \ Увидел я тот взор невыразимый, \ Который нам, поэтам, суждено \ Увидеть раз и после помнить вечно. \ **На миг один** является пред нами \ Он на земле, божественно вселяясь \ В случайные лазурные глаза» (Путем зерна).

В поэзии В. Ходасевича фразеологизмы с компонентом «миг» используются намного чаще, чем ФЕ, в состав которых входит лексема «мгновение». Такая закономерность, как отмечают исследователи, характерна для поэзии и объясняется законами русского стихосложения: пять самых употребительных слов, обозначающих единицы измерения времени (миг, день, век, год, час), - односложные (в некоторых косвенных падежах - двусложные); а это значит, что они «подходят для любого метра и могут занимать практически любое положение в строке» [Панова 2004, с.283].

ФЕ **на мгновение, на миг**, функционируя в стихотворениях В. Ходасевича, участвуют в описании субъективного эмоционального времени. Ему могут соответствовать различные эмоционально-насыщенные фрагменты жизни.

Например, в стихотворении «Веселье», в котором ярко видна композиционная и образная параллель с А. Блоком, фразеологизм **на мгновение** является семантическим центром стихотворения. В этот короткий промежуток времени лирический герой прикасается к мечте, переживает некие идеальные моменты жизни, когда сочетаются «неутешительное знание с блаженством ничего не знать»: «Полузабытая отрада, \ Ночной попойки благодать: \ Хлебнешь – и ничего не надо, \ Хлебнешь – и хочется опять. \ И жизнь перед нетрезвым взглядом \ Глубоко так обнажена, \ Как эта гибкая спина \ У женщины, сидящей рядом. \ Я вижу тонкого хребта \ Перебегающие звенья, \ К ним припадаю **на мгновенье** – \ И пудра мне пылит уста. \ Смеется легкое созданье, \ А мне отрадно сочетать \ Неутешительное знание \ С блаженством ничего не знать».

В семантику единицы **на миг** контекст стихотворения «Все тропы проклятью преданы...» вносит трагическую ноту. Лирический герой, пресытив-

шись жизнью, надеется на то, что в его жизни, хоть ненадолго (**на миг**), будет место «песне новой». В произведении упоминаются атрибуты смерти (гроб и гробовщик), что позволяет включить единицу в круг средств, характеризующих короткий промежуток времени перед смертью. ФЕ приобретает также дополнительный оттенок значения «в последний раз»: «Словно спеты в день единственный \ Песни все и все мольбы... \ Гимн любви, как гимн воинственный, \ Не укрылся от судьбы. \ Но я знаю — песня новая \ Суждена и мне **на миг**. \ Эй, гуди, доска сосновая! \ Здравствуй, пьяный гробовщик!» (Молодость).

Достаточно часто В. Ходасевич включает в свои произведения фразеологизм **на миг**. Например, в стихотворении «Сближение» ФЕ выступает в качестве рефрена, что позволяет автору создать настроение невысказанности чувства, которое концентрируется в мимолетных и неуловимых, эмоционально-насыщенных мгновениях любви: «О, в душе у тебя есть безмерно-родное, \ До боли знакомое мне. \ Лишь **на миг** засветилось, и снова – иное, \ Улетело, скользя, в тишине. \ Лишь **на миг**, лишь **на миг** только правды хочу я! \ Задержать переменность твою. \ Словно что-то возможное чужь, \ Я ловлю световую струю! \ Здесь! И нет! Но я знаю, я знаю – \ Сердце было мгновенно светло... \ Я был близок к расцветшему Раю... \ И мое! И твое! – И ушло!»

Итак, фразеологизмы со значением «**очень краткий промежуток времени**» передают особое, эмоциональное и образное мироощущение автора. Сверхкратность в семантике ФЕ как бы сгущает и уплотняет само время, повышая ценность каждой его «частицы», поэтому в сферу описания единиц **как миг** и **как мгновение** попадают значимые для поэта события [Яковлева 1994, с.106].

3. Третья семантическая подгруппа объединяет единицы, обозначающие неопределенно широкий промежуток времени. Такие ФЕ по структурному признаку объединяются в три группы: ФЕ, построенные по модели словосочетания «сущ. + сущ. с предлогом», основанного на тавтологии (**день-деньской, день за днем, день изо дня, день ко дню, час за часом**) и оксюмороне (**днем и ночью**); ФЕ, построенные по модели предложно-падежного сочетания (**без конца**); ФЕ, структурированные по модели словосочетания «сущ. + прил.» (**круглый год**) или «сущ. + мест.» (**каждый миг**).

Наибольшей фразеобразовательной активностью у единиц первой группы обладает компонент «день», из индивидуального лексического значения которого в составе фразеологизма актуализируются семы «повторяемость», «длительность». Повторяемость компонента «день» в структуре ФЕ, позволяет усилить значение длительности. Семантическое противопоставление компонентов «день» и «ночь» в пределах одной единицы позволяет включить в значение ФЕ полный суточный цикл. Формированию качественно-обстоятельственной семантики фразеологизмов способствуют формы падежа существительных и предлоги.

ФЕ **день-деньской** - «от рассвета до заката» [ФС 1997, Т. I, с.194] активно применяется в поэзии В. Ходасевича. Например: «В опрятном домике он жил \ С любимую женой \ И то иглой, то утюгом \ Работал **день-деньской**» (Европейская ночь); «Я **день-деньской** читаю книжки, \ Но разве кто-нибудь видал, \ Что я грызу их, как коврижки?» (Шуточные стихотворения); «Косогла-

зый и желтолицый, \ С холщовым тюком на спине, \ Я по улицам вашей столицы \ **День-деньской** брожу в полусне» (Из черновиков).

Единица **днем и ночью** - «постоянно, непрерывно» [ФС 1997, Т. I, с.194] в поэтическом творчестве автора имеет инверсионный порядок расположения компонентов. На первый план поэт выводит компонент «ночью»: «**Ночью и днем** надо мною упорно, \ Гулко стрекочет швея на машинке. \ К двери привешена в рамочке черной \ Надпись короткая: «Шью по картинке» (Путем зерна).

Синонимичные ФЕ **день за днем, день ко дню, день изо дня** выражают значение «однообразно, без каких-либо изменений, событий». Они отражают особенности использования узуальной фразеологии в поэзии В. Ходасевича. Так, единица **изо дня в день** подвергается структурно-семантическим преобразованиям, при которых наблюдаются синтаксическая инверсия компонентов, а также сокращение компонентного состава ФЕ (удаление из синтаксической структуры предлога «в»): «**День изо дня**, в миг пробужденья трудный, \ Припоминаю я твой вещий сон» (Путем зерна).

Фразеологизм **день за днем** в лирике В. Ходасевича функционирует как в инвариантном, так и в трансформированном виде.

Например, в стихотворении «Часовня» эта ФЕ употребляется без изменений: «Сегодня будет им работа нелегка... \ Сегодня, завтра, - **день за днем**. Не знают, \ Когда избавятся от неразрывных пут»).

В произведении «Время легкий бисер нижет» единица **день за днем** подвергается морфологической трансформации (**день ко дню**). В стихотворение включается и другой фразеологизм - **час за часом**. При этом ФЕ располагаются по градации, что позволяет Ходасевичу создать яркий образ равнодушного к человеку времени:

Время легкий бисер нижет:

**Час за часом, день ко дню...**

Не с тобой ли сын мой прижит?

Не тебя ли хороню?

Время жалоб не услышит!

Руки вскину к синеве, -

А уже рисунок вышит

На исколотой канве.

Рассмотренные качественно-обстоятельные фразеологизмы вносят в поэтическую картину мира В. Ходасевича указание на момент протекания действия или явления. Они также отражают однообразие времени, которое «легкий бисер нижет»: часы и дни уподобляются бисеру, каждый день и час – звено в бесконечной бисерной нитке.

В семантической подгруппе ФЕ, обозначающих в поэзии В. Ходасевича «неопределенно широкий промежуток времени», по модели предложно-падежного сочетания построена лишь одна единица, имеющая значение «всегда, постоянно». Формированию семантики бесконечности способствует субстантивный компонент, лексическое значение которого привносит в семантическую структуру ФЕ сему «конечность», и предлог родительного падежа «без», указывающий на отрицание, отсутствие чего-либо. Существительное «конец»

утрачивает свое категориальное значение, а формированию обстоятельственного значения способствует предлог: «Un vrai Viandox stimule et reconforte. \ он все дает: здоровый цвет лица, \ И прыть в стихах, и прыть иного сорта. \ Лелея в Мише мужа и певца, \ Вари Viandox, Раиса, без конца. \ Un vrai Viandox stimule et reconforte» (Шуточные стихотворения).

Значение «всегда, постоянно, долго» имеют также ФЕ **круглый год, каждый миг**, реализующие модель словосочетания «предлог (местоимение) + существительное». В основе формирования качественно-обстоятельного значения фразеологизма лежат субстантивные компоненты «год», «миг», обладающие временной семантикой и актуализирующие в семантической структуре единицы семы «длительный промежуток времени» и «короткий промежуток времени». Атрибутивные компоненты вносят сему «замкнутая цепь» и «взятый подряд, без выбора, без пропусков».

Обозначением длительности и постоянства избранного поэтического поприща у В. Ходасевича служит ФЕ **каждый миг**: «В том честном подвиге, в том счастье песнопений, \ Которому служу я **каждый миг**, \ Учитель мой — твой чудотворный гений, \ И поприще — волшебный твой язык» (Тяжелая лира).

В поэтическом творчестве В. Ходасевича фразеологизм **круглый год** характеризует временное постоянство настроения тоски и безысходности. Например, в стихотворении «В моей стране» ФЕ **круглый год** - средство выражения глобального, имманентного постоянства трагизма в мироощущении поэта, которое, по мнению Н.А. Богомолова, является главным, доминирующим чувством стихов, включенных в сборник «Молодость»:

В моей стране – ни зим, ни лет, ни весен,  
Ни дней, ни зорь, ни голубых ночей.  
Там **круглый год** владычествует осень,  
Там – серый свет бессолнечных лучей.

Итак, почти все фразеологизмы с общим значением «постоянно» называют в поэзии В. Ходасевича обстоятельства, которые характеризуют глаголы. Они, в свою очередь, обозначают трудовую деятельность (*трудилась* Бельгия **день и ночь**, *стрекочет* швея на машинке **ночью и днем**, портной *работал* **день-деньской**, будущая мать, мечтающая о ребенке, *шьет* распашонки **с утра до ранней темноты**, люди *работают* **день за днем**, Раиса *варит* **без конца**). В значении ФЕ, относящихся к глаголам «трудиться», «стрекотать», «работать», актуализируются семы «однообразно», «бесполезно», а трудовая деятельность, таким образом, воспринимается В. Ходасевичем как основополагающая, во временном выражении постоянная характеристика жизни человека. Помимо этого, единицы, объединенные семой «длительный промежуток времени», определяют интеллектуальную деятельность (лирический герой *припоминает* **сон день изо дня, день-деньской читает, каждый миг служит «счастью песнопений»**), а также эмоциональное состояние (Мери *плачет* **круглый год**, в душе поэта **круглый год осень**).

4. Четвертую подгруппу составляют качественно-обстоятельные ФЕ, характеризующие «начальный период действия», например: **от века, от самых роковых времен, с тех пор, с той поры**. По своей семантике они близ-

ки единицам, которые именуют «неопределенно короткий промежуток времени». Однако, если последние связаны с эмоционально-насыщенными моментами жизни, то ФЕ, объединенные общим значением «начальный период действия», называют точку отсчета какого-либо события или состояния. Как правило, появлению в тексте единиц с названной временной семантикой предшествует определенная событийная картина, являющаяся причиной начала нового этапа в жизни героев поэтического мира В. Ходасевича.

Фразеологизм **с той поры (с тех пор)** - «с того времени, момента» [ФС 2003, с.211] активно функционирует в поэзии В. Ходасевича. Например: «И молча, с дикою тоской \ Пошел Джон Боттом прочь, \ И всё томится он **с тех пор**, \ И рай ему невмочь» (Европейская ночь); «**С тех пор** в разнообразье строгом, \ Как оный славный «Водопад», \ По четырем его порогам \ Стихи российские кипят» (Джон Боттом).

ФЕ **с той поры** в стихотворении «Брента» выполняет художественно-эстетическую функцию и выступает рефреном стихотворения, что усиливает важность момента, с которого начинается увлечение В. Ходасевича творчеством Байрона, Пушкина и поэзией как родом деятельности. Например: «**С той поры** люблю я, Брента, \ Одинокие скитанья, \ Частого дождя кропанье \ Да на согнутых плечах \ Плащ из мокрого брезента. \ **С той поры** люблю я, Брента, \ Прозу в жизни и в стихах».

В значении «с незапамятных времен» выступают единица **от века** и ее трансформация **от самых роковых времен**, созданная поэтом благодаря замене субстантивного компонента и расширению компонентного состава ФЕ [ФС 1997, Т. I, с.66]. Фразеологизмы в контексте стихотворения В. Ходасевича «Бельское устье» указывают на начало закона миропорядка, когда прекрасное и безобразное, живое и мертвое соседствуют рядом. Поэт видит прекрасную природу Бельского устья и приходит к выводу: «И мыслю: что ж, таков **от века**, \ **От самых роковых времен**, \ Для ангела и человека \ Непререкаемый закон. \ И тот, прекрасный неудачник \ С печатью знанья на челе, \ Был тоже – просто первый дачник \ На расцветающей земле. \ Сойдя с возвышенного Града \ В долину мирных райских роз, \ И он дыхание распада \ На крыльях дымчатых принес».

5. Пятая семантическая подгруппа включает ФЕ, обозначающие начало и конец жизни человека (**на утре дней, на исходе дней, на склоне долгих дней**). Такие фразеологизмы обладают общими чертами: субстантивным компонентом («день») и поэтической окраской, которая связана с традиционными представлениями о начале жизни, молодости как об утре дней, а также о конце жизни, старости как об исходе или склоне дней. Например: «Кто скажет мне, зачем **на утре дней** \ Изведал я кипенье винной пены, \ Минутных жен минутные измены \ И льстивое предательство друзей?» (Пагю); «Когда б я долго жил на свете, \ Должно быть, **на исходе дней** \ Упали бы соблазнов сети \ С несчастной совести моей» (Тяжелая лира).

В состав единицы **на склоне дней** поэт вводит атрибутивный компонент-прилагательное «долгий», подчеркивающий длительность прожитой жизни: «Да как же я могу не пожелать \ Его осла, впряженного с зарею, \ Его земли, его

оливы стройной, \ Его жены, и дома, и детей, \ И наконец, **на склоне долгих дней**, \ Кончины честной и спокойной?» (Пагю).

6. В шестую семантическую подгруппу мы выделили фразеологизмы **до времени** - «до определенного момента, до известного случая» [ФС 1997, с.38] и **рано ль, поздно ль** - «когда-либо в будущем, о том, что обязательно случится, произойдет» [ФС 1997, с.237]. Помещая в поэтический текст единицу **рано или поздно**, В. Ходасевич подвергает ее структурно-семантической трансформации: вводит во фразеологизм компонент, дублирующий один из его элементов, с целью усилить интенсивность проявления признака: «А подарок **до времени** \ может \ Возле него полежать. Очнется — увидит» (Шуточные стихотворения); «Каждый слабый **рано ль, поздно ль**, \ Иль в ином миру \ Крикнет: «Горе. Я обманут! \ За обман — умру» (Обман).

7. Седьмая подгруппа состоит из ФЕ, указывающих на совершение действий в прошлом. Например: «И Виргилия нет **за плечами**,— \ Только есть одиночество — в раме \ Говорящего правду стекла» (Европейская ночь); «Отец, отец! Ужель опять, **как прежде**, \ Пленять зверей да камни чаровать? \ Иль песню новую, без мысли о надежде, \ Детей и дев к печали приучать?» (Счастливый домик); «Я прожил дни, но годы взвесил, \ И вот **как прежде** - тих и весел, \ Ты — неподвижна у окна» (Молодость). «И мнилось – хор светил и волн морских, \ Ветров и сфер мне музыкой органной \ Ворвался в уши, загремел, **как прежде**, \ В иные, незапамятные дни» (Путем зерна); «И призраки гигантских пальм, истлевших \ **Давным-давно** глубоко под землей, \ И души птиц, в былой лазури певших, \ Опять, опять шумят над головой» (Пыль. Грохот. Зной...).

Таким образом, качественно-обстоятельственные фразеологизмы, обозначающие обстоятельства времени в поэтическом творчестве В. Ходасевича, имеют значения: «время суток», «неопределенно узкий промежуток времени», «неопределенно широкий промежуток времени», «начальный период действия», «начало и конец жизни», «неопределенная точка в будущем», «в прошлом». Единицы семантических подгрупп со значениями «неопределенно узкий промежуток времени», «неопределенно широкий промежуток времени» вступают в антонимические отношения (**на миг, на мгновение и без конца, день за днем**).

Особое место качественно-обстоятельственных ФЕ в языковой картине мира В. Ходасевича связано с тем, что они вербализуют важнейший системообразующий концепт «время». Они выражают время, которое движется двумя способами: либо по кругу, циклично, либо линейно, однонаправлено и необратимо. Такая картина времени характерна не только для поэзии В. Ходасевича, но, как отмечает Л. П. Гашева, наиболее представлена в русской поэзии вообще [Гашева 2005].

Циклическое время отражается в некоторых фразеологизмах со значением «неопределенно широкий промежуток времени»: **круглый год, день и ночь, каждый миг, каждый день, без конца**.

ФЕ в лирике В. Ходасевича наиболее активно участвуют в формировании линейного времени, что говорит о рациональном характере мышления поэта, а также о его пессимистическом взгляде на жизнь: линейное время предполагает

конечность бытия. Рациональное, линейное время передается фразеологизмами со значениями: «время суток» (**при свете дня, на заре**); «неопределенно узкий промежуток времени» (**на миг, на мгновение**); «неопределенно широкий промежуток времени» (**день за днем, час за часом, день изо дня**); «начальный период действия» (**от века, с тех пор**); «начало и конец жизни» (**на утре дней, на исходе дней**); «неопределенная точка в будущем» (**до времени**); «в прошлом» (**давным-давно**).

Качественно-обстоятельственные фразеологизмы, называющие обстоятельство времени, формируют временное поле лирики В. Ходасевича. Анализ восприятия времени выявляет авторское понимание бытия человека. У В. Ходасевича оно представляет собой триаду: небытие – жизнь – вечность («Во мне **конец**, во мне **начало**»). Лирический герой В. Ходасевича хранит память о прошлом («...так **в былые годы** // На кладбище москвич благочестивый – // Ходил на Пасху»), но важнее для него оказывается сиюминутное течение жизни, настоящее. Время как мера земного бытия в поэзии В. Ходасевича считаемо и измеримо, поэтому он часто использует ФЕ с темпоральными компонентами «миг», «час», «день», «год», «век».

### Список литературы

*Гашева, Л. П.* Категория времени в поэтическом тексте (на материале русских фразеологизмов) / *Л. П. Гашева* // Вестник Курганского гос. ун-та, 2005. - № 3 (03). - Курган, 2005. - С. 126 - 131.

*Маслова, В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / *В. А. Маслова*. – М., 2001. – 208 с.

*Панова, Л. Г.* Поэтический узус миги... дни... века в русской поэзии от А. С. Пушкина до акмеистов / *Л. Г. Панова* // Славянский стих. VII: Лингвистика и структура стиха / *под ред.* М. Л. Гаспарова, Т. В. Скулачевой. - М., 2004. - С. 281 - 296.

*Родионова, Н. М.* Языковые свойства фразеологизмов качественно-обстоятельного класса со значением времени: автореф. дис. ... канд. филол. наук / *Н. М. Родионова*. - Орел, 2002. - 25 с.

*Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой.* - М., 1981 – 1984. – Т. 1–2. – (СРЯ 1984).

*Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. / сост. А.И. Федоров.* - М., 1997. – Т. 1 – 2. – (ФС 1997).

*Фразеологический словарь русского языка / сост. А. Н. Тихонов.* - М., 2003. - 336 с. – (ФС 2003).

*Яковлева, Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / *Е. С. Яковлева*. - М., 1994. - 334 с.

*Н.Е. Кузнецова*

## **СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЕМКОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ THERE + V + N (mod)**

Объектом исследования в данной работе является семантическая емкость синтаксической конструкции There + V + N(mod).

Описание значения слова в коммуникативном акте требует применения к значению понятия «семантический компонент», так как только в терминах компонентов можно зафиксировать и описать отличие реализованного значения от системного, а также различия между употреблением одного и того же значения. При помощи понятия «семантический компонент» значение может быть представлено как объект, образуемый определенным числом дискретных элементов. Семантическую совокупность слов, объединяемых смысловыми связями на основе единого общего понятия или сходных признаков их логического значения, называют полем.

Мы считаем, что для адекватного и исчерпывающего определения семантической емкости синтаксической конструкции, относимой лингвистами к категории экзистенциальных, целесообразно описать исследуемую модель в терминах поля – «полевая концепция языка позволяет решить целый ряд вопросов, неразрешимых в рамках традиционно-уровневой концепции» [Стернин 1985, с.38], так как обладает достаточной объяснительной силой и методологической ценностью [Адмони 1964; Бондарко 1984; Стернин 1985], т.е. полевой принцип может быть применен в качестве общего приема анализа языковых явлений и категорий, в том числе и лексического значения слова.

Наиболее нагляден анализ семантической емкости исследуемой конструкции в рамках семантико-синтаксического поля (ССП). Отсутствие в лингвистической литературе понятия ССП позволяет предположить, что подобный опыт описания семантического объема синтаксической модели является одним из первых.

Семантико-синтаксическое поле организуется по принципу функционально-семантического поля (ФСП). Функционально-семантическое поле (ФСП) - это система разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических, объединенных на основе общности и взаимодействия их семантических функций [Бондарко 1984, с.21-22]. Но, если при структурировании ФСП осуществляется подход от функции к средствам, когда одно и то же значение передается с помощью языковых средств разных уровней, построение ССП представляет собой подход от средств к функциям, где исследуемая модель является источником разных значений.

В ядерной зоне ССП, характеризующейся максимальной концентрацией признаков, будут находиться изосемические предложения, представляющие собой знак прямой номинации, на периферии – неизосемические предложения, являющиеся знаком косвенной номинации. Изосемические модели предложений характеризуются равновесием семантических, морфологических и синтаксических признаков, неизосемические – смещением, нарушением этого равновесия. Таким образом, неизосемические предложения становятся сред-



ством выражения концентрированной, неэлементарной информации, поэтому их предпочитает книжная, научно-деловая речь, стилистически они отмечены чертами книжности. Изосемические модели представляют нейтральную стилистически, литературно-разговорную речь.

Под изосемией в синтаксисе понимается соответствие между категориальными значениями структурных компонентов предложения и категориальными значениями их денотатов в реальной действительности. «Термин «изоморфизм», употребляемый иногда в близком смысле, не кажется достаточно корректным, поскольку трудно говорить о подобии или соответствии языковых и внеязыковых форм, термин «изосемичность» точнее, потому что говорит о соответствии значений» [Золотова 1973, с.127-128].

Мы предполагаем проанализировать в рамках ССП различные семантические варианты базового значения модели. Базовым значением конструкции *There + V + N(mod)* является значение бытийности (экзистенциальности).

ССП конструкции *There + V + N(mod)* является полицентричной структурой, ядро которой составляют микрополя со значением «существования» в принципе; «местонахождения»; «наличия / отсутствия»; микрополе «интродуктивных высказываний». На периферии данного ССП находятся микрополя со значением «событийности», «состояния», «характеризации».

### ЯДРО ССП МОДЕЛИ *THERE + V + N(mod)*

#### 1. Микрополе со значением «существование»

Признак «существование» в данных предложениях интерпретируется как свойство быть действительным. В высказывания данного микрополя входит информация о том, что бытующий предмет принадлежит / не принадлежит действительности, является / не является компонентом реального, не обязательно физического мира, существует / не существует в принципе [Селиверстова 1977, с.13]. Такая трактовка существования отличается от философских концепций, в которых понятие существования строится на противопоставлении действительного, истинного - мнимому, воображаемому. Некоторые лингвисты также отождествляют понятие экзистенции с принадлежностью к элементам действительности в противовес элементам фантазии, вымысла. Мы согласны с интерпретацией этой проблемы Е.В. Падучевой, которая писала, что в компетенцию лингвистики не входит вопрос о том, существует ли реально то, что является объектом референции говорящего, и истинно ли в действительности то, что он утверждает. Существование в реальном мире и в мире мифа Древней Греции лингвистически равноценно [Падучева 1985, с.9].

Акцент в предложениях данного типа делается на идее существования в принципе, а не наличии или отсутствии чего-либо в определенном месте или в силу определенных обстоятельств – **There probably still is God after all, although we have abolished Him (Hemingway); «Are you sure there really is an establishment called Cheltenham Ladies' College?» Abel insisted (Archer).**

В предложениях, относящихся к данному микрополю, глагол *to be* полностью сохраняет свое первоначальное лексическое значение – «существовать». Высказывание, содержанием которого является утверждение или отрицание существования некоего объекта в реальном мире, организованное по исследуе-

мой модели, без изменения смысла можно перефразировать, употребив глагол to exist: «My young friend,» added the Judge, «Santa Claus himself will personally distribute the offerings that will typify the gifts conveyed by the shepherds of Bethlehem to – « – «Aw, come off,» said the boy... «I ain't no kid. There isn't any Santa Claus... (O.Henry) – [Santa Claus doesn't exist.]

## 2. Микрополе со значением «местонахождение предмета в геометрическом пространстве»

Содержанием высказываний данного микрополя является информация о зрительно воспринимаемых объектах в области бытия, известном собеседникам (или одному из собеседников). Конкретный предмет, воспринимаемый наблюдателем, может находиться в известном месте постоянно или в течение относительно длительного периода, причем положение объекта, «представленного в виде точки, может быть задано в системе координат данного пространства» [Селиверстова 1982, с.18] - ...**There's a bent copper on the gate at one of the enclosures (Naughton); On the bed there's a rubber sheet and a white cloth partly over it (Naughton).**

Предложения со значением «местонахождения» коррелируют с так называемыми пространственными (локативными) моделями “Y V (Loc)” (Y- обозначает объект, находящийся в том или ином пространстве; Loc- локативный член предложения или пространства; V- глагол)

– (...**Together they walked to the next alcove where a shoe-box full of cards lay on the floor (Carre)** и “Loc is Y” – (**In the centre of the room was a wooden bed with a stained bamboo mat on it (Theroux)**). При наличии общих признаков, например, наличия конкретного предмета, наблюдаемого говорящим, значение экзистенциальной модели не сводится, однако, к «перевернутому» значению локативности (перестановке местами «темы» и «ремы»).

Поскольку содержанием предложений, относящихся к микрополю «местонахождение», является информация о зрительно воспринимаемых предметах, очень часто экзистенциальные предложения (свидетельствует наличие специального «синтаксического» слова there) этого типа вводятся лексическими единицами, содержащими сему «зрительное восприятие» - see, look, stare, glance и под. - **I looked around the place. There were rows of shining rosewood caskets, black palls, trestles... and all the paraphernalia of the solemn trade (O.Henry); Further on there were sheep and goats on the humpy plain; if there had been any grass in evidence one would have said they were grazing (Theroux).**

## 3. Микрополе со значением «наличие / отсутствие»

Содержанием предложений, относящихся к данному микрополю, является информация о наличии/ отсутствии бытующего объекта (N) в известном пространстве (L) – **I suppose there is a day in most lives when every trivial detail is held in the memory (Greene); There are no carriages available nowadays, sir, and as I said, all the seats in first class are sold (Archer). Общее, типовое значение «наличия/отсутствия» имеет оттенки, заданные семантикой N и L, то есть**

варианты базового значения определяются лексическим составом всего предложения. При определении оттенков значения в семантической структуре предложений рассматриваемого микрополя бытийной модели особенно важным является различие между именами с предметным и именами с непредметным значениями, заполняющими позицию N.

Предложения, в которых позицию N занимают имена предметной семантики, а позицию L – лексические единицы, обозначающие геометрическое пространство, вне контекста могут быть интерпретированы как предложения со значением «местонахождения в геометрическом пространстве». Хотя, действительно, оба этих варианта семантически близки, мы относим их к разным микрополям. Основаниями для отнесения предложений с именами предметной семантики в позиции N и лексемами, обозначающими геометрическое пространство, в позиции L к разным семантическим вариантам, являются следующие языковые факты:

1) предложения со значением «наличия / отсутствия» могут быть перестроены по посессивной модели – **«Here is money,» says the General, «of a small amount. There is more with me – moocho more» (O. Henry) – (I have much more money);** в то время как предложения со значением «местонахождения» могут быть перестроены по модели «Y V Loc» – **There were many armed soldiers on the train (Theroux) – (Many armed soldiers were on the train);**

2) в предложениях, относящихся к микрополю «наличия», логическое ударение часто падает на предикат наличия (бытийный глагол), т.е. акцентируется факт наличия либо отсутствия конкретно того объекта, который интересует в данный момент собеседников – **«Is there a phone in this house?» - «There is a phone but a transatlantic call must cost the earth» (Kidd);** в то время как в предложениях со значением «местонахождения» логическое ударение падает только на именную компонент – **Below, where the road turns out of sight in the trees, it drops suddenly and there is a steep gorge – (Hemingway); There was a small Judas gate set in the larger double doors of the warehouse (Higgins);**

3) в предложениях со значением «наличия» речь идет только о значимых с точки зрения говорящего объектах из всего множества объектов, находящихся в данном пространстве – **«There are no valuables in the boxes,» Alice said. «It's all paper» (Chase);** в то время как в предложениях со значением «местонахождения» предполагается исчерпать все или большую часть объектов, открытых наблюдателю, так как целью таких сообщений, как правило, является описание определенной области бытия (известного геометрического пространства) – **Grant obviously used it as a living room. There was a table with the remains of a meal on it, an old easy chair by the stove facing television set in the corner. Beneath the windows on the other side there was a long sloping desk with a few charts (Higgins).**

Следует отметить, что в отдельных случаях нет четкой грани, отделяющей один из указанных типов от другого, так как предложения могут совмещать оба семантических плана – «местонахождение» и «наличие».

Будучи объединенными общим смысловым компонентом - значением наличия – предложения анализируемого микрополя различаются вариантами ба-

зового значения. В результате дистрибутивного анализа внутри данного микрополя были выделены предложения следующих семантических типов:

1. Предложения со значением фактического наличия / отсутствия конкретных предметов определенного класса – **The executioner's argument was, that you couldn't cut off a head unless there was a body to cut it off from... (Carroll).**

2. Предложения со значением выделения некоторого объекта (объектов) из числа других объектов того же класса – **There were those who said one woman in Illinois politics was quite enough (Archer).**

3. Предложения со значением казуальности - **There being nothing else to do, we went to bed... (Jerome K. Jerome).**

4. Предложения со значением «наличия/отсутствия какой-либо особенности в физическом или эмоциональном состоянии человека» – **There was grey in his black hair now, he noticed that as he shaved (Higgins); There was despair on his face (Higgins).**

5. Предложения со значением «интерперсональности» - **There was no sex between them – Anna-Luise was sure of that, it was not a question of fidelity (Greene).**

6. Предложения со значением посессивности. Вставка – **In some ways, it was a pity they married... There was a child: a girl... (Chase) – (They had a child).**

7. Модально-оценочные предложения с широким регистром модальных значений – **There was no tin-opener to be found (Jerome K. Jerome).**

#### **4. Микрополе «интродуктивных высказываний»**

Функцией предложений, относящихся к данному микрополю, является введение в фонд знаний собеседника объекта, о котором дальше будет идти речь. Отличительной характеристикой предложений данного типа является то, что в них имеет место так называемая специфическая неопределенная референция – деизигнат имени бытующего предмета не известен адресату речи, но известен говорящему [Арутюнова 1982, с.37]. Обязательным условием интродуктивных высказываний является наличие информации, следующей за именем вводимого объекта (N), которая часто вводится словами who, which, that – **In New York there is an old, old hotel... It was built – let's see – at a time when there was nothing above Fourteenth Street except the old Indian trail to Boston and Hammerstein's office (O. Henry); There is a fine old saying... "Keep your breath to cool your porridge" (Austen); There was an English Prime Minister who once said that a week was a long time in politics! (Archer).**

Часто вводимый объект сопровождается именем собственным, находящимся в постпозиции к N – **There was a French war photographer called Anne-Marie Audin (Higgins); There was one American, named Hicks, used to come and loaf at the headquarters (O. Henry).**

Если информация о вводимом объекте не является частью этого же предложения или фразы и не следует за N, говорящий ожидает обязательного вопроса со стороны собеседника по поводу введенного в разговор объекта –

**«There is only one small problem.» Bob trembled at the possibilities. «What?» he asked... «The boy has absolutely no one...» (Segal); ...There was a fella here. Harris... Went to the doctor. Guess why? He was constipated. Constipated! In India! (Theroux).**

Интродуктивными высказываниями начинаются многие фольклорные произведения – **«Once upon a time there were three little sisters,» the Dormouse began... (Carroll).** В том числе большая часть лимериков –

**There was a Young Lady whose nose  
Was so long that it reached to the toes;  
So she hired an Old Lady,  
Whose conduct was steady  
To carry that wonderful nose.**

### **ПЕРИФЕРИЯ ССП МОДЕЛИ THERE + V + N(mod)**

В результате конкретного лексического наполнения позиции N(mod) исследуемая модель включается в функционально-семантические поля, центральное положение в которых занимают глагольные и адъективные модели. Исследуемая нами конструкция находится на периферии этих полей и может быть охарактеризована как знак косвенной номинации. Принятое в современном языкознании разделение предикатов на два основных семантических типа – предикаты явления (действия, процессы, состояния), с одной стороны, и предикаты качества, с другой стороны [Булыгина 1982, с.15], а также классификация Чейфа, разделявшего, в свою очередь, предикаты на предикаты состояния и предикаты не-состояния [Чейф 1975, с.117], положены нами в основу отнесения предложений, находящихся на периферии ССП исследуемой модели, к трем микрополям: 1) микрополю «событийности»; 2) микрополю «состояния»; 3) микрополю «характеризации».

#### **1. Микрополе «событийности»**

В формировании семантического характера предложений, относящихся к микрополю «событийности», определяющую роль играет семантика именного компонента (N). Согласно критериям, предложенным У.Л.Чейфом [Чейф 1975, с.116-121], предложения данного микрополя семантико-синтаксического поля (ССП) конструкции There + V + N(mod), в зависимости от характера предиката, могут реализовывать значения:

а) акциональности – **Denver sent out the letters the General had given him, and notified the rest of the gang that there was something doing at the captain's office (O.Henry);**

б) процессуальности – **«Can I buy a bottle of beer here?» This was translated. There was laughter (Theroux).**

Предложения, именной компонент в которых выражен существительным событийной семантики, могут быть классифицированы как:

1) происшествия, включающие сему «happen» – **«I'm a good skier,» she said, «but there are always accidents. I don't want to be pregnant in plaster» (Greene);**

2) социальные мероприятия, включающие сему «take place, be held» – **We shall be at Newcastle all the winter, and I dare say there will be some balls...** (Austen);

3) общественно-политические события – **There was a military coup in 1973, and the king... was deposed** (Theroux).

Предложения, в которых синтаксическую позицию N занимают имена с несобытийной семантикой, могут включаться в микрополе «событийности», если именным компонентом получает событийное прочтение в результате метонимического переноса – «**There is food soon,**» he said (Hemingway).

## 2. Микрополе «состояния»

Содержанием высказываний, относящихся к данному микрополю, является информация о состоянии.

По типам субъекта состояния предложения данного микрополя подразделяются на описывающие 1) амбиентные состояния; 2) состояния людей.

Предложения со значением «амбиентное состояние» могут описывать:

а) состояние окружающей среды, природные явления – **We crawled around the upper hedges of hills, hooting at each curve, but out the windows there was only the whiteness of mist...** (Theroux); **There had been a slight thaw on Friday...** (Greene);

б) ситуации, сохраняющиеся в течение того или иного отрезка времени - **There was no food shortage, really,** said the minister of agriculture (Theroux); **...He suggested that there was no Soviet domination in Eastern Europe** (Archer).

Предложения, сообщающие о состоянии людей, могут быть разделены на высказывания с предикатами:

а) физического состояния – **There is nothing the matter with me. I am quite well** (Austen); «**You'll be relieved to hear that there's nothing seriously wrong with O'Rourke**» (Chtistie). ;

б) эмоционального состояния – «**Having done such a thing there is a loneliness that cannot be borne,**» Pablo said to her quietly (Hemingway); «**In me there is no love for being in the army...**» (Hemingway).

## 3. Микрополе «характеризации»

Двумя константами, организующими предложения характеризации, являются «носитель признака», «признак». Объект может характеризоваться в двух аспектах – качественном и количественном, что позволяет подразделить предложения, входящие в микрополе «характеризации», на: 1) предложения качественной характеристики; 2) предложения количественной характеристики.

### 1. Предложения качественной характеристики

Проблема языкового выражения качественной стороны окружающей нас действительности в том или ином аспекте исследовалась в работах ряда лингвистов [Вольф 1985]. Предложения качественной характеристики, построенные по бытийной модели, включаются в ФСП качества и находятся на периферии этого поля, ядерными компонентами которого являются адъектив-

ные структуры (адъективация - переход слов других частей речи в прилагательное). Ядро ФСП качества представляет собой бицентричную структуру, функционирующую на основании взаимодействия микрополей положительной и отрицательной оценок, а также зоны их пересечения с нулевой оценочностью. Предложения, организованные по бытийной модели, также подразделяются на предложения с:

а) положительной оценкой – **I like to watch an old boatman rowing...There is something so beautifully calm and restful about his method (Jerome K.Jerome);**

б) отрицательной оценкой – **There was a good deal of unpleasantness over the business (Jerome K.Jerome,);**

в) нулевой оценкой – **There is something about him that reminds me of Dad (Segal).**

## 2. Предложения количественной характеристики

Проблема языковой количественности исследовалась в работах ряда лингвистов [Категория количества 1990]. Содержанием предложений со значением количественной характеристики является сообщение о количестве, определенном или неопределенном, предцизируемом известному субъекту. Предложения, входящие в данное микрополе, могут быть подразделены на предложения со значением:

а) определенного количества – **After these came the royal children; there were ten of them (Carroll);**

б) неопределенного количества – **They were mostly students; some were tourists. There were a score of them, and they were going everywhere (Theroux).**

В отличие от бытийных предложений с числительным или количественным словом в качестве модифицирующего элемента, где показатель количественности и именной компонент составляют рему высказывания, в предложениях характеристики новой является информация о количестве, а объект количественной оценки входит в пресуппозицию высказывания. Объект характеристики, как правило, присутствует в предложении-антецеденте, а в анализируемом типе предложений прономинализируется и вводится предлогом – **Then her eyes wandered to the chairs. There were seven of them... (Christie).**

Семантическая структура конструкции There + V + N(mod), обладающая богатым потенциалом и значительной контекстуальной подвижностью, включает целый комплекс значений, среди которых базовым является значение бытийности. Являясь знаком косвенной номинации для ряда ФСП, в которых занимает периферийное положение, исследуемая модель значительно расширяет арсенал средств выражения этих категориальных значений, передавая тонкие нюансы значений, оттенки субъективной модальности и разнообразные стилистические коннотации.

## **Список литературы**

*Адмони, В.Г.* Основы теории грамматики / *В.Г. Адмони.* - М., 1964. - 105 с.

*Арутюнова, Н.Д.* Предложение и его смысл / *Н.Д.Арутюнова.* - М., 1976. - 383 с.

*Арутюнова, Н.Д.* Лингвистические проблемы референции / *Н.Д.Арутюнова* // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1982.- Вып. XIII. - С. 5 - 40.

*Бондарко, А.В.* Функциональная грамматика / *А.В.Бондарко.* - Л., 1984.

*Булыгина, Т.В.* К построению типологии предикатов в русском языке / *Т.В.Булыгина* // Семантические типы предикатов. - М., 1982.- С. 7-85.

*Вольф, Е.М.* Функциональная семантика оценки / *Е.М.Вольф.* - М., 1985.- 232 с.

*Золотова, Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка / *Г.А.Золотова.* - М., 1973. - 351 с.

*Золотова, Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / *Г.А.Золотова.* - М., 1982. - 368 с.

*Категория количества* в современных европейских языках. - Киев, 1990. - 284 с.

*Падучева, Е.В.* Высказывание и его соотнесенность с действительностью / *Е.В.Падучева.* - М., 1985. - 271 с.

*Селиверстова, О.Н.* Семантический анализ экзистенциальных и посесивных конструкций в английском языке / *О.Н.Селиверстова.* // Категория бытия и обладания. - М., 1977. - С. 5 - 67.

*Селиверстова, О.Н.* Второй вариант классификационной сетки и описание некоторых предикатных типов русского языка / *О.Н.Селиверстова.* // Семантические типы предикатов. - М., 1982. - С. 86 -157.

*Селиверстова, О.Н.* Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания / *О.Н.Селиверстова.* - М., 1990. – 150 с.

*Стернин, И.А.* Лексическое значение слова в речи / *И.А.Стернин.* - Воронеж, 1985. - 172 с.

*Чейф, У.Л.* Значение и структура языка / *У.Л.Чейф.* - М., 1975.- 432 с.

**С.В. Омельченко**

**ГИПОТЕТИЧЕСКОЕ УСЛОВНО-СЛЕДСТВЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ  
(В СРАВНЕНИИ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМ И ИРРЕАЛЬНЫМ)  
(на материале СПП и БСП немецкого языка)**

Для немецкого условно-следственного предложения, имеющего в своём составе формы сослагательного наклонения, можно выделить два типа – это предложения гипотетические и предложения собственно ирреальные. Часто первая группа не выделяется некоторыми учёными как самостоятельная [Paul 1957; Jung 1968; Duden], а рассматривается вместе с ирреальными. Й.Буша, напротив, выделяет их как самостоятельный вид собственно условных предложений [Buscha 1998], т.к. они имеют ряд особенностей, отличающих их от ирреального, с одной стороны, и от потенциального, с другой, типа условных предложений.



### *Гипотетическое и потенциальное условно-следственное предложение*

Если сравнивать потенциальные (индикативные) и гипотетические (конъюнктивные) условные предложения, то можно отметить следующее.

Для гипотетических и потенциальных предложений существуют две возможности: действие - условие может быть реализовано, а может и не быть реализовано, но возможность его реализации имеется, это действие в обоих случаях *реализуемое*. Просто в одном типе (потенциальное предложение) выражено предположение, а в другом типе сообщается об ирреальном предположении, но в то же время говорящий не исключает абсолютно возможности реализации условия. В этом проявляется близость потенциальных предложений предложениям гипотетическим.

*Wenn er gewinnt, dann gibt es keinen Gott mehr* (Weiskopf, 202). – это предложение потенциальное, в нём используется индикатив.

*Ruft Angel nicht an, rede ich mit Drifter* (Händler, 87).

*Trifft ein Stürmer fünfmal das leere Tor nicht, ist das nicht so schlimm, als wenn sich der Torwart einmal verschätzt* (Händler, 106).

*Wenn es nach der Kommune ginge, würde alles gleichgemacht* (Süskind, 132). – предложение гипотетическое, с использованием конъюктива.

*Könnte Stine bewirken, dass die Zeit nicht mehr vergeht, würde sie dann auf die Verwirklichung ihrer Pläne verzichten?* (Händler, 151).

Таким образом, реализуемое условие и, соответственно, реализуемое следствие может быть выражено как индикативным (потенциальным), так и конъюнктивным (гипотетическим) условным предложением.

Чем же отличается реализуемое условие потенциального предложения от реализуемого условия гипотетического предложения? Как утверждается [Helbig / Buscha 1972, с.169], степень вероятности осуществления условия в гипотетическом условном предложении гораздо меньше, чем в потенциальном.

*Ja, sie machte sich zuweilen sogar aus, wie das wäre, wenn es eines Tages läutete und sie ginge zur Tür und draußen stünde Max* (Weiskopf, 222).

Но всё же о многих гипотетических условных предложениях нельзя сказать, что реализация условия маловероятна.

*Wenn wir geschnappt würden, könnte man uns höchstens hierher zurückweisen, aber uns nicht gleich festhalten, hoffen wir* (Weiskopf, 233).

*Und wenn er die Reise überlebte, würde er sich ein kleines Häuschen auf dem Lande bei Messina kaufen, wo es billiger war* (Süskind, 85).

Таким образом, показатель степени вероятности осуществления условия не является абсолютно убедительным. Основное различие заключается именно в употреблении форм сослагательного наклонения. Этим достигается некая дистанцированность от сферы реальной действительности, и говорящий стремится показать с помощью сослагательного наклонения, что отношения условия - следствия являются лишь тем, о чём он думает и представляет, а в потенциальном условном предложении – это возможный факт действительности. Характерным для гипотетического предложения является то, что это представляемое говорящим действие всё же не противопоставлено реальности и, как и в потенциальном предложении, может быть реализовано.

Следующая особенность гипотетических условных предложений заключается в том, что они могут относиться только к сфере настоящего или будущего. Когда сообщаемое направлено в план будущего, то речь идёт о таком факте, реальность которого в момент речи ещё не исключена. Эта временная ограниченность проявляется в форме сказуемого, а именно – только употребление *Konjunktiv Präteritum* или его заместителя – сочетания глагола *würde* + *Infinitiv I*.

Для данного типа предложений употребительны сложноподчинённые с союзом *wenn*, и очень часто используются бессоюзные конструкции, когда спрягаемый глагол находится в начале придаточного предложения, стоящего в препозиции к главному.

Особо выделим тип предложений с модальным глаголом «*sollen*», находящимся в условной части.

*Sollte sie begründen, warum sie das war, wollte sie nicht sagen, weil sie als einzige die Fabrik verstanden hatte* (Händler, 34).

*Sollte sie es doch geben, kommt das aufs gleiche heraus, als gäbe es sie gar nicht, denn sie sind schlecht gekleidet und schlecht eingerichtet* (Händler, 427).

Такие предложения занимают промежуточное положение между гипотетическими и потенциальными. По форме модального глагола (*sollte*, *Präteritum Konjunktiv*) в ситуации-условии и по степени ожидаемости осуществления условия – вероятность очень мала – их можно отнести к гипотетическим. Но в следственной части употребляется индикатив или императив, поэтому отнести их в группу потенциальных также возможно.

#### ***Ирреальное и гипотетическое условно-следственное предложение***

В ситуации с ирреальным условием событие-условие не может быть реализовано, т.к. условие и следствие представлены как действия не только неосуществившиеся, но и неосуществимые, поскольку они отражают факты, вообще не имеющие места в реальной действительности. Условные конструкции с союзами *wenn*, *selbst wenn*, *sogar wenn* присоединяют придаточную часть сложноподчинённого предложения, в которой указывается на ирреальное условие реализации того, о чём говорится в главной части. Таким образом, оба компонента ситуации ирреального условия, обуславливающий и следственный, содержат нереальные, неосуществимые события. Актуализатором ирреальной функции является форма сослагательного наклонения, имеющая «категориальное значение возможности, предположительности» [Русская грамматика 1982, Т.1, с.625].

*Glauben Sie, der Mann hätte sich und die Familie umgebracht, wenn er genug zu essen gehabt hätte?* (Weiskopf, 153).

*Hätte der Schrei nicht den Nebel zerrissen, dann wäre er an sich selbst ertrunken – ein grauenvoller Tod* (Süskind, 171).

*Wenn es vom Teufel besessen wäre, müsste er stinken* (Süskind, 14).

Из примеров видно, что стандартная ситуация ирреального условного обоснования состоит из двух компонентов – обуславливающего и следственного, содержащих нереальные, неосуществимые события.

Е.С. Грецкая отмечает, что ситуация ирреального условного обоснования имеет определённую специфику. С одной стороны, данная ситуация характери-

зуются гипотетической обусловленностью, основанной на альтернативе, выборе из двух возможных явлений: реализации события-условия и события-следствия или нереализации их. Однако, с другой стороны, в ситуации имплицитно заложен второй вариант – нереализация условия, а, значит, и следствия, т.к. оба компонента представлены как не имеющие места в реальной действительности [Грецкая 2004, с.27].

Семантическая двойственность конструкций, как подтверждает Л.К. Кузнецова, отражающих данную ситуацию, обусловлена употреблением в них формы сослагательного наклонения, отличающейся дуализмом: с одной стороны, она указывает на возможность реализации действия, с другой – на отсутствие этого действия в окружающей действительности [Кузнецова 1981, с.102].

Основная временная форма, употребляемая в ирреальных условно-следственных предложениях – прошлое или настоящее. Лишь в случаях, когда сообщаемое отнесено в план прошлого или настоящего, ирреальность выступает в чистом виде. Ирреальное предложение характеризует условие как условие, которого нет (или не было) и не может быть (не могло быть) вообще, оно чисто плод нашей фантазии, вымысла, нечто выдуманное или надуманное. В предложениях, действие которых относится к настоящему и абсолютно не может быть реализовано, употребляется *Präteritum Konjunktiv (Konditionalis I)*. Это может быть также действие, уже более неосуществимое, т.к. момент для его реализации упущен, в таком случае оно относится к прошлому, формально для неосуществлённого в прошлом условия используется *Plusquamperfekt Konjunktiv (Konditionalis II)*.

Таким образом, с гипотетическим условным предложением собственно ирреальное имеет сходство как формальное (употребление сослагательного наклонения), так и сходство в отношении самого условия, которое в обоих типах условных предложений (гипотетическом и ирреальном) представлено лишь как нечто выдуманное. Но в отличие от гипотетических условных предложений, в ирреальном мы уже не можем говорить о большей или меньшей степени вероятности осуществления условия, мы говорим о нереализуемом более условии.

*Selbst wenn er jetzt ein Taxi nähme, käme er nicht zu mehr zu Beginn des Nachmittagsdienstes zurecht* (Weiskopf, 25).

*Würden wir Egin fragen, ob er Hoffnung auf Versöhnung hat, er würde es nicht wissen* (Händler, 434).

*Ja, so musste man mit Geld sprechen, und wenn Geld jetzt hingewesen wäre, hätte Fromeyer es auch getan* (Weiskopf, 64).

*... das hätte Chenier nicht einmal dann geglaubt, wenn man es ihm gesagt hätte* (Süskind, 117).

#### ***Семантические отношения в гипотетическом и ирреальном условно-следственном предложении***

Отношения условия-следствия в ирреальных и гипотетических условных предложениях являются разнообразными.

В предложениях, содержащих в главной и/или придаточной части отрицание, условная конструкция отражает не возможный, а реальный неосуществлённый факт и изображает события реального мира.

*Wenn sie nicht so schwach wäre, könnte sie das Licht anmachen und ein Buch lesen* (Händler, 111). В действительности же она очень слаба, и поэтому не может встать, включить свет и почитать книгу. В подобных предложениях, содержащих отрицание в условной части, можно отметить наряду с условно-следственным ещё и причинный характер отношений между частями сложного предложения. Можно преобразовать его в следующее предложение: *\*Da sie schwach war, konnte sie das Licht nicht ausmachen und ein Buch lesen.*

*Und er wäre bis zu seinem Tode dort geblieben (denn es mangelte ihm an nichts), wenn nicht eine Katastrophe eingetreten wäre, die in aus dem Berg vertrieben und in die Welt zurückgespieen hatte* (Süskind, 169).

На основании типа модальных отношений между субъектом и его действием в составе следственного компонента можно выделить следующие разновидности отношений – ситуация возможности, ситуация необходимости и ситуация желательности совершения действия. В основном все эти виды отношений эксплицируются модальными глаголами, словами категории состояния.

Возможность: ... *und er wusste, dass er ganz andere Wohlgerüche würde herstellen können, wenn er nur über die gleichen Grundstoffe verfügte* (Süskind, 48).

*Als ob er nicht tausende andere erfinden könnte, ebenso gute und bessere, wenn er nur wollte!* (Süskind, 140).

*Wenn er heute alles verlöre, so könnte er allein mit diesen wunderbaren uchlein binnen Jahresfrist abermals ein reicher Mann sein* (Süskind, 143).

*Könnte ich meinen Geruch, oder wenigstens einen Teil davon, von mir trennen und nach einer gewissen Zeit der Entwöhnung zu ihm zurückkehren, so würde ich ihn – und also mich - sehr wohl riechen können* (Süskind, 173).

Необходимость: *Wenn er vom Teufel besessen ware, müsste er stinken* (Süskind, 14).

*Wenn man sich nämlich – so dachte Richis – all die Opfer nicht mehr als einzelne Individuen, sondern als Teile eines höheren Prinzips vorstelle und sich in idealistischer Weise ihre jeweiligen Eigenschaften als zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen dächte, dann müsste das aus solchen Mosaiksteinen zusammengesetzte Bild das Bild der Schönheit schlechthin sein...* (Süskind, 258).

Желательность: *Baldini hätte ihn erwürgen mögen, erschlagen hätte er ihn mögen, herausgeprügelt aus dem moribunden Körper hätte er am liebsten die kostbaren Geheimnisse, wenn's Aussicht auf Erfolg gehabt ... und wenn es seiner Auffassung von christlicher Nächstenliebe nicht so eklatant widersprochen hätte* (Süskind, 135).

*Er war nicht darauf aus, mit seiner Kunst das große Geld zu machen, nicht einmal leben wollte er von ihr, wenn's anders möglich war zu leben* (Süskind, 140).

*Wenn Laure dann unter der Haube wäre, wollte er selbst seine feierlichen Fühler in Richtung der hochangesehenen Häuser Dree, Maubert oder Fontmichel ausstrecken - ...* (Süskind, 254).

Ситуация ирреального условия может содержать в своём составе оценочный компонент, выраженный различными оценочными прилагательными, наречиями и т.п. Оценка может быть как положительной, так и отрицательной.

*Unter den obwaltenden Umständen war dieses ja auch nur ohne jene möglich, und hätte das Kind beides gefordert, so wäre es zweifellos alsbald **elend** zugrunde gegangen* (Süskind, 28).

*... dass alle Zeugen es im nachhinein **als Wunder** bezeichnet haben würden, wenn sie überhaupt noch jemals darauf zu sprechen gekommen wären, was nicht der Fall war...* (Süskind, 299).

## **Список литературы**

*Грецкая, Е.С.* Роль подчинительных союзов в формировании модальности СПП со значением обусловленности (условные и причинные конструкции): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Грецкая Екатерина Сергеевна. – Елец. - 2004.

*Кузнецова, Л.К.* Функционирование сложноподчинённого предложения ирреального условия в тексте / *Л.К.Кузнецова* // Функционирование синтаксических категорий в тексте. – Л., 1981.

Русская грамматика: в 2 т. – М., 1980. – Т.1.

*Buscha J.* Grammatik in Feldern / *J.Buscha, R.Freudenberg-Findeisen.* - Verlag für Deutsch, Ismaning, 1998. - 336 с.

*Duden.* Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6., völlig neu bearb. und erw. Aufl. - Mannheim, Leipzig, Wien Zürich, 1998.

*Helbig, G.* Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / *G.Helbig, J.Buscha.* – Leipzig. - 1972.

*Jung, W.* Grammatik der deutschen Sprache / *W. Jung.* – Leipzig, 1968.

*Paul, H.* Deutsche Grammatik / *H.Paul.* – Halle (Saale), 1957. - В.4.

## **Источники**

*Süskind, P.* Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders / *Patrick Süskind.* / Diogenes Verlag, AG Zürich, 1985.

*Händler, E.W.* Wenn wir sterben / *Ernst Wilhelm Händler.* / Frankfurter Verlagsanstalt GmbH, Frankfurt am Main, 2002.

*Weiskopf F.C.* Lissy oder die Versuchung / *F C Weiskopf* / Dietz Verlag, Berlin, 1963. - 280 с.

## **В.Е. Пазгалова, А.И. Гольдберг**

### **СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Исследованию элементарных побудительных предложений в немецком языке всегда уделялось достаточно много внимания. В некоторых грамматиках немецкого языка можно найти подробное изложение данного явления [Brinkmann 1971; Duden 1998; Erben 1980; Helbig 2001].

Коммуникативному типу простого предложения посвящены также специальные исследования как иностранных, так и российских ученых [Schmidt 1973; Крашенинникова 1953].

Кроме того, частные вопросы выражения побудительности в немецком языке освещаются в статьях Г. В. Озерова, Р. Тиля и К. Донхаузера.

Во второй половине XX века в грамматической теории сложилась тенденция системного описания способов выражения грамматического значения. Системный подход характерен также и для описания средств выражения побудительности [Девекин 1965].

При этом выделяется либо микрополе побудительности [Гулыга 1969], либо функционально – семантическое поле побудительности [Thiel 1975].

В качестве синонимов императива или конститuentов поля побудительности разные авторы выделяют различные средства. Наиболее полно и подробно синонимы императива рассмотрены в работах М.М. Бикель, Е.В. Гулыга и Е.И. Шендельс, В.С. Рябенко.

Так, например, Е.И. Шендельс выделяет четыре группы глагольных синонимов:

- синонимы, выражающие адресат в форме подлежащего;
- синонимы с невыраженным адресатом и адресантом;
- синонимы с подлежащим – объектом действия;
- синонимы с выраженным адресатом и адресантом.

Первая группа: 1) презенс индикатива: «Sie fahren nicht weiter», schrie er. «Sie tut es nicht!» (Th. Mann); 2) футурум индикатива: «Du wirst es nicht tun, Trudel!», sagte er (H. Fallada); 3) перфект индикатива: «Zum Frühstück hast du aber dein Gesicht gewaschen!»; 4) футурум II индикатива: «In einer Woche wirst du jede Verbindung mit diesen Leuten gelöst haben, in einer Woche, hörst du?»; 5) модель псевдопридаточного предложения с dass: Dass du mir nicht zuviel trinkst, Otto!, которая структурно близка к модели (фразеосхеме): Mach, dass du fortkommst!; 6) модель Gehen wir!; 7) модель haben + zu + Infinitiv: Sie haben hier zu bleiben!; 8) сочетания модальных глаголов с инфинитивом: Sie müssen gehen; 9) форма 3 – го лица ед. числа презенса конъюнктива: Man schraube den Deckel fest!, а также фразеосхема: Gott, helfe uns!

Вторая группа: 1) личный пассив: Die Arbeit wird gemacht! 2) безличный пассив: Jetzt wird gegessen! 3) инфинитивные предложения: Beitreten! Untereinander Verbindung halten! (A. Seghers); 4) причастие II: Aufgegessen!

Третья группа: 1) конструкция sein + zu + Infinitiv: Die Posten sind aufzustellen! 2) некоторые фразеосхемы с презенсом конъюнктива: Es sei vorläufig nur bemerkt, dass...

Четвертая группа: 1) формы претерита конъюнктива, в котором обычно стоят модальные глаголы: Du könntest mir ein Paar Päckchen Tabak holen. Такого рода просьба часто завуалирована в форму вопросительного предложения: Könnten Sie mir Ihre Adresse mitteilen? 2) кондиционалис, употребление которого аналогично претериту: Würden Sie mir erlauben, dass ich nur ein wenig Einblick in die Sammlung verschaffe? (Th. Mann).

Г. Грисбах, перечисляя средства выражения побудительности и приводя примеры с mögen, sollen выделяет два случая: 1. Адресат может быть уполномочен также передать побуждение: Herr Maier möchte mich morgen anrufen. Frau Müller soll zum Chef kommen. 2. Адресат может направить побуждение треть-

ему лицу, употребив модальные глаголы *mögen*, *sollen*: *Sie möchten bitte zum Chef kommen, Frau Müller!* [Griesbach 1986].

Причастие II в побудительной функции следует рассматривать, согласно Р. Тило, как усеченную форму безличного пассива: *Jetzt wird aufgepasst!* Такого же мнения и Г. Грисбах, который не только приводит соответствующие примеры, но и дает их истолкование: *Stillgestanden!* (als militärisches Kommando für «*Jetzt wird stillgestanden*»).

Е.В. Милосердова выделяет пять групп безглагольных побудительных предложений с учетом морфологической характеристики их ведущего члена.

В первой группе главным членом предложения выступает беспредложное имя существительное или беспредложно – именное сочетание: *Ein Bier!* *Ein Paar Äpfel auf den Weg!*

Вторую группу составляют предложно – именные конструкции: *Aus der Bahn!*

В третью группу выделены двухкомпонентные конструкции, состоящие из существительного – объекта и обязательного показателя направленности в форме наречия: *Hände hoch!* или предложной группы: *Hände auf den Rücken!*

Четвертая группа объединяет наречные побудительные предложения с семантикой движения, его направленности: *Zurück!* *Vorwärts!*

В пятую группу вошли предложения, ведущий член которых обозначает качественную характеристику глагольного действия: *Schnell!* *Fix!*

Некоторые авторы выделяют в качестве синонимов императива вопросительно – побудительные предложения.

В.С. Рябенко включает в функционально – семантическое поле побудительности конструкции с глаголами *heißen*, *machen* и глаголы побудительной семантики.

В результате анализа автор установила, что побудительное значение большинства глаголов побудительной семантики реализуется только в определенных типах структурных моделей предложений. В.С. Рябенко выделила девять моделей предложений с глаголами побудительной семантики, различающиеся по характеру замещения позиции существительного со значением лица – адресата побуждения, а также по характеру заполнения позиции компонента со значением объекта побуждения.

Таким образом, на основании вышеизложенного анализа средств выражения побудительности у разных авторов можно представить более полную структуру микрополя или функционально – семантического поля побудительности в современном немецком языке, поскольку во многих исследованиях не учтены такие конститuenty, как перфект и футурум II индикатива.

Доминантой поля побудительности является императив. По данным ученых на его долю приходится 48, 2 % от общего числа примеров.

Вокруг доминанты образуется ядро, в которое входят следующие конститuenty: 1) инклюзивная императивная конструкция; 2) презенс индикатива; 3) футурум I индикатива; 4) перфект индикатива; 5) футурум II индикатива; 6) инфинитивные предложения; 7) конструкция с модальными глаголами; 8) конструкции *haben + zu + Infinitiv*; 9) конструкции с глаголом *lassen*.

Менее употребимы: 10) конъюнктив (презенс, претерит, кондиционалис I); 11) причастие II; 12) пассив (личный и безличный индикатива); 13) субстантивные предложения; 14) наречные предложения; 15) вопросительные предложения; 16) фразеосхема *mach (schau), dass* или псевдопридаточное предложение с *dass*; 17) конструкции с глаголами *heißen, machen*; 18) глаголы побудительной семантики (например: *wünschen*); 19) предложения с междометиями.

Средства выражения побудительности используются студентами на практических занятиях как в устной, так и письменной речи, а также в научных текстах на немецком языке.

### **Список литературы**

*Гулыга, Е.В.* Грамматико - лексические поля в современном немецком языке / *Е.В.Гулыга, Е.И.Шендельс.* – М., 1969.

*Девекин, В.Д.* Особенности немецкой разговорной речи / *В.Д.Девекин.* – М., 1965.

*Крашенинникова, Е.А.* Побудительная модальность в немецком языке / *Е.А.Крашенинникова* // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка.- М., 1953. - Т.Х.П. - Вып. 5. - С. 457- 469.

*Brinkmann, H.* Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung / *H.Brinkmann.* - Düsseldorf, 1971.

*Duden.* Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.- Mannheim, Leipzig, Wien Zürich, 1998.

*Erben, J.* Deutsche Grammatik. Ein Abriss / *J.Erben.*– München, 1980.

*Griesbach, H.* Neue deutsche Grammatik / *H.Griesbach.* - Berlin; München; Wien; Zürich, 1986.

*Helbig, G.* Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / *G.Helbig, J.Buscha.* - Berlin – München, 2001.

*Schmidt, W.* Grundfragen der deutschen Grammatik / *W.Schmidt.* - Berlin, 1973.

*Thiel, Dr.R.* Bemerkungen zum Ausdruck der Aufforderung / *Dr.R.Thiel* // Sprachpflege, 1975. – Н.1. - S.11-12.

*А.А. Пережогина, Е.С. Завьялова*

### **ЭЛЛИПСИС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ. ВОПРОСЫ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Проблема экономии языковых средств вызывает у лингвистов большой интерес. Это очень сложное и многогранное понятие, так как, с одной стороны, лингвистическая экономия определяется как «внутреннее, естественное свойство языка, закрепленное в его системе и обеспечиваемое ею» [Кобков 1974, 35], а с другой стороны, данное явление реализуется в речи и предполагает «использование минимального количества речевых единиц при оформлении высказывания» [Меликсетова 1983, с.70].



Тенденция к экономии языковых средств обусловлена потребностями человеческого мышления и общения, стремлением к экономии усилий, а также устранением информативной избыточности. Это находит свое выражение во всех частях языковой системы: фонетике, словообразовании, морфологии, синтаксисе.

В разговорной речи имеет место фонетически упрощенный вариант слова, вследствие опущения звука: Je ne sais pas – Je n'sais pas; Tu es impossible – T'es impossible.

В словообразовании тенденция к экономии проявляется в создании разного типа сложносокращенных слов, аббревиатур. «Аббревиация позволяет дать новым названиям более краткую и компрессированную форму при полном сохранении значения данных лексических единиц, экономя время поступления информации адресату» [Косарева 1983, с.85].

В синтаксисе экономия языковых средств можно обнаружить в предложениях, где один или несколько членов замещены местоимениями либо опущены. К последним относят односоставные, неполные, слова - предложения (коммуникативы).

Проблемы лингвистической экономии и эллипсиса волновали ученых издавна. В работе В.М.Алпатова можно найти информацию о том, что в 70-е годы XIX века Г.Пауль занимался изучением таких проблем как «устранение излишеств», то есть избыточности в языке. В это же время в логической грамматике Пор-Рояля особое внимание уделялось эллиптической конструкции, которая рассматривалась как «недостаточная» [Алпатов 1998, с.104].

Учение об эллипсисе нашло отражение и в работах русских ученых еще более раннего периода. Так, Н.И.Греч (1827) дает определение неполного предложения, а также приводит классификацию случаев опущения (эллипсиса) частей предложения. П.М.Перевлесский (1847) в «Начертаниях русского синтаксиса» также говорил об опущении частей предложения, но считал, что опускаться могут лишь подчиненные члены предложения [Сковородников 1978, с.56].

Проблема эллипсиса остается актуальной и в наши дни. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования по данному вопросу отечественных и французских авторов (Н.М. Васильева, В.Г. Гак, Л.И. Илия, В.П. Кобков, Е.Р. Меликсетова, Л.А. Нефедова, Л.М. Скрелина, Э.М. Попова, J.Y. Doumon, J. Dubois, M. Grevisse, M. Riegel, M. Wilmet и др.).

В ходе анализа данных работ, а также толковых и лингвистических словарей мы столкнулись в первую очередь с проблемой терминологии. Для раскрытия понятия эллипсиса (ellipse) в работах отечественных авторов используются такие термины как «лингвистическая экономия», «языковая компрессия», «сжатие», «эллиптическая конструкция», «неполное предложение», «незаконченное предложение», а в работах французских авторов - «construction elliptique», «effacement», «élément effacé», «proposition incomplète», «proposition inachevée» и др.

Как лингвисты раскрывают понятие эллипсиса? Как это понятие соотносится с вышеуказанными? Какое содержание вкладывают авторы в перечис-

ленные выше термины? Нет ли терминов, дублирующих одни и те же понятия и, наоборот, одних и тех же терминов с разным содержанием? Что есть общего и различного в исследованиях русских и французских исследователей по интересующему нас вопросу? На эти и другие вопросы мы попытаемся ответить ниже.

Для начала мы проанализировали определения эллипсиса, приведенные в русских и французских толковых словарях. Так, в толковом словаре С.И. Ожегова эллипсис характеризуется как «пропуск в речи какого-нибудь легко подразумеваемого слова, члена предложения» [Ожегов 1999, с.910].

Французские толковые словари дают аналогичные определения, но акцентируют внимание на синтаксическую сторону такого «пропуска», состоящего из одного или нескольких элементов, а также отмечают стилистическую функцию этого явления. «Omission syntaxique ou stylistique d'un ou plusieurs éléments dans un énoncé qui reste néanmoins compréhensible» [Robert 1996, с.734]. « Fait de syntaxe ou de style qui consiste à omettre un ou plusieurs éléments de la phrase» [Larousse 1997, с.370].

Более полные определения представлены в лингвистических словарях. ЛЭС (под редакцией В.И. Ярцевой) подчеркивает такую характеристику эллипсиса, как возможность восстановления пропущенного члена предложения или компонента высказывания из контекста (контекстуальный эллипсис) либо из речевой ситуации (ситуативный эллипсис). Смысловая ясность обычно обеспечивается «смысловым и / или синтаксическим параллелизмом». Здесь также отмечается стилистическая функция эллипсиса, использование которого делает текст более динамичным, выразительным и экспрессивным [ЛЭС 1990, с.592].

Французский лингвистический словарь наряду с ситуативным выделяет грамматический эллипсис, отмечая, что знания правил синтаксиса позволяют выпускать некоторые слова в речи, сохраняя возможность их восстановления. «L'ellipse peut être grammaticale. Des mots que la connaissance de la langue (des règles syntaxiques) permet de suppléer peuvent être omis» [Dubois 2001, с.174].

Аналогичное явление И.В.Пронина называет ассоциативным эллипсом. Автор отмечает, что предложения с ассоциативным эллипсом « не нуждаются для своего однозначного восполнения ни в контексте, ни в ситуации, поскольку состав наличных членов эксплицирует опущенные компоненты. Этому помогают ассоциативные связи, благодаря которым неполный вариант предложения сравнивается с полным коррелятом, то есть с соответствующей моделью предложения» [Пронина 1971, с.101]. Выпущенные элементы являются «пустыми» с точки зрения информации. Например, опускается оборот *il y a (il est)*: «Inutile de le chercher à l'attaquer», или же отсутствует местоимение *se* и глагол-связка *être*: «*Domage!*».

В то же время грамматика Larousse отмечает, что не всегда уместно восстанавливать выпущенные слова, так как их восполнение повлечет за собой изменение эмоциональной окраски высказывания, ослабление его экспрессивности [Grammaire Larousse 1964, с.99]. Например, реплика «*Silence!*» сильнее и экспрессивнее, чем «*Gardez le silence!*», и в некоторых ситуациях она более уместна и эффективна.

Таким образом, в русской и французской лингвистике нет особых расхождений в понимании сущности эллипсиса. Мнения лингвистов сходятся в том, что эллипсис - это пропуск в речи одного или нескольких элементов. Почти все отмечают такую характеристику, как возможность их восполнения. Но имеют место различия в описании видов эллипсиса, характеристик и функций, присущих данному явлению, которые, в свою очередь, важны при рассмотрении вопросов, связанных с его конкретной реализацией в речи.

Особый практический интерес представляют речевые конструкции, предложения, содержащие эллипсис. В лингвистике такие предложения называют по-разному: неполными, эллиптическими, незавершенными (*proposition incomplète, elliptique, inachevée*). Являются ли эти названия синонимичными? Что они означают? По этим вопросам мнения лингвистов также расходятся.

Так, во французском лингвистическом словаре эти термины рассматриваются как синонимичные. « On qualifie d'elliptiques certains phrases incomplètes, inachevées dans lesquelles il manque un élément structurale », « ... des phrases qui contiennent une ellipse » [Dubois 2001, с.174, 244].

Авторы французских грамматик М. Grevisse, М. Riegel, М. Wilmet, а также отечественные лингвисты Н.М. Васильева, Л.М. Скредина, Э.М. Попова, И.В. Пронина не дифференцируют понятия «эллиптической конструкции» и «неполного предложения». Так, Н.М. Васильева отмечает, что неполные предложения «представляют собой эллиптические конструкции, то есть такие конструкции, в которых недостает одного или нескольких членов» [Васильева 1983, с.22]. «Une proposition est incomplète ou elliptique lorsque l'usage, ou le style, ou la syntaxe affective font que l'on n'exprime pas un ou plusieurs mots que l'esprit doit suppléer» [Grevisse 1980, с.214].

В.Г. Гак также проводит параллель между неполными и эллиптическими предложениями, считая, что к таковым относятся все предложения, содержащие эллипсис, который он понимает как «опущение компонента структурной схемы» [Гак 2000, с.708]. Интересной является его точка зрения на незаконченные предложения. Автор причисляет их к одному из видов неполных [Гак 2000, с.716].

Д.Э. Розенталь рассматривает эллиптическое предложение как одну из разновидностей неполных предложений, наряду с контекстуальными, ситуативными и диалогическими неполными предложениями. «Эллиптическое предложение – неполное по составу предложение, в котором отсутствие глагола - сказуемого является нормой. Для понимания такого предложения нет необходимости ни в контексте, ни в ситуации, так как полнота такого предложения достаточно выражена собственными лексико-грамматическими средствами. Например: «На столе – стопочка книг» [Розенталь 1976, с.201].

Анализ общепризнанных определений эллипсиса, а также вышеуказанных точек зрения на определение его содержащих предложений позволяет нам выразить свою точку зрения по данному вопросу. По нашему мнению, незаконченные предложения нельзя считать эллиптическими, так как отсутствующие в нем члены не соответствуют такой характеристике эллипсиса, как возможность их восстановления из контекста или ситуации, либо благодаря синтаксическо-

му параллелизму. Являясь «недосказанными по разным причинам», как их характеризует В.Г. Гак, они могут не отвечать принципу «смысловой ясности». Например: «Как ты можешь смеяться, когда...». Мы не можем с точностью восстановить выпущенные члены предложения. В то же время эти предложения, безусловно, являются неполными. Таким образом, мы полагаем, что неполные предложения – это более широкое понятие, включающее в себя эллиптические и незаконченные предложения.

Определение эллипсиса, как обязательного компонента эллиптического предложения, позволяет внести ясность также в другой спорный вопрос, связанный с исследуемой проблемой. Среди лингвистов ведутся дискуссии относительно односоставных предложений, а также слов-предложений (коммуникативов). Как соотносятся неполные эллиптические предложения и односоставные? Какова природа слов-предложений? Имеют ли они отношение к эллипсису?

Действительно, в ряде случаев сложно определить, является ли то или иное предложение односоставным полным или неполным эллиптическим. Например, номинативное предложение представлено существительным в форме подлежащего или предикатива, то есть без предлога. Однако в такой же форме выступает и прямое дополнение. Так, одно и то же предложение «*Le printemps*» может быть и односоставным полным, и эллиптическим. И лишь в контексте можно определить его характер. Если это ответ на вопрос: «*Quelle saison de l'année préfères-tu?*», то перед нами неполное предложение.

Аналогичная ситуация возникает с анализом препозитивных форм существительного. Если такое предложение синтаксически независимо («*Au secours!*»), то оно полное. Если оно представляет ответную реплику («*Où vas-tu? - A la cave.*»), то это неполное предложение, содержащее эллипсис «*Je vais*».

Рассмотрение данных вопросов подчеркивает значимость такой характеристики эллипсиса, как его контекстуальная либо ситуативная обусловленность.

Высказываются различные мнения относительно природы так называемых слов-предложений. Некоторые лингвисты (В.Г. Гак, Н.А. Шигаревская) относят утвердительно-отрицательные коммуникативы (*Oui. Non. Si.*), а также предложения, состоящие из наречий и модальных слов (*Bien sûr. Naturellement. Assurément.*) к независимым полным предложениям, не имеющим отношения к эллипсису. А, например, М. Vilmet и Л.А. Нефедова относят такие предложения к контекстуальной разновидности эллипсиса [Нефедова 1985, с.17; Vilmet 1998, с.506], что, на наш взгляд, не совсем обоснованно. В предложениях данного типа нет эллипсиса – опущения компонента синтаксической схемы, модели предложения. Если предположить, что это неполные предложения, то какой член предложения отсутствует в них? Как он соотносится с оставшейся частью на синтаксическом уровне? Ведь в высказываниях типа «*Oui*» нельзя выделить ни подлежащего, ни сказуемого, ни другого второстепенного члена предложения, к которому можно было бы отнести выпущенный элемент. То есть, такие предложения являются синтаксически независимыми и, следовательно, не эллиптическими.

Вызывают дискуссию фразы типа «Magnifique», «Dommage». Одни авторы относят их к односоставным (В.Г. Гак, Н.М. Васильева, Л.И. Пицкова), другие (И.В. Пронина, М. Riegel) – к эллиптическим, в которых отсутствует местоимение «се» и глагол-связка «être». Учитывая стилистическую функцию эллипсиса, мы склонны согласиться со второй точкой зрения. Эллипсис презентативной конструкции «с'est» делает высказывание более эмоциональным, экспрессивным.

Учет стилистической функции эллипсиса позволяет решить и другой спорный вопрос относительно предложений типа «Admirable, ce tableau!», которые также относят и к полным номинативным [Dubois 2001, с.300], и к неполным эллиптическим [Wilmet 1998, с.506]. На наш взгляд, эллипсис глагола-связки «est» имеет место и, наряду с порядком слов и интонацией, является одним из средств выражения экспрессивности.

Очень много спорных вопросов, касающихся использования эллипсиса в сложных предложениях. Так, некоторые лингвисты говорят об эллипсисе подлежащего в сложносочиненных предложениях. Например, «Jean ramassa ses affaires, (il) mit son chapeau et (il) sortit» [Riegel 1988, с.133]. «Il y a également ellipse quand plusieurs propositions sont juxtaposées, comme dans «Il court, saute, trépigne, hurle.» [Dubois 2001, с.174]. С другой стороны, это же предложение можно рассматривать простым с однородными членами, так как перечисляемые глаголы соответствуют характеристике однородных членов предложения, «относящихся к одному и тому же слову и выполняющих аналогичные функции в предложении» [Гак 2000, с.722]. Включение же подлежащих перед каждым глаголом придаст этим предложениям определенный стилистический оттенок.

Аналогичные споры ведутся вокруг некоторых компаративных предложений. Так, предложение «Il parle comme son père» в грамматике Riegel рассматривается как эллиптическая конструкция сложноподчиненного обстоятельственного предложения «Il parle comme le faisait son père» [Riegel 1988, с.515]. Мы полагаем, что первый пример можно рассматривать как простое предложение, в котором «comme son père» - обстоятельство образа действия, и «comme» выступает не как союз, а как предлог.

Анализ подобных примеров подчеркивает структурно - синтаксический характер эллипсиса. Не просто слово выпускается в предложении, а остается незамещенной определенной синтаксической позицией, предполагаемая языковой структурой, моделью данного предложения.

Таким образом, рассмотрение спорных вопросов позволило выделить наиболее существенные признаки эллипсиса:

- 1) формальное невыражение компонента, закрепленного в структуре (модели) предложения;
- 2) сохранение при этом достаточной информации;
- 3) возможность однозначного восполнения опущенного члена предложения (за счет контекста, ситуации, общих знаний языка).

Основные функции эллипсиса:

1) функция экономии, которая заключается в неповторении какого-либо компонента предложения, представляющегося избыточным в данном окружении;

2) стилистическая функция – использование эллипсиса для придания высказыванию определенного стилистического оттенка.

## Список литературы

*Алпатов, В.М.* История лингвистических учений / *В.М. Алпатов.* – М., 1998.

*Васильева, Н.М.* Синтаксис простого предложения в современном французском языке / *Н.М. Васильева.* – М., 1983.

*Гак, В.Г.* Теоретическая грамматика французского языка / *В.Г. Гак.* – М., 2000.

*Илия, Л.И.* Пособие по теоретической грамматике французского языка / *Л.И. Илия.* – М., 1979.

*Кобков, В.П.* Информационная избыточность и способы сжатия текста / *В.П. Кобков* // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1974.

*Косарева, О.Г.* Аббревиатура как одно из средств экономии и экспрессии речи (на материале современной прессы) / *О.Г. Косарева* // Иностранные языки в школе. – 1983. - №3.

*Лингвистический энциклопедический словарь* / *гл. ред. В.Н. Ярцева.* – М., 1990.

*Меликсетова, Е.Р.* Компрессия как одна из форм лингвистической экономии / *Е.Р. Меликсетова* // Иностранные языки в школе. – 1983. – №3.

*Нефедова, Л.А.* Анализ эмоционально-оценочной функции эллипсиса в тексте / *Л.А. Нефедова* // Анализ стилистических функций синтаксических единиц в тексте. – Алма-Ата, 1985.

*Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / *С.И. Ожегов.* – М., 1999.

*Пронина, И.В.* Неполные (эллиптические) предложения во французской речи / *И.В. Пронина* // Иностранные языки в школе. – 1971. - №2.

*Розенталь, Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов / *Д.Э. Розенталь.* – М., 1976.

*Сковородников, А.П.* Эллипсис как стилистическое явление современного русского литературного языка / *А.П. Сковородников.* – Красноярск, 1978.

*Скрелина, Л.М.* Эллипсис и контекст / *Л.М. Скрелина, Э.М. Попова* // Иностранные языки в школе. – 1982. - №3.

Dictionnaire de linguistique par Jean Dubois. – Bordas, 2001.

Dictionnaire d'orthographe et des difficultés du français par Jean-Ives Doumoulin. – Paris, 1974.

Grammaire Larousse du français contemporain par Jean-Claude Chevalier, Michel Arrivé, Jean Teytard. – Paris, 1964.

*Greviss, M.* Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui / *M. Greviss.* – Paris, 1980.

Le Nouveau Petit Robert. – Paris, 1996.

Le Petit Larousse. – Bordas, 1997.

*Riegel, M.* Grammaire méthodique du français / *M. Riegel.* – Presse Universitaires de France, 1994.

*Wilmet, M.* Grammaire critique de français / *M. Wilmet.* – Bruxelles, 1998.

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Р.А. Бутенко*

## ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Цель данной публикации – определить ряд вопросов, которые, на наш взгляд, требуют переосмысления в преподавании дисциплины «Методика и технологии профессиональной деятельности» в связи с изменением социального заказа на языковое образование в современной образовательной системе России.

Мировое образовательное пространство в последние два десятилетия концептуально изменилось. В основном это затронуло следующие положения:

- изменилось отношение к обучению знаниям, умениям и навыкам как к приоритетной цели образования: они всё активнее определяются не столько как средства коммуникации, но и как средства развития компетентности личности;
- деятельностные подходы и методики всё более вытесняют преподносящие;
- изменяется характер педагогических отношений в обучающей цепочке: авторитаризм уступает место сотрудничеству, партнерству в познании и деятельности.

Российское образование также реформируется в соответствии с мировыми тенденциями: предлагается иное содержание обучения, новые подходы, формируется новый педагогический менталитет.

Обновление целей и содержания обучения иностранным языкам в российском образовательном пространстве предполагает выход современных подходов к языковому образованию за рамки традиционной коммуникативной методики, заставляет переосмыслить многие ее установки, и, следовательно, предъявляет новые требования к профессиональной компетенции выпускников высшей школы со специализацией «преподаватель иностранных языков».

Практика обучения последних двух – трех лет показывает, что с самого начала усвоения курса студенты затрудняются в интерпретации современной лингвистической и методической терминологии, которая в специальной литературе ещё не имеет устойчивого адекватного толкования. Например, термин «языковое образование» является понятием многоплановым и в разных контекстах может обозначать: ценность, процесс, результат, система.

Как *ценность*, языковое образование может быть ценностью государственной, общественной и личностной. В данном случае речь идет о статусе языка в государстве, обществе, в сознании субъекта (мотивированность к овладению, престижность и т.п.). Языковое образование как ценность призвано способствовать гармоничному сочетанию государственных, общественных и личностных потребностей в рамках лингвокультурной подготовки учащихся.

Как *процесс*, языковое образование есть движение от цели к результату.



Как *результат* языковое образование проявляется на следующих уровнях:

- индивидуально-личностном;
- общественно-государственном – значимость знания ИЯ в целях экономического, научно-технического, культурного и интеллектуального развития общества и его граждан.

Как *система*, языковое образование есть совокупность образовательных процессов, включающих обучение учащихся ИЯ как средству общения с носителем данного языка, средству познания чужой и своей национальных культур.

В настоящий момент в отечественную методику преподавания ИЯ прочно вошло понятие «*межкультурная коммуникация*» как показатель способности человека участвовать в межкультурной коммуникации.

Понятие содержит две составляющие: *культура* как совокупность достижений в сфере производственной, общественной и духовной жизни, и *компетенция* – та область вопросов, в которой человек хорошо осведомлен. В современной жизни человек должен уметь строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами общего жизненного пространства, налаживать межкультурные связи между представителями разных стран с их мировосприятием и культурой. Таким образом, изменился социальный заказ общества, который выдвинул задачу коммуникативной и культуроведческой подготовки учащихся к межкультурному общению.

Появление нового социального заказа привело к необходимости переориентировать цели и содержание обучения ИЯ в школе на формирование у учащихся способности жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире.

Осваивая ИЯ, человек обычно воспринимает понятия и реалии нового языка через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей. В такой ситуации почти всегда имеет место *межкультурная конфронтация*: конфликт между знакомым и незнакомым, между «своим» и «чужим» миропониманием, между готовностью понять и предубеждением. В процессе обучения учащихся надо готовить к признанию права на существование разных культур и формируемых на их основе представлений, норм жизни, верований.

В конечном итоге результатом языкового образования в области ИЯ должна стать сформированная *языковая личность* как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. В понятие «полноценного участия» входит также осознание своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом. Таким образом, обучение ИЯ в системе современного языкового образования есть, в первую очередь, процесс личностного развития учащегося, его социальных качеств, в связи с чем одним из ведущих методических принципов становится социокультурная направленность обучения.

Вторым вопросом, представляющим трудность для студентов, является осмысление новых подходов, вызванных обновлением целей и содержания обучения ИЯ.

В новых программах цель обучения ИЯ – для чего учить? – обозначается как формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в качестве составляющих языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную и развивающую компетенции. Эта интегративная цель обучения имеет четкую компетентностную направленность.

От целей предыдущих программ ее отличает:

- выделение социокультурной компетенции, функции которой значительно шире, чем страноведческой в прежних программах: она охватывает социолингвистическую, предметно-тематическую и общекультурную сферы учебной деятельности;
- появляется компенсаторная компетенция, выход из ситуации в условиях дефицита языковых средств, которая в предыдущих программах отсутствовала.

В условиях нового подхода к языковому образованию прогнозируются следующие результаты: овладение знаниями и умениями, необходимыми для языковой компетенции учащегося, значимыми для социальной адаптации личности, ее приобщения к ценностям мировой культуры.

В целом, можно сказать, что ИЯ является и целью, и средством обучения, и его преподавание базируется на двух основополагающих принципах: когнитивном и коммуникативном. *Когнитивный принцип*: ИЯ – средство обучения, идентификации, социализации и приобщения учащегося к культурным ценностям. ИЯ является строительным материалом для создания картины мира. *Коммуникативный принцип*: ИЯ – средство общения, система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих индивидуальные и общественные отношения.

Как отмечалось выше, вхождение России в современное мировое образовательное пространство предъявляет новые требования к формированию профессиональных умений у будущих преподавателей ИЯ. Например, на современном этапе обучения особая роль отводится развитию процессуальных умений – способности оперирования информацией, связанной с переработкой большого количества нового материала и использованием ее в профессиональной деятельности. Студент должен уметь:

- находить нужную информацию в специальной литературе и телекоммуникационных средствах, целенаправленно ее обрабатывать, рационально группировать;
- аргументированно ее оценивать и определять своё отношение к ней;
- устанавливать причинно-следственные связи между предпосылками и выводами, заключенными в данной информации;
- на основе анализа информационного потока оценивать степень разработанности проблемы и ее актуальности на сегодняшний день.

В психолого-методическом плане студента следует готовить к технологиям обучения, основанным на *диалоге культур*. При этом необходимо учитывать, что данное понятие трактуется современной психолингвистикой более широко, чем сопоставление элементов родной культуры учащихся с культурой носителей изучаемого языка. Это также – обмен способами осуществления раз-

ного рода деятельности и обмен образами мировосприятия, т.е. своеобразный обмен познавательными средствами. Такие технологии помогут студенту перейти от обучения ИЯ как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития учащегося, позволяющего использовать усвоенное в активной деятельности.

В последние годы в отечественной методике идет активная наработка новых обучающих технологий, в том числе и в форме организации проектной деятельности учащихся. Идеи проектных методов базируются на понимании, что задачей обучения ИЯ в школе являются иноязычная речевая деятельность. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык – средство формирования и выражения мысли. Следовательно, необходимо перенести акцент с различного вида механических заучиваний на активную мыслительную деятельность учащегося, требующую для своего оформления владение определенными языковыми средствами. Содержательную сторону языка должны составлять не традиционные темы, а проблемы.

В итоге можно сказать, что в настоящий период отечественная методика – на перепутье. Идет поиск новых подходов и технологий обучения. Предстоит отказаться от многих наработанных, устоявшихся стереотипов, как в теоретическом, так и практическом плане. Очевидно одно: начинающему преподавателю ИЯ придется работать в сложный «поисковый» период реформирования языкового образования в России, и ему во многом поможет сформированная в период обучения в вузе *гибкость профессионального мышления*.

### **Список литературы**

*Бим, И.Л.* Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования ИЯ / *И.Л. Бим* // Иностр. яз. в школе. – 2005. - №8.

*Проект* программы по французскому языку // Иностр. яз. в школе. – 2005. - №7.

*Селевко, Г.К.* Энциклопедия общеобразовательных технологий / *Г.К. Селевко*. – М., 2006.

*Соловова, Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя ИЯ: интегративно - рефлексивный подход: *монография* / *Е.Н. Соловова*. – М., 2004.

***О.В. Горбушина О.В.***

### **ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ**

Изменение политической ситуации в России, расширение международных связей, включение нашей страны в мировую цивилизацию привели к возрастанию роли иностранного языка в жизни общества. Иностранный язык служит объективным средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения. Взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная педагогика особо подчеркивает необходи-

мость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и ее носителей.

Необходимость совершенствования языкового образования на всех уровнях его организации находит отражение в нормативно-правовых документах (Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года), определяющих основные задачи и ориентиры обновления языкового образования, в числе которых обозначены: социокультурный подход к организации языкового образования; приоритет соизучения языка и культуры перед всеми формами иноязычного информирования; максимальное развитие у личности широкого спектра иноязычных компетенций. При этом иностранные языки рассматриваются не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т.д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т.д.

В настоящее время тот факт, что овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без знания социокультурных особенностей страны изучаемого языка, является общепризнанным. Отдельные аспекты социокультурного развития младших школьников освещаются в исследованиях и публикациях Э.В. Андреевой, Т.Ю. Бильгильдеевой, Р.Н. Бунеева, Н.Ф. Головановой, Т.М. Кондратенко, С.И. Осиповой, С.В. Тарасова и других.

Ведущая идея социокультурного подхода – языковая подготовка должна осуществляться в духе диалога культур, соизучения языка и культуры. При этом суть заключается в том, чтобы студент не только усвоил определенную сумму знаний о языке и специфике культурной жизни другой страны, но и овладел опытом иноязычной коммуникации. Поэтому стратегическая линия языковой подготовки – социокультурное образование, а цель – становление вторичной языковой личности. Использование в процессе обучения лингвострановедческого материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности обучаемых, расширяет их коммуникативные возможности, формирует их коммуникативные навыки и умения, а также положительную мотивацию, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

В процессе обучения необходимо учитывать принципы и критерии отбора социокультурного компонента содержания. Принципы понимаются нами как важнейшие основания, исходные положения, которые, имея универсальный педагогический характер, детерминируют стратегию отбора социокультурного компонента содержания. Критерии же выступают в качестве непосредственных инструментов определения конкретного содержания учебного материала [Найн 1995, с.288] - это признаки, на основании которых производится его оценка. С помощью критериев решаются не стратегические, а тактические задачи, они подвержены модификации в зависимости от специфики этих задач.

Некоторые принципы отбора социокультурного компонента содержания обоснованы в работах И.А. Гурицкой, З.Н. Ивлевой, М. Миллет и других специалистов в области преподавания иностранных языков. Вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в качестве основного мы выделяем *принцип учебно-методической целесообразности*. Суть его состоит в том, что отбираемая социокультурная информация, помимо приобщения студентов к достижениям культуры страны изучаемого языка, общечеловеческим ценностям и формирования у них фоновых знаний, должна соответствовать целям и задачам обучения иностранному языку, определенным учебной программой, а также опираться на основные дидактические и методические принципы обучения (научности, сознательности, воспитывающего характера обучения, активности, наглядности, систематичности, доступности и посильности, прочности).

В силу интегративной природы данный принцип реализуется через систему критериев. В методической литературе имеют место различные подходы к ее построению. Один из них представлен в работе вышеназванных авторов, которые полагают, что принцип учебно-методической целесообразности реализуется через такие критерии отбора социокультурного компонента содержания как страноведческая ценность (информативность) отбираемых фактов в познавательно-воспитательном отношении, современность, актуальный историзм, типичность, достоверность (документальность). Все они относятся к содержательному плану лингвострановедческих данных и могут уточняться в зависимости от характера обучения. В качестве дополнительных критериев Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предполагают учитывать такие параметры, как насыщенность необходимым языковым материалом, доступность, смысловая ценность, фабульная законченность, интересность, эстетическая и этическая ценность.

Наиболее продуктивными нам представляются критерии отбора социокультурного компонента содержания, представленные Г.Д. Томахиным. К ним относится страноведческая значимость материала, степень его насыщенности реалиями, персонажами, образами, географическими названиями; актуальность в массовом обыденном сознании среднего носителя языка; учет адресата лингвострановедческого содержания [Томахин 1980, с.77].

*Критерий культурологической и страноведческой ценности*, то есть выбор наиболее информативно ёмких реалий. Этот критерий когнитивный по своему назначению: необходимо выбирать лексический массив с наибольшим страноведческим потенциалом, а именно общей совокупностью запечатленных в словах этого массива сведений, отражающих своеобразие истории, культуры, быта, мироощущения народа, говорящего на данном языке. Этот критерий предполагает отбор фактов и реалий, которые способствовали бы повышению уровня общекультурной и страноведческой образованности учащихся, их ознакомление с новыми, неизвестными ранее или малоизвестными сведениями о стране изучаемого языка в том объеме, который будет достаточным для имеющих лингвострановедческих интересов и необходим для адекватного восприятия.

*Критерий эмотивной ценности*, то есть обеспечение на базе отобранного содержания эмоционально окрашенной мотивации к изучению культуры страны изучаемого языка, формирование благожелательного к ней отношения, а также стимулирование внутренней мотивации к изучению иностранного языка. «Лингвострановедение, - писал Р.К. Миньяр-Белоручев, - рычаг, который способен привязать учащихся к скучным экзерсисам и сотворить то, что принято называть мотивацией обучения» [Миньяр-Белоручев 1993, с.54]. Этот критерий реализуется через такую характеристику используемых текстов как их аутентичность (культурологическая, ситуативная, аутентичность национальной ментальности, национального характера, реактивная аутентичность). Интерес не может строиться исключительно на занимательности предлагаемых материалов, но очевидно, что занимательность – один из первичных способов привлечения внимания, пробуждения интереса. Выступая средством повышения мотивации речевого высказывания, лингвострановедческий подход обеспечивает формирование не просто правильной иноязычной речи, но и ее адекватное восприятие носителями языка. Студенты, как показывает практика, работают более увлеченно и заинтересованно, если они получают аутентичные средства выражения мысли, убеждаясь, что носители языка в той или иной ситуации используют именно их. В связи с этим критерием отбираются тексты и подбираются различные формы заданий, их сопровождающие.

*Критерий коммуникативной ценности* предъявляемой информации. Данный критерий продиктован потребностью обучения не просто правильной иноязычной речи вообще, а таким средствам, которые адекватно отражают конкретные ситуации общения, то есть речевому узусу. В содержание учебного материала целесообразно включать готовые разговорные клише, формулы, которые могут выполнять роль словесных опор, обеспечивающих быстроту вербальной реакции говорящих. Такой подход значительно повышает мотивацию, интерес студентов, стимулирует их речевую интенцию, что в конечном итоге активизирует речевую и познавательную деятельность, обеспечивает формирование внутренней мотивации к изучению иностранного языка. Следовательно, данный критерий усиливает эффективность двух предыдущих.

Представленные критерии поясняют главный принцип отбора социокультурного компонента содержания, избранный в качестве исходного: принцип учебно-методической целесообразности. В совокупности с составляющими его критериями он создает объективные условия формирования мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка.

## **Список литературы**

*Верещагин, Е.М.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство / *Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров.* - 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1983.

*Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / *Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез.* – М., 2004.

*Миньяр-Белоручев, Р.К.* Лингвострановедение или «иноязычная» культура? / *Р.К.Миньяр-Белоручев* // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 6.

*Найн, А.Я.* Инновации в образовании / *А.Я.Найн*. – Челябинск, 1995.

*Томахин, Г.Д.* Понятие лингвострановедения. Его лингвострановедческие и лингводидактические основы / *Г.Д.Томахин* // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3.

**О.Г. Груздева**

### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

Одной из важнейших задач вузовского обучения является формирование творческой личности будущего специалиста. Однако эта задача остается декларированием, так как вузовский учебный процесс, как правило, не включает условий для развития творческих способностей.

В данной статье я пытаюсь рассмотреть систему обучения иностранным языкам в техническом вузе, представленную «Интенсивным курсом обучения иностранным языкам» как условие целенаправленного формирования творческих способностей студентов.

Основными факторами реализации поставленной задачи является содержательная сторона безграничного информационного потока и регламентированная учебная деятельность по формированию способов и приемов по переработке и применению извлекаемой информации, учитывающая индивидуально-психологические особенности как по динамике овладения данной учебной деятельностью, так и по глубине проникновения в содержание информационного потока.

Для организации учебного процесса как условия формирования творческой личности отбирается тематически связанный материал, представленный специальной литературой, при этом действия извлечения информации строго регламентируются содержанием, логикой, динамикой.

Учебная деятельность в условиях рассматриваемой системы обучения формируется как деловое сотрудничество преподавателя и студента по поводу информации при учете индивидуальных особенностей студентов, связанных с возможностями овладения способами приема, переработки и применения различных видов информации как содержания специальной литературы.

Интенсивный курс в техническом вузе представляет собой систему организации учебного процесса, в которую включены: учебный материал по специальности (неадаптированный), обобщенные приемы презентации учебного материала (грамматического и лексического), обобщенные программы усвоения учебного материала, обобщенные способы и приемы извлечения различных видов информации как содержание специального материала.

Организация учебного процесса курса осуществляется с учетом индивидуальных особенностей субъекта учебной деятельности, а также с учетом его прошлого опыта знаний.

Основные отличительные черты интенсивного курса - обучение иностранным языкам в условиях и на материале чтения, понимаемого широко - как прием, переработка и применение информации при целенаправленном регулировании характера осмысления всех видов информации (языковой, структурной, содержательной), содержащихся в тексте.

Прием, переработка и применение информации из текста осуществляется с помощью действий извлечения информации. Психологическое содержание действий извлечения информации отражает перцептивное действие, являющееся трехчастным по своему составу. Перцептивное действие включает моторный, познавательный и логический компоненты. Следовательно, формируя это действие, можно обеспечить формирование структур, усвоение, глубину понимания извлекаемой информации. Обеспечивая программу перцептивного действия, мы, таким образом, обеспечиваем формирование всех компонентов процесса чтения.

Процессы приема, переработки и применения информации в зависимости от степени сформированности обеспечивают глубину понимания как результата чтения, которая может быть условно определена уровнями: лексико-грамматическим, композиционно-логическим, интерпретационным.

Названные уровни сформированности действий извлечения информации могут быть реализованы в учебном процессе для формирования таких умений, как: аннотирование на родном языке, реферирование на родном языке, перевод (1-й уровень); доклад, тезирование на иностранном языке (2-й уровень); обмен информацией, понятой и усвоенной в процессе чтения в условиях профессионально-ориентированных игр (3-й уровень).

Таким образом, система обучения иностранным языкам в условиях приема, переработки и применения информации из письменного и устного текстов в техническом вузе формирует в учебном процессе все виды речевой, профессионально-ориентированной деятельности при учете индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их прошлого опыта знаний, через активизацию перцептивного действия.

Среди способов восприятия и переработки информации огромную роль играет широкое применение технических средств. Это отражается и в доступе к мировым информационным ресурсам, и в использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность студентов. Благодаря появившимся технологиям получило развитие дистанционное обучение.

Такая форма образования возможна благодаря использованию в учебном процессе современных информационных и коммуникационных технологий, таких, как Интернет, телевидение, электронная почта. Дистанционное образование призвано, в первую очередь, помочь тем студентам, которые по той или иной причине не имеют возможности посещать учебные заведения, а также оно может использоваться в разных образовательных целях, начиная с повышения квалификации и заканчивая получением новой специальности. Выступая альтернативой традиционному обучению, дистанционное обучение является той



инновационной формой обучения, которая способна обеспечить возможность постоянного обновления знаний и творческой мысли.

Одним из главных преимуществ дистанционного образования является использование информационных технологий, которые позволяют в значительной мере оптимизировать учебный процесс. При наличии необходимого оборудования обучающиеся получают возможность доступа к различным источникам информации, причем скорость получения информации многократно возрастает. Гибкость дистанционного образования предполагает расширение возможностей адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся, которые могут работать с учебным материалом в удобном для себя месте, в удобное для себя время, в любой последовательности и в подходящем для себя темпе.

Создание перспективной системы образования на основе компьютерных технологий, на мой взгляд, должно привести к повышению качества образовательного процесса в целом.

В заключение необходимо определить общие положения для системы обучения иностранным языкам в техническом вузе как условия формирования творческой личности.

Любой изучаемый материал, с которым осуществляются перцептивные действия, предъявляется в виде ориентировочной основы, а затем усваивается в результате выполнения операционально усложняющихся действий, представляющих собой логику, динамику процесса усвоения.

Формирование перцептивных действий в различных условиях для решения учебных профессионально-ориентированных задач осуществляется вначале средствами родного языка, а затем изучаемого иностранного.

В организации интенсивного курса обучения иностранным языкам в техническом вузе интенсификация учебного процесса основывается на формировании активности субъекта деятельности через изменение (усложнение) ее характера.

Последовательное усложнение активности моделируется для процесса извлечения информации в естественных условиях чтения неадаптированных специальных текстов.

Таким образом, система обучения иностранным языкам в техническом вузе реализует задачу организации учебного процесса как условия формирования творческой личности, которое совершается при регламентированном овладении способами и приемами безграничного по содержанию информационного потока.

## **Список литературы**

*Бельковец, Л.П.* Вузовское обучение как условие формирования творческой личности / *Л.П. Бельковец* // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов. - М., 1991. - С. 99 - 107.

*Назаренко, А.Л.* Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества и проблемы / *А.Л. Назаренко, В.А. Дугарциренова* // Вестник

Московского университета. *Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* - 2005. - №1. - С.71 - 73.

*Ширшов, Е.В.* Модернизация высшего технического образования в контексте Болонского процесса: из опыта вузов Архангельска / *Е.В. Ширшов* // *Высшее образование сегодня.* - 2005. - №6. - С. 34-37.

***И.Э. Захарова***

### **РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Сегодняшняя действительность требует от будущего специалиста умения мыслить по-новому, отказавшись от сложившихся стереотипов мышления и деятельности. Традиционная ориентация российской системы образования на исключительное формирование предметных знаний и умений не способствует необходимому сегодня уровню развития у студента способности к социальной адаптации и мобильности. Поэтому нужно создать такой механизм разработки, утверждения и использования образовательных программ, который бы обеспечил вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса в вузе.

При постановке цели воспитать у студентов такие качества как самостоятельность, ответственность и инициативность, преподаватель неизбежно сталкивается с двумя проблемами: построение содержания образования и организация учебной деятельности.

Одним из ответов на этот вопрос являются проектные технологии. Они позволяют применить исследовательский подход к учебно-познавательной деятельности, стимулируют студента на рефлексивное восприятие материала, формируют умение ставить перед собой проблему, сравнивать и выбирать информационный материал, переводить знания, умения и навыки, полученные при изучении различных предметов, на уровень межпредметных связей и надпредметных понятий.

Метод проекта - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым результатом, оформленным тем или иным способом. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению.

Руководитель проекта должен осознавать необходимость не столько передавать студентам сумму тех или иных знаний, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно и уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Одним из условий решения этой задачи является развитие рефлексивных умений и навыков студентов.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов. Развитие личности предполагается в ходе обучения, и процессы развития включают в себя самообразование и само-

развитие. То и другое невозможно без рефлексии. При традиционной системе обучения, когда преподаватель излагает готовые знания, а учащиеся пассивно их усваивают, вопрос о рефлексии обычно не стоит. Студент активен, если он осознает цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным. Таким образом, рефлексивный компонент учебной деятельности является необходимым условием успешного развития учебных задач. Сегодня очевидно, что при изучении любого учебного предмета у студентов наряду со специальными умениями и навыками должны формироваться так называемые общепредметные, к которым относятся умения и навыки планирования и организации учебной деятельности, восприятия информации, мыслительной деятельности, оценки и осмысления результатов своих действий. Такой подход предполагает включение в структуру и содержание лингвистической компетенции рефлексивного компонента, который составляют как знания о приемах рефлексии, помогающие студентам организовать и скорректировать собственную учебно-познавательную деятельность, так и умения рефлексии содержания предметных знаний, основания действий в процессе учебно-познавательной деятельности и ее результатов.

Формирование рефлексивных знаний и умений успешно осуществляется при использовании проектных технологий в процессе обучения студентов иностранному языку в вузе.

Работа над проектом, как правило, включает в себя несколько этапов:

- обоснование выбора темы и цели проекта;
- основные этапы работы по выполнению проекта;
- основные проблемы и трудности, встретившиеся в ходе выполнения проекта, и их решение;
- самооценку процесса выполнения проекта и его результатов.

На каждом этапе работы рефлексивные вопросы помогают осмыслить:

- содержание и последовательность умственных действий и операций (Что я должен сделать, чтобы узнать? В какой последовательности я должен это сделать?);
- возникающие трудности и причины их появления (Почему не получается? Что нужно изменить и как?);
- достижение поставленных целей и задач, предполагаемые результаты деятельности и причины возможных неудач (Достигнута ли цель? Почему не достигнута? Что нужно сделать, чтобы достигнуть цели?).

Самым сложным моментом контроля знаний является оценивание достижений студентов. Рефлексивная контрольно-оценочная деятельность при групповой работе над проектом предполагает взаимоконтроль и взаимооценку студентов. С этой целью можно использовать оценочную карту, помогающую адекватно оценить собственную работу и работу всех участников группы.

#### Evaluation card

Me	neighbour	group	class	teacher
----	-----------	-------	-------	---------

На заключительных этапах работы целесообразно еще раз вспомнить и закрепить алгоритм действий студентов.

Work on the project

-Choice of the title of the project

-Collection of the necessary information

-Revision of the material for the project

-Drawing or making the project (in the form of a scheme, a collage, a booklet, a poster, etc.)

-Presentation of the project

Анализируя свою деятельность по алгоритму, студенты приходят к выводу, что процесс не менее важен, чем результат, и он зависит от логики совместных действий. В случае неудачи студенты видят, на каком этапе действия были выполнены неверно, и на что нужно обратить внимание в следующий раз.

Рефлексивные действия в процессе проектной деятельности на занятиях иностранного языка являются подготовкой к постоянной внутренней рефлексии, результатом которой является развитие таких востребованных сегодня качеств личности, как самостоятельность (студент сам делает свой выбор, анализируя свои способности и возможности), предприимчивость (студент осознает, что необходимо сделать в данный момент после оценки данной ситуации), конкурентоспособность (студент действует в любых ситуациях более эффективно, так как анализирует свои действия). Рефлексивные умения, используемые в проектной деятельности, наиболее эффективно способствуют переводу студента из пассивного объекта обучения в деятельный субъект, который при помощи преподавателя и самостоятельно вырабатывает и закрепляет умения работать с материалом, выделять основное, структурировать свою деятельность, ориентироваться в информационном пространстве, овладевать, таким образом, знаниями, которые будут полезны ему в будущей профессиональной деятельности.

## Список литературы

*Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / *И.А.Зимняя.* – М., 1991.

*Куклина, С.С.* Организация коллективной учебной деятельности на уроках иностранного языка в средней школе / *С.С.Куклина.* – Киров, 1996.

**С.П. Иванова**

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

В изучении межкультурной коммуникации можно выделить две сферы – культурологическую и собственно коммуникационную. Каждая из них определяет виды знаний, необходимых для описания процесса межкультурной коммуникации и параметров, влияющих на успешность ее осуществления. Межкультурная коммуникация – это то место, где встречаются и диктуют свои правила

и законы традиционные гуманитарные науки (социология, психология, антропология и лингвистика). Изучение межкультурной коммуникации может производиться с точки зрения каждой из этих дисциплин, но все же лингвистический подход является центральным. Это связано с тем, что язык – главный источник понимания или, наоборот, непонимания при коммуникации, т.е. первопричина успеха или провала коммуникативного взаимодействия.

Язык одновременно является и продуктом и инструментом культуры. Не всякое понимание и описание языка позволяют рассматривать его именно в этом плане. В связи с лингвистическими подходами к МКК на первый план выходят когнитивные и лингвопрагматические аспекты; язык интересен, прежде всего, как символическая система, допускающая неоднозначность, которая в свою очередь может быть разрешена с помощью социокультурного и ситуативного контекста.

Р. Сколлон приводит следующие характерные особенности языка, связанные с его принципиальной неоднозначностью:

Язык – это множество символов и правил их комбинации, которые понимаются и используются большим сообществом: символы (слова), звуки, выражающие эти символы, и правила их комбинирования различаются в разных культурах.

Посредством языка и передаются эмоциональные состояния, мысли, осуществляется социальное взаимодействие, контроль за внешним миром, история и связь личности с миром.

Невозможно отделить употребление языка от культуры, как невозможно употреблять язык вне культуры.

Язык служит проводником для понимания того, как культура отражает внешний мир.

Значения, которые мы приписываем словам, определяются культурой, в которой мы выросли (социализовались).

Значения слов и их употребление выучиваются, и во всех культурах и субкультурах формируется опыт, в рамках которого существуют эти значения и их употребление.

Людам свойственно полагать, что текст на одном языке можно в точности перевести на другой язык [Бергельсон 2004, с.11].

Эти особенности функционирования языка хорошо понятны тем, кто использует язык осознанно и в практических целях (например, переводчики, преподаватели).

Тесная взаимосвязь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны. Каждый урок иностранного языка – это практика межкультурной коммуникации, т.к. каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру.

Сегодня преподавание иностранных языков в России переживает сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, изменения в экономике, культуре, идеологии, перемещение народов, изменения отношений между русскими и иностранцами, постановка совершен-

но новых целей общения повлекло коренной пересмотр общей методологии преподавания иностранных языков, а также конкретных методов и приемов в их преподавании. Так как мотивы изучения языка изменились, то основная задача преподавания иностранного языка в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения.

Традиционно преподавание иностранного языка в высшей школе сводилось к чтению текстов (тексты художественной литературы или специальные тексты в соответствии с будущей профессией), а общение представлено бытовыми темами. Таким образом, в довольно суженном виде реализовалась только информативная функция (из четырех навыков владения языком – чтение, письмо, говорение, понимание на слух – развивался только один, пассивный, ориентированный на чтение). Преподавание иностранного языка на основании только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать кем-то созданные тексты, но не создавать, не порождать речь, без чего невозможно реальное общение.

С радикальными изменениями в социальной жизни в нашей стране, иностранные языки превратились в реальное средство разных видов общения, число которых растет вместе с ростом научно-технических средств связи.

Вузовский специалист сегодня – это широко образованный человек, который имеет фундаментальную подготовку и иностранный язык, которым этот специалист владеет, является орудием производства, частью культуры, средством гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по иностранному языку.

Необходимо отметить, что уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, использовать иностранный язык в естественных ситуациях, как средство общения, контакта, способности понять и передать информацию (например, дискуссии на иностранном языке, реферирование и обсуждение иностранной научной литературой и т.д.).

Сложность задачи – научить людей устно и письменно общаться, научить создавать, производить иноязычную речь заключается в том, что общение – это такой процесс, чья эффективность зависит от знания языка, от условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения и много другого. Чтобы обеспечить эффективность общения между представителями разных культур, необходимо, помимо языкового барьера, преодолеть барьер культурный [Тер-Минасова 2000].

В исследовании Г.А. Антипова, О.А. Донских, И.Ю. Марковиной, Ю.А. Сорокина указаны национальные специфические компоненты культур, которые создают проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур (лингвокультурных общностей) языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими

компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующим в данной системе нормативным требованиям);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимические и пантомимические виды, используемые носителями лингвокультурной общности;

г) национальные картины мира, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса» [Антипов 1989, с.77].

Нужно также отметить, что специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранного языка стало очевидным, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общение между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора. Э. Сепир указывает на то, что «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [Сепир 1993, с.211], т.е. речь идет о том, что необходимо более глубоко и тщательно изучать мир носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета, потому что реальное употребление слов в речи в значительной степени определяются знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка, т.е. помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать / написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение / понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка. Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражается в языке, она формирует язык и его носителя, определяет особенности употребления слов, поэтому без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. Особое внимание уделяется ре-

лиям, т.к. глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, которые относятся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. В основе речевого общения лежит обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения.

Таким образом, в языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного, говорящего коллектива. Задачи обучения иностранному языку в вузе как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни народов, говорящих на этом языке.

### **Список литературы**

*Бергельсон, М.Б.* Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики / *М.Б.Бергельсон.* - М., 2004.

*Сепир, Э.* Коммуникация / *Э.Сепир* // Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М., 1993.

Текст как явление культуры / *Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А.Сорокин.* - Новосибирск, 1989.

*Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М., 2000.

***В.Н. Макеева***

### **К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Появление в 1992 г. на карте мира нового государства – Российской Федерации, имеющего серьезные качественные отличия от Советского Союза, его быстрое становление в качестве субъекта международной и внутренней жизни не только своеобразно отразилось в сознании живущих на его территории людей, но и породило ощутимые противоречия, в первую очередь, между реальностью и субъективными представлениями людей, между требованиями государства к своим гражданам и их общей готовностью воспринимать эти события именно в качестве граждан новой России. В современном российском обществе наблюдаются такие опасные негативные тенденции, как: 1) идолопоклонство современное – распространенная мощная коллективная форма поклонения силе, успеху и власти рынка, включающая в себя множество скрытых элементов различных примитивных религий. Хотя статья 13 Конституции Российской Федерации и гласит: «...2. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной», на самом деле, идеология сегодня есть – это идеология доллара; 2) аполитичность – отсутствие интереса к политике. Проявляется в неучастии в выборах, отсутствии интереса к политической жизни; 3) аномия – состояние безнормности в группе или в целом обществе, когда люди или не знают, каковы нормы, или они потеряли веру в них. В этом состоянии социальная и моральная интеграция снижается: люди теряют доверие к социальному порядку и могут страдать от чувства бессилия; возрастает соци-



альная дезорганизация, девиантность и социальные проблемы. Люди стремятся к индивидуальным решениям своих проблем.

Значительная часть населения утратила духовную самоидентичность и пребывает в духовной и психической фрустрации, лишившись смысла жизни. Данное состояние духовности можно назвать кризисом духовной коллективной и индивидуальной идентичности людей, который является не менее опасным, чем кризис в экономике или политике, так как при нем утрачивается предсказуемость поведения людей, расшатывается нормативность культуры, а свобода выбора превращается во вседозволенность [Степанова 2004]. Теряется смысл жизни, а при его отсутствии совершаются безмотивные жестокие преступления, люди страдают от одиночества и собственной никчемности. В нашей стране показателем нездоровья общества можно считать «детский вопрос» - количество беспризорников больше, чем после Великой Отечественной войны, множество детей подвергаются насилию дома и в детских коллективах, поражает количество абортот и отказов от новорожденных, при том, что очень многие семьи не могут иметь детей. Какими они вырастут? Какое будущее ожидает нас?

Причины сложившегося положения дел – в поспешности, непродуманности проведенных и проводимых реформ. Нельзя вдруг, в максимально короткие сроки, перевести общество, относящееся к одному типу развития, на принципиально иной, как бы нам самим этого ни хотелось. Начинается неизбежный процесс разрушения и деградации.

Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм. Если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за сшибки противоположных программ поведения – идущих от генотипа и от инноваций. Возникает деструкция в той или иной сфере общества. Когда же сам генотип, как целое, преобразуется не путем его органического развития, а насильной заменой чуждой ментальностью (перекодировка ментальности), тогда возникает всеобщая деструкция в масштабе всего общества – начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние [Гончаров 2006].

Резкий диссонанс между направлением движения и ментальностью приводит к психологическим срывам, к психологической дезадаптации и расстройствам, что, наряду с неудовлетворенностью основного населения страны своим материальным положением и другими факторами социального, экономического и политического плана, обуславливает наличие постоянной фрустрации и стрессов. Это, в свою очередь, является одной из основных причин психосоматических заболеваний (таких, как хронические боли различной локализации, эндокринные нарушения, нарушения деятельности сердечно – сосудистой системы, аллергии, аутоиммунные процессы, сахарный диабет, рак, астма, язва и др.), различных форм самоуничтожения: физических (суицидов) и душевных (наркомании, алкоголизации, игромании и проч.). Директор Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. Сербского, академик РАМН Татьяна Дмитриева утверждает, что в России от

суицидов ежегодно погибает примерно 60 тысяч человек, это второе место в мире после Литвы. Среди причин смертности сегодня на первом месте стоят сердечно – сосудистые заболевания, на втором – «иные причины», к которым относятся, в частности, гибель людей в результате ДТП, суициды, на третьем месте – онкология. По ее словам, 90% людей в момент совершения суицидов находится в состоянии психического расстройства. В 2000 году, как, впрочем, и сейчас, через семь лет, примерно 30 % населения страны находилась в состоянии депрессии, чуть ли не половина подвержена неврозам, психозам [Лисицин 2000].

Промахи последних месяцев администрации Буша, показывающие явную американскую заинтересованность в нашей нефти, продолжающийся развал экономики России, захват рынка иностранными компаниями, постепенное уничтожение науки и образования, политика «выжимания последних соков» из населения, чудовищный разрыв в уровне доходов разных слоев населения, стремление воспитать молодое поколение маргиналами, гедонистами и космополитами, тенденция вымирания русских, отсутствие реальных шагов по стабилизации положения на фоне громких заверений – все это наводит на мысль о хорошо спланированной, финансово обеспеченной, подкрепленной человеческим фактором политике уничтожения России, то есть, фактически - о невидимой войне против нас.

Данное предположение подтверждается фактом возрождения патриотизма. Любовь к Родине живет в каждом россияине, это одна из основополагающих черт русского национального характера. Особенность ее заключается в способности «притихать» в спокойный, латентный период развития страны и особенно ярко вспыхивать во время опасности. Фонд «Общественное мнение» в 2001 году проводил опрос городского и сельского населения страны, и лишь 3% россиян считали тогда патриотизм важной ценностью, а почти треть респондентов (29%) вообще не смогли объяснить значение этого слова. Сегодня более половины россиян (57%) считают себя патриотами, не считают себя таковыми около трети (30%) респондентов. По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения от 18-19 ноября 2006 года абсолютное большинство опрошенных россиян (93%) согласны с точкой зрения, что школам и вузам следует заниматься военно-патриотическим воспитанием молодежи. Всего в опросе приняли участие 1 тысяча 589 человек в 153 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России.

Несмотря на то, что любовь к родине в русской культуре можно соотнести с любовью к матери, это врожденное чувство, его обязательно нужно воспитывать, поддерживать, особенно в наше тяжелое для воспитания время. Но патриотическое воспитание сегодня осуществляется в крайне неблагоприятной ситуации. Сложные социально – экономические проблемы, с которыми пришлось столкнуться нашему Отечеству в последние годы, в определенной степени являются результатом утраты патриотических чувств у значительной части населения. Нельзя согласиться с расхожим утверждением, что любовь к Родине зависит от размера заработной платы, это понятия разных полей. Объем и тематика статьи не позволяют нам остановиться на раскрытии значения чувства

патриотизма у граждан для существования государства и общества. Рассмотрим необходимость патриотизма для конкретной личности (ибо в наше время обращение внимания на проблемы отдельного человека требует связи личного и общественного), которой он важен и необходим в той же мере, так как:

1) он усиливает ее связи с другими людьми, обществом и государством в целом;

2) патриотизм усиливает связь человека с прошлым, настоящим и будущим своего Отечества;

3) патриотизм способствует развитию физических и духовных сил людей, их ума, чувств и воли, поскольку побуждает к решению новых, более важных и более трудных задач, выходящих за пределы личной выгоды (к проявлению надситуативной активности);

4) патриотизм позволяет человеку заранее определить свою судьбу, делает ее более предсказуемой и более управляемой, человек из субъекта личной жизни превращается в активного субъекта исторического процесса» [Руденко2005];

5) мы считаем также, что настоящий, искренний патриот имеет высокий рейтинг среди других людей, это, прежде всего, - честный, ответственный, надежный, нравственный человек;

6) чувство любви к Родине, особенно в сложные для нее времена, облагораживает, повышает самооценку. Любовь к своему народу, своей стране укрепляет достоинство человека, уверенность в себе, дарит ему возможность не стыдиться, а гордиться своим гражданством, своей национальностью. Любовь придает уверенность в себе, положительный настрой, повышенное настроение и многое другое;

7) на территории, которую он считает своей, человек чувствует себя свободно, уверенно;

8) Любовь к Родине дает смысл жизни, что является основой счастья. Характерной для современного западного общества стала именно разочарованность людей состоятельных. Удовлетворение низших, чисто материальных потребностей еще не дает смысла жизни, и человеческая душа ищет высшие ценности.

Преодолеть стресс, выйти из фрустрации может помочь психологическая защищенность, эмпирическими гарантом которой являются: 1) чувство принадлежности к группе, 2) адекватная самооценка, реалистичный уровень притязаний, 3) склонность к надситуативной активности, 4) адекватная атрибуция ответственности, 5) отсутствие повышенной тревожности, нервозности, страхов и проч. Все это может дать человеку чувство патриотизма.

Итак, проблема патриотического воспитания молодежи сегодня особенно актуальна и для конкретной личности. Но формировать патриотизм у молодежи сегодня намного сложнее, чем при советской власти. Молодые люди убеждены, что современный индивидуализм и патриотизм несовместимы и что патриотизм лично каждому не нужен. Отметим, что наиболее рациональным видом патриотического воспитания сегодня должно стать не только и не столько военно - патриотическое, доставшееся в наследство со времен СССР, а ПРАВСТВЕННО – ПАТРИОТИЧЕСКОЕ, результаты которого превосходили все ожи-

даемые результаты (вспомните отчаянное сопротивление врагу русских царских офицеров – такой вид воспитания проводился в 1900 – 1917 гг.), так как воспитываем мы молодежь, а она смотрит в мирное будущее. Причем военно-патриотическое воспитание базируется, как правило, на примерах подвигов Великой Отечественной, Афганской, Чеченской войн, что не всегда воспринимается молодежью, не желающей идти в армию и не соотносящей себя с приводимыми примерами. Целью патриотического воспитания, на наш взгляд, является сегодня помощь в самоопределении как гражданина своей страны, члена общества, национальном и духовно – нравственном самоопределении.

Нужно признать, что система воспитания студенческой молодежи в большинстве вузов была разрушена. Произошло неоправданное сужение целевой направленности высшего образования до задач профессионально - деятельностного формирования специалиста вместо комплексного развития его личности. Сегодня сохраняется разрыв обучения и воспитания. Однако отсутствие специальных молодежных организаций делает сегодня процесс обучения в российских вузах практически единственным полем приложения воспитательного воздействия, которое осуществляется через содержательные и процессуальные характеристики преподаваемых дисциплин. Именно воспитание должно являться ядром образовательного процесса в вузе, фактором его развития и совершенствования.

Учеба - это основной вид деятельности студентов, которому они отдают три четверти своего времени. Поэтому воспитание студентов в значительной степени осуществляется во время учебного процесса. В ходе обучения у будущих специалистов не только закладываются теоретические и практические основы избранной профессии, но и формируется определенное отношение к ней, конкретная жизненная позиция, которая, прежде всего и определяет их профессиональный облик.

Нравственные качества невозможно привить с помощью отдельных бесед или дискуссий в процессе внеаудиторной работы. Это требует изменения всей парадигмы профессионально-педагогического образования, кардинального изменения педагогического мышления преподавателей, требует систематической и планомерной работы по выявлению развивающего и воспитательного потенциала всех дисциплин учебного плана вуза.

Итак, одна сторона рассматриваемой проблемы патриотического воспитания молодежи – насущная необходимость наличия чувства патриотизма граждан для существования конкретной личности. Другая сторона – требования современности по вопросу межкультурной коммуникации, которая, как известно, является общением представителей разных культур. В процессе общения происходит обмен мнениями, запрос информации, ее сообщение и т.д. Но как же осуществлять МЕЖКУЛЬТУРНУЮ коммуникацию, когда в курсе обучения иностранным языкам главное внимание уделяется изучению культур СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА, и не дается для сравнения изучение культуры своей страны. Надеяться на то, что все, что им нужно, студенты выучат на уроках истории и литературы не представляется возможным, так как количество учебного времени, отводимого на изучение этих дисциплин на инязе, мало. Из-

вестная открытость русского народа (стремление возможно больше узнать о других народах и странах, впитать в себя элементы их культуры, одновременно критикуя все отечественное) приводит к тому, что на занятиях по иностранному языку обучаемые не слышат ничего положительного про Родину, что, конечно, не способствует патриотическому воспитанию.

Мы считаем, что сложившуюся ситуацию можно и должно изменить и учитываем невозможность в современных условиях изменения финансовой и организационной стороны образования, т.к. нет возможности ввести спецкурс по патриотическому воспитанию студентов или увеличить количество учебных часов. В качестве факторов патриотического воспитания студентов романо–германского отделения филологического факультета КГУ, проводимого на занятиях по второму иностранному языку, можно предложить следующее: тематику учебно – разговорных ситуаций, текстов для чтения, беседы, дискуссии. Необходимо учитывать также как воспитательный фактор - личность преподавателя–воспитателя и прочих преподавателей, работавших или работающих с данной группой студентов, влияние студенческой группы, семьи, друзей, фактор самовоспитания, учитывать возрастную, социальную психологию студенческого возраста, даже врожденные доминирующие инстинкты личности студента, его психическое и соматическое здоровье и проч. Как пример, можно предложить скорректированный вариант тематики учебных ситуаций курса немецкого языка как второго иностранного на базе первого английского, изучаемого с 4 по 9 семестр включительно.

Таблица 1

Тема	Содержание
1. Семья, биография студента	Сообщение о члене своей семьи, которым можно было бы гордиться. Сравнить внутрисемейные отношения в 4 культурах – России, Германии, Великобритании, США
Тема	Содержание
2. Рабочий, выходной день, хобби	Сравнить рабочий, выходной день, хобби студентов в 4 культурах
3. Комната, квартира, путь домой	Сравнить жилищные условия рядовых граждан в 4 странах
4. Еда, в продуктовом магазине	Сравнение жизненного уровня граждан страны в настоящее время с жизненным уровнем в советские времена и в период застоя. Сравнить привычки в еде в 4 странах
5. Времена года	Сообщения студентов о красоте родного края в разные времена года. Сравнить природу, ландшафты в 4 странах
6. Внешность и черты характера человека	Беседа о русском национальном характере, сравнение его с национальным характером немцев, англичан и американцев
7. Учеба в университете	Выявить преимущества обучения в КГУ, на ФФ, на ИЯ
8. Город – Курган, Берлин, один немецкий город, обзор немецких городов	Сообщения о Кургане по различным темам: «Улицы города», «Курганцы в годы войны», «Архитектура города», «Современный Курган», «Плюсы и минусы жизни в городе в целом и в Кургане в частности», «Сравнение Кургана с другими городами – преимущества и недостатки», сравнение Москвы и Берлина, обзор российских городов

9. Германия – геогр. положение, история, экономика, ландшафты	Лекция о возникновении фашизма в Германии. Сравнение истории, географического положения, ландшафтов, экономики РФ и ФРГ
10. Школьная практика, профессия учителя	Беседа о поиске места в жизни, о возможности служения людям, о жизненных приоритетах
11. И.В. Гёте	Сравнение творчества немецких классиков с творчеством отечественных
12. Изобразительное искусство – Дюрер, Дрезденская картинная галерея, Третьяковская картинная галерея	Подробное изучение творчества русских художников, особенно – передвижников, знакомство с Государственной картинной галереей им. П.М.Третьякова, беседа о меценатстве братьев Третьяковых, о трагической истории России, об истоках творчества передвижников. Сравнение творчества русских художников с западноевропейскими. Сообщение о спасении советской армией шедевров Дрезденской картинной галереи
13. Проблемы охраны окружающей среды	Подробное обсуждение экологических проблем за рубежом, в России, в Курганской области и в г. Кургане. Поиски ответа на вопрос: «Что я могу сделать для сохранения чистоты и красоты окружающей среды?»

Подводя итог вышесказанному, нужно отметить, что:

- проблема патриотического воспитания, в том числе и студенческой молодежи сегодня стоит особенно остро, касается каждого и решать ее нужно безотлагательно;
- непродуманные реформы привели к тяжелейшему душевному состоянию населения, помочь выбраться из которого может чувство любви к Родине;
- подсознательно россияне уже сделали свой выбор, несмотря на агрессивную дискредитацию понятия «патриотизм» в постсоветский период;
- чувство патриотизма сегодня необходимо каждой личности, ибо оно помогает полноценно жить;
- сегодня нужно нравственно – патриотическое воспитание, оно поможет молодому человеку найти себя в мирном будущем;
- наиболее рационально воспитывать студентов на уроках, учитывая все разнообразные факторы воспитательного процесса.

### Список литературы

*Гончаров, С.З.* Дух в жизненных циклах человека и народа / *С.З.Гончаров* // Машины. Люди. Ценности: материалы Международной междисциплинарной научной конференции. Курган, 20 – 21 апреля 2006 г. – Курган, 2006. – 194 с.

*Лисицын, Ю. П.* Нация устала? Как противостоять психологическому загрязнению среды / *Ю.П.Лисицын* // Труд – 7. – 2000. - 27 января.

*Руденко, В.И.* Формирование патриотизма как ценности у студенческой молодежи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.01) / *В.И.Руденко*. – Тюмень, 2005. - 27 с.

*Степанова, И.Н.* Духовность как качество личности и проблема ее воспитания: учебное пособие / *И.Н.Степанова, С.М.Шалютин*. – Курган, 2004. -155 с.

*В.И. Полынская*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Современное состояние системы образования характеризуется поиском новых подходов к обучению различным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам.

В области обучения иностранным языкам на смену формированию навыков и умений, необходимых преимущественно для учебной коммуникации, приходит задача подготовки к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере. Таким образом, появляется задача формирования межкультурной компетенции в области иностранных языков.

Межкультурная компетенция – это основанная на знаниях, отношениях и умениях способность индивида осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для участников общения значения происходящего и на его основе достигать позитивного для всех результата общения.

Факультеты иностранных языков добиваются эффективных результатов в разработке межкультурного подхода и внедрения его в практику преподавания иностранного языка. Они достигают максимального изучения студентами различных явлений культурной жизни, полного понимания мира страны изучаемого языка, правильного выбора стратегии поведения, осознания её социально-культурной значимости.

Однако и на неязыковых факультетах имеются средства, рациональное использование которых помогает повысить уровень межкультурной компетенции студентов при тех условиях, которые реально существуют.

Главным средством формирования межкультурной компетенции на неязыковых факультетах является использование аутентичного материала, обладающего национально-культурной маркированностью и позволяющего проникнуть в культурный мир говорящих на изучаемом языке.

Такой аутентичный материал даёт представление о системе ценностей соответствующего лингвосоциума, его менталитете. А сам процесс работы с аутентичным материалом называется «педагогикой открытия культуры». Работа с аутентичным материалом способствует знакомству с географией, историей, искусством, бытом стран изучаемого языка, с достижениями научно-технического прогресса, реалиями культуры, обычаями и традициями, праздниками, системой образования, политическим устройством этих стран. Работа с аутентичным материалом помогает студентам открыть значение иностранного языка как средства общения, помогает составить представление об иностранном языке как языке определённой культуры, почувствовать его красоту.

Важную роль в формировании межкультурной компетенции играет аутентичная литература по специальности и материалы периодической печати. Работа с литературой по специальности формирует у студентов профессионально – ориентированную межкультурную компетенцию, а материалы перио-

дической печати дают представление о разных сторонах жизни и проблемах страны изучаемого языка, т.е. служат обеспечению фоновых знаний. Газетные статьи экономического (юридического, исторического и т. д.) характера сообщают о самых разных событиях и о реакции на них в различных государствах и могут свидетельствовать о менталитете нации. На основе таких газетных материалов можно организовать полемику по актуальным проблемам современной жизни страны изучаемого языка (можно в известной степени подготовленную заранее, например, с заданными вопросами).

Работа со студентами неязыковых факультетов показывает, что использование аутентичных текстов и фотоальбомов по темам «Великобритания», «Лондон», «США», «Королевская семья», использование фотографий и биографических данных с краткими заметками о творчестве знаменитых английских и американских писателей, разучивание аутентичных песен (например, рождественских) и образцов речевого этикета, работа с лингвострановедческим словарём и материалами из «Новой Британской энциклопедии» и т.д. позволяет актуализировать лингвострановедческую информацию, способствует развитию познавательного интереса обучаемых и формированию их межкультурной компетенции.

Итак, можно сделать вывод, что на неспециальных факультетах, пусть не в такой мере, как на специальных, имеется возможность добиться межкультурной компетентности студентов.

### **Список литературы**

*Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / *Г.В. Елизарова.* – СПб., 2001.

*Рожкова, Г. В.* Иностранные языки на неспециальных факультетах: возможности межкультурного подхода / *Г.В.Рожкова* // Вестник МГУ. - 2006.- № 3.

***О.А. Свириденко***

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПОИСК СМЫСЛА В ВЫБИРАЕМОЙ ПРОФЕССИИ**

Самоопределение – это установление человеком своих собственных особенностей, возможностей, способностей, выбор человеком критериев, норм оценивания себя, исходя из требований социума к самому себе.

По сути, процесс самоопределения длится у достаточно зрелого человека всю жизнь: человек ищет ответы на вопросы – кто я есть, зачем я живу, чего могу добиться, чем я могу помочь своим близким, своей стране, в чем мое индивидуальное предназначение. Эти потребности самоопределения, связанные с поиском смысла жизни, желательно стимулировать, помогая человеку в этом начиная с дошкольного возраста, хотя есть и взрослые люди, которые редко задумываются или совсем не задумываются над этими вопросами.



Самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека. Его структурными элементами являются разные виды самоопределения: профессиональное (определяет себя как профессионала), личностное (определяет себя как личность), семейное (определяет себя как член семьи). Эти виды самоопределений постоянно взаимодействуют. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие.

Личностное самоопределение – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Например, если человек считает, что критериями личности являются способность к саморазвитию, социальная ответственность и др., то он и себя самоопределяет с точки зрения этих критериев. Если человек считает другие критерии важными для личности, например, построение новых смыслов, смыслотворчество, то он, соответственно, и себя оценивает под этим углом зрения. В последнее время появляется много новой литературы о качествах личности современного человека в быстро меняющемся мире, и у каждого думающего человека появляется широкий выбор для уточнения критериев личностного самоопределения.

Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Один человек считает критерием профессионализма просто принадлежность к профессии или получение специального образования, соответственно и себя оценивает с этих позиций, другой человек полагает, что критерием профессионализма является индивидуальный творческий вклад в свою профессию, обогащение своей личности средствами профессии, соответственно, он иначе с этой, более высокой, «планки» себя самоопределяет и далее самореализует.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, который происходит на протяжении всего жизненного и трудового пути. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных качеств.

Современное понимание профессионального самоопределения охватывает проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения с общим жизненным самоопределением личности, влияния воздействий на личность окружающей социальной среды, профессионального становления и активной жизненной позиции человека. В условиях рыночной экономики особое значение приобретают проблемы свободы выбора профессии и обеспечения конкурентоспособности работника на рынке труда.

С темой профессионального определения сталкивается также любой профессионал каждые 3-5 лет, когда начинает ощущаться профессиональное утомление. Как считают психологи, через 5 лет формируются характерные для специальности профессиональные деформации. Многие из нас узнают преподава-

телей, юристов, бухгалтеров, имеющих значительный профессиональный стаж, по специфическим манерам, структуре речи, мимике, жестикуляции. Для некоторых творческих личностей процесс профессионального самоопределения носит непрерывный характер. Можно сказать, что такие люди находятся в состоянии вечного поиска.

Профессиональное самоопределение – это своеобразное определение пути следования по направлению к профессиональной реализации, что во многом определяет социальную реализацию личности. Что влияет на профессиональное самоопределение человека? От выбора профессии зависит благополучие человека. Как показывают исследования, удачно выбранная профессия повышает самоуважение человека, формирует его позитивный взгляд на себя, усиливает удовлетворенность жизнью, снижает риск физических и психических проблем, связанных со здоровьем. Именно поэтому выбор профессии является крайне важным шагом в жизни человека, выбирающего свой жизненный путь.

Условно можно выделить следующие взаимосвязанные этапы профессионального самоопределения:

- дошкольный – формирование первоначальных трудовых навыков и умений;

- начальная школа (пропедевтический) – возникновение понимания роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности (игровой, учебной, трудовой);

- первая ступень основной школы (5-7-е классы) – осознание своих интересов и способностей, связанных с выбором профессии;

- вторая ступень основной школы (8-9-е классы) – начало формирования профессионального самосознания;

- полное среднее учебное заведение – профессиональная ориентация на основе углубленного изучения отдельных учебных предметов;

- профессиональное учебное заведение – овладение профессией;

- профессиональная деятельность – повышение квалификации или переориентация на другую профессиональную деятельность.

Сначала ребенок-дошкольник «пробует» различные профессиональные роли (учителя, врача, шофера и др.) в ходе ролевой игры. Затем, в подростковом возрасте, он «примеряет» на себя ту или иную профессию: видит себя в ней, мечтает о том, как он будет, например, летчиком или банкиром. Только с конца подросткового возраста человек выбирает для себя профессию, которой хотел бы заниматься в будущем. И, наконец, юноша или девушка принимают практическое решение о своей будущей профессии – о виде профессиональной деятельности и конкретной специальности.

Профессиональное самоопределение есть одновременно и самоограничение. Школьник потенциально способен к любой профессии. Выбор определенной профессии, хотя и дает возможность человеку реализоваться в ней, вместе с тем, заставляет его отказаться от многих других видов деятельности.

Безусловно, выбор профессии определяется интересами человека. Кроме интересов человек, выбирающий будущую профессию, должен оценить и учесть объективные возможности - способности, материальные условия семьи

и др. Также на этот процесс влияют и другие моменты: ценностные установки родителей, их ожидания в отношении своего ребенка и более широкие социальные факторы. Эти социальные факторы (задачи, которые ставит общество перед человеком, вступающим во взрослую жизнь, существующая в нем система разделения труда, востребованность или невостребованность тех или иных профессий и т.д.) во многом определяют представления подростков и старшеклассников о том, какой профессиональный путь им следует выбирать, чтобы быть успешными людьми: материально обеспеченными, независимыми от родителей, имеющими возможность содержать семью и др.

Нестабильность жизни, неуверенность многих людей в завтрашнем дне, страх потерять работу при высоком уровне безработицы и другие неблагоприятные составляющие нашей современной жизни не могут не накладывать свой отпечаток на профессиональный выбор современной молодежи. С одной стороны, в связи с переходом к рыночной экономике появилась потребность в новых профессиях. С другой - происходит изменение традиционных стереотипов, касающихся престижности и общественной значимости профессий.

Меняется и образ профессии в сознании людей. До перестройки идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей, их профессиональными достижениями. И даже если это был собирательный образ (геолога или физика, например), он, тем не менее, обладал высокой степенью конкретности.

Сейчас, в некоторой степени, идеальный образ профессионала заменяется идеальным образом жизни (американской, европейской, наших банкиров и т.д.), который сопутствует той или иной профессии. Неопределенность ценностных представлений о профессии как таковой заставляет человека выбирать не профессию, а желаемый образ жизни, который он достигнет с ее помощью.

Чаще всего профориентация происходит произвольно под воздействием социально значимых факторов: мнения родителей, друзей, собственного представления о престиже профессии, иногда собственных увлечений, что чаще наблюдается для среднеобеспеченных семей, где ребенку предоставляется возможность собственного выбора.

Хочется отметить, что в процедуре профессионального определения значимое место занимают: диагностика, если речь идет о консультировании, или самосознание, если речь идет о самоопределении своих индивидуальных особенностей, своих личных и профессиональных целей, ценностей, мотивов и др. Задавая вопрос о том, что я хочу получить как результат своей профессиональной деятельности, можно обнаружить, что вы первый раз осознаете конфликт, который присутствовал до настоящего времени и мешал вашей профессиональной реализации. Каждому из нас свойственны противоречия, связанные с нашей профессиональной реализацией. Для одних конфликт - это то, что может разрешиться только само собой, а для некоторых – вопрос, требующий компромисса.

Еще один аспект, которому требуется уделить максимальное внимание, - это информация о профессиональной деятельности, рынке труда, так называемые профессиограммы специалистов различных направлений деятельности.

Для каждой из профессий и тем более должностей имеется перечень необходимых требований как профессиональных, так и личностных. К примеру, бухгалтер должен обладать хорошей концентрацией внимания, высокой психической устойчивостью, быть склонным к монотонности и пр. Такое описание профессионально важных качеств состоит примерно из 15-20 характеристик. В случае их совпадения с вашими показателями профессиональная реализация будет успешной. Наличие знаний о требованиях профессии позволит максимально адекватно промоделировать успешность в той или иной области.

Профессионализм, профессиональная компетентность взаимосвязаны с профессиональным самоопределением. Слово «профессионализм» используется в разных смыслах. Когда говорят: «Эта работа требует профессионализма», имеются в виду, по сути дела, нормативные требования профессии к личности человека. Здесь профессионализм – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Назовем условно такое понимание «нормативный профессионализм».

В другом смысле употребляется это слово, когда говорят: «Этому человеку присущ профессионализм». Здесь речь идет о том, что человек обладает этим необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека. Такое понимание означает «реальный профессионализм» конкретного человека. Когда говорят о профессиональном выполнении труда, всегда имеется в виду его осуществление на высоком уровне.

Близко к реальному профессионализму примыкает слово «компетентность». Это, на наш взгляд, тоже характеристика конкретного человека (или его действий – например, «компетентное решение»), а именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии. Чем же характеризуется компетентность? В некоторых словарях компетентность иногда определяли как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение. Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Причины, как компетентности, так и некомпетентности, могут быть разные: состояние личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и др.

К задачам профессионального самоопределения относятся следующие основные группы:

- информационно-справочные, просветительские;
- диагностические (в идеале - помощь в самопознании);
- морально-эмоциональная поддержка клиента;
- помощь в выборе, в принятии решения.

Каждая из этих задач может решаться на разных уровнях сложности: 1) проблема решается «вместо» клиента (клиент занимает пассивную позицию и еще не является «субъектом» выбора); 2) проблема решается «вместе» (совместно) с клиентом – диалог, взаимодействие, сотрудничество, к которому еще

надо прийти (в случае успеха клиент уже является частичным субъектом самоопределения); 3) постепенное формирование у клиента готовности самостоятельно решать свои проблемы (клиент становится подлинным субъектом).

Например, при решении информационно-справочной задачи на первом уровне клиенту просто сообщается нужная информация (это тоже помощь!), на втором уровне психолог вместе с клиентом анализирует определенную информацию, на третьем уровне психолог объясняет клиенту, как самостоятельно получить необходимую информацию (какие задавать вопросы специалистам по данной профессии, куда обращаться и т.п.).

Чтобы выйти на третий уровень помощи, надо сначала организовать взаимодействие с клиентом на втором уровне. К сожалению, иногда приходится помогать клиенту, ограничиваясь только первым уровнем (например, в случаях, когда надо принимать быстрое решение, а времени для этого не хватает).

Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного). Другими словами, это постепенное формирование готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать.

Профессиональное самоопределение осуществляется в процессе преподавания основ наук, в ходе профессиональной подготовки. Профессиональному самоопределению способствуют система дифференцированного обучения в специализированных группах, вариативность видов и типов учебных заведений различного профиля, наличие инвариантных компонентов, позволяющих наилучшим образом удовлетворить образовательные и профессиональные потребности учащихся. Для практической реализации профессионального самоопределения важное значение имеют социально-экономическая диагностика динамики профессии, разработка практических моделей профессионального самоопределения с учетом различных форм партнерства общеобразовательных учреждений с производством и системой профессиональной подготовки молодежи, анализ педагогического опыта и разработка учебно-методической литературы в сфере профессионального самоопределения.

В профессиональном самоопределении большую роль играет взаимодействие семьи, государственно-общественных структур (общеобразовательные и профессиональные учебные заведения, учреждения дополнительного образования детей и дополнительного образования взрослых, службы занятости и др.). Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения направлена на последовательную реализацию права подрастающего гражданина на сознательный выбор профессии.

Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается при этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации и творчества, при потере работоспособности или работы).

Динамика профессионального самоопределения состоит в изменении отношения к себе и в изменении критериев этого отношения. Часто по мере роста профессионализма человека у него вырастают требования к себе, изменяются критерии оценки, например, молодой человек после окончания вуза считает себя почти профессионалом, а спустя несколько лет начинает в этом сомневаться, что становится стимулом его дальнейшего самосовершенствования. Иногда, напротив, не добившись реального профессионального успеха, человек снижает требования к себе, маскируя отсутствие успехов своим нежеланием (я этого не добился, но этого и не хотел).

В течение всей профессиональной жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения, что выражается в том, что расширяется образ профессионала, корректируется в ходе самоанализа принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии.

*Т.С. Терещенко*

#### **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

Обучение иностранному языку на неязыковых специальностях ставит своей целью чтение специальной оригинальной литературы для извлечения необходимой информации. Оригинальный научный текст также может быть основой, средством формирования и развития устной речи обучаемых, если будет отвечать ряду требований. Он должен быть информативным и познавательным, охватывать важнейшие разделы данной специальности, быть доступным по языку и содержанию, давать возможность чётко ставить речемыслительные задачи или проблемы для организации беседы по темам специальности. Таким требованиям отвечают тексты пособия «Introduction to Human Communication» [Gibson 1999]. Студенты 4 курса исторического факультета отделения «Культурология» на практических занятиях по учебной дисциплине «Иностранный язык в дисциплинах специализации» читают такие тексты, как «Mass Communication», «Intercultural Communication» и другие [Gibson 1999, с.380-433].

Однако сам по себе научный текст не организует деятельность обучаемых по его усвоению, а является лишь формой организации языкового материала, его репрезентации. Чтобы использовать текстовый материал в обучении иноязычной профессиональной речи, необходим определённый комплекс упражнений, который упорядочивает не столько сам языковой материал, сколько предметные действия с этим материалом, и на их основе умственные действия, т.е. деятельность студентов по их усвоению.

Как известно, упражнения могут решать разные методические задачи в плане формирования речевых навыков и умений, осуществляться на разном материале и в различных условиях. В общем плане речевое упражнение должно

обладать трёхчастной структурой, включая задания, языковой материал, подлежащий усвоению, и способ предполагаемого контроля.

Отсюда вытекают определённые требования к упражнениям:

1) упражнения должны обеспечить чёткую постановку задачи и ориентировать в способах её решений. Поэтому представляется необходимым найти такие формулировки заданий к упражнениям, которые бы наиболее точно имитировали процесс естественной коммуникации и предусматривали относительно самостоятельное решение задания, как-то: «докажи», «аргументируй», «вырази своё мнение» и т.д.;

2) упражнения должны создавать мотивацию, вызывать интерес обучающихся к содержанию задачи, а также к процессу её выполнения;

3) иметь, по возможности, коммуникативную направленность, приближая учебный процесс к естественной беседе.

Поскольку в нашем случае цель обучения – организация устного обучения на иностранном языке по темам специальности, то основой обучения должны стать упражнения в этой деятельности, т.е. коммуникативные упражнения.

Подлинно коммуникативные (естественно разговорные) упражнения должны быть ещё информативными, поскольку их выполнение влечёт за собой обмен новой информацией. Основой таких упражнений являются тексты «The Individual As Communicator», «The Interpersonal Event» и другие [Gibson 1999, с.24].

Положив принцип речевой направленности в основу классификации текстов, мы считаем, что упражнения также должны строиться с учётом этого принципа. Каждому уровню организации текстового материала предлагаются следующие упражнения:

- языковые (упражнения по овладению элементарными действиями по оформлению и оперированию данными единицами);

- речеподготовительные (формирование более сложных действий: механизма подстановки, трансформации, образования по аналогии);

- речевые (овладение целостной деятельностью в форме беседы, связного высказывания).

Таким образом, языковые и речеподготовительные упражнения ориентированы на учебно-речевую деятельность и являются подготавливающими к иноязычному общению. Речевые упражнения осуществляют собственно коммуникативную деятельность в разных её видах.

В нашем случае работа над научным текстом распадается на два основных этапа: дотекстовый и послетекстовый. Языковые и предречевые упражнения выполняются до прочтения текста. На основе текста предусматриваются только речевые упражнения. Однако это не единственный вариант развития речевых умений на основе текста. Распределение упражнений зависит от данных смысловой решаемости текстового материала. Если текст будет достаточно сложным, то некоторые предречевые упражнения будут проводиться и на базе прочитанного текста.

Поскольку мы исходим из параллельного обучения монологической и диалогической речи, поэтому наряду с упражнениями, предназначенными для монологического высказывания, необходимы упражнения, которые обучают диалогической речи. Студенты обучаются тому и другому виду одновременно.

Цель предтекстовых упражнений – снятие лексических и грамматических трудностей посредством введения новой терминологической лексики и грамматических структур и их первичного закрепления. Так при изучении текста «Intercultural Communication» [Gibson 1999, с.404] встречаются новые термины, которые нужно усвоить студентам: control issues, culture shock, ethnocentrism, subculture и другие. Для этого выполняются следующие упражнения:

Read and look up the meaning of the words and expressions.

Fill in the table with the corresponding English terms. Read them.

Fill in the table with Russian terms.

Paraphrase the following sentences.

Make the following sentences shorter, etc.

Образцы речеподготовительных упражнений для развития устной научной монологической речи предлагаются авторами пособия:

Define the terms «culture» and «subculture».

Describe culture shock and name the sources of stress that create it.

Specify six categories of variables that can predict how much stress individuals may experience in cross-cultural encounters.

Name and describe six suggestions for improving communication across cultural boundaries.

После выполнения подобных упражнений студенты выполняют речевые упражнения:

Give a brief synopsis of this article.

Tell a story according to the scheme: when-where-how.

Express your attitude to what you have read.

Give your arguments in favour of this problem.

Развитие же диалогической речи предполагает умение пользоваться некоторыми диалогическими единицами, а также умение не только правильно и быстро реагировать на сказанное собеседником, но и подавать такие реплики, на которые собеседник мог так или иначе ответить. При этом беседа не должна сводиться только к вопросно-ответной форме, так как в естественных условиях в диалоге могут быть и утвердительные предложения, содержащие информацию, и побуждение к действию, и восклицание. Студенты учатся задавать общие и специальные вопросы, поэтому следует вспомнить основные правила постановки вопросов. В условиях взрослой аудитории главное будет заключаться в том, чтобы научить студентов умению поддерживать диалог.

Преподаватель может начать диалог с вопросов, начинающихся с what-who-when-where-how-why. По этим вопросам и ответам мы можем судить, насколько понятно содержание текста. Затем студенты должны продолжить диалог на основе информации, полученной из текста, а также сведений, известных ранее. Авторы пособия «Introduction to Human Society» предлагают следующие ситуации:



1. Interview an international student. Explain that your purpose is to report the student's perceptions of cultural differences to your class.

2. Interview someone from an ethnic subgroup. Explain that your purpose is to identify any misconceptions about their ethnic minority group.

Обсуждая текст «Intercultural Communication», студенты отмечают такие факторы, как биологические, межличностные, временные, геополитические. Даются определения понятий «культура» и «субкультура» на английском языке. Вальтер Лоннер формулирует ряд правил для межкультурной коммуникации [Lonner 2000, с.19].

Таким образом, правильно подобранные оригинальные тексты служат не только основой для развития профессиональной речи, но и являются целью обучения иностранному языку на неязыковых специальностях.

### **Список литературы**

*Gibson, James.* Introduction to Human Communication / *J.Gibson, M.Hanna.* – New York, 1999.

*Lonner, Walter.* Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environment / *W.Lonner.* – London, 2000.

*М.В. Ткаченко*

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Хорошее знание иностранного языка становится одним из требований, предъявляемых к специалистам в условиях рыночной экономики. Наряду с объективной значимостью иностранного языка, владение иноязычной речью является важным качеством формирования личности специалиста и ведущим фактором ее самореализации и социального статуса. Для студентов вузов неязыковых специальностей, в частности технических, предмет «Иностранный язык» не является профилирующим, а потому, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе место и роль иностранного языка в жизни и деятельности будущего специалиста. Кроме того, необходимо выявить возможные сферы применения иностранного языка в реальной жизни сегодняшнего студента, что также обусловлено потребностями его учебной, общественно-политической и повседневной деятельности, и, следовательно, может быть рассмотрено как своего рода социальный заказ вуза.

Особенность предмета «Иностранный язык», преподаваемого в вузе, состоит в том, что целью обучения является не столько приобретение знаний о самом предмете, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. В результате первостепенное значение приобретают практические навыки, предполагающие знание правил делового общения на иностранном языке в устной и письменной форме, умение пользоваться ино-

язычным речевым общением в профессиональной сфере. Другая особенность предмета состоит в том, что, как и другие практические дисциплины, иностранный язык предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время, как и в теоретических научных дисциплинах, предусматривается значительный объем языковых знаний в виде правил и инструкций, которые должны занимать достаточное место в общей системе занятий при практической направленности обучения.

Овладение навыками устного и письменного общения в условиях дефицита учебных часов и большой загруженности студентов занятиями по профильным дисциплинам достаточно затруднительно, и поэтому сегодня для иноязычного обучения актуальным вопросом остаётся роль современных технологий обучения, которые рассматриваются как один из способов реализации на занятиях лично-деятельностного подхода. Основоположники такого подхода – психологи С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин - рассматривают деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности и полагают, что студенты должны выступать как активные творческие субъекты учебной деятельности.

Профессионально-ориентированные технологии обучения должны быть направлены на качественные изменения в системе образования, на овладение студентами профессиональной и коммуникативной компетенцией, активное и творческое участие в обсуждении изучаемого материала.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность учащегося, его интересы, склонности и способности. Как считает Т. Морозова, повышение эффективности технологий возможно лишь при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной. Среди современных технологий вышеупомянутые авторы выделяют обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное обучение, дистанционное обучение, тандем-метод и др.

В рамках технологии обучения в сотрудничестве мы хотели бы подчеркнуть особую роль учебно-деловой игры в процессе преподавания иностранного языка. А.А. Деркач говорит о том, что превосходство игры над другими средствами обучения обнаруживается в том, что она способна обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную формы работы на занятии, что позволяет каждому обучаемому максимально эффективно тратить учебное время. Главным же является то, что она дает возможность успешно решать основную задачу – обучение общению на иностранном языке, которое в процессе игрового действия предполагает использование студентами комплекса знаний, навыков и умений, полученных ранее. Опыт показывает, что закрепление материала в упражнениях традиционного типа (чтение, перевод отдельных фраз и текстов, подстановочные упражнения и др.) приводит к меха-

ническому заучиванию и речевой деятельности, воплощаемой в основном в чтении и переводе.

Своеобразие и эффективность учебных игр заключается в том, что учащимся предлагается определенная ситуация и обстоятельства, требующие решения заданной задачи. В этих условиях решение проблемы требует от учащихся анализа и обобщения данных, прогнозирования действий, привлечения необходимых знаний, умений и навыков, принятия необходимого решения.

Кроме того, А.А. Деркач отмечает, что в неязыковом вузе уместно моделирование мини-ситуаций, которые, в конечном счете, помогут воссоздать большую, общую модель деятельности будущего специалиста. Таким образом, деловая игра на занятиях по иностранному языку должна подчиняться целям и задачам подготовки квалифицированных специалистов, развивая и совершенствуя их профессиональное мастерство.

В рамках нашего диссертационного исследования по проблеме иноязычного обучения в неязыковом вузе, помимо традиционных тренировочных упражнений, мы активно используем коммуникативные игры.

Рассмотрим подробнее их особенности. В отличие от тренировочных упражнений, коммуникативные игры концентрируют внимание участников на содержании, обеспечивая одновременно тренировку всех видов навыков и умений (чтение, письмо, слушание, говорение). Коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности и дают возможность ощутить работу языка как средства живого общения. Языковое содержание, кроме того, лучше запоминается. Желание студентов общаться достигается путем создания преподавателем контекстов, ситуаций, в которых язык необходим, что воодушевляет учащихся, поддерживает их интерес и работоспособность.

Коммуникативные игры обеспечивают разнообразие языковых тем, что обусловлено самой ситуацией общения, предполагающей вступление в контакт, поддержание беседы, реакцию на собеседника, выражение своей точки зрения на фоне одной темы разговора. При этом повышается качество языковой практики, т.к. учащиеся используют языковую форму не механически, а осмысленно.

Коммуникативная деятельность на занятии носит обучающий характер и должна соответствовать учебным целям и задачам. Целенаправленность учебной коммуникативной игры предполагает использование знаний, навыков и умений, которые необходимо развивать, активизировать, закреплять и проконтролировать у учащихся.

В игре необходимо соблюдение ряда правил, например, употребление в речи той или иной грамматической конструкции, фразы, слова и т.д. Для того, чтобы активизировать мыслительную деятельность участников игры, необходимо создавать коммуникативные проблемные ситуации, решение которых требует действий не только коммуникативного характера, но и поиска и отбора соответствующих языковых средств для их осуществления. Таким образом, успех решения коммуникативной задачи зависит от знания языкового материала (лексики, грамматики, стилистики) и умением использовать его в речевой деятельности.

При проведении коммуникативных игр следует придерживаться следующих правил:

- 1) проведение инструктажа – объяснение сути и правил игры всей группе;
- 2) обеспечение необходимым лингвистическим, инструктивным материалом всех участников игры;
- 3) игра всей группой без опорных материалов;
- 4) фронтальное общение преподавателя с группой, общая беседа;
- 5) анализ действий участников.

Как уже говорилось выше, использование коммуникативных игр применяется нами на уроках иностранного языка в неязыковом вузе. К концу изучения курса иностранного языка студенты технического вуза должны свободно и активно использовать терминологию технического содержания. Поэтому мы используем такие ситуации, где бы студенты могли применять свои знания технического словаря: перевод инструкций технического содержания, прием иностранных гостей на предприятии, умение объяснить на иностранном языке особенности функционирования производственного оборудования и сделать заказ нового оборудования, поддержание официального телефонного разговора и др.

Таким образом, коммуникативные игры предстают как один из видов занятий по иностранному языку для студентов технических специальностей. Они могут послужить толчком для творческой мысли и фантазии как преподавателя, так и слушателя. Выбирая тип той или иной игры, следует принимать во внимание индивидуальные особенности как группы в целом, так и отдельных учащихся.

В заключение мы хотим отметить, что учет современных технологий, применение отдельных компонентов в образовательном процессе позволит преподавателю решить актуальные вопросы иноязычной подготовки студентов высших учебных заведений в свете требований, предъявляемых к специалисту XXI века.

### **Список литературы**

*Деркач, А.А.* Искусство овладения иностранным языком / *А.А.Деркач, С.Ф.Щербак.* – М., 1991. – 224с.

*Колкер, Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / *Я.М.Колкер, Е.С.Устинова.* – М., 2000. – 264с.

*Морозова, Т.* Актуальные направления иноязычного обучения студентов вузов / *Т.Морозова // Учитель.* – 2005. - № 6. - С.64 – 67.

## СПИСОК АВТОРОВ

### КОНЦЕПТОСФЕРА ЯЗЫКА. ЭТНОЛИНГВИСТИКА. ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

***Баландина Н.Д.***

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

***Барановская О.Н.***

Кафедра немецкой филологии КГУ

***Бочегова Н.Н.***

Кафедра английской филологии КГУ

***Бекетова Р.П.***

Кафедра французской филологии КГУ

***Бекетова Р.П., Абакумова И.П.***

Кафедра французской филологии КГУ

***Белозерова Ф.М., Брагина М.С.***

Кафедра английской филологии КГУ

***Власова В.В.***

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

***Гринько А.В.***

аспирант, г. Санкт-Петербург

***Гришкова Л.В.***

Кафедра английской филологии КГУ

***Овчинникова О.К.***

Кафедра иностранных языков технических специальностей КГУ

***Постовалова Е.А.***

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

***Смакотина Т.М.***

Кафедра иностранных языков естественнонаучных специальностей КГУ

***Степаненко О.А.***

Кафедра немецкой филологии КГУ

***Цыцаркина Н.Н.***

Кафедра английской филологии КГУ

### СТРУКТУРА ЯЗЫКА. ГРАММАТИКА. ФРАЗЕОЛОГИЯ

***Горева О.Н.***

Кафедра французской филологии КГУ

***Казарина Н.С., Канн А.В.***

Кафедра французской филологии КГУ

**Казенас О.А.**

Кафедра французской филологии КГУ

**Коршкова Е.А.**

Кафедра английской филологии КГУ

**Кузнецова Н.Е.**

Кафедра английской филологии КГУ

**Омельченко С.В.**

Кафедра немецкой филологии КГУ

**Пазгалова В. Е., Гольдберг А. И.**

Кафедра иностранных языков естественнонаучных специальностей КГУ

**Пережогина А.А., Завьялова Е.С.**

Кафедра французской филологии КГУ

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Бутенко Р.А.**

Кафедра французской филологии КГУ

**Груздева О.Г.**

Кафедра иностранных языков, Курганский филиал

Уральского государственного университета путей сообщения

**Захарова И.Э.**

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

**Иванова С.П.**

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

**Макеева В. Н.**

Кафедра немецкой филологии КГУ

**Полынская И.**

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

**Свириденко О.А.**

Кафедра немецкой филологии КГУ

**Терещенко Т.С.**

Кафедра иностранных языков гуманитарных специальностей КГУ

**Ткаченко М.В.**

Кафедра иностранных языков технических специальностей КГУ

## СОДЕРЖАНИЕ

### Концептосфера языка. Этнолингвистика. Лингвистика текста

<i>Баландина Н.Д.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	3
<i>Барановская О.Н.</i> «РЕСПУБЛИКА УЧЕНЫХ» АРНО ШМИДТА КАК АНТИУТОПИЧЕСКОЕ ПЕРЕСОЗДАНИЕ «НЕМЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКИ УЧЕНЫХ» Ф. Г. КЛОПШТОКА .....	5
<i>Бочегова Н.Н.</i> КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ БЫТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ .....	11
<i>Бекетова Р.П.</i> УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В СВЕТЕ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	22
<i>Бекетова Р.П., Абакумова И.П.</i> КОНЦЕПТ «КУЛЬТУРА» В ДИАХРОНИИ .....	27
<i>Белозерова Ф.М., Брагина М.С.</i> КОНЦЕПТ «СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА» (на материале фразеологических синонимов современного английского языка) .....	30
<i>Власова В.В.</i> МОТИВ МИНОРАТА В ЕВРОПЕЙСКОЙ БАЛЛАДЕ .....	33
<i>Гринько А.В.</i> ПОНЯТИЕ КАК МЕНТАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА И ЕГО ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ .....	38
<i>Гришкова Л.В.</i> ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ОБЪЕКТИВАЦИИ ХРОНОТОПА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ .....	44
<i>Овчинникова О.К.</i> СТРАТЕГИИ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В АНАЛИЗЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ .....	49
<i>Постовалова Е.А.</i> ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРА» В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	52
<i>Смакотина Т.М.</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ КАТЕГОРИИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ .....	54
<i>Степаненко О.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОМ АНЕКДОТЕ .....	59

<i>Цыцаркина Н.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖАНРЕ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ .....	62
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Структура языка. Грамматика. Фразеология**

<i>Горева О.Н.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «МАТЬ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	68
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Казарина Н.С., Катт А.В.</i> СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	70
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Казенас О.А.</i> О НАИМЕНОВАНИИ НЕКОТОРЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	72
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Корицова Е.А.</i> КАЧЕСТВЕННО - ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» (на материале поэзии Владислава Ходасевича) .....	77
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Кузнецова Н.Е.</i> СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЕМКОСТЬ СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОНСТРУКЦИИ THERE + V + N(mod) .....	87
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Омельченко С.В.</i> ГИПОТЕТИЧЕСКОЕ УСЛОВНО-СЛЕДСТВЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ (В СРАВНЕНИИ С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМ И ИРРЕАЛЬНЫМ) (на материале СПП и БСП немецкого языка) .....	95
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Пазгалова В. Е., Гольдберг А. И.</i> СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	100
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Пережогина А.А., Завьялова Е.С.</i> ЭЛЛИПСИС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ. ВОПРОСЫ ТЕРМИНОЛОГИИ .....	103
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **Методика преподавания иностранных языков**

<i>Бутенко Р.А.</i> ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	111
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Горбушина О.В.</i> ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ .....	114
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Груздева О.Г.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ	
------------------------------------------------------------------------------------	--



ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ .....	118
<i>Захарова И.Э.</i> РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	121
<i>Иванова С.П.</i> МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	123
<i>Макеева В. Н.</i> К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	127
<i>Польнская В.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ .....	133
<i>Свириденко О.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПОИСК СМЫСЛА В ВЫБИРАЕМОЙ ПРОФЕССИИ .....	134
<i>Терещенко Т.С.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ .....	141
<i>Ткаченко М.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	144
Список авторов.....	148

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Редактор Н.М.Кокина

---

Подписано к печати	Формат 60x84 1 / 16	Бумага тип. №1
Печать трафаретная	Усл.печ.л. 9,56	Уч.-изд.л. 9,56
Заказ	Тираж 100	Цена свободная

---

РИЦ Курганского государственного университета.  
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.  
Курганский государственный университет.