

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Курганский государственный университет

ЯЗЫК. ТЕКСТ. СТИЛЬ

Сборник научных статей

КУРГАН 2004

УДК 800 (07)
ББК81я73
Я41

Язык. Текст. Стилъ: Сборник научных статей. - Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2004.

В сборник вошли статьи преподавателей филологического факультета и статьи аспирантов - выпускников кафедры немецкой филологии.

Статьи посвящены актуальным проблемам лингвистики и методики преподавания иностранных языков. В центре внимания лингвистических исследований - различные единицы языка (слово, предложение, текст).

В области методики преподавания иностранных языков рассматриваются вопросы мотивации обучения, способы активизации речевой и мыслительной деятельности студентов. Новизна проблематики, обширный фактический материал определяют прагматическую значимость статей.

Ответственный редактор: Степаненко О.А.
Технический редактор: Барышева Е.Г.

ISBN 5 - 86328 - 667 - 9

© Курганский
государственный
университет, 2004

ОТ РЕДАКТОРА

Настоящий сборник статей посвящен 80-летию со дня рождения и 50-летию научно-педагогической деятельности профессора кафедры немецкой филологии, кандидата филологических наук Вениамина Моисеевича Аврасина – личности исключительно деятельной и творческой.

В.М. Аврасин обладает оригинальным исследовательским даром и научной интуицией, неутомимой энергией и неиссякаемой творческой инициативой, мудростью и богатейшим жизненным опытом.

В непосредственном общении с ним складывалась и складывается научная судьба его учеников разных поколений в течение полувека. Не будет преувеличением сказать о том, что практически все коллеги юбиляра по кафедре слушали в свое время его лекции, учились размышлять и постигать сложные проблемы лингвистики на семинарских занятиях, увлекались непростой наукой о языке на занятиях руководимого им языковедческого кружка (знаю из собственного опыта), будучи первокурсниками; с восхищением следили за научной дискуссией, которую вел Вениамин Моисеевич с преподавателями – участниками научных семинаров.

Профессор Аврасин, как и прежде, принимает самое деятельное участие в подготовке и проведении научных конференций преподавателей и студентов филологического факультета.

На мой взгляд, В.М. Аврасин обладает счастливым свойством не только формулировать научные цели, но и добиваться их непременно осуществления, невзирая на обстоятельства. Данный сборник статей отражает основные направления, в которых работают их авторы – коллеги и ученики профессора Аврасина.

О.А. Степаненко
зав. кафедрой немецкой филологии

АВРАСИН ВЕНИАМИН МОИСЕЕВИЧ

Для всех, кто знает Вениамина Моисеевича Аврасина – интеллигентного, искреннего, всегда доброжелательного, ироничного, влюбленного в дело, которому посвятил всю жизнь, большая радость отмечать его 80-летний юбилей.

Всегда энергичный, полный идей и замыслов, он и сегодня щедро отдает друзьям, коллегам и просто знакомым свои душевные качества, бережно относится к молодому поколению студентов. Он немало повидал на своем веку: и войну, и непростое мирное время, в котором не потерялся, а жил своим ощущением, двигался по своему пути и пытался открывать его окружающим.

Родился В.М. Аврасин 17.12.23 в городе Новозыбкове Брянской области. Отец – служащий, мать – домохозяйка. Во время оккупации осенью 1942 г. семья была расстреляна.

Вениамин Аврасин, как и многие сверстники, пошел в армию. Военная подготовка длилась недолго, фронт требовал солдат. И сразу – страшные дороги отступления, бои. Вначале он – второй номер «Максима», затем стрелок. К восемнадцатилетию уже трехмесячный фронтовой стаж и ранения. Прошел Румынию, Чехословакию, Венгрию, Австрию, в мае 1945 видел Альпы. В армии оставался до 1948 г., срока демобилизации. В эти годы был шофером, диспетчером по автоперевозкам, старшиной автороты, переводчиком (немного знал язык) в лагере немецких военнопленных. Было сложно, но научился многому.

После демобилизации, может быть благодаря военному переводческому опыту, поступил в Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. М. Тореза, где проучился пять лет. И в это время студенту Аврасину также жилось нелегко. С одной стипендией нужно было много подрабатывать. Он разгружал картофель на Курском вокзале, репетиторствовал, делал переводы, а со второго курса уже работал в школах. Наряду с этим, однако, благодаря интересным преподавателям института не упустил возможности, приобрел вкус к науке. С первого курса он уже работал в лаборатории экспериментальной фонетики при кафедре профессора В.А. Артёмова, а с третьего занимался стилистикой немецкого языка под руководством профессора Э.Г. Ризель.

После защиты диплома В.М. Аврасин приехал в Курган по распределению, отказавшись от возможности остаться в аспирантуре при *alma mater*. Сначала он работал в институте усовершенствования учителей, а с 1955 года – в Курганском государственном педагогическом институте.

Начинающему преподавателю пришлось разрабатывать вузовские курсы в условиях дефицита учебников и научной литературы, но уже

тогда ему хотелось по мере возможности подвести курганских студентов к уровню, достигаемому в крупных университетах. Все те же трудности испытывали и коллеги, но ситуация В. М. Аврасина осложнялась тем, что он уже заведовал кафедрой. В его подчинении было 32 преподавателя. Нагрузка и ответственность увеличились с назначением на должность декана факультета иностранных языков. Нужно было комплектовать учебный фонд факультетской библиотеки, создавать лабораторию с фонотекой, проводить большую работу по набору с учетом потребностей сельских школ, оказывать методическую помощь выпускникам, работающим на селе. Аксиомой того времени было – в обязанности преподавателя входят научная, учебная и воспитательная работа, и В.М. Аврасин с полной отдачей выполнял их. Не верится, что можно было успевать все, особенно в первые годы. Как говорит сегодня профессор, - оказывается, человек может больше, чем ему кажется.

В 1960 году В.М. Аврасин поступил в заочную аспирантуру при МГПИИЯ им. М. Тореца. В это же время после двухлетнего перерыва в Курганском пединституте возобновляет свою работу отделение «иностраные языки», что отнимает время и требует от декана новых организационных и творческих усилий. Тем не менее, молодому преподавателю удается совмещать обе задачи. Первой серьезной научной публикацией стала статья «Опыт использования статистического метода при определении основного понятия стилистики». Исследование проводилось в русле математической лингвистики. Позднее ученый под руководством Э.Г. Ризель возвращается к тематике стилистических исследований, пишет и защищает кандидатскую диссертацию на тему «Система стилевых черт в современном немецком языке».

Все дальнейшие исследовательские работы (96 публикаций) связаны со стилистикой, стилем и смежными с ним явлениями. Направленность научных интересов не всегда остается постоянной. Так, в 70-80 годы опубликована монография «Экономическая пресс-реклама как инструмент речевого воздействия», а след за ней ряд статей по вопросам теории рекламы с выходом на проблемы речевого воздействия, речевого общения и многие теоретические и практические вопросы рекламирования.

В монографии (1988) проводится попытка сравнения рекламы в периодике ГДР и ФРГ, причем попытка эта не содержит столь модной в то время оценки с идеологических позиций, а исходит из психологии, прагматики, картины рынка. Ряд работ этого цикла и некоторые другие публиковались в изданиях Института языкознания Академии наук СССР.

В последнее десятилетие В.М. Аврасин отходит от узко стилистической тематики на материале немецкого языка, на первое место вы-

ходят работы фундаментального лингвистического характера. Это статьи и доклады на конференциях о системности и эволюции, соотношении дивергенции и конвергенции в становлении языка, о проблеме нормы, ряд статей об оценочности, о соотношении денотативных и коннотативных значений в периферийных слоях лексики, несколько статей об интертекстуальности. Он трактует вопросы широко и с присущим ему языковым темпераментом.

Анализируя разнообразные многоплановые работы профессора В.М. Аврасина, можно выделить постоянное стремление автора избегать атомизма, попытку обобщения обнаруженных фактов, установления причинно-следственных связей разных направлений, зависимостей между явлениями языка и множеством социальных и психических факторов, внешних по отношению к языку и тексту.

Сегодня профессор Аврасин руководит дипломными исследованиями, консультирует аспирантов, читает лекционные курсы и ведет семинары на филологическом факультете КГУ по общему языкознанию, интерпретации текста и стилистике немецкого языка. Более сорока выпусков пединститута и университета специалистов иностранного языка учились лингвистически мыслить на таких занятиях. Они впечатляют своей многогранностью и доступной ясностью. Теоретические принципы, точно сформулированные, будят лингвистическую мысль и привлекают последователей. В.М. Аврасин не перестает удивлять способностью радоваться и гордиться научными и человеческими достижениями своих учеников, которые отвечают ему уважением и благодарностью.

*Декан филологического
факультета Г.П. Левченко*

ЛИНГВИСТИКА

В.М. Аерасин

КОНТРАСТ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Наблюдения над функционированием языка в текстах и в повседневном общении позволяет идентифицировать и описать ряд языково-стилистических фигур, члены которых семантически и стилистически резко различаются между собой, могут быть противопоставлены один другому и в соположении обеспечивают весьма заметный выразительный эффект. Значительная часть этих фигур так или иначе, непосредственно или опосредованно, в той или иной степени связана с антонимией и образует фигуры контраста.

Одной из таких фигур является бинарная оппозиция (БО).

До сих пор трудно однозначно назвать причины, лежащие в основе прагматического эффекта, создаваемого бинарными оппозициями; и если фонология и стилистика более или менее убедительно интерпретируют характер тех или иных разновидностей БО, то принципиальный вопрос, почему именно число два является основой оппозиции, ответа не нашел. Может быть, потому, что именно два – это минимальное число объектов (в том числе и лексических единиц!), которое может вступить в отношение противопоставления, а может быть, это роль числа два связана с какими-либо магическими свойствами чисел, как три, семь и т.д. Но в конечном итоге причина именно бинарности не так уж важна и не играет никакой роли в определении свойств и функций данного явления в языке и тексте.

ЛЭС определяет языковую оппозицию (противопоставление) как лингвистически существенное различие между единицами плана выражения, которому соответствует различие между единицами плана содержания и наоборот [ЛЭС, 1990, 348].

О.С. Ахманова относит к БО, во-первых, антитезы, во-вторых, противопоставления типа **А - не А** и ряд более мелких разновидностей [Ахманова, 1966, 369].

Н. ВиЯтманн понимает БО только как фонологические оппозиции, не предлагая при этом никакой теоретической интерпретации [Н. ВиЯтманн, 1990, 369], что явно не отражает современный уровень исследования.

В литературе встречается мнение, что БО отражает реальные жизненные конфликты и противоречия, однако нам представляется, что

функция БО в первую очередь заключается в противопоставлении явлений с полярными характеристиками с целью настойчивого подчеркивания характеристики одного из них [Аврасин, 1990, 122]. БО отражает не столько явления окружающей реальности, сколько мнение автора об этих явлениях.

БО достаточно разнообразны по своему составу, в качестве составляющих их членов выступают разные части речи, словосочетания; своеобразные БО создаются при помощи антропонимов и топонимов (такие БО выступают, конечно, как свободные словосочетания).¹

Контрастирующее соположение фрагментов содержания можно, вероятно, считать композиционным приемом, близким к БО.

БО может выступать в виде более или менее устойчивых элементов словаря или инвентаря фразеологизмов и в ряде других вариантов, т.е. может быть отнесена и к языку, и к речи. В любом случае БО, к какой бы разновидности она не относилась, придает высказыванию или целому тексту определенную экспрессивно-стилистическую окраску и создает (с учетом ситуации общения) требуемый прагматический эффект.

БО содержится, в первую очередь, в парных словосочетаниях, структурно-семантической основой которых является принцип полярности членов. Они построены на сопоставлениях антонимичных или близких к антонимичным понятий. Это, например, русские **день и ночь, (прошел) огонь и воду, стар и млад**, немецкие **Tag und Nacht, alt und jung, groß und klein, Freund und Feind, (durch) dick und dünn** и т.д.²

Сведение в одну речевую единицу двух слов с полярным значением создает некую отвлеченность от конкретного значения членов оппозиции, создает общее представление целостности и единства и, несомненно, способствует созданию или усилению экспрессивности высказывания.

Попутно следует отметить, что в парных словосочетаниях обоих типов, как правило, присутствует и формальная связь (план выражения) – рифма, аллитерация.

Более широкая, чем это традиционно принято, трактовка понятия противопоставления, а именно – понимание элементов БО не только как антонимичных слов, но и как целых смысловых элементов содержания с отвлечением от плана выражения – позволяет ставить вопрос

¹ БО с антропонимами и (реже) топонимами – результат авторского целенаправленного отбора таких единиц, которые, по мнению автора, могут быть противопоставлены одна другой.

² Помимо парных словосочетаний рассматриваемого типа существует много сочетаний с соположением синонимов. В них нет противопоставления, но они обеспечивают впечатление собирательности, усиливают смысл.

о так называемых содержательных фразеологических бинарных оппозициях (СФБО).

Очень большое количество таких СФБО содержат паремиологические единицы (ПЕ) – пословицы и поговорки русского, немецкого и, по-видимому, других языков.

Наблюдение над достаточно репрезентативной выборкой показывает, что общий принцип БО отражен главным образом в ПЕ общеобразовательного, морализирующего характера, а не в ПЕ, связанных с теми или иными реалиями истории народа. Явление это может быть, по-видимому, объяснено потребностью в усиленной суггестивности именно общеобразовательных ПЕ, которые интонируют не какое-либо определенное понятие или суждение, а определенную точку зрения, фрагмент видения мира, идею, то есть формируют менталитет народа.

Несколько примеров из инвентаря русских ПЕ.

В гостях хорошо, а дома лучше – классическая БО «не дома» - «дома» наглядно реализует идею предпочтения родины чужбине.

Не имей сто рублей, а имей сто друзей – вполне эксплицитно подчеркивается приоритет человеческих отношений над материальными благами.

Начал во здравие, кончил за упокой – имплицитно указывается на непоследовательность речи или действия. Механизм реализации – перенос значения. Принцип полярности сохранен.

Худой мир лучше доброй ссоры – идея передана эксплицитно. Противопоставление достигается с помощью антонимичных оценочных прилагательных.

Как аукнется, так и откликнется – имплицитно переданная идея взаимозависимости действия и результата.

Примеры немецких ПЕ

Eigenes Hemd wdgmt mehr als ein fremder Pelz (собственная рубашка греет больше, чем чужая шуба).

Besser eigen Brot als fremder Braten (лучше свой хлеб, чем чужое жаркое).

Besser auf eigenen FьЯen als auf fremden Stьhlen (лучше на своих ногах, чем на чужих стульях).

Eigener Rauch ist heller als fremdes Feuer (свой дым светлее, чем чужой огонь).

Целый ряд ПЕ с БО «свое» - «чужое» подчеркивает приоритет своего именно потому, что оно свое, оно противопоставляется чужому, хотя чужое, казалось бы, должно быть лучше.

Ярко выраженная антонимичность в БО наблюдается в пословице Ausgeben ist leicht, einnehmen ist schwer (давать легко, получать труд-

но). Смысл пословицы очевиден, он передан эксплицитно двумя парами БО – *ausgeben* и *einnehmen*, *leicht* и *schwer*.

Двойное противопоставление содержится и в пословицах *Dicke Vluche*, *leere Kцpfe* и *sanftes Gдnschen*, *бцse Gans*, где противопоставление сочетается с метонимизацией и метафоризацией.

Оригинальный вариант двойного противопоставления мы находим в *Starkes Bier* und *schwache Kцpfe* – если антитеза *stark* – *schwach* вполне логична, ибо противопоставляемые понятия относятся к одной тематической группе, то противопоставление *Bier* и *Kцpfe* (разные тематические группы) доступно только благодаря осознанию переноса значения в *Kцpfe*. Сочетание обоих противопоставлений создает повышенную экспрессивность именно благодаря непредсказуемости одного из них.

ПЕ с двумя БО иногда логичны, иногда нелогичны (*schiefe Antiithese* по Э.Г. Ризель), но в любом случае они составляют значительную часть паремиологического фонда.

Понятие антонимичности, лежащее в основе бинарных оппозиций, приближает к этой группе очень интересную разновидность так называемой внутренней антонимии – энантиосемию.

Энантиосемия – явление, наблюдаемое во многих языках и все еще мало, точнее, односторонне изученное, понимается как способность одного слова передавать в разных контекстах антонимичные значения, именно антонимичные, семантически противопоставляемые, а не просто различные значения (не полисемия!).

В русском языке возможны энантиосемичные употребления, например, слов в следующих контекстах: «Мальчик выбил стекло в окне» (то есть, стекла уже нет, действие маркировано знаком минус). Но: «Ректору удалось выбить деньги на завершение строительства библиотеки» (то есть, деньги появились, действие маркировано знаком плюс).

О.С. Ахманова в своем определении энантиосемии связывает это явление с наличием особого интонационного контура [Ахманова, 1966, 497]. Однако, вне зависимости от наличия или отсутствия интонационного контура, весьма значительное количество слов обладает рядом значений, допускающих противопоставление их одно другому. В основе энантиосемии в любом случае лежит поляризация значений.

И.Н. Горелов приводит несколько десятков энантиосемичных глаголов и отмечает, что из 500, например, немецких глаголов, с префиксом **ab** более половины может употребляться в энантиосемичных значениях [Горелов, 1986, 87].

Становление энантиосемии через поляризацию значений одного слова трактуется исследователями по-разному. Наиболее распространенная гипотеза объясняет эту поляризацию стремлением к достижению

саркастического или иронического эффекта, вспомогательным же инструментом этого стремления является интонация [Ахманова, 1966, 339, 526]. Убедительная, как представляется, иллюстрация такого словоупотребления – разгневанная учительница звонит матери ученика: «Ваш милый мальчик опять сбежал с урока!». Или: старшина роты оценивает состояние солдата, вернувшегося навеселе из увольнения: «Хорош!».

Здесь уместно вспомнить понимание Э.Г. Ризель иронии в узком смысле слова (Ironie im engeren Sinn, Periphrase mit Gegenteilwirkung) [Riesel, 1959, 224].

Другая гипотеза рассматривает механизм поляризации в связи с длительным употреблением слова в разных сферах функционирования языка [Энциклопедический словарь юного филолога, 1984, 336].

Следует отметить, что гипотеза о становлении энантиосемии через ироническое употребление исконного значения слова может относиться только к небольшому количеству слов преимущественно оценочного характера и оставляет в тени всю массу других случаев энантиосемии.

По-видимому, поиски каких-либо общих и универсальных закономерностей энантиосемизирования могут оказаться тщетными и вынудить исследователей выйти на довольно зыбкую почву ассоциативности, индивидуальной психологии и пр.

Явления, объединенные вокруг антонимии – бинарные оппозиции по полярности значений, энантиосемия – близки между собой именно благодаря своей опоре на антонимию, однако представляют собой специфичные объекты исследования с достаточно разнонаправленным подходом.

Исследование энантиосемии открывает большие возможности для прогнозирования появления новых энантиосемических значений у существующих лексических единиц.

Энантиосемия чаще встречается при диахронической направленности исследования; поляризация значений приводит к устареванию тех или иных значений, находящихся в состоянии полярности.

Энантиосемия охватывает не только глаголы, но и другие части речи, может быть, в несколько меньшей степени.

Так, например, И.Н. Горелов утверждает, что в семантической структуре слова **собака** можно усмотреть тенденцию к энантиомизации – «собака – друг человека» (плюс), «собачья жизнь» (минус), «собаке – собачья смерть» (минус) [Горелов, 1986, 89].

Изучение фонда ПЕ иногда обнаруживает своеобразные «энантиосемические окказионализмы», как, например, «сытое брюхо к ученью глухо» и «голодное брюхо к ученью глухо». Наличие общего предиката не представляет поляризации смыслов. Исследование БО может опереться в вопрос о степени противопоставленности членов оппози-

ции, ибо они могут быть полными антонимами или неполными, сводящимися к противопоставлению лишь отдельных сем, т.е. частичной антонимичности. А такая постановка исследования, в свою очередь, неожиданно, но вполне закономерно выводит его на проблему семантической дистанции.

В самом общем виде понятие семантической дистанции (СД) может быть интерпретировано как степень удаленности (в значении, стилиевой окраски, сферы употребления, принадлежности к тематической группе и т.д.) между членами оппозиции [Аврасин, 2000, 34]. Наиболее прагматически эффективными являются БО, у которых СД отражает удаленность полностью непредсказуемого и неожиданного от стереотипного, привычного, закрепленного всем предшествующим языковым опытом [Аврасин, 2000, 35].

Постановка вопроса о семантической дистанции как одном из показателей прагматической эффективности фигур, связанных с антонимией, заставляет выйти за пределы изучения именно этих фигур и обратить внимание на словосочетания, не связанные с антонимией, но объединяющие лексические единицы, просто удаленные (в разных направлениях) одно от другого, с разными семантическими дистанциями между членами этих сочетаний.

Оказывается, что понятие СД может успешно использоваться при описании таких, казалось бы, многократно исследовавшихся стилистических фигур, как *зевгма (...die Stadt Güttingen... berьhmt durch ihre Wьrste und Universitьt* у Г. Гейне) и *оксюморон (...sьЯer Schauder* у Г. Манна, *...тькische Offenheit...* у Ю. Брезана, *ужасно весело...*).

Безусловно, нельзя считать отношения слов *Wьrste* и *Universitьt* даже близкими к антонимичным, но само их соположение вместе с семантической взаимоудаленностью обеспечивает экспрессивность.

Аналогичное воздействие создает в фигуре оксюморон соединение в одну речевую единицу взаимоисключающих понятий.

Во всех упомянутых выше случаях имеет место более или менее ощущаемый контраст между словом или словосочетанием и его окружением, и можно утверждать, что непосредственным инструментом речевого воздействия³ является именно этот контраст.

Психический механизм воздействия контраста в контексте легко объясним. Одно из таких объяснений заключается в том, что наличие читательского опыта и языковой компетенции носителя языка в сочетании с линейностью речи усиливают предсказуемость элементов выс-

³ Речевое воздействие в широком смысле – любое речевое общение в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, речевое общение с позиций одного из коммуникантов [Тарасов, 1986, 5].

казывания в процессе коммуникативного акта. Эта предсказуемость, возникающая в результате заранее известных или убедительно предполагаемых связей слов, их валентностей, взаимоотношений в тексте, создает определенный стереотип восприятия, который вне зависимости от желания читателя (слушателя) ослабляет его внимание, делает восприятие поверхностным. Но любое нарушение создавшегося стереотипа выступает как своеобразный толчок, мобилизующий внимание читателя. Этот «мобилизующий толчок» побуждает читателя к более внимательному чтению, восприятию и вхождению в текст, интонирует те или иные элементы его содержания.

Очевидно, что такой «толчок» может быть прагматически эффективным лишь при условии нахождения автором таких средств языка, которые обеспечивали бы необходимую семантическую (стилистическую) дистанцию между элементами высказывания или создавали бы предусмотренные авторской интенцией ассоциативные связи.

В рассмотренных выше случаях контраст во всех достаточно разнообразных вариантах его создания помогал интонировать тот или иной фрагмент содержания, мобилизовал внимание читателя, то есть выполнял функцию в известной степени механическую, не переставая при этом быть средством речевого воздействия. И именно эта функция – средство речевого воздействия – причем, в значительно большей степени, становится доминирующей в текстах художественной литературы, где контраст становится инструментом воздействия на читателя прежде всего применительно к планируемому восприятию идейного содержания текста.

Можно утверждать, что контраст в той или иной форме стал неизбежным компонентом композиции художественного текста. Через всю историю мировой литературы проходят антиподы Отелло и Яго, Карл и Франц Мооры, Чацкий и Молчалин и т.д., иногда более индивидуализированные, иногда как воплощение однозначной полярности (вплоть до библейских Каина и Авеля). Правда, нельзя не отметить, что тенденция такой однозначности (*Schwarz-WeiЯ-Malerei* в немецком литературоведении) в настоящее время ослабевает и в литературе используются более сложные композиционные приемы воздействия на читателя с помощью эксплицитно или имплицитно передаваемых контрастов и других приемов.

Среди структурных и содержательных типов контрастов в текстах преобладает тип, построенный на принципе бинарной оппозиции, конечно, усложненной – идеальный тип отражения противопоставленности.

Типы контрастов разнообразны и в большинстве случаев оригинальны, с большой семантической дистанцией между противопоставляемыми фрагментами содержания.

При попытке наметить основы типологии контрастов на уровне текста только в романах Ю. Брезана и Г. Канта идентифицированы:

1. Контраст цветов в их переносном значении (здесь: **rot** и **braun**).
2. Контраст между прямыми и переносными значениями слов.
3. Географический контраст (**Er hatte Tiger in Indien, Wulfe in Alaska, Elche in Lappland gejagt**).
4. Контраст личностей и противопоставляемых явлений (... **du ein Stÿck Brecht, ich ein Stÿck Jonesko, du ein Stÿck Scholochow, ich ein Stÿck Kafka...** и дальше: **du einen SchuЯ Penicillin, ich einen SchuЯ Morphium,... du einen Dichter, ich einen Pichter, du einen Denker, ich einen Henker...**).
5. Контраст через противопоставления, связанные с игрой слов.
6. Контраст между литературной и обиходно-разговорной лексикой.
7. Контраст между уровнями содержания в противопологаемых частях текста.
8. Контраст между характером речевых портретов.
9. Контраст между кажимостью и сущностью.
10. Контраст через парадокс.

Перечень типов контрастов (только на уровне текста!) мог бы быть продолжен.

Контраст 3 – перечисляются отдаленные страны, что подчеркивает всеобщность.

Контраст 4 – автор делит писателей на положительных и отрицательных, безусловно, субъективно, в соответствии с идеологией тогдашней ГДР.

Контраст служит для показа огромной дистанции между лицами, символизирующими идеологию ГДР и ФРГ.

Очень интересен так называемый контраст через парадокс (10):

Auf den Feldern wuchs eine reiche Ernte heran, und in den Druckereien lief die ersten Bogen der Lebensmittelkarten aus der Maschine.

Формально контраст неправомерен, ибо противопоставляются явления разных уровней (*schiefe Antithese*), однако именно эти нелогичность и парадоксальность (подготовка продовольственных карточек при ожидаемом хорошем урожае) наглядно показывает всю ущербность экономики страны.

Контраст 5 (через противопоставление с игрой слов):

Er hatte einmal Pfarrer werden wollen, hatte aber mehr den Weingeist als den heiligen Geist studuert... statt nach Sao Paolo geriet er nach Sankt-Pauli...⁴

⁴ Sao Paolo – город в Бразилии, Sankt-Pauli – квартал публичных домов в Гамбурге.

Противопоставление достаточно убедительно характеризует описываемого персонажа книги.

Приведенные примеры блестяще реализуют авторскую интенцию, одновременно создавая высокую экспрессивность каждой данной части текста.

Если структура ПЕ с противопоставлением контрастирующих явлений в значительной степени стереотипна, то контрасты понятийно-содержательного характера, осуществляющие одновременно текстообразующую и стилеобразующую функции, выступают в практически бесконечном количестве вариантов.

База для создания контрастов всех типов – это свойства самих элементов системы языка, используемые авторами.

Общей для самых разнородных и взаимоудаленных элементов языка является возможность отграничить путем противопоставления данный элемент от всех пограничных, близких или понимаемых как близкие элементов, и тем самым достигнуть точных в понимании автора характеристик этого элемента (явления), показать сущность и оценку явления наиболее эффективным способом. Возможность эта реализуется через весь арсенал средств речевого воздействия, значительная часть которых базируется на контрастах.

Наблюдения над текстами художественной литературы позволяют отметить существование тенденции к отказу от однозначных оценочных контрастов типа «хороший – плохой» и широкое использование очень сложных структур, иногда не отвечающих правилам классического строя БО, но, тем не менее, (а может быть, именно поэтому) осуществляющих эффективное речевое воздействие в процессе коммуникативного акта.

Список литературы

1. Аврасин В. М. Контраст в тексте: сущность и основы типологии // Структуры языкового сознания. М., 1990.
2. Аврасин В.М. Семантическая дистанция и ее прагматический потенциал // Проблемы славянской и романо-германской филологии. Курган, 2000
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966
4. Горелов И.Н. Энантисемия как столкновение противоречивых тенденций языкового развития // Вопросы языкознания. 1986 № 4.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
6. Тарасов Е.Ф. Психологические и психолингвистические аспекты речевого воздействия // Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. М., 1986.
7. Энциклопедический словарь юного филолога (языкознание). М., 1984
8. BuЯman H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart, 1990.
9. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. М., 1959.

В.М. Аврасин

НЕСКОЛЬКО ЗАМЕТОК О ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РЕЧИ, СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Интегральный признак числительных – это понятие количества, которое, как правило, передается денотативным значением слова.

Вероятно, именно поэтому в лингвистической литературе основное внимание уделяется денотативным значениям, коннотативные же значения, а следовательно, и функционирование числительных в речи освещены, как нам представляется, явно недостаточно, а с трактовкой их в ряде случаев согласиться трудно.

Так, например, Л. Райнерс ограничивается беглым замечанием о невыразительности числительных, совершенно игнорируя использование их в стилистических фигурах и фразеологии. Райнерс считает, что числительное не может выступать как стилистическое средство или входить в состав его [Райнерс, 1964].

Х. Зайдлер отрицает наличие какого бы то ни было стилистического значения у слов, передающих точные числа [Зайдлер, 1968].

В. Шнайдер, приводя, правда, ряд интересных наблюдений за стилиевой окраской отдельных групп числительных и правильно утверждая, что числительные являются неотъемлемым компонентом языка науки, отказывает им в какой бы то ни было роли в других функциональных стилях и тем самым в специфичной стилиобразующей функции [Шнайдер, 1959].

Нетрудно заметить, что недооценка стилистической роли числительных в трудах некоторых исследователей связана с их общей концепцией – с трактовкой стиля только в плане эмоциональности и орнативности.

Более широкое понимание стиля позволяет рассматривать стилистическую маркированность числительных и их стилистический потенциал с несколько иных позиций.

Не подлежит сомнению, что основной и доминирующей стилистической функцией числительных является конкретизация высказывания, придание ему точности и однозначности через указание на количество или порядок следования понятий, содержащихся в этом высказывании.

Эта стилистическая доминанта в разных типах высказывания, в разных функциональных стилях и в зависимости от характера текста и авторской интенции варьируется через достаточно многочисленные и разнообразные способы выбора и использования средств языка и композиции.

В наиболее общем виде можно выделить прямую и переносную функции использования числительных в языке и тексте.

Прямая, или первичная, функция – это использование числительных в полном соответствии с их стилистической доминантой, это неотъемлемый и в большинстве случаев обязательный компонент научного и делового функциональных стилей, но достаточно широко представленный и в текстах иной стилистической соотнесенности.

Использование числительных в этой функции связано со степенью необходимости передачи точной информации в данном тексте и в зависимости от авторского замысла.

В своей прямой функции числительные способствуют реализации стиливых черт: конкретность, объективность, сжатость.

Вполне возможно использование одних и тех же числительных и в их прямой (первичной) и в переносной (вторичной) функциях.

Использование числительных в их переносной функции – явление сложное. Установить закономерности опоры текста на прямую или переносную функцию числительных едва ли возможно ввиду отсутствия таких однозначных закономерностей – характер использования числительных зависит от множества факторов как языковых, так и лежащих за пределами языка и текста, и прежде всего, и главным образом – от авторской интенции и его видения мира.

Устойчивой бифункциональностью обладают числительные 1, 2, 3, 5, 7, 10, 100, 1000, 1000000 и, возможно, некоторые другие. Употребление их в прямом значении достаточно очевидно, при переносном же употреблении у них появляются вторичные оттеночные значения.

Так, «один» приобретает значение подчеркнутой единичности, имплицитно противопоставленной множественности, 7 – понятие множественности, понятие гипертрофированной множественности передается числительными 10, 100, 1000, 1000000 (степень гипертрофированности пропорциональна числу – «Я тебе 10 раз говорил...» и «Я тебе 1000 раз говорил»).

Значительный интерес представляет числительное «два», выступающее как база для создания многих фразеологизмов разных типов, как структурная основа бинарных оппозиций и множества композиционных приемов.⁵

С имплицитным понятием «два» построено большое количество парных словосочетаний (groß und klein, стар и млад, Feuer und Flamme), пословиц (в гостях хорошо, а дома лучше). В бинарных оппозициях используется соположение и противопоставление. Прием этот, основанный на соположении двух слов, передающих понятия разной степени семантической взаимоудаленности, оказывается основой та-

⁵ См. статью автора «Контраст как средство речевого воздействия» в данном сборнике.

ких стилистических фигур, как оксюморон, зевгма, энантиосемия.

Бинарная оппозиция выступает в художественной литературе как один из ведущих принципов текстообразования – положительные и отрицательные персонажи, пейзаж и события, противопоставление хронотопов и т.д.

Перечень явлений языка и текста, непосредственно или опосредованно связанных с числом 2, а через него с числительным, мог бы быть без труда продолжен; этот перечень послужил бы лишним доказательством стилистического потенциала числительного «два».

Причина этого высокого потенциала может быть в порядке рабочей гипотезы объяснена тем, что соположение двух (а не трех, четырех, пяти, ...!) понятий, являясь минимальной единицей, обеспечивающей характеристику одного из них через противопоставление его другому, служит максимально эффективным средством повышения выразительности единицы речи.

К бифункциональным числительным может быть отнесено и «три».

Числительные, содержащиеся во фразеологизмах, в том числе и «три», могут выступать и в первичном, прямом значении (Aller guten Dinge sind drei...), и во вторичном, переносном (drei Erbsen in der Hülse machen mehr Lärm, als wenn sie rollen). В первом случае drei обозначает конкретное число, а во втором – создает впечатление чего-то небольшого, немногочисленного, незначительного, пренебрежительно оцениваемого.

Аналогичную характеристику и оценку мы находим в русском («...он трем свиньям корм не разделит»).

В последовательном ряде чисел 1, 2, 3... числительное «три» приобретает дополнительный оттенок чего-то завершающего, более важного, противопоставленного предыдущим 1 и 2. В спортивных командах – раз, два, три! Или: «... было три сына, два умных, а третий – дурак».

И в русской, и в немецкой паремиологии имеется значительное количество пословиц и других фразеологических единиц, в которых числительное «семь» выступает в значении некоего множества, большинства.

Это русские: **семеро одного не ждут** (противопоставление множества единичному); **у семи нянек дитя без глазу**; **семь раз отмерь, один раз отрежь**; **семь пятниц на неделе**; немецкие: **sieben Küche verderben den Brei**; **sieben Hirte, ьbel gehьten**; **in sieben Sprachen schweigen**; **im siebenten Himmel sein**; **halb sieben sein** (быть под хмельком); **ein Buch mit sieben Siegeln**.

Причины возникновения вторичных переносных значений не все-

гда могут быть установлены – иногда они достаточно очевидны, иногда могут быть вскрыты только путем поиска словоупотребления в диахронии, а иногда – малоубедительных догадок.

Нельзя попутно не вспомнить, что с числом семь (и, в меньшей степени, девять и некоторых других) в мифологии, религиях, системах верований и примет у разных народов связаны некие магические свойства.

Что же касается использования имеющихся и создания новых переносных значений, то оно преследует цель максимального приближения содержания к авторской интенции. Эта же задача приближения к реализации интенции применима и при анализе использования числительных в их первичном прямом значении.

Задачи использования числительных в их переносном значении и применительно, как уже отмечалось, к авторской интенции, предполагает решение в двух вариантах:

1. Подчеркивание понятия утрированно большого или утрированно малого количества.

2. Подчеркивание самого понятия строгой точности указываемого количества, то есть, другими словами, своеобразное и целенаправленное пародирование прямой функции числительных в тексте или непосредственном коммуникативном акте.

Вариант 1 широко представлен во фразеологизмах самых различных стилевых окрасок. Так, фразеологизмы ***aus dem Hundertsen ins Tausendste; durch zehn Bretter sehen; er tut, als ob er nicht bis drei zählen künnte; сто голов, сто умов*** ни в коем случае не передают действительного числа исчисляемых предметов или явлений, а лишь усиливают представление об очень большом или очень малом их количестве. В основе многих фразеологизированных гипербол или литот, а также свободных аналогичных конструкций в обиходно-разговорной речи лежит именно подчеркивание преувеличенной или преуменьшенной характеристики нужного количества – ***ich habe es dir schon Hundertmal gesagt; es sind nur drei Schritte bis zu meinem Haus.***

Прием преувеличения или преуменьшения действительного количества нашел широкое применение в сложных словах с переосмысленным определяющим компонентом (***сорokoножка, TausendfьЯler, Siebenmeilengesicht***). Чаще всего в переносном (гипербола) значении используются числительные, передающие так называемые круглые числа либо традиционно маркированные 3, 7, реже 9.

Подавляющее большинство конструкций с переосмысленным числительным – носители таких стилевых признаков как образность, эмоциональность, субъективность, как бы выступающих на фоне интег-

ральной стилистической доминанты всего класса числительных.

В художественной литературе встречается оригинальный прием использования числительных через пародирование их прямой функции с целью создания мнимой точности описания. Техника этого приема – вместо подробного описания какой-то ситуации или персонажа с авторской оценкой их, в тексте предлагается читателю некоторое, но обязательно точное, количество каких-то признаков этой ситуации, сумма которых должна помочь читателю осознать и оценить ее. При создании текста автор стремится подобрать именно те признаки, которые способны в своей совокупности охарактеризовать в нужном направлении рассматриваемую ситуацию, а указание на количество их убеждает читателя в достоверности и объективности содержащейся в тексте информации.

Числа, на которые опирается данный прием, должны быть, по мнению автора, наиболее прагматически эффективными для данного случая, при этом они могут передавать понятия, не исчислявшиеся либо вообще не поддающиеся подсчету.

Рассматриваемый прием может быть проиллюстрирован отрывком из романа Л. Фейхтвангера «Успех»:

Ignaz Mooshuber ... besaЯ in der Blyezeit seiner Jahre ... 4 Pferde, 2 Pflыge, 1 Frau, 4 eheliche, 3 uneheliche Kinder, 1 Bibel, 1 Katechismus, 1 Christlich-Katholischen Bauernkalender, 3 Heiligenbilder

... Er verfыgte ьber ein Vokabular von 612 Worten. Er lieЯ sich durchschnittlich 23 mal im Jahr in eine Rauferei ein. Insgesamt 204 mal stieg er durch ein Fenster in eine Mddchenkammer... Er nahm 9 mal im Jahr ein FuЯbad, 2 mal ein Vollbad. Er trank 2137 Liter Wasser und 47812 Liter Bier [Feuchtwanger, 1973: 358].

Само собой разумеется, что приведенные автором числа не соответствуют действительности. Однако, сам парадоксальный характер перечисляемых количественных характеристик (словарь из 612 слов, 2137 литров воды и 47812 литров пива, 23 участия в драках, 204 проникновения в каморки служанок, 9 раз мытье ног и т.д.) дает более чем достаточное представление об описываемом персонаже романа и вполне объективную оценку его, даже, вероятно, в большей степени, чем это мог бы сделать автор с помощью эпитетов.

При этом нельзя не отметить, что рассматриваемый и подобные приемы могут быть эффективными только применительно к читателю с достаточными языковой компетенцией, читательским опытом и системой ценностных ориентаций, позволяющей правильно воспринимать и осмысливать то идейное содержание, которое автор вкладывает в текст.

Наблюдения за эволюцией стиля художественной литературы позволяют отметить заметный рост количества стилистически маркированных элементов языка, усложнение композиционных приемов, бульшую антропоцентричность стиля применительно и к отправителю, и к получателю информации. Факты речи во всех многообразных сферах функционирования языка, ранее считавшиеся стилистически пассивными, в действительности обладают весьма значительным выразительным и изобразительным потенциалом. Это относится и к числительным, функционирование которых оказывается так или иначе связанным с многими функциональными стилями и обеспечивает реализацию разных стилевых черт, в том числе и полярных.

Можно утверждать, что исследование числительных, как всего класса, так и отдельных групп, в аспекте их стилистических возможностей вполне перспективно.

И еще один, несколько далекий от темы статьи вывод: есть основание сомневаться в правомерности существования самого понятия «стилистическое средство» (молчаливо противопоставленного «нестилистическому»), ибо все, что связано с языком, не может быть не связанным со стилем. По-видимому, и достаточно поверхностные наблюдения над числительными дают некоторые основания для этого сомнения.

Список литературы

1. Reiners Z. Stilkunst. Мюнхен, 1964.
2. Schneider W. Stilistische deutsche Grammatik. Basil, 1959.
3. Seidler H. Allgemeine Stilistik. Güttingen, 1963.

О.Н. Барановская

НЕМЕЦКАЯ ТРАГЕДИЯ

В пятидесятые и шестидесятые годы в Западной Германии многие писатели возвращаются к теме фашизма и национал-социализма. Возобновляется дискуссия о вине всего немецкого народа перед человечеством. Некоторые писатели, как, например, Вернер Бергенгрюн, пытаются обвинить в соучастии соседние с Германией страны. Томас Манн обращается со своим воззванием «Немецкие слушатели!» к немецкому народу.

Эрнст Юрген издает «Дневник 1945», где вспоминает последние дни войны.

В свет выходит рассказ известного в то время писателя и драма-

турга Хайнера Мюллера «Железный крест». На Западе бывшие нацисты легко приспособились к новой жизни и избежали возмездия. Об этом и повествуется в небольшом по объему скандальном произведении Х. Мюллера.

Действие происходит в апреле 1945 года в провинциальном городке под Мекленбургом.

Торговец бумагой решает застрелить себя и свою семью, как сделал это Гитлер. Торговец не сомневается, что его четырнадцатилетняя дочь предпочтет бесславной жизни достойную смерть от руки своего отца. Дочь не разочаровывает его. Драматические события разыгрываются в ненастную ночь за городом. Офицер запаса, во время Первой мировой войны награжденный Железным крестом за заслуги перед Германией, убивает свою семью, но не находит смелости покончить с собой.

«Рядом не было никого, кто бы отдал приказ приставить дуло к виску. Мертвые не видели его, свидетелей не было... Спектакль закончился, занавес опустился. Можно было уйти и смыть грим» [Müller, 1955].

Герой рассказа бежит на Запад, выдает себя за беженца и живет по фальшивым документам. Так бывший убийца становится законопослушным и прилежным гражданином Германии.

Хайнер Мюллер инсценировал в своем рассказе радикальную систему насилия. Небольшое по объему произведение вызвало большой общественный резонанс. Автор был всегда очень сдержан в беседах с журналистами, никогда не приводил каких-либо фактов из личной жизни. С выходом в свет своего рассказа «Железный крест» автор сделал очень веское высказывание: «Die Leichen hat die ganze Bevoelkerung im Keller».

Приблизительно можно перевести это высказывание так: «У всего населения в подвалах трупы».

И спустя сорок лет тема коллективной вины никого из немецких литераторов не оставляет равнодушным.

Современные немецкие писатели назвали эту страницу немецкой истории немецкой трагедией [Brode, 1994, 47].

В июне 1990 года на Конференции в Потсдаме один из ведущих писателей Вальтер Йенс в своей приветственной речи сделал попытку сформулировать требования к новой литературе и указал на то, что «Задача всех интеллектуальных сил страны... - помнить, что вина возлагается на всех немцев. Необходимо рассматривать вопросы, которые в равной степени неудобны, как и полезны. Например, могла бы существовать европейская Германия, если бы миллионы с именем Петр

или Алексей не отдали свою жизнь для ее спасения? Кто их помнит теперь?»[Jens, 1990].

Список литературы

1. Myller H. Das Eserne Kreuz // Anthologie der deutschsprachigen Literatur. М., 1955.
2. Brode H. Deutsche Tragoedie // Anthologie der deutschsprachigen Literatur. М., 1994.
3. Jens W. Eine deutsche Literatur in zwei deutschen Staaten // Anthologie der deutschsprachigen Literatur. М., 1990.

Ф.М. Белозерова

О ФЕМИННОЙ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ

В ходе анализа английских сленгизмов установлен фрагмент лексических единиц (ЛЕ) и фразеологических единиц (ФЕ), описывающих женскую натуру – феминные ЛЕ и ФЕ. Феминные ФЕ и ЛЕ – сленгизмы образуют тематическую группу, исследование которой с позиций когнитивной лингвистики и гендерного подхода позволяет выявить качественную специфику исследуемых единиц. Применение методов когнитивной лингвистики дает возможность установить основные модели фразообразования феминных ФЕ. Под фразообразовательной моделью понимается определенная концептуальная структура или несколько структур – фреймы, которые имеют в каждом конкретном случае так называемые слоты и подслоты, над которым или которыми совершаются в определенном порядке необходимые ментальные операции и, в результате которых возникает то или иное значение. Фреймы, как когнитивные структуры, в свою очередь, представляют собой пакеты информации, хранимые в памяти и создаваемые в ней по мере необходимости из содержащихся в памяти компонентов, которые обеспечивают адекватную обработку стандартных ситуаций [Герасимов, 1988], данные модели фразообразования помогают, глубже понимать пути образования таких фразеологизмов, а в случае с образными ФЕ – четче представлять сущность образа, лежащего в основе той или иной ФЕ. При анализе использовались модели, предложенные в работе А.А. Меликян [Кузин, 2003, 6], в частности, модель, по которой схема идиоматизации включает два фрейма – исходный фрейм (ИФ) (концептуальная область – источник и результирующий или конечный фрейм (РФ) (концептуальная область – цель).

Обращение к интерпретации семантики с гендерных позиций дает возможность преодолеть конвенциональные подходы в этом аспекте и

увидеть по-новому концепт «Женская натура», реализуемый феминными ФЕ и ЛЕ.

Выбор языковых единиц в качестве объекта исследования обусловлен тем, что феминная лексика и фразеология образуют колоритный языковой пласт, демонстрирующий, с одной стороны, типичные для сленга черты – эмоциональность, экспрессивность, новизну, оценочность, специфичность и актуальность, с другой стороны, отражающий ценностные ориентации и гендерные стереотипы этноса.

В результате проведенного анализа фрагмент исследуемых единиц был организован в семантические рубрики – «Женская внешность», «Интеллект женщины», «Особенности социального и семейного статуса женщины», «Женская натура (поведение, черты характера)».

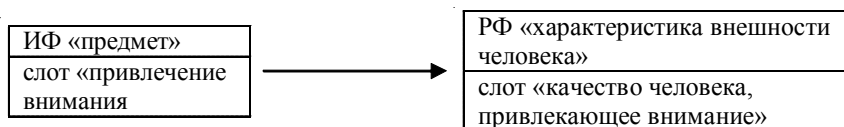
1. Женская внешность

Группа феминных ФЕ и ЛЕ, обозначающих внешность, является самой многочисленной и это свидетельствует о том, что в языке отражается важность данного аспекта для носителей языка. ЛЕ и ФЕ – сленгизмы данной тематической группы разнообразны по семантике и могут быть систематизированы в подгруппы, основанные на семантической общности: «внешняя привлекательность», «внешняя непривлекательность», «характеристика лица», «описание фигуры», «недостатки внешности», «манера одеваться». Характерным семантическим свойством данных единиц является сложность семантики, проявляющаяся в совмещении различных признаков в пределах одного фразеологического значения. Обязательным компонентом значения исследуемых единиц являются оценочность и эмоциональная окрашенность, создаваемые во многих случаях метафорическим преобразованием. Большинство феминных ФЕ и ЛЕ обозначают внешнюю привлекательность женщины, например: *glamor girl* – знаменитая красавица, фотомодель; *bomb shell* – привлекательная, активная женщина, пользующаяся всеобщим вниманием; *flavor* – привлекательная женщина; *fly chick* (досл. «летающий цыпленок») – привлекательная, веселая девушка; *frame dame* – привлекательная девушка, глупышка; *furniture* – привлекательная женщина; *classis chassis* – привлекательная, пышущая здоровьем девушка или молодая женщина; *sake* (досл. «пирожное») – привлекательная девушка, «конфетка»; *fine dinner* (досл. «прекрасный обед») – внешне привлекательная девушка; *bloomer girl* – привлекательная, смелая девушка; *omph girl* – привлекательная девушка, особенно кинозвезда или другая знаменитость; *sheba* – красивая девушка, женщина. Лицо привлекательной женщины – кукольное: *doll face* – хорошенькое, с миленьким личиком, «куколка». В ряде ФЕ с положительной оценкой описываются 1) фигура: *soke frame* – стройная женщина,

девушка; *glamour girl* – фотомодел, девушка с безукоризненной фигурой; 2) манера одеваться: *it-girl* – одетая что надо. Другая подгруппа ФЕ и ЛЕ с резко отрицательной оценочностью характеризует внешнюю непривлекательность и непривлекательность женщины для противоположного пола, например: *agrowhead* – непопулярная, не пользующаяся любовью и уважением девушка; *black window* (досл. «черное окно») – девушка, не вызывающая никакого интереса; *big Bertha* (досл. «большая Берта») – толстушка. Такая черта как неряшливость тоже отражена в сленге, например: *frump*. В этой же группе отмечаются феминные ЛЕ – сленгизмы, обозначающие женщину по производимому впечатлению: *butter* (досл. «масло») – непривлекательная девушка, домохозяйка; *potato* (досл. «картофель») – непривлекательная, уродливая женщина. Некоторые сленгизмы характеризуют другие аспекты женской внешности, например: *kewie* – рыжая, рыжеволосая девушка; во ФЕ *round eye* (досл. «круглый глаз») по признаку внешности обозначена принадлежность к расовому типу – западная женщина, в отличие от восточной.

Как уже отмечалось, в семантике ЛЕ и ФЕ – сленгизмов, обозначающих женщину по ее внешнему виду, как правило, присутствуют коннотативные элементы – оценочность и эмоционально-экспрессивная окрашенность, которые реализуются в семах «положительная оценочность», «отрицательная оценочность», «ирония», «шутливость», «пренебрежение», «неодобрение», «одобрение». Как правило, они возникают в результате идиоматизации.

Для иллюстрации механизма преобразования рассмотрим схему идиоматизации ФЕ с учетом фреймов, о которых говорилось выше. Например, ФЕ *date bait* – привлекательная девушка, схема идиоматизации может быть изображена следующим образом:



В данной модели в исходном фрейме выделяется один слот «привлечение внимания», концептуальное содержание которого переносится в слот результирующего фрейма. Как правило, в основе таких моделей словообразования находится метафорический образ. Описанная выше схема идиоматизации реализуется и во ФЕ *whistle bait* – привлекательная женщина. Метафоризация интенсифицируется за счет компонента *whistle*, привносящего слот в ИР – «звук, усиливающий привлечение внимания». Во ФЕ *cold biscuit* – непривлекательная, глупая

девушка, ИФ – «пища» имеет слот «качество пищи», преобразуемый в РФ «человек», имеющий слот «качество человека». Эпитет cold («холодный») усиливает слот РФ. Во ФЕ black window – девушка, не вызывающая никого интереса у противоположного пола. ИФ «предмет» со слотом «признак» преобразуется в РФ «человек», имеющий слоты «нечто типичное», «печаль, скука». ФЕ black window в результате указанной схемы идиоматизации приобретает яркий метафорический образ скучного человека, неинтересного как черное окно, усиленный ценностной символикой цвета «черный». Во ФЕ bush pig исходный фрейм «животное» (досл. «свинья, покрытая густым волосатым покровом») через слот «внешность» дает результирующий фрейм «человек», имеющий слот «характеристика человека» – непривлекательная женщина. В синонимичных феминных ЛЕ barbecue, cake, flavor, имеющих значение «привлекательная девушка», образность основывается на аналогии со вкусовыми качествами пищи.

Известно, что метафорическая оценочность характеризует в первую очередь периферийные слои лексики, к которым относится сленг. Характерной чертой оценочно маркированных периферийных слоев лексики оказывается и этнокультурный компонент, который является репрезентантом того или иного концепта в разных языковых ментальностях. Из вышеописанного семантического ряда единиц можно выявить этнокультурный компонент и установить, что порицается и что поощряется британским этносом. Большинство рассматриваемых сленгизмов имеют положительную оценку. Красота женщины, обаяние, привлекательность для противоположного пола являются важными составляющими в структуре концепта «женская внешность». Критически рассматриваются такие черты как неряшливость, внешняя непривлекательность, полнота фигуры, стремление казаться моложе (ЛЕ phiz – gig – молодящаяся старуха), негативно окрашено и восприятие немолодого возраста женщины (ЛЕ heubag – пожилая, полная женщина).

2. Характеристика интеллектуальных способностей женщины

Семантический разряд феминных ЛЕ и ФЕ, характеризующих интеллектуальные способности, является немногочисленным. Следует отметить, что доминируют сленгизмы, дающие резко отрицательную оценку умственным способностям женщины: dumb Dora – глупая женщина, frame dame (досл. «дама в раме») – привлекательная для противоположного пола, но глупая девушка. Семантика ФЕ базируется на рассмотренной модели идиоматизации с ИФ «предмет» и РФ «человек», ЛЕ «обрамление, рама» в составе ФЕ приобретает оценочный смысл – «ограниченная». Феминная ЛЕ nip – «неприятная, высокомерная, глупая девушка» основывается на омонимической игре зна-

чений компонента *nip* и ЛЕ *none*, обозначающей «никто». Для семантики феминных ФЕ и ЛЕ данного семантического разряда характерны ярко выраженная оценочность и экспрессивность, сочетание двух характеристик – внешности и способности мыслить, например: ЛЕ *gag* («тряпка, клочок») – неприятная, глупая женщина; ФЕ *beetle girl* – подчеркнуто современная, уверенная в себе, образованная и увлекающаяся спортом девушка. ЛЕ *shakester* – образованная, вызывающая уважение девушка, характеризуется прозрачной деривационной структурой: основа *shake* («трясти») + суффикс существительного –*er*. Семантика феминных ФЕ и ЛЕ рассматриваемого разряда сводится к критике глупости, ограниченности, необразованности. Количество сленгизмов с резко негативной оценкой существенно превышает число единиц, имеющих положительную коннотацию, несмотря на это четко проявляется вывод о том, что высоко ценится образованность, современность и стремление к совершенству.

Сравнивая два семантических разряда феминных сленгизмов, можно прийти к заключению, что характеристика внешности женщины представлена значительно разнообразнее и экспрессивнее, чем характеристика ее интеллекта. Это свидетельствует о том, что в менталитете носителей языка сильны гендерные стереотипы – женщина как объект, привлекательный для противоположного пола со всеми приемлемыми и недопустимыми чертами, характеризуется ярче, чем как объект мыслящий.

3. Характеристика семейного статуса женщины

Семейный статус женщины отражен в сленге. В ряде сленгизмов дается нейтральная характеристика, например: ФЕ *California widow* – «женщина-вдова, женщина, брошенная мужем» отражает факт из истории США, когда в XVIII в. многие американцы в поисках золота отправились в Калифорнию. Впоследствии сочетание *California girl* приобрело значение «богатая девушка», а упомянутая ФЕ *California widow* вошло в сленг в значении «вдова». Концепт «жена» включает следующие ФЕ: *grass widow* – жена, чей муж долго отсутствует; *divorced wife* – разведенная жена; *Shack`job* – законная жена; ЛЕ *Leona* – женщина, которая постоянно «пилит» мужа или других людей; *broomstick* – чужая жена, женщина сравнивается с ручкой от метлы, что придает ярко негативную окраску семантике. В ЛЕ *baggage* – жена-возлюбленная – женщина уподобляется багажу, ручной клади, ноше, таким образом достигается явно некомплементарная характеристика жены. Феминные сленгизмы, имеющие отрицательную коннотацию, как правило, описывают женщин – домохозяйек, поглощенных: *housewife* – женщина – домохозяйка, *overworked housewife* – чересчур поглощенная своей домашней работой; *hairpin* – женщина – домохозяйка.

Описание семейного статуса женщины имеет грубовато-юмористический оттенок с намеком на высмеивание женщин, посвятивших себя дому, семейной жизни.

4. Характеристика женщины по возрасту

В семантическом разряде феминных ФЕ и ЛЕ, обозначающих женщин по возрасту, центральной является идея молодости, например: *fly chick* – привлекательная веселая девушка; *gal* – девушка, женщина, особенно молодая и привлекательная; *gidget* – привлекательная молодая женщина; *gum drop* – красивая и милая девочка, девушка; *muffin* – девочка, девушка. Положительная оценка молодого возраста в феминных сленгизмах контрастирует с сугубо критическим отношением к старшему возрасту, например: *old girl* – старушка, бодрая старушка; *battle axe* (досл. «боевой топор») – старая женщина, производящая неприятное впечатление на окружающих. Все феминные ФЕ и ЛЕ, формирующие концепт «внешность», описанные выше, характеризуют женщин исключительного молодого возраста.

5. Характеристика социального статуса женщины

Феминные сленгизмы – ЛЕ и ФЕ образуют семантическую рубрику «Социальное положение, профессии», что говорит о внимании этноса к женщине как к социальному субъекту, к положению женщины в обществе. В сленге отражены как престижные, так и непрестижные профессиональные занятия и социальные статусы. Отрицательно окрашены феминные ФЕ, характеризующие социальный статус женщины, например: *bag lady* (досл. «женщина с сумкой») – нищенка, собирающая старые выброшенные вещи; *hau bag* (досл. «сумка, набитая соломой») – нищенка, бродяжка. Большинство сленгизмов данной группы часто в юмористическом ключе называют различные профессии: *tata Bear* – женщина-полицейский; *bubble queen* (досл. «королева мыльных пузырей») – женщина, работающая в прачечной; *pillow puncher* (досл. «взбивающая подушку») – служанка; *cow pilot* (досл. «корова-летчик») – стюардесса; *car-hop* (досл. «прыгающая к машине») – официантка, подающая еду клиенту в машину. Семантика рассматриваемых феминных ФЕ и ЛЕ имеет грубовато-ироническую окраску, независимо от того, какой род занятий обозначается. Интересен тот факт, что в данной группе отсутствуют сленгизмы с положительной оценкой, а большинство профессий относится к сфере услуг.

6. Характеристика черт характера и поведения женщины.

Сленг часто является формой выражения неприятия социальных норм и ценностей, в сленге нередко подвергаются критике разнообразные черты человеческой природы и поведение. В анализируемой семантической группе большинство феминных ФЕ и ЛЕ имеют отрица-

тельную коннотацию и дают негативную оценку поведения женщин особенно в отношениях с противоположным полом. Основными семантическими разрядами являются следующие – «легкое поведение», «авантюризм», «решительность», «высокомерие», «сплетничество». Отрицательные черты отражаются в иронических, негативно окрашенных образах, например: во ФЕ *charity girl* – «женщина легкого поведения, доступная для противоположного пола молодая женщина, незамужняя привлекательная женщина» схема идиоматизации сводится к следующему: ИФ «благотворительность, милосердие, милостыня», имеющий слот «характеристика человека», преобразуется в РФ «характеристика поведения», имеющий слот «оценка поведения». Во ФЕ *easy meat* – «легкая добыча, женщина легкого поведения» ИФ «пища» имеет слот «назначение – для добычи», в процессе фразообразования концептуальное содержание слота переносится в слот «оценка поведения» результирующего фрейма «характеристика поведения». Иронически окрашенный образ женщины легкого поведения создается в процессе идиоматизации во ФЕ *working girl*, в которой ИФ «человек», имеющий слот «работа», преобразуется в РФ «поведение человека», имеющий слот «оценка». Во ФЕ *gold digger* – «женщина-авантюристка, вымогательница, обманым путем зарабатывающая себе на жизнь» ИФ «человек», имеющий слот «профессиональное занятие», превращается в РФ «характеристика человека», имеющий слот «негативная оценка». Высокомерная, холодная женщина предстает в образе ледяной королевы во ФЕ *ice queen*; женщина, любящая поговорить, посплетничать, описывается следующими ФЕ и ЛЕ: *babbling brook* (досл. «журчащий ручей») – любящая посудачить женщина; *bag* – старая женщина, любящая посплетничать; *she-stuff* – женщина-болтушка. Галерея женских персонажей в сленге включает притворщицу, скромницу, жеманницу – ФЕ *nice Nelly*, женщину с прямым и решительным характером – ФЕ *butter ball*, девушку-студентку со строгими взглядами – ФЕ *blue stocking*, смелую девушку – ФЕ *bloomer girl*, слабую женщину, готовую заплакать в любой момент – ФЕ *sob sister*. Среди сленговых персонажей женского пола отсутствуют харизматические, лидеры, преобладают, главным образом, невежественные представительницы рода человеческого, женщины легкого поведения и любительницы поговорить.

ВЫВОДЫ

1. В семантике феминных ФЕ и ЛЕ не описываются промежуточные характеристики женской натуры, внимание концентрируется только на крайних позициях, которые можно проиллюстрировать следую-

щими оппозициями: красивая - уродливая, умная - глупая, скромная – высокомерная и т.д. В этом проявляется характерная черта сленга – экстремальность значения.

Гендерные стереотипы предписывают женщине следующие типичные черты – скромность, мягкость, милосердие, способность к сопереживанию, повышенная эмоциональность. Что касается феминных сленгизмов – ФЕ и ЛЕ, то этот пласт языка довольно критичен к представительницам женского пола и не отражает общепринятые гендерные установки. Гендерные стереотипы феминных сленгизмов получают яркую репрезентацию с другой стороны, а именно, с точки зрения дискриминации женщин по следующим принципам – по внешности (красота – категорический императив для женщин), по возрасту (идея непрерывной вечной молодости, актуальной и обязательной для женщин), по социальному статусу (главным для женщин полем деятельности является сфера обслуживания), по семейному положению (доминантные идеи брошенной жены и кухни как основного места женщины в семье). Проведенный ранее анализ маскулинных сленгизмов показывает, что мужчина более подробно рассматривается с точки зрения его социального положения, национальной принадлежности, что контрастирует с семантикой феминных сленгизмов, доминирующей семантикой которых являются внешность и особенности поведения.

2. В образовании семантики феминных ФЕ и ЛЕ – сленгизмов, моделях идиоматизации, реализующихся во ФЕ доминирует метафорическое преобразование, имеют место игра слов, употребление эпитетов- интенсификаторов, ироническое использование лексики и традиционные способы словообразования, придающие исследуемым единицам эффект новизны, необычности, точности и выразительности.

Список литературы

1. Герасимов В.И., Петров В.В., На пути к когнитивной модели языка//Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988.
2. Кузин Ю.С. Особенности ФЕ, отражающих понятие «денежные отношения» (на материале английской художественной литературы) // АҚД. М., 1988.

Словари

1. J. Auto & John Simpson. The Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford, 1996.
2. Ричард А. Спирс. Словарь американского сленга. М., 1991.
3. Словарь гендерных терминов. М., 2002.

СЕМАНТИКА И СИМВОЛИКА КОНЦЕПТОВ ПИЩИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

Данная статья рассматривает проблему отражения специфики национальной культуры в концептах семантического поля «пища», представленных в художественном и публицистическом тексте как продукте этой культуры. Анализ проводился, в основном, на материале англоязычных текстов, представляющих современную американскую литературу, в которой, в силу специфики амерканского этноса, отражаются различные культуры и типы ментальности.

Так сложилось исторически, что пища используется в качестве символов богатства, благодарности, а также для демонстрации положения в обществе и власти. Многочисленные деловые завтраки, обеды и ужины (ср. английские выражения: «power breakfasts», «power lunches», etc.) имеют символический смысл и служат своеобразными катализаторами общения, что находит своё отражение и в литературе. Концепт «пища» - многослойный концепт; он включает в себя как конкретные названия отдельных блюд и продуктов, так и высокосимволические архетипические образы с сакральным смыслом божественного дара: «хлеб наш насущный даждь нам днесь».

Термин «концепт» употребляется нами в его антропоцентрическом аспекте, отражающем вербализованное в знаке коллективное или индивидуальное ментальное образование, связанное с определённым понятием, но не исчерпывающееся им.

Использование термина «концепт» в лингвистике ведёт свое начало от работы С. А. Аскольдова 1928 г. [Аскольдов, 1997] и получило распространение в этнолингвистике, лингвокультурологии и лексической семантике, благодаря работам Д.С Лихачёва, Ю.С. Степанова, А.Д. Шмелёва и М.В. Никитина. Особую актуальность приобрело использование термина «концепт» в русле исследований «язык и культура», проводимых А. Вежбицкой, где автору удалось убедительно показать некоторые «неуловимые» смыслы общего представления о предмете, идее и т.п., анализируя и сопоставляя их содержание в разных культурах [Вежбицкая, 2001].

Концепты пищи привлекают к себе внимание высокой частотностью употребления выражающей их лексики и многочисленными описаниями культурных сценариев, связанных с приготовлением и употреблением пищи в различных типах текстов.

На наш взгляд, концепт «пища» так широко представлен в произведениях фольклора, литературы и публицистических материалах в силу его первостепенной важности для поддержания жизни человека. Биб-

лейское изречение: «Хлеб будете добывать в поте лица своего» сводит воедино два ключевых концепта человеческого бытия - «пища» и «труд».

О важности терминов пищи для концептосферы современного английского языка США свидетельствует ряд устойчивых выражений и символов, имеющих высокую частотность употребления и отражающих ту или иную сторону национального своеобразия как, например, выражение «as American as an apple-pie». Метафоры, построенные на употреблении концептов пищи, ярки, понятны всем из-за универсальности самого концепта и выразительны (сравним, например, хорошо всем известные символы «salad bowl» и «pizza», пришедшие на смену символу «melting pot» для обозначения пёстрого многонационального состава американского общества, объединённого в суперэтнос общностью территории, английского языка и идеологических установок).

Особый интерес представляет функционирование концептов пищи в качестве образов художественного текста. Наблюдения над этим явлением позволили нам выделить несколько функций, выполняемых лексикой, представляющей концептосферу «пища» в художественном тексте:

- создание местного колорита и описание обычаев изображаемого этноса;
- передача эмоций и черт характера изображаемого персонажа по принципу антропоморфизма;
- передача некоторых аспектов общего состояния социума, так называемого «вкуса эпохи» и национальной ментальности;
- трансляция основных национальных ценностей.

Рассмотрим подробнее каждую из перечисленных функций.

Описание национальной пищи часто создаёт впечатление экзотичности изображаемой обстановки, так как оно призвано информировать предполагаемого адресата об инокультурном коде, не всегда совпадающем с культурным кодом повествователя.

Англоязычная литература афро-американских авторов даёт нам примеры культурных сценариев, основанных на употреблении в пищу определённых продуктов, связанных с соблюдением того или иного обычая или ритуала. Так, во многих африканских племенах знаком уважения к прибывшим гостям является преломление ореха кола и угощение присутствующих его кусочком. Во время этой церемонии произносится молитва о благополучии племени:

He broke the nut saying: We shall all live. We pray for life, children, a good harvest and happiness. You will have what is good for you and I will have what is good for me. Let the kite perch and let the eagle perch too. If

one says no to the other, let his wing break. [C.A., 19]

Описание ритуала приёма пищи передаёт информацию о духовных ценностях описываемого этноса. В данном случае это – толерантность, уважение чужой свободы, уважение к старшим.

Вторая группа примеров иллюстрирует использование концептов пищи в антропоморфной функции. Пища служит своеобразным медиумом, каналом передачи и обмена эмоционально-чувственной информацией между героями произведения. В романе Р.Д. Уоллера «Мосты округа Мэдисон» процесс приготовления пищи отражает настроение человека, его душевное и физическое состояние. Процесс приготовления пищи обычно связан с положительными эмоциями, так как он направлен на удовлетворение одной из самых насущных потребностей человека. Но, как известно, тело и душа, физическое и духовное тесно связаны между собой, поэтому приготовление пищи ассоциируется с мирной деятельностью, покоем, домашним теплом. Как показывают примеры, процесс приготовления пищи может передавать очень тонкие оттенки человеческих эмоций, например, зарождающуюся близость и любовь:

With the cooking under way, Francesca sat across from him again. Modest intimacy descended upon the kitchen. It came, somehow, from the cooking. Fixing supper for a stranger, with him chopping turnips and, therefore, distance, beside you, removed some of the strangeness. And with the loss of strangeness, there was space for intimacy [R.W.53].

Концепты пищи передают особенности менталитета, а также систему пищевых запретов и режимов, принятых в той или иной культуре. По замечанию Ю.С. Степанова, «способ приготовления чего бы то ни было вообще в культурном отношении очень важен. Часто различия в способах обработки даже одного и того же вещества определяет различия культур или, по крайней мере, различие двух «парадигм», двух «стилей» в одной культуре» [Степанов, 1978, 286].

Примером тому может служить роман современной мексиканской писательницы Лауры Эсквивель «Шоколад на крутом кипятке» («Like water for chocolate»).

Вся композиция романа построена на кулинарной символике. У романа есть подзаголовок: «A Novel in Monthly Installments, with Recipes, Romances and Home Remedies», который, благодаря наличию в нём слов «recipes» и «remedies», переводимых на русский язык одним словом «рецепты» (в первом случае – кулинарные, во втором - медицинские) активизирует у читателя культурную пресуппозицию домашнего быта. Композиция романа полифонична: он строится как диалог «параллельных» текстов – основного повествования и кулинарных ре-

цептов, с которых начинается каждая глава. Роман состоит из 12 глав, соответственно количеству месяцев в году. Каждому месяцу соответствует определённое блюдо, приготовление которого диктовалось сезонными либо ритуальными факторами, например, - после названия блюда следует перечисление ингредиентов, в строгом порядке и с указанием количества. Далее следуют указания по приготовлению блюда, изложенные, в соответствии с инструктивным стилем, в повелительном наклонении, например:

«Take the eggs, crack them, and separate the whites. Stir the six yolks with the cup of cream. Beat until the mixture becomes light. Pour it into a pot that has been greased with lard. The mixture should be no more than an inch thick in the baking pan. Place it on the heat, over a very low flame, and allow to thicken» [L.E., 187].

Инструктивный стиль, использованный в начале каждой главы, подчёркивает главные темы романа – жёсткие рамки патриархального уклада жизни и его влияние на свободу личности, чёткая регламентация ролей в семье, возглавляемой сильной и властной женщиной; образ жизни, при котором традиции превращаются в оковы.

Ситуация, связанная с ритуалом приготовления и приёма пищи, может явиться причиной конфликта культур, как это показано в цикле рассказов Эми Тэн «Клуб радости и удачи» («The Joy Luck Club») на примере взаимодействия представителей американской и китайской культур.

Весь ритуал приёма пищи в семье китайско-американского происхождения отличается от норм, принятых в том, что называют «mainstream American culture» и является «полем битвы культурных стереотипов». То, что жених китайской девушки, Рич, принадлежит к другой культуре, к лагерю «чужих» иронически подчёркивается автором на протяжении всего описания обеда, к примеру, в эпизоде, где он попадает в неловкую ситуацию, пытаясь есть с помощью китайских палочек:

«When I offered Rich a fork, he insisted on using the slippery ivory chopsticks. He held them splayed like the knock-kneed legs of an ostrich while picking up a large chunk of sauce-coated eggplant. Halfway between his plate and his open mouth the chunk fell on his crisp white shirt and then slid into his crotch. It took several minutes to get Shoshane to stop shrieking with laughter» [A.T., 293].

Таким образом, концепт «обед» представлен здесь как концепт – сценарий, включающий в себя целый набор культурно-обусловленного поведения. К концу вечера план помолвки почти расстроен. Конфликт культур, проявивший себя в «пищевом коде» – это только малая

часть айсберга межкультурной коммуникации, но он влечёт за собой более глубокий конфликт, за которым стоит разница двух ментальностей и двух плохо совмещающихся картин мира. В то время как девушка ведёт речь о ценностях, её жених, понимая фразу буквально, говорит о том, что мать плохо говорит по-английски.

Термины пищи в художественном тексте часто символизируются, передавая «вкус эпохи» (позволим себе употребить еще одну гастрономическую метафору). Следующая группа примеров иллюстрирует употребление концептов пищи в качестве символов либо богатства, изобилия, плодородия, либо скудности существования. В публицистическом произведении А. Леопольда «Альманах песчаного графства», написанном с точки зрения эколога и природоохранителя, содержится описание блюда, приготовленного из оленины, символизирующего изобильную природу Среднего Запада США и даже его преобладающий гористый ландшафт:

«Every region has a human food symbolic of its fatness... Lay a steak on the summit of a steaming sour-dough biscuit and drown both in gravy. This structure is symbolic. The buck lies on his mountain, and the golden gravy is the sunshine that floods his days, even unto the end» [A.L., 40].

Концепты пищи, функционирующие в художественном тексте, как правило, передают информацию с положительной оценкой, однако есть и противоположные примеры. Для сравнения обратимся к современной русской литературе: в романе В. Пелевина «Омон Ра» стандартный набор продуктов становится символом советской эпохи дефицита и передаёт скудность идеалов и убеждений. Здесь трижды повторяется один и тот же «гастрономический образ»: суп с макаронными звёздочками, курица с рисом и компот. Описание стандартного обеда сопутствует переломным моментам в жизни героя: детство – пионерлагерь; юность – учёба в училище и побег из «лжекосмоса» - метро. Описание обеда даётся в эмоционально – сниженном ключе:

(1) «Это была столовая, где нас ждал холодный обед, хотя пора было ужинать, - мы приехали на несколько часов позже, чем ожидалось. Обед был довольно невкусный – суп с макаронными звёздочками, курица с рисом и компот» [В.П., 18].

(2) «... я без особых колебаний шагнул в раскрывшуюся дверь. Она закрылась и поезд повёз меня в новую жизнь. «Полёт продолжится», - подумал я. Половина лампочек в луноходе не горела, и свет от этого казался каким – то прокисшим. Я уселся на лавку; сидевшая рядом женщина рефлекторно сжала ноги, отодвинулась и поставила в освободившееся между нами пространство сетку с продуктами – там было несколько пачек риса, упаковка макаронных звёздочек и моро-

женая курица в целлофановом мешке» [В.П., 162].

Жизнь идёт по кругу; герой растёт, затем взрослеет, но находится всё в той же системе координат, которая выражается, в частности, и в малопривлекательном образе замороженной курицы. Только лишь в самой концовке романа намечена идея прорыва.

Описание пищи, подаваемой в особо значимых ситуациях, можно встретить и в публицистическом стиле. Так, при описании визита президента России В.В. Путина на ранчо президента США корреспондент Белого Дома дает подробное описание обеда. В тексте даётся точное перечисление всех блюд:

The menu, Fleisher said, «will include Mexican guacomole salad, mesquite-smoked peppered beef tenderloin, southern-fried catfish, fire-roasted potatoes with poblano peppers, old fashioned green beans, grilled sourdough bread, Texan onion butter, cornbread muffins, pecan pie and Bluebell vanilla ice-cream» [W.R.].

Вполне понятно, что давая обед для представителя другого этноса и другой страны, президент США старается показать своему гостю через пищу особый колорит своей страны, «вкус» Америки и в прямом, и в переносном смысле. Перечисление названий блюд, включающее в себя блюда из мяса, рыбы, овощей, зерновых и молока символизирует изобильность и плодородие американской природы. То, что обед даётся на ранчо, также влияет на выбор блюд. Все они имеют национальный колорит. Концепты, стоящие за названиями блюд, включают в себя информацию об особенностях географического и исторического развития страны.

Национальное своеобразие многих блюд подчёркивается указанием способа их приготовления, выраженного через определения: mesquite-smoked, southern-fried, fire-roasted, old fashioned, grilled. Среди названий блюд много так называемых реалий, которые характерны только для данного региона и создают впечатление «экзотичности» у представителей других культур-это всё тот же «quacomole salad», «poblano peppers», «Texan onion butter», «pecan pie».

Синергетический эффект взаимодействия вышеперечисленных концептов состоит в передаче информации двух видов: (1) – национально-культурной, раскрывающей особенности пищевого режима данного региона и, соответственно, своеобразие природы, обеспечивающей этот режим и (2) – символической, передающей идею изобильности американской природы, демократичности бытового поведения президента Дж. Буша – и, таким образом, определённый аспект американского национального духа.

Рассмотрев функционирование концептов пищи в художественном

и публицистическом тексте, можно сделать определённые выводы. Описания пищи являются одной из рекуррентных тем художественных текстов. Это связано с тем, что наряду с языком пища является мощным средством национальной идентификации, отличая «своих» от «чужих» и эта её функция имеет глубокие исторические корни. Мифологическое значение определённых пищевых ритуалов уже не осознаётся современным человеком, но входит в структуру соответствующих культурных сценариев.

Концепты пищи, функционирующие в художественном тексте, содержат в себе большой пласт национально-культурной информации. Как правило, они представлены образами пищи, наиболее характерной для описываемого региона, тем, что по-английски называется «soul food». Концепты пищи несут богатую информацию о географических факторах, распространённости той или иной пищи среди описываемого этноса, о пищевых режимах и традициях, принятых в данном социуме и о культурных сценариях.

Концепты пищи, употребляемые в качестве образов в художественном тексте, часто обладают антропоморфными свойствами и служат средством передачи внутреннего эмоционального состояния персонажей. Употребление концептов пищи в качестве символов может отражать как определённые смыслы в судьбе описываемых персонажей, так и являться характеристикой «вкуса» эпохи – её изобильности или скудности.

Изучение содержания концептов пищи и их функционирования в художественном и публицистическом тексте в рамках когнитивной научной парадигмы будет способствовать более полному описанию концептосферы современного английского языка США и отдельных культурных концептов.

Список литературы

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М., 1997.
2. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.
3. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М., 1997.
4. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. СПб., 1997.
5. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М., 2001.
6. Шмелёв А.Д. Ключевые концепты русской культуры. М., 2002.

Источники и принятые сокращения

- В.П. – В. Пелевин. Омон Ра. М., 2001.
A.L. – Aldo Leopold. A Sand County Almanac. Balantine Books, 1990.

- A.P. – Annie E. Proulx. The Shipping News. Scribner, 1994.
A.T. – Amy Tan. The Joy Luck Club from: Ford M. Coming from Home: Readings for Writers. N.Y., McGraw – Hill, Inc., 1993.
A.W. – Alice Walker. The Color Purple. N.Y., Pocket Books, 1982.
C.A. – Chinua Achebe. Things Fall Apart. London: Heinemann, 1996.
L.E. – Laura Esquivel. Like Water for Chocolate. N.Y., Doubleday, 1992.
R.W. – Robert J. Waller. The Bridges of Madison County. N.Y., Warner Books, 1992.
W.R. – Ross W. President Bush Hosts Russia's President Putin at His Texas Ranch. www.whitehouse.gov

Л.В. Гришкова

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ АНАЛИЗЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ И НЕ ТОЛЬКО

Разбор (анализ, интерпретация?) литературного произведения – задача непростая даже для специалиста и, возможно, прежде всего – для специалиста. Обычный читатель, как полагает К.А. Долинин, и с его мнением нельзя не согласиться, воспринимает только ту часть высказывания (текста – комментариев мой – Л.Г.), которую ученый определяет как «актуальный смысл», то, что «отправитель – говорящий или пишущий – прежде всего хочет вложить в свое высказывание, и то, что получатель – слушающий или читающий – прежде всего хочет извлечь из высказывания, что его, в первую очередь, интересует, ради чего он слушает или читает сообщение» [Долинин, 1985, 7].

Специалиста же прежде всего интересует «интегральное содержание» (термин К.А. Долинина), которое «не доступно самим участникам общения: они заняты своим и значительная часть подтекста для них не является актуальной, а значит и не осознается» [Долинин, 1985, 8].

Задачу интерпретации текста автор «Стилистики французского языка» видит в извлечении из последнего интегрального содержания, а ведущую роль в процессе толкования отводит исследователю-специалисту. И не так уж далек был от истины А.С. Пушкин, завершавший свой роман «Евгений Онегин» шутивными строками, комментирующими читательское восприятие:

Кто б ни был ты, о мой читатель,
Друг, недруг, я хочу с тобой
Расстаться нынче как приятель,
Прости. Чего бы ты за мной
Здесь ни искал в строфах небрежных,
Воспоминаний ли мятежных,
Отдохновенья ль от трудов,
Живых картин иль острых слов,
Иль грамматических ошибок,
Дай бог, чтоб в этой книжке ты

Для развлечения, для мечты,
Для сердца, для журнальных сшибок,
Хотя крупницу мог найти. [XLIX]

Если оставить в стороне крайности постструктурализма (например, мысль Р. Барта о невозможности для науки о литературе обнаружить какой-либо смысл в произведении, поскольку «она будет описывать логику порождения любых символов таким способом, который приемлем для символической логики человека» [Барт, 1994, 360]), а также и психоанализ в литературоведении, укладывающийся на кушетку психоаналитика всех литературных героев вкупе с автором, превращая его из творца в клинического субъекта с симптомами *psychopatia sexualis*, то суть обсуждаемой проблемы может быть сведена к следующему:

а) что представляет собой разбор литературного произведения – анализ или интерпретацию;

б) надо ли при таком разборе выходить за пределы рассматриваемого текста.

Большой интерес в этом плане вызывает вводная статья М.Л. Гаспарова в его книге «О русской поэзии», в которой он настаивает именно на имманентном анализе: «Начинать нужно со взгляда на текст и только на текст – лишь потом, по мере необходимости для понимания, расширять свое поле зрения» [Гаспаров, 2001, 12]. Разграничение понятий «анализ» и «интерпретация» ученый дает в постскрипуме к своей статье: «При анализе понимание движется от целого к частям, при интерпретации – от частей к целому» [Гаспаров, *op. cit.*, 26].

Существуют и другие точки зрения на данную проблему. А.Б. Есин определяет научный анализ как «проверку объективными методами субъективного впечатления» [Есин, 2003, 103]. Проблеме интерпретации посвящен целый раздел книги «Принципы и приемы анализа литературного произведения», содержание которого практически сводится к анализу противоположных точек зрения на возможность/невозможность адекватной интерпретации [Есин, *op. cit.*, 164-175]. «Интерпретация – это постижение художественного целого средствами науки, – пишет А.Б. Есин. – Возможно ли такое адекватное постижение? Способна ли наука осуществить его без ощутимых потерь? Или интерпретатор рискует неизбежно уподобиться Сальери и может только «разъять, как труп» живое целое?» [Там же, 166].

Преодолев в значительной мере догмы недавнего прошлого, когда филологический анализ должен был описывать картину мира, общую для всех, современная отечественная филологическая наука все еще не может расстаться со «страшилками» этого прошлого. Одна из этих «страшилок» - применение точных методов исследования к изучению

эстетического объекта – литературного произведения. Справедливости ради следует отметить, что это свойственно не только филологам, но и представителям гуманитарных наук вообще. «Для гуманитариев мучительно применение к предмету их изучения терминологии из области физической химии, – пишет А. Иконников-Галицкий в предисловии к книге Льва Гумилева «Этногенез и биосфера Земли». – Складывается ситуация, подобная той, что кипела вокруг учения Дарвина: мы понимаем, что человек – существо биологическое, но не можем смириться с идеей собственного происхождения от обезьяны» [Иконников-Галицкий, 2002, 12]. В 20-е годы прошлого века объектом критики был русский «формализм», в 70-е – структурно-семиотический метод школы Ю.М. Лотмана. Книга А.Б. Есина опубликована в текущем году, монография «Структура художественного текста» Ю.М. Лотмана - 1970-м. Открываем ее и видим: «У неподготовленного читателя, заглянувшего в работу, выполненную на достаточно высоком уровне формализации, создается впечатление, что живое тело художественного произведения только подвергается разъятию ради подведения тех или иных его сторон под абстрактные категории. А поскольку сами эти категории определяются в терминах странных и незнакомых, то невольно возникает чувство тревоги. Каждому мерещится свое привычное пугало: одним – убийство искусства, другим – проповедь «чистого искусства», злокозненная безыдейность» [Лотман, 1970, 44].

Итог сказанного выше можно сформулировать следующим образом: времена изменились, а проблемы остались, и дело не только в догматизме доперестроечного периода. Единый объект филологического интереса – художественное произведение – оказался в ведении двух дисциплин – литературоведения и лингвистики. Помимо традиционных вопросов: «что анализировать?» и «как это делать?» постоянно возникает еще один – «кто должен этим заниматься?».

Бесконечные споры о «размежевании границ» литературоведения и лингвистики и «наведение мостов» между ними, казалось, должны были завершиться. Коллективная монография «Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины» под редакцией Л.В. Чернец, В.Е. Хализева и др., построенная по словарному принципу, – весьма своевременное и очень информативное учебное пособие. В методологическом плане его содержание свидетельствует о сближении позиций литературоведов и лингвистов [Чернец, Хализев, 2000]. Авторы рассматривают многие понятия современной теории текста, такие, как «автор», «адресат», «текст», «точка зрения» и т.д. Но вот мы открываем сборник обзоров по современной американской лингвистике и снова читаем: «Чейф также обсуждает раз-

личные модификации, связанные с письменным каналом языкового взаимодействия, с одной стороны, и с отстраненным режимом сознания, с другой. В частности, рассматриваются различия между прозой от первого лица, прозой от третьего лица и цитируемой речью. Эта часть книги находится на границе между лингвистикой и литературоведением» [Кибрик, 2000, 319]. Речь идет о работе Чейфа *Discourse, Consciousness and Time* (*Дискурс, сознание и время*), посвященной исследованию языка и сознания. Художественная проза – разновидность письменного варианта языка и продукт отстраненного сознания, и автор меньше всего заботится о границах своего исследования. В сферу филологических исследований входит новый термин, *дискурс*, а с ним и новое направление – дискурсивный анализ [Лукин, 2003, 91-109; Чернявская, 2003, 23-39].

Возвращаясь к вопросам, поставленным в начале статьи, отметим, что, во-первых, понятие интерпретации – шире понятия анализ, и в дальнейшем под интерпретацией мы будем понимать толкование художественного текста на основе анализа составляющих этот текст элементов. Во-вторых, применение какой-то единой методики к толкованию всех текстов вряд ли возможно. Имманентный анализ, с которого М. Гаспаров рекомендует начинать работу с текстом, в целом ряде случаев не даст нужных результатов, поскольку существуют тексты, изначально ориентированные на знание предтекста, как, например, приведенное ниже стихотворение Л. Ферлингетти:

The End of Various Affairs

What is that great crow doing
flying into my picture,
flying into my various love affairs
(with various “Lenores”)
as if to mark the end
of my amores?
This huge black crow floats through
the salty air
and lands on a branch by my window
stretching and shaking
its dingbat wings.
The broken sky above the trees
has birds for fishes
in its seas
(what waves what rocks what shores!)
While this land-lubber crow lets out
a great lest cry

as if to mock the end
of my amores
and louder and louder cries and cries
Never never nevermore!

[Ferlingetti, 1979]

В рамках имманентного анализа мы отменим множественное число имени "*Lenore*", почему-то поставленного в кавычки, паронимический эффект употребления слов "mark" и "mock" в контекстах "as if to mark the end of my amores" и "as if to mock the end of my amores", лексические повторы "various" и "never never nevermore" и риторический вопрос в начале стихотворения.

Подобного рода анализ не приведет нас к постижению смысла стихотворения, изначально ориентированного, как было сказано выше, на знание адресатом (читателем) предтекста – поэмы Э. По «Ворон» ("The Raven"). Между двумя текстами устанавливается парадигматическая связь, но задана она слабо, поскольку «второй коррелят пары в самом тексте отсутствует» [Лесскис, 1982]. В стихотворении есть лишь сигналы этой связи: имя собственное *Lenore* и наречие *nevermore* – трагический рефрен поэмы Эдгара По:

"Prophet!" said I, "thing of evil! – prophet still, if bird or devil!
By that Heaven that bends above us – by that God we both adore –
Tell this soul with sorrow laden if within the distant Aidenn,
If shall clasp a sainted maiden whom the angels name Lenore –
Clasp a rare and radiant maiden whom the angels name Lenore,"
Quoth the Raven, "Nevermore".

[Poe, 1972, 468]

Сопоставляя оба текста в плане лексики, сделаем акцент на разнице коннотативных значений слов "crow" и "raven": «Лексические единицы, - пишет О.С. Сапожникова, - выполняя функцию номинации, вместе с тем могут обладать экспрессивной окраской и быть ориентированными на определенную функциональную сферу или социальную среду. Это значит, что они выступают как стилистически маркированные знаки, отражающие чувственный и рациональный аспекты человеческого сознания ..., лексическим единицам свойственна функция стилистического обобщения, что находит отражение в семном составе их значения – в присутствии устойчивых коннотативных сем» [Сапожникова, 2003, 71]. Обратившись к Oxford Advanced Dictionary of Current English, найдем толкование слова "crow" – "large black bird with a harsh cry", а затем слова "raven" – "large black bird like a crow, popularly regarded as a bird of ill omen". Данное различие в коннотациях приблизительно соответствует разнице между русскими словами «ворон» и «ворона». «Во-

рона» в басне И.А. Крылова и «ворон» в русском фольклоре и в известном стихотворении О. Мандельштама:

Пусти меня, отдай меня, Воронеж, -
Уронишь ты меня иль проворонишь,
Ты выронишь меня или вернешь –
Воронеж – блажь, Воронеж – ворон, нож!

Стихотворение Л. Ферлингетти иронично, даже пародийно. У Э. По – Lenore – единственная возлюбленная, “a sainted, rare and radiant maiden”, у Ферлингетти – various “Lenores” – «бесчисленные «Ленор», а романтический ворон – “a prophet” («прорицатель») представлен как огромная неуклюжая птица с дурно пахнущими крыльями летучей мыши.

Отсылки к тексту «Ворона» - не единственный элемент интертекстуальности в стихотворении “The End of Various Affairs”. “What waves what rocks what shores!” – несколько видоизмененная цитата из стихотворения Т.С. Элиота “Marina”:

“What seas what shores what grey rocks and what islands.”

Стихотворение Элиота представляет собой монолог Перикла, героя одноименной драмы Шекспира, переживающего обновление души после встречи с дочерью Мариной, которую считал погибшей:

What seas what shores what granite islands towards my timbers
And woodthrush calling through the fog
My daughter.

Л. Ферлингетти – поэт «разбитого поколения», которое остро переживало утрату человеческих ценностей в современном мире и среди них – истинной любви мужчины и женщины и привязанности отцов и детей.

Процедура анализа вывела нас за пределы стихотворения, иными словами, внутритекстовый подход сменился анализом межтекстовых связей, когда «автор намеренно тематизирует взаимодействие между текстами, делает его видимым для читателя ...» [Чернявская, 2003, 31]. Анализ помогает читателю соответствующим образом проинтерпретировать текст, верно определить авторскую интенцию, что невозможно без актуализации элементов «интертекстуального сознания» адресата.

Список литературы

1. Гаспаров М. О русской поэзии. М., 2001.
2. Долинин К.А. Стилистика французского языка. М., 1985.
3. Есин. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 2003.
4. Иконников-Галицкий А. Гулливер среди лилипутов // Лев Гумилев. Этногенез и биосфера Земли. СПб., 2002
5. Кибрик А.А. Плунгян В.А. Функционализм // Современная американская лин-

гвистика: фундаментальные направления. М., 2002.

6. Лескис Г.А. Синтагматика и парадигматика художественного текста // Известия АН СССР, № 5. СПб., 1982.

7. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.

8. Лукин В.А. Противоречие и согласие: языковые концепты, дискурсные стратегии, текстовые свойства // ВЯ, № 4.

9. Чернец Л.В. Введение в литературоведение / Л.В. Чернец, В.Е. Хасимов, С.Н. Бройтман и др. М., 2000.

10. Чернявская Е.В. Интертекстуальность и интердискурсивность // Текст – Дискурс – Стиль. СПб., 2003.

11. Chafe W. Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing. Chicago, 1994.

Источники

1. Мандельштам О.Э. Собрание сочинений. Т. 1. М., 1991.

2. Пушкин А.С. Евгений Онегин // А.С. Пушкин. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 5. М., 1964.

3. Ferlingetti, Landscapes of Living and Dying. N.Y. 1979.

4. Poe E. The Raven // An Anthology of English and American Verse. Moscow, 1972.

О.Л. Давыдова

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Одна из общих тенденций развития современной науки состоит в том, что в центре исследования все чаще оказывается человек как субъект общественной деятельности, как субъект познавательной деятельности. В настоящее время такие категории, как субъект речи, адресат, воспринимаются в качестве базисных лингвистических категорий, позволяющих достаточно глубоко понять принципы построения и функционирования языковой системы, процессов речевой коммуникации.

Резкая смена ориентиров имеет место и в текстовых исследованиях, где произошел резкий поворот к прагматическому аспекту изучения текста. Категория субъекта речи становится той точкой отсчета, которая позволяет рассматривать текст как категорию коммуникативную. На первый план выходят проблемы воздействия текста, его целевой предназначенности. В центр исследования все чаще становится авторское намерение, адекватность используемых средств поставленной цели [Коньков, 1995, 7].

Тексты политической агитации, на которые мы делаем акцент в данной статье, являются составной частью политического дискурса. Вслед за А.Н. Барановым (1991г.), мы рассматриваем политический дискурс как «совокупность всех речевых актов, используемых в политических

дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [Зятькова, 2003, 58]. Язык вышеназванных текстов используется функционально, является мощным орудием в руках автора дискурса для достижения практических целей (побудить электорат отдать свои голоса) и эффективным средством воздействия на сознание избирателей. Способность языка оказывать воздействие на сознание или осуществлять контроль над ним уже давно отмечалось многими исследователями (Фр. Бэкон, Дж. Локк, Л.В. Щерба, А.Н. Баранов, П.Б. Паршин, В.М. Сергеев, Д. Болинджер, Х. Вайнрих). Однако в агитационно-политической пропаганде она играет особую роль, так как язык используется с целью манипулятивного воздействия, то есть в некоторых случаях неосознанного адресатом и используемого в нужном для говорящего направлении.

Одним из наиболее эффективных и выразительных средств, имплицитно воздействующих на сознание, являются фразеологизмы, понимаемые как «раздельно оформленные единицы языка с полностью или частично переосмысленными значениями» [Кунин, 1984, 187].

Результаты новейших исследований, посвященных данному вопросу (В.А. Лебединской, Е.И. Лазаревой, И.И. Чернышевой и др.), подтверждают значительный удельный вес ФЕ в политических текстах, где происходит напряженное фразеотворчество, дополняющее всеохватывающую проверку на точность и прочность, на пригодность для новых условий уже существующих ФЕ. Очень многие, уже известные ФЕ удаляются в запасники и забываются, очень многие из сохраняющихся вызывают сомнения, уточняются, меняются, переосмысливаются. На глазах складывается новая фразеология, новая идиоматика.

К сожалению, эти процессы не заслужили достаточного внимания со стороны фразеологов. Причина такой ситуации заключается в том, что фразеология традиционно признает достойным предметом анализа преимущественно лишь художественные тексты. С другой стороны, даже то небольшое количество научных работ, написанных в данном русле, посвящены, в основном, культурологическому аспекту политического дискурса (работы С.И. Виноградова «Культура парламентской речи», В.П. Тимофеева «Культура речи в разных сферах общения»). Изучению же особенностей фразеологического разнообразия политических текстов или уделяется очень незначительное место, либо не рассматривается совсем. Однако правомерность смещения «фокуса внимания» фразеологов в пользу анализа ФЕ в текстах различных сфер коммуникации, а именно в социально-политических текстах прессы, рекламе, публицистике и т.п. однозначно подтвердили данные исследования Е.И. Лазаревой. Так, если считать за 100% 1700 ФЕ посло-

вичного типа, встречающихся в вышеназванных текстах и художественной прозе 80-90-х годов, то 88,8 % из этого количества употребляются в прессе и публицистике и только 11,2 % - в художественной прозе. В свою очередь, из 88,8% единиц, встречающихся в прессе и публицистике, 50,3% употреблены в социально-критических текстах [Лазарева, 2001, 79].

Однако частота употребления ФЕ, интересная сама по себе, и разнообразие исследуемой нами политической фразеологии дополняются и тем фактором, что в ФЕ политического дискурса наблюдаются значительные окказиональные преобразования как прагматический феномен.

Это можно проиллюстрировать на примере индивидуально-авторских трансформаций ФЕ политического дискурса «Президентские выборы во Франции 2002 г.».

Материалом для анализа послужили тексты предвыборной агитации 16 кандидатов в президенты Франции 2002г. в СМИ: «Le Monde», «L'Équipe», «Le Figaro», «France soir», «Les Echos», «Paris-Match», «Figaro Magazine», «Le Nouvel Observateur», «L'Express», «France-Dimanche», «Le Point», «Ouest-France», «Sud-Ouest», а также официальные Internet-сайты кандидатов и прочий агитационный материал (листовки, политические бюллетени, прокламации).

Нами было выявлено 233 случая употребления различных окказиональных модификаций ФЕ, что составляет 100%. Обновленные ФЕ выполняют в анализируемых текстах политического дискурса роль интенсификаторов (термин И.И. Туранского), делая выступления политиков более яркими, экспрессивными, доступными и, в конечном итоге, более эффективными с точки зрения воздействия на электорат [Туранский, 1990, 28].

Наибольшая продуктивность в политическом дискурсе «Президентские выборы во Франции 2002» характерна для такого способа индивидуально – авторских преобразований ФЕ как *вклинивание* – 51,5 % от общего числа. Данная тенденция объясняется, очевидно, тем, что данный прием обновления ФЕ позволяет внести изменения, связанные с уточнением какой-либо информации, акцентировать внимание на каком-то конкретном компоненте ФЕ или усилить значение целой ФЕ. Используемые при вклинивании оценочные прилагательные и наречия являются главным средством интенсификации вышеназванного политического дискурса.

Например: *Aujourd'hui on cherche a remplacer la liberté par la dissolution des moeurs. C' est la mort de l' Etat, je vous en donne mon billet sinsure* (Robert Hue) . Ныне пытаются заменить свободу распущенностью нравов. Это смерть государства, я вас в этом искренне уверяю.

Ср.: En donner son billet- можете поверить, уверяю

Менее продуктивны *различные виды замен компонентов ФЕ – 31,7%*. Причем, *синонимичные замены составляют 26,1%, а антонимичные – 5,6%*. При синонимичных заменах компонент ФЕ заменяется либо синонимом, относящимся к тому же функциональному стилю, либо к разным. В первом случае, при замене подобного рода увеличивается выразительность высказывания, во втором стилистическая окраска.

Например : Poser en œuvre un programme national d'aide aux jeunes (Lionel Jospin). Воплотить в жизнь национальную программу помощи молодежи.

Ср.: Mettre en œuvre – пустить в ход, применить, воплотить.

Благодаря возникновению своего рода взаимоисключающих связей между фразеологическим прототипом и контекстуально преобразованной ФЕ антонимичные замены дают возможность выразить сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные.

Например: Le chômage prend de chaque salarié l'accis de gagner son avenir (Christiane Taubira).

Безработица отбирает у каждого рабочего возможность обеспечить будущее.

Ср.: Donner accis – дать доступ, возможность.

Не достаточно распространены такие окказиональные обновления ФЕ как *повтор компонентов ФЕ в свободном употреблении (6,9%), использование отрицания (5,6%)*. Повтор компонентов ФЕ используется в тех случаях, когда политик старается настоять на правдивости того, что он говорит или использовать этот способ как авторские разъяснения в целях создания иронического эффекта:

Nous restons beaucoup de lois comme lettres mortes; c'est-à-dire, l'avenir mort, les réformes mortes, le développement mort (Alain Madelin) .

Мы оставляем многие законы лишь на бумаге, это значит мертвое будущее, мертвые реформы, мертвое развитие.

Небольшая продуктивность *усечения (3,9%)* объясняется, вероятно, тем, что при усечении довольно сложно интерпретировать целостное значение ФЕ, и, следовательно, цель высказывания автора дискурса может быть понята электоратом не в полном объеме:

L'ancien proverbe qui dit 'Dis-moi qui tu hantes' est très juste et mérité d'être médité et bien compris (Jacques Chirac). Права старинная пословица «Скажи мне, кто твой друг», над нею стоит поразмыслить и прийти к сведению.

Ср.: Dis –moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es. - Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты.

Итак, анализ окказиональных преобразований фразеологических единиц в текстах предвыборной агитации приводит к выводу о необходимости детального и всестороннего изучения политической фразеологии в целом для дальнейшего исследования роли фразеологизмов в реализации категории интенсификации политического дискурса.

Список литературы

1. Воронцова Ю.А. Языковое творчество личности в современной публицистике // Фразеология в аспекте науки, культуры, образования. СПб., 2001.
2. Зятыкова Л.Я. Модальность политического дискурса // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения, № 16. СПб., 2003.
3. Лебединская В.А. Процессуальные фразеологизмы современного русского языка: Учебное пособие по спецкурсу. Челябинск, 1987.
4. Коньков В.И. Речевая структура газетного текста. СПб., 1995.
5. Кунин А.В. Внутренняя форма // Слово в грамматике и словаре. М., 1984.
6. Лазарева Е.И. Немецкие пословицы как объект фразеологии и лексикографии (коммуникативно-когнитивный аспект). М., 1994.
7. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке. М., 1990.
8. Чернышова И.И. Старые проблемы в новой лингвистической парадигме// Филологические науки, №2. М., 1997.

И.Е. Езан

ПОВТОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (на материале немецкого языка)

В последние годы значительно возросло число функционально-ориентированных лингвистических исследований. Достоинство риторических работ заключается в том, что они, в силу традиционной концепции риторики «как науки об убеждении», о формах и методах речевого воздействия на аудиторию [Авеличев, 1986, 8] уделяют не меньшее, если не большее внимание именно коммуникативно-прагматическим функциям выразительных средств языка. В этом нам видится качественно новый уровень в изучении экспрессивно-оценочных возможностей фигур и приемов. Одним из распространенных приемов построения устных общественно-политических текстов служит использование повторов, многократного обыгрывания и развертывания определенных понятий.

Основное назначение повторов сводится к смысловому и эмоциональному усилению какой-либо части высказывания. Степень выразительности повторов сводится к смысловому и эмоциональному усилению какой-либо части высказывания. Степень выразительности повторов определяется их структурой и местом, занимаемым повторяющей-

ся единицей в речи [Брандес, 1990, 245].

Рассмотрим пример из речи Романа Херцога по поводу своего избрания федеральным президентом („Das einende Betonen“, 24 Mai 1994, Berlin).

(1) *Es gibt in unserem Staat, es gibt in unserer Gesellschaft viele Grenzen, die zwischen uns hindurchgehen, Grenzen der Überzeugung, Grenzen der Landsmannschaft, Grenzen der historischen Erfahrung, Grenzen auch des ökonomischen Interesses. Aber es gibt unendlich viel, was uns allen gemeinsam ist, was in dem Streit der Parteien, in dem Streit der grossen Verbände so nicht immer deutlich wird, was aber deutlich sein muss, damit dieser Staat und diese freiheitliche Gesellschaft.*

В данном небольшом по объему речевом отрывке наблюдается пятикратное повторение существительного Grenze, трехкратный повтор безличного оборота es gibt, двукратный повтор существительного Streit и прилагательного deutlich, существительные Staat и Gesellschaft повторяются два раза – в начале и в конце, образуя своего рода тематическую рамку. Существительное Grenze выполняет цементирующую функцию во всем микротексте и организует его ритмически. Ритмический эффект создается, в частности, за счет того, что существительное Grenze выносится в препозицию в трех предложениях, следующих друг за другом подряд. Такой прием, основанный на умелом обыгрывании повтора, рассчитан на то, чтобы воздействовать на аудиторию и заставить слушателя поверить, что все спорные вопросы, которые существуют на данном этапе развития общества, легко разрешимы.

Аналогичный прием использует федеральный канцлер ФРГ Г. Коль в своих выступлениях перед согражданами:

(2) *Ich weiss um die Sorgen vieler Menschen – vor allem in den neuen Bundesländern. Ich kenne ihre Sorge um den Arbeitsplatz, ich kenne ihre Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Alltags. Wiedervereinigung heisst auch, dass die Sorgen der Menschen in den neuen Bundesländern das gemeinsame Anliegen aller Deutschen sind. Es darf kein „Ньбен“ und kein „Дрьбен“ mehr geben. Wir sind ein Volk! („...wir sind alle in unserer Menschlichkeit gefordert“ (Bilanz und Ausblick zum Jahreswechsel 1991/1992).*

Данный пример относится к внутривербальному типу текста, он связан с проблемами объединения Германии, которые в это время носили наиболее острый характер. В этом микротексте мы видим трехкратное повторение существительного Sorge, которое используется в сочетании в двух случаях с глаголом kennen, а в одном (первом) случае с глаголом wissen. При этом глагол kennen имеет семантику конкретного знания. Все это должно произвести впечатление политика, точно знающего все проблемы, уверенно стоящего на пути их разреше-

ния.

Следующий пример относится к началу выступления Г. Коля относительно положения в Литве и демонстрирует крайнюю степень озабоченности кризисным положением в стране, применением там военной силы, повлекшей за собой жертвы. Мы видим, что существительное *Sorge* является своеобразным маркером выступлений данного политика. Уже тот факт, что выступление начинается с существительного *Sorge*, которое повторяется дважды в препозиции и дополняется определением *gross*, все это невольно приковывает внимание аудитории и настраивает ее на определенный эмоциональный лад. Такая точка зрения и гуманистический подход к рассматриваемому вопросу привлекают внимание и располагают к себе аудиторию.

(3) *In grosser Sorge um den Frieden und in grosser Sorge um die Menschenrechte sind wir heute hier zusammengekommen* („...das Recht darf dem Unrecht niemals weichen“. Zum Golfkrieg und zur Invasion in Litauen).

Очень часто в речах повторяются такие существительные как *Demokratie*, *Freiheit*, *Sicherheit*. Такой прием рассчитан на то, чтобы воздействовать на аудиторию и заставить слушателя поверить в то, что он живет в условиях демократии и свободы и реально может влиять на социальные процессы в обществе.

Многократное повторение данных слов позволяет несколько завуалировать проблемные фрагменты в выступлении и акцентировать внимание аудитории именно на этих понятиях. Такая расплывчатость, завуалированность высказываний является характерной чертой современной политической речи. Идея заключается также в том, чтобы люди воспринимали крайне спорные и достаточно иллюзорные в реалиях современности понятия как конкретные, незыблемые и, безусловно, существующие ценности.

Приведем еще один пример из внутривнутриполитической речи Р. Херцога.

(4) ... ich spreche vor allem von ihrer politischen Leistung, die heute hinter einer Wolke von Irritationen zu verschwinden droht: von der Wiedererlangung der deutschen *Einheit* in *Freiheit*. Denn diese *Freiheit*, die *Freiheit* von 1989, ist durch das Volk selbst erkämpft worden. Die Westdeutschen haben beim Aufbau ihrer *Demokratie* bestimmt viel geleistet, aber viele haben es zunächst auf Grund einer totalen Niederlage und unter dem Drängen der Siegermächte getan. Die Ostdeutschen dagegen haben ihre *Demokratie* selbst erkämpft.

Мы видим, что и в первом, и во втором примерах политик многократно повторяет существительные *Demokratie*, *Freiheit*, *Einheit*, кото-

рые в период объединения Германии снова приобрели для народа свою особую значимость.

Частым явлением в устных выступлениях Р. Херцога и Г. Коля является повтор личных местоимений. Приведем пример из выступления Р. Херцога „Das Einende betonen“. Wahl zum Bundespräsidenten am 23. Mai 1994 in Berlin:

(5) Unser Weg in die *Zukunft* ist unsicherer, als er es noch vor fünf oder zehn Jahren war. *Die Zukunft*, in die *wir* hineingehen, ist schwierig; sie ist nicht ohne weiteres mehr kalkulierbar, so wie das einige Jahrzehnte in der Vergangenheit war. Aber *wir* Deutschen haben die *Kraft*, *wir* Europäer haben die *Kraft*, *diesen Weg* zu finden und *diesen Weg* dann auch zu gehen. Daran *sollten wir nie* zweifeln, und das *sollten wir* auch *nie* verschweigen. Es gehört zu unserem Leben dazu. Hätten *wir* diese Hoffnung nicht mehr, dann könnten *wir* den *Weg*, der vor uns liegt, auch nicht gehen.

В данном отрывке текста личное местоимение *wir* первого лица множественного числа употребляется семь раз, существительное *Zukunft* употреблено дважды, а существительное *Weg* три раза, существительное *Weg* в двух случаях конкретизируется указательным местоимением *diesen*. Становится очевидным, что речь идет о вполне определенном, общем пути немцев и всей Европы (*wir* Deutschen, *wir* Europäer). Дважды употребляется выражение *Kraft haben* и наречие *nie*. Daran *sollten wir nie* zweifeln, und das *sollten wir* auch *nie* verschweigen. В политических речах Р. Херцога и Г. Коля в качестве повторов используются различные части речи.

Таким образом, в результате умелого обыгрывания повторов у слушателя в сознании должна сохраниться идея о совместном пути Германии и Европы в будущем, что и соответствовало представлениям оратора.

Плеоназм как фигура речи противопоставляется эллипсу – опущению слов. Плеоназм же служит более сильному выражению содержания, например:

(6) Es wäre grossartig wenn sich die lateinamerikanischen Länder zusammenschliessen könnten, *Stück für Stück* und *Stufe für Stufe*, und dann das geeinte Europa und ein Bund lateinamerikanischer Staaten zu einer dauerhaften Bindung und Assozierung kommen würden.

Данный пример взят из внешнеполитической речи Г. Коля „Dankespflicht und Kooperationsangebot“ (zu den deutsch-brasilianischen Beziehungen).

Следующий пример приведен из речи Р. Херцога:

(7) Technischer Fortschritt darf nicht zur weiteren Vernichtung der Umwelt führen, sondern er muss Schritt für Schritt – und zwar in kräftigen

Schritten – zum pfleglichen Umgang mit der Natur, zu ihrer Wiederherstellung verwendet werden.

В данном случае «тавтологическая» или парная конструкция Schritt für Schritt дополняется повтором существительного Schritt с определением kräftig, что усиливает воздействие на слушателя.

Немецкие лингвисты уделяли особое внимание исследованию парных конструкций. Подробный анализ и классификацию парных конструкций, своеобразный итог более ранних исследований, дает немецкий ученый У. Шрюттер [Schrüter, 1980].

Для нашего исследования необходимо отметить лишь тот факт, что подобные конструкции придают ритм высказыванию и тем самым служат прагматическим целям устного политического выступления, а именно воздействию на адресата речи.

Повтор представляет несомненный интерес, прежде всего с точки зрения выражения в нем экспрессивной окраски сообщаемого и его эмоциональной оценки, с точки зрения возможностей передачи широкого спектра значений субъективно-модального плана.

Список литературы

1. Авеличев А.К. Возвращение риторики. Предисловие к «Общей риторике». М., 1986.
2. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М., 1990.
3. Kohl H. Die untrennbare Gegenwart der Geschichte. Bonn, 1988.
4. Kohl H. Ich wollte Deutschlands Einheit. Berlin, 1996.
5. Schrüter. Paarformeln in Gegenwart und Geschichte der deutschen Sprache (Struktur, Semantik, Funktion) // Sprachpflege. Zeitschrift für gutes Deutsch. 29. Jahrgang, Heft 10. Oktober 1980.

Е.Е. Иванова

СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМАНТИКОЙ СОСТОЯНИЯ

Исследование фразеологического состава в разные периоды существования фразеологии велось с упором на различные подходы к отбору материала: изучались фразеологизмы с определенным компонентом, фразеологизмы с определенной структурой, фразеологизмы одного грамматического класса и т.д. В результате этих исследований во фразеологии достигнуты значительные успехи, хотя, разумеется, ей еще очень далеко до семантики, морфологии, синтаксиса слова. В настоящее время актуальной задачей признается выявление системы и структуры фразеологического состава языка. Научные исследования многих лингвистов посвящены изучению фразеологизмов одной

семантической группы. К сожалению, в большинстве своем они сводятся к описанию тематических групп, подгрупп, минигрупп и микрогрупп фразеологизмов той или иной семантики. Некоторая фрагментарность исследований приводит к тому, что многое во фразеологии кажется спорным, неясным, нечетким. Например, одни и те же фразеологизмы разные фразеологи относят к разным семантико-грамматическим классам, так как многие фразеологизмы при тождестве семантики употребляются в разной форме, например в синтагме *она не в своем уме* фразеологизм квалифицируется как адъективный, в синтагме *она была не в своем уме* - как глагольный; в синтагме *он сегодня сам не свой* фразеологизм определяется как адъективный, в синтагме *он вчера был сам не свой* - как глагольный. Индивидуальное употребление фразеологизмов, в задачи которого часто входит актуализация образности, экспрессивности, еще больше затрудняет квалификацию фразеологизма, например: *я уже выжатый лимон, меня выжали как лимон, я чувствую себя выжатым лимоном, вчера он был как выжатый лимон* и прочее, то есть актуальной проблемой является различение фразеологизма как языковой единицы и форм его употребления в речи. Еще одним спорным вопросом является определение функций фразеологизмов по отношению друг к другу и по отношению к лексическому составу, которое должно осуществляться на основе анализа оппозиций фразеологизмов и сравнения их со словами и на основе анализа семантической структуры фразеологизмов разных семантико-грамматических классов, имеющих сходное значение.

В связи с этим назрела необходимость исследования фразеологизмов одного семантического поля с точки зрения его структурной организации и с точки зрения различий семантической структуры фразеологизмов. Изучение фразеологизмов одного семантического поля позволяет решить многие сложные проблемы при помощи сравнительно-семантического анализа единиц: 1) четко разграничить единицы по их соотношению с частями речи; 2) разграничить фразеологизм как языковую единицу и формы его употребления в речи; 3) установить функции фразеологизмов; 4) изучение фразеологизмов одного семантического поля позволяет решить и такую проблему, как проблема образования фразеологизма определенного семантико-грамматического класса от фразеологизма другого грамматического класса. В.П. Жуков решает вопрос о переходе фразеологизмов из одного категориального состояния в другое на основе речеописательного толкования. Если к этому добавить сравнительное изучение фразеологизмов, принадлежащих к одному семантическому полю, то указанная проблема решается намного легче и четче.

Семантическое поле состояния является недостаточно исследованной областью фразеологии. На лексическом уровне семантическое поле состояния изучено более полно. Например, Л.Г. Бабенко выявила и описала лексические средства обозначения эмоций. Л.М. Васильев описал некоторые семантические классы глаголов, в том числе и глаголы чувства. В работах Г.Г. Сильницкого выявлена семантическая структура глагольного значения. А.П. Чудинов дал общую характеристику глаголов биологического существования. Л.И. Булашова исследовала глаголы, обозначающие переход из одного состояния в другое с нарастанием признака. Н.И. Шапилова провела структурно-семантический анализ группы глаголов внутреннего, психического чувства. Шахова Л.И. дала структурно-функциональную характеристику ЛСГ существительных «чувства», «переживания». В работе О.Г. Кравченко описаны имена состояния как грамматико-семантический подкласс существительных. Л.И. Иорданская исследовала группу слов со значением чувства. Д.А. Буслаев провел компонентный анализ существительных английского языка, обозначающих эмоции.

На фразеологическом уровне семантическое поле состояния изучено намного слабее. Есть работы А.М. Эмировой, посвященные отдельным семантическим группам фразеологизмов со значением эмоций. Э.Н. Покровская исследовала фразеологические единицы со значением психического состояния человека. И.В. Кашина описала фразеологизмы со значением эмоционального состояния лица. Б.В. Туркина проанализировала синтаксические модели и тематические группы глагольных фразеологизмов со значением состояния. Фразеологизмы с семантикой состояния выделялись в различных работах при тематических классификациях, однако семантическое поле состояния во фразеологии объектом специального рассмотрения не было, не выявлен его состав и структура, не изучены парадигматика и синтагматика входящих в него единиц.

Семантическое поле состояния включает в себя субстантивные, глагольные, наречные, адъективные, междометные фразеологизмы и фразеологизмы-суждения. По предварительным данным в него входит около 3000 единиц. Объединение фразеологизмов в семантическое поле состояния осуществляется на основе общности категориально-лексической семы. Состояние – это процессуальный признак предметов и явлений. В философском энциклопедическом словаре состояние толкуется как «категория, характеризующая способность движущейся материи к проявлению в разных формах с присущими им существенными свойствами и отношениями. Категория состояния выражает процесс изменения и развития вещей и явлений, который, в конечном ито-

ге, сводится к изменению их свойств и отношений. Совокупность таких свойств и отношений определяет состояние вещей или явлений» [ФЭС, 1989]. Как процессуальный признак семантическая категория состояния изначально и наиболее полно отражается на лексическом уровне глаголами и на фразеологическом уровне глагольными фразеологизмами. Это подтверждает количественная характеристика фразеологизмов. В семантическую группу глагольных фразеологизмов со значением состояния входит 1600 единиц.

В некоторых работах «состояние» понимается широко. Например, Г.Г. Сильницкий в значении всех глаголов выделяет и описывает элементарные фазовые состояния, понимая под состоянием «дискретную, семантически однородную элементарную фазовую единицу сигнификативного уровня, обобщенно отображающую релевантные признаки некоторого отрезка объективного процессуального референта» [Сильницкий, 1986]. Однако понятийная категория состояния выражается далеко не всеми глаголами. Так, У.Л. Чейф противопоставлял семантическую группу глаголов состояния глаголам со значением процесса и со значением действия [Чейф, 1975]. З. Вендлер классифицировал глаголы по выражению семантических категорий «активности», «свершения», «достижения» и «состояния» [Vendler, 1976].

Глагольные фразеологизмы семантической группы состояния обозначают физическое состояние неживых предметов, состояние явлений, физиологическое и психическое состояние живых существ, состояние бытия: *взять себя в руки, приходит в негодность, бросает в жар, выходит из колеи, кануть в Лету, уходить в небытие, бросаться в крайности, идти под гору, витать между небом и землей, диву даваться, дрожать за свою шкуру, доходить до белого каления, еле ноги волочить*. Глагольные фразеологизмы выражают конкретное понятие состояния, имеющего носителя и протекающего во времени. Они дополняют лексико-семантическую группу глаголов с семантикой состояния, выполняя номинативную функцию и являясь одним из основных средств выражения понятийной категории состояния на лексико-фразеологическом уровне. Классификации состояний могут быть основаны на различных параметрах. Для выявления номинативной функции фразеологизмов наиболее существенной является их характеристика по соотносительности отображаемых ими референтов с той или иной тематической сферой объективной действительности и актантом, носителем состояния. Глагольные фразеологизмы обозначают состояние человека с переносом на все другие живые существа и состояние окружающей человека действительности. Соотношение этих двух групп неодинаково у фразеологизмов с семантикой состояния разных семан-

тико-грамматических классов. У глагольных фразеологизмов это соотношение равно 3 : 1. 1143 единицы обозначают состояние человека, и только 364 – состояние предметов, окружающей обстановки, бытия вообще.

Многие из исследуемых фразеологизмов имеют каузативные пары, однако они не входят в семантическую группу состояния по причине активности действия. Так, фразеологизм *довести до белого каления* обозначает поведение субъекта, *приводить в негодность* – деятельность субъекта.

Семантическая модель глагольных фразеологизмов со значением состояния имеет двухуровневую семантическую структуру, аналогичную семантической структуре глаголов и состоящую из денотативного и сигнификативного уровня [Гайсина, 1981]. Денотативный уровень отражает наглядно-образные представления о состоянии, непосредственно отображает наиболее существенные признаки состояния. На сигнификативном уровне обобщаются наиболее существенные признаки, представленные на денотативном уровне. Сигнификативное значение содержит компоненты, поддерживающие семантику состояния. Временная протяженность состояния отображается семантической хроноструктурой глагольного фразеологизма, временная ограниченность – начальным и конечным темпоральными пределами, прекращение одного вида состояния и начало другого вида – семой результативности. Процессуальность семантики состояния определяют также грамматические значения субъектности и модальности.

Глагольные фразеологизмы с семантикой состояния имеют однотипные синтагматические свойства. В предложении они выполняют функцию сказуемого, чаще всего в двусоставном предложении, реже – в односоставном. Например: Если бы случилось невероятное и *вышли из строя* оба передатчика, то звездолет, без сомнения, стал бы пересекать круг диаметрально и мы услышали бы его на планетарном приеме (И. Ефремов). Только таким образом можно *выйти из положения*, не прося у государства еще нескольких тысяч рабочих (В. Ажеев). Глагольные фразеологизмы с семантикой состояния имеют типовую сочетаемость. При помощи контекстологического метода можно выявить характерные для них синтагматические позиции: 1) субъекта состояния (старик *выжил из ума*, диван *отжил свой век*, экономика *трещит по всем швам*, все *рухнуло в пропасть*); 2) носителя состояния (у него *перехватило дыхание*, инженера *бросало то в жар, то в холод*, у Матвея *сжало сердце*); 3) модальных глаголов (должен *выйти из этого состояния*, надо *взять себя в руки*, можно *пересилить себя*, нужно *выбросить из головы*, необходимо *владеть собой*); 4)

фазовых глаголов (начать *выходить в люди*, начать *трястись мелкой дрожью*, стал *лезть на стену*, продолжает *катиться в пропасть*, перестать *лить слезы*, кончить *метать громы и молнии*); 5) наречий со значением временной протяженности процесса (долго *приходил в себя*, быстро *разогнать сомнения*, постепенно *впасть в апатию*, *пучит живот*); 6) наречий со значением нарастания, усиления или, наоборот, ослабления процесса (все чаще *впадает в ярость*, все реже *бывает в форме*); 7) наречий со значением повторяемости процесса (ежедневно *грызть себя*, ежечасно *терять сознание*, опять *лыка не вяжет*, снова *залил глаза*); 8) наречий со значением внезапности процесса (вдруг *пришел в бешенство*, неожиданно *надулся как мышь на крупу*, внезапно *ушел из жизни*).

Структура семантической группы глагольных фразеологизмов, обозначающих состояние, близкое к структуре лексико-семантических групп веерного типа [Ведрева, Гоголина, Жданова, 1984]. В веерных структурах в центре группы находятся единицы с наиболее отвлеченным значением, вокруг которых на одинаковом расстоянии расположены остальные единицы, объединяющиеся в парадигмы по какому-либо дифференциальному признаку. В ядре семантической группы глагольных фразеологизмов со значением состояния находятся фразеологизмы с наиболее общим значением *быть / находиться в состоянии*, *приходить в состояние*, *выходить из состояния*, *быть / находиться в положении*, *чувствовать себя*. Семантическая недостаточность этих единиц снимается в синтагме. Например: В остальном все здесь шло мирно и спокойно, разве что иногда начштаба начинал обходить отдели, и тогда все эти полковники, капитаны и их кропотливые писаря *приходили в состояние кратковременной тревоги и сумятицы* (В.Быков. Дожить до рассвета). Мы только начинаем перестройку, наше общество только еще *выходит из состояния застоя* (Правда, 13 января 1988). Эти базовые фразеологизмы являются конечными идентификаторами и в лексико-семантической группе глаголов [Кузнецова, 1982]. Веерные структуры являются разновидностью иерархического типа строения семантических групп. Фразеологизмы, находящиеся в ядре семантической группы, связаны с остальными привативными оппозициями. Вокруг ядра расположены четыре семантические подгруппы, в которых фразеологизмы противопоставляются друг другу по аспектуальной семе «носитель состояния». Внутри подгрупп выделяются минигруппы, в которые фразеологизмы объединяются на основе общности семы «характер состояния». Семантическая группа глагольных фразеологизмов со значением состояния характеризуется сложностью своей структуры, что отражает сложность структуры понятийной кате-

гории состояния. В целом отношения между фразеологизмами этой группы можно описать как отношения подчинения разных видов [Кондаков, 1971]. Ядро семантической группы и фразеологизмы мини групп находятся в отношениях субординации. Мини группы вступают в отношения соподчинения. В мини группах соседствуют отношения субординации, соподчинения, или координации, пересечения и контрарности. Глагольными фразеологизмами отражается только часть понятийной категории состояния. Наиболее полно они отражают различные виды состояния человека и явлений, явно недостаточно - состояние предметов и бытия вообще, единичными фразеологизмами представлено состояние окружающей среды. Особенности семантической группы глагольных фразеологизмов свидетельствуют о том, что они являются равноправной частью семантического состояния поля. Семантическая группа глагольных фразеологизмов и ЛСГ глаголов состояния взаимно пересекаются, накладываются друг на друга, имея общее ядро, представленное фразеологизмами.

В семантическую группу субстантивных фразеологизмов со значением состояния, по данным картотеки, входит 250 фразеологизмов. Это небольшое количество фразеологизмов в составе семантического поля состояния. Соотношение количественного состава семантических групп субстантивных и глагольных фразеологизмов соответствует положению о типовой функции понятий и формировании частей речи, согласно которому «типовая функция понятий послужила основой для закрепления за определенными семантическими классами слов» [Гайсина, 1981]. Сравнивая глагольные и субстантивные фразеологизмы с семантикой состояния, можно обнаружить качественные изменения семантики состояния у субстантивных фразеологизмов.

Субстантивные фразеологизмы не обозначают процесс изменения и развития вещей и явлений. Субстантивные фразеологизмы обозначают состояние как статический признак, не имеющий своего носителя, не развивающийся, существующий вне времени: *аркадская идиллия, буря в стакане воды, клиническая смерть, мамаево побоище, летаргический сон, упадок сил, разрыв сердца, интересное положение, гордиев узел, апоплексический удар, ад кромешный, сумасшедший дом, сотрясение мозга*. Они отражают специфическими языковыми формами качественно иной уровень абстракции семантической категории состояния, выражают абстрактное понятие состояния. Семантическая модель предметных фразеологизмов со значением состояния имеет одноуровневую семантическую структуру, аналогичную семантической структуре существительных со значением состояния и состоящую из сигнификативного уровня [Сильницкий, 1986].

На сигнификативном уровне структура значения субстантивных фразеологизмов не содержит компонентов, поддерживающих семантику состояния. Отсутствуют реляционные компоненты: временной (хроноструктура), предельности и результативности, субъектности, модальности, - определяющие процессуальность семантики состояния и характерные для глагольных фразеологизмов со значением состояния. Грамматическая семантика субстантивных фразеологизмов находится в противоречии с процессуальной сущностью состояния. Семантика состояния у субстантивных фразеологизмов оказывается в слабой позиции.

Ядерная сема «состояние», присущая фразеологизмам разных семантико-грамматических классов со значением состояния, у субстантивных фразеологизмов уточняется типовой аспектуальной семой «характер состояния». Часть типовых для семантики состояния аспектуальных сем остается нереализованной у субстантивных фразеологизмов.

Значение субстантивных фразеологизмов отличается высокой степенью обобщенности, оно отражает формирование понятия о том или ином состоянии. Например, определенное физиологическое состояние человека характеризуется совокупностью нескольких состояний: эмоциональное напряжение, переутомление, недосыпание и т.д. в сочетании формируют понятие *нервное истощение*. Физическое состояние растения, заключающееся в массовом побегообразовании с ослабленным облиствением и последующим прекращением плодоношения растения, определяется как *ведьмина метла*. Состояния шума, беспорядка, суматохи, гвалта в совокупности называется *сумасшедшим домом*. Высокую степень абстрагированности семантики состояния у субстантивных фразеологизмов подтверждает соотношение тематических групп. Соотношение единиц, отражающих состояние человека, с одной стороны, и состояние окружающего его мира, с другой стороны, составляет 1: 1.

Противоречие между процессуальным характером семантики состояния и грамматической семантикой субстантивных фразеологизмов ограничивает их возможности в отражении состояний. Субстантивные фразеологизмы могут обозначать меньше состояний, чем глагольные фразеологизмы.

В контексте субстантивные фразеологизмы с семантикой состояния имеют типовую сочетаемость. Для них типичны позиции: 1) субъекта состояния предметно-пространственного значения (в семье *крошечный ад*, в народной половине *мерзость запустения*, в доме *содом и гоморра*, *интересное положение* Наденьки, на собраниях *вавилонское столпотворение*); 2) нескольких номинаций, раскрывающих состояние (безобразия, потрясение - *казнь египетская*; гостиные, балы,

тщеславие, ничтожество - *заколдованный круг*; монархия, сословность, землевладение, положение женщины, религия, угнетение национальностей - *авгиевы конюшни*); 3) фазовых глаголов (начинается *ад крошечный*, началось *столпотворение вавилонское*, настало *сонное царство*, наступало *сонное царство*); 4) связочных глаголов и глаголов с ослабленным лексическим значением (был *ад крошечный*, оказался *египетскою казнью*, устраивать *египетскую казнь*, получался *тришкин кафтан*, была *тишь да гладь*); 5) глаголов со значением состояния (живет *второю молодостью*, нарастал *девятый вал*, чувствовать *подъем духа*, ощущать *прилив энергии*, болеть *сыпным тифом*, ощущать *упадок сил*).

Неизосемичность субстантивных фразеологизмов, обозначающих состояние, влияет на структуру семантической группы. Если структура семантической группы глагольных фразеологизмов со значением состояния близка к структуре лексико-семантических групп с ядром, центром и периферией, то структура семантической группы субстантивных фразеологизмов со значением состояния характеризуется отсутствием иерархии. В семантической группе нет ядра и центра, так как нет субстантивных фразеологизмов с наиболее обобщенной и нейтральной семантикой состояния. Превалирующим типом семантических оппозиций в семантической группе являются эквиолентные оппозиции, то есть она представляет собой комплементарный тип организации семантической группы [Вепрева, Гоголина, Жданова, 1984]. На периферии находятся 4 семантические подгруппы, организованные эквиолентными и в редких случаях привативными оппозициями. Структура семантических подгрупп неоднородна. Только в семантической подгруппе состояния человека выделяются две мини группы физиологического и психического состояния. В остальных семантических подгруппах мини группы не выделяются. В семантических подгруппах, за исключением подгруппы состояния бытия, нет ядра и центра. Фразеологизмы образуют только эквиолентные оппозиции. Семантические подгруппы неразвиты в структурном отношении. Лишь отдельные фразеологизмы в составе семантических подгрупп и мини групп связаны парадигматическими отношениями синонимии и антонимии.

Некоторая недоразвитость структуры семантической группы субстантивных фразеологизмов объясняется не только их неизосемичностью. Существительные с семантикой состояния также неизосемичны, и их намного меньше, чем глаголов состояния. Однако ЛСГ существительных состояния имеет четкую иерархическую структуру с базовым словом «состояние». Особенности структуры семантической группы исследуемых фразеологизмов и ее несоответствие структуре ЛСГ су-

ществительных состояния свидетельствуют о том, что субстантивные фразеологизмы являются периферийной частью семантического поля состояния, имея общее ядро с ЛСГ существительных, представленное лексемами.

Список литературы

1. Vendler Z. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, 1976.
2. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле отношения в современном русском языке. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1981.
3. Жуков В.П. Русская фразеология: Учебное пособие для филол. спец. вузов. М., 1986.
4. Сильницкий Г.Г. Семантическая структура глагольного значения // Проблемы структурной лингвистики. М., 1986.
5. *Философский энциклопедический словарь*. М., 1986.
6. Чейф У.Э. Значение и структура языка. М., 1975.
7. Вепрева И.Т., Гоголина Н.А., Жданова А.П. Типы внутренней организации глагольных лексико-семантических групп // Проблемы глагольной семантики. Свердловск, 1984.
8. Кондаков Н.И. *Логический словарь*. М., 1971.
9. Кузнецова Э.В., *Итоги и перспективы семантической классификации русских глаголов // Семантические классы русских глаголов*. Свердловск, 1982.

О.П. Коркина

ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ПРОИЗОШЕДШИЕ ОТ НАРОДНОГО ПОВЕРЬЯ, ПРЕДАНИЯ

Фразеологические единицы являются одним из выразительных средств языка. Они способны передавать самые разнообразные оттенки человеческой мысли.

Фразеологизмы, уходящие своими корнями в глубь веков, в большинстве случаев выдержали испытание временем и живут в языке и поныне. Они являются как бы синтезом духовных ценностей народа, воссоздают верную картинку его прошлого, раскрывают его характер, знакомят нас с его нравами, обычаями, национальными чертами.

Этимология фразеологизмов имеет не только познавательное значение, она в неменьшей степени способствует и более глубокому их осмыслению и более правильному их употреблению.

В данной статье рассматриваются некоторые фразеологические единицы, источником которых послужил фольклор, а именно, народное поверье и предание.

Выражения, связанные с народным поверьем, в большинстве случаев восходят к далекому прошлому. Но, несмотря на это, их объяснение не представляет особой трудности, так как поверья, послужившие

источником данных выражений, хорошо известны: они либо сохранились в письменных памятниках, либо сохранились в народе до нашего времени. Так, например, в основе фразеологизма *prendre la clé des champs* - разг. удрать, убежать; вырваться на свободу (букв. достать ключ от полей) – лежит народное поверье о том, что человек, стремящийся вырваться на свободу, должен достать «ключ от полей» и открывать их.

Фразеологизм *prendre du poil de la bête* – поднять голову, воспрянуть духом (букв. взять шерсть животного) – произошло от народного поверья, будто шерсть некоторых животных исцеляет раны, вызванные их же укусом. Это поверье нашло также отражение в ряде других языков. Так, итальянцы говорят: *del can que morde el pelo sana* (букв. шерсть кусающей собаки исцеляет), а англичане – *take a hair of the same dog* (букв. берите шерсть той самой собаки, которая укусила вас) [Назарян, 1968, 220].

В основе выражения *marcher sur une mauvaise herbe* (быть не в духе, встать с левой ноги) лежит старинное народное поверье о чудодейственной силе трав. По этому поверью, некоторые травы действуют на психику или настроение тех, кто дотрагивается до них или ходит по ним. С этим фразеологизмом связано разговорное выражение *sur quelle herbe avez-vous marché?* – что с вами стряслось?

Выражения, связанные с народным преданием, также относятся к далеким временам. Любое предание исторично в своей основе, потому что толчком к его созданию всегда лежит исторический факт. Но предание не тождественно реальности. Как фольклорный жанр оно имеет право на художественный вымысел. Поэтому происхождение выражений этого рода довольно трудно объяснить. В них часто упоминается об исторических фактах, достоверность которых не всегда установлена.

Например, ученые полагают, что выражение *faire à qn la conduite de Grenoble* - враждебно принять кого-либо (букв. устроить кому-либо гренобльские проводы) содержит намек на историческое событие, связанное с именем герцога Лесцигиера (1543 – 1620), известного французского полководца времен Людовика XIII. Лесцигиер потерпел позорное поражение при попытке захвата города Гренобль, жители которого обратили его солдат в бегство, забросав их камнями, устроив им «гренобльские проводы».

Спорным является происхождение *au diable Vauvert* – разг. - у черта на куличках. *Vauvert* – это название замка, расположенного недалеко от Парижа. По существовавшему в средние века суеверному преданию, в этом замке водилась нечистая сила, поселившаяся там с тех

пор, как в нем стал жить после своего отлучения от церкви французский король Филипп Август (1165-1223). По другой версии, в XIII веке замком Vauvert стремились завладеть монахи-картезианцы, у которых по соседству были владения. С этой целью они инсценировали появление в нем чертей и привидений, чтобы заставить набожного короля Людовика IX, прозванного Святым, подарить им этот замок. Так легенда о существовании нечистой силы в замке и его большая удаленность от Парижа привели к возникновению данной идиомы, первоначальная форма которой была *au diable de Vauvert*, как это было отмечено у Рабле. В речи употребляется также искаженное выражение *au diable vert* [Назарян, 1968, 100].

Нужно отметить, что многие выражения этого рода связаны с какой-нибудь легендой о черте: *faire comme le valet du diable* (чрезмерно угодничать), *la beauté du diable* (очарование молодости), *le diable bat sa femmi et marie sa fille* (идет грибной дождь) и др.

С точки зрения некоторых ученых (Масловой В.А. и др.) всякий фразеологизм – это текст, т.е. хранитель культурной информации, он вносит свой вклад в общую мозаичную картину национальной культуры.

Фразеологические единицы – своего рода «кладезь премудрости» народа, сохраняющий и воспроизводящий его менталитет, его культуру от поколения в поколение [Маслова, 2001, 88]. Обращение к этимологии фразеологических единиц всегда актуально. Знание того, как произошло то или иное выражение, делает восприятие фраз более точным и глубоким.

Список литературы

1. Бардоши В. Фразеологизмы французского языка: Словарь-практикум. Екатеринбург, 2002.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
3. Молотков А.И., Учебный русско-французский фразеологический словарь. М., 2001.
4. Назарян А.Г. Почему так говорят по-французски. М., 1968.

Н.Е. Кузнецова, Н.В. Пухова

ОППОЗИЦИЯ КАУЗАТИВОВ И РЕФЛЕКСИВОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык как средство выражения, по Варшавской А.И., должен адекватно выражать и передавать некоторые содержательные единицы, смысловую информацию, или смыслы. Необходимо, чтобы такие смыслы были достаточно постоянно и одинаково понимаемы и используются всеми говорящими; они должны быть узуальны. Такими узуальны-

ми смыслами являются смысловые отношения, поскольку они являются не только компонентами семантической структуры языковых единиц, но и их коммуникативной целью, передаваемой информацией, их смыслом.

Смысловые отношения представляют собой сложный денотат, неэлементарную ситуацию. Нас, в первую очередь, интересует содержание каузативных отношений.

В семантике индоевропейских языков, рассматриваемой с типологической точки зрения, имеется обширная область, обозначаемая термином каузативность. Конфигурация этого сегмента семантики поддерживается постоянным присутствием в жизненном цикле связей двух явлений, где первое является причиной, а второе – следствием и наличием в языках разнообразных средств, выражающих эту идею.

Каузативные ситуации формируют семантику каузации в сфере предикатных значений и получают выход в лексику. Однако типологическая особенность этого фрагмента именно в том, что одна и та же область семантики (т.е. плана содержания) в каждом языке покрывается различным набором типизированных лексических единиц (т.е. имеет различные конфигурации в плане выражения).

Данная проблема состоит в том, что лексикализованные предикаты и формируемые ими пропозиции, обслуживающие семантическую область каузации и служащие обозначению каузативной ситуации, определённым образом поляризованы в системе языка. Такими поляризованными единицами (классами лексикализованных предикатов) являются **каузативы** (класс каузативных предикатов) и **рефлексивы**. Семантика каузации по-разному распределена между ними, и вызываемые ими «образы» ситуации неравновесны. Лексическая типология дополняется типологией ситуаций и пропозиций. В фокусе внимания оказывается, таким образом, структура ситуации и её преломление в сознании субъекта (её «изменчивый образ»).

В нашей работе мы стремимся показать, что системная поляризованность каузативов и рефлексивов обусловлена не столько внутренними смыслами соответствующих языковых форм, сколько – и прежде всего – самими ситуациями.

В логике существуют две традиции в интерпретации понятия ситуации.

1. Определение понятия ситуации релевантно для так называемой «ситуационной семантики». В её рамках различаются «реальные» и «абстрактные» ситуации. Человек всегда находится в определённых ситуациях, таким образом «ситуация всегда представляет собой фрагмент мира, выделенный из жизненной сферы».

Абстрактные ситуации теоретически представляют множество реальных ситуаций. Элементарными (первичными) являются ситуации, принадлежащие реальному миру. Абстрактные ситуации не принадлежат миру: «они “о мире”»; они – его абстрактная математическая модель». Примером абстрактной модели будет являться каузативная ситуация.

2. Ситуация определяется и в так называемой «семантике возможных миров». В отличие от ситуационной семантики, в семантике возможных миров элементарным (первичным) является понятие возможного мира. «Возможный мир не тождествен реальному, а ментально существует на равных правах с ним».

Возможные миры рассматриваются и как возможные ситуации. Понятия «мир» и «ситуация», согласно данной теории, являются тождественными. Таким образом, каузативная ситуация в этом понимании является частью возможного мира.

Концепция возможных миров основана на градуированности знания о ситуации. Градуированность знания задаёт множественность возможных интерпретаций ситуации, а, следовательно – и спектр возможных, «ментальных», миров. В каждом мире действуют свои законы, потому что «власть» в них принадлежит разным причинам. Последние формируют собственную семантику, естественно градуированную по линии выделенности причин из каузального фона, определённости.

Эпистемический фактор влияет на жизненную практику, ограничивает поведение, в том числе и вербальное. Эпистемические «пробелы», возникающие на пути осмысления каузативных ситуаций, мешают полноте мотивировок. Незнание вуалируют, к знанию всегда апеллируют. То есть возможные высказывания или ответные реплики говорящего отражают его степень знаний о ситуации.

Наконец, тот или иной «образ» ситуации, взятый в контексте возможного мира, «схвачен» средствами обслуживающего этот мир языка. Мы рассматриваем семантику «двоемирия» по линии определённости / неопределённости семантики каузации, выраженную поляризованными единицами языка – каузативами и рефлексивами.

Истоки «двоемирия» в том, что семантика каузации неравномерно распределена между нами. Она варьирует при изменении смыслового объёма («образа») ситуации, причём варьирование заключается в отбрасывании эпистемически (и прагматически) нерелевантных атрибутов ситуации, то есть уменьшении общей с другими мирами части её свойств.

При движении в обратном направлении смысловой объём ситуации обогащается введением новых её актантов. Как будет видно, ус-

ложение образа ситуации происходит не путём простого прибавления нового знания к уже имеющемуся. Мир, где неполнота знания о субъекте каузации приводит к его невыделенности из каузативного фона, противоположен другому миру, в котором субъект известен и определён, отнюдь не только по определённости черт субъекта. В обоих различен каузативный фон, а соответственно – и природа каузирующих субъектов. То же можно сказать применительно к любому компоненту ситуации, подпадающему под эпистемическую редукцию. При переходе из одного мира в другой прежние импликации непременно погашаются, а узнавание новых черт влечёт перемену взгляда на ситуацию в целом.

В языке отмеченная закономерность проявляется в различиях условий истинности высказываний, принадлежащих разным мирам. Приведём пример. Так, об одном мире можно сказать *And now with each turn of Old Buncombe's wheels, I was being carried closer and closer to that new life*, как и том же мире *The car carried me closer and closer to that new life*.

Однако, употребив высказывание без каузативной ремарки, используя рефлексивную ремарку *...I was being carried*, мы расширим его экстенционал и получим описание другого, нетождественного первому мира. Последнему принадлежит и ситуация с каузирующим субъектом *I* (то есть она ехала туда потому, что сама так захотела; потому что сама приняла такое решение). Тогда высказывание о положении дел в первом мире применительно к миру второму не всегда даст описания истинного положения дел.

Очевидно, что оба типа пропозиций (*the car carried me* и *I was being carried*) имплицируют различный, хотя и пересекающийся каузативный фон. И набор потенциальных каузаторов в них неодинаков.

Традиционно при описании семантики рефлексивов используется дескрипция «замкнутость действия в сфере субъекта». Сама «замкнутость», хотя и в широком смысле, служит своеобразным дифференциальным признаком, выделяющим называемый рефлексивами тип ситуации из массы других, и прежде всего – именуемых каузативами.

Пара «каузатив – рефлексив» в семантико-синтаксическом плане представлена в литературе довольно единообразно: она понимается как регулярность устранения каузативного значения при формальной рефлексивизации каузативов.

Обычно это связывают с тем (или же исходя из того), что рефлексивная и каузативная пропозиции (в отличие, скажем, от оппозиции актива и пассива) называют две различные ситуации («ситуация» здесь понимается как фрагмент реального мира). Так, ситуация *The bird settled on a branch* в силу тех или иных причин осмысляется как автономная от

ситуации *The nurse settled her patients for the night*.

Такие пары показывают, по мнению И.Б. Долининой, что рефлексивная конструкция отражает независимую от каузации ситуацию, никак с ней не связанную.

Наша позиция кардинально отличается от мнения И.Б. Долининой. В нашей работе мы утверждаем, что каузативные и рефлексивные пропозиции в данном случае обозначают одну и ту же реальную ситуацию. И хотя *знания* говорящего о ситуациях, стоящих за каузативными и рефлексивными пропозициями, различны, они различаются лишь объёмом признаков и полностью накладываются друг на друга или, во всяком случае, пересекаются. Мы говорим *Her pity was arisen*, когда информация о виновнике ситуации нам неизвестна, когда виновник или причина невычленимы из каузативного фона, а также в тех случаях, когда употребление конструкции *He aroused her pity* кажется прагматически неуместным. Инвариантом же здесь является одна наблюдаемая (реальная) ситуация *The pity is arisen*.

Итак, каузативы и рефлексивы дают высказывания, квалифицируемые говорящим в терминах их адекватности обозначаемым ситуациям. За ними стоит один онтологический ряд, и поэтому они способны стать объектом выбора. Мы считаем, что это – одна наблюдаемая (реальная) ситуация, только каждый раз по-разному интерпретированная. Она включается говорящим в разные миры, причём так, что в одном случае образуется мир полного, а в другом – «ущербного» знания. Степень «освоенности мира» и нормы речевой практики играют здесь первостепенную роль.

Такой подход заставляет по-другому трактовать семантическую оппозицию каузативов и рефлексивов. За их внешними грамматикализованными различиями видны категориальные семантические сходства: их значениям в равной степени присущ каузативный элемент.

В нашей интерпретации семантическая оппозиция каузативов и рефлексивов формируется в двух направлениях. Её суть определяет двумя параметрами:

1. Характером явленности субъекта каузации, то есть его определённости / неопределённостью.

2. «Внешним» или «внутренним» отношением к объекту.

Следовательно, оппозиция формируется не столько внутренними значениями соответствующих предикатов, сколько, и, прежде всего, обозначенными ими ситуациями.

Сделаем некоторые выводы. Каузативы и рефлексивы неравновальны. Они и их корреляты – ситуации – образуют приватную оппозицию. Каузативные референции при этом составляют её маркирован-

ную область, рефлексивные – образуют её немаркированную (привативную) сферу. Ситуация в мире, дескриптивные характеристики которого не могут быть эксплицированы говорящим – по эпистемическим или прагматическим причинам – в той мере, насколько это необходимо для её подведения под каузативный «эталон» (стереотипы «внешней» определённой каузации), становятся объектами означивания для рефлексивов.

Соответственно, сферой действия каузативов являются, по преимуществу, отношения «внешней» каузации, а сферой влияния соотносительных рефлексивов – каузации, отличные от определённо «внешней» (то есть «внутренняя», а также неопределённая), либо отклоняющиеся от её прототипического стандарта. Пути сообщения о такой каузации – знак связи каузативных и рефлексивных форм: ситуацию, развёрнутую в каузативную конструкцию, можно свернуть в рефлексивную. Обратное же не всегда возможно. Семантика рефлексивов шире: их каузативный компонент слабо ориентирован на спецификацию причин. В отрыве от контекста в нём заключены субъекты кто и что, некто и нечто, никто и ничто. В преодолении рефлексивной неопределённости, конкретизации (каузативации) рефлексивной семантики – постулируемая здесь суть эпистемической «бритвы».

Нами была предпринята попытка проанализировать, как выражены каузативы и рефлексивы в синтаксической и семантической структуре предложения. Исследование велось на материале художественной и научной литературы, а также справочной литературы на английском языке.

В английском языке широко изучена группа каузативных предикатов, поэтому мы не будем более подробно на ней останавливаться.

Рассмотрим, какими же средствами могут быть выражены рефлексивы (группа рефлексивных предикатов). В ходе проведённых исследований мы выделили пять способов выражения рефлексивов в английском языке.

1. Категория пассивного залога

Через оппозицию активного и пассивного залогов может быть выражена оппозиция каузативов и рефлексивов.

Приведём и рассмотрим примеры: He aroused her pity (1) и A new difficulty was arisen (2). В примере (2) мы имеем дело с замкнутостью действия в сфере субъекта, традиционно используемой при описании семантики рефлексивов. Сама описываемая ситуация даёт нам понять, что «трудность была вызвана», тогда как в примере (1) активный субъект «каузирует возникновение жалости». В сущности, описывается одна и та же ситуация, но лишь с помощью различных синтаксических средств.

В примере (2) мы не знаем, кто или что могло вызвать трудность, но ситуация предполагает каузативное воздействие, следствием которого эта трудность явилась. В примере (1) нам известен субъект («he») и объект («her pity») каузативного воздействия. Но, тем не менее, каузатив и рефлексив остаются оборотными сторонами одной «медали», одной ситуации («aroused» = «was arisen»).

2. Составные сказуемые с глаголами-связками become, get, look, seem и др.

Эта группа рефлексивов довольно широко представлена в английском языке. Например, как в предложениях со следующей структурой: Perhaps he's got some new staff to show you?

3. Глаголы-омонимы

Зная о полисемии, присущей английскому языку, мы выделили группу глаголов, значения которых в зависимости от ситуации могут называть как причину, так и следствие, то есть как каузативность, так и рефлексивность.

Итак, к этой группе мы относим следующие глаголы: to account, to accelerate, to abate, to boil, to burn, to dip, to dance, to dart, to dash, to evaporate, to freeze, to melt, to operate, to pour, to sit, to stop, to sicken, to shut, to shrink, to shock, to sharpen, to shake, to settle, to set, to turn, to take, to lighten и некоторые другие. Например: The one opened the door with a latch-key and went in (1) и The door opened and a man came in (2). Каузативные и рефлексивные пропозиции обозначают в данном случае одну и ту же реальную ситуацию (Дверь открыта). Здесь различны лишь знания говорящего о ситуации.

Исходя из понятия каузативной ситуации, мы говорим, что некоторое свойство одного события стимулирует в субъекте другого события определённую реакцию. Каждому событию, в котором активный субъект каузирует возникновение, становление или развитие какого-либо признака, имплицативным образом соответствует событие, центром которого является субстанция, испытавшая воздействие этого субъекта. Эти два примера иллюстрируют идею об оппозиции каузатива и рефлексива и одновременно об их связанности в ситуации.

4. Причастие II

Рефлексивы в английском языке могут быть выражены Причастием II, чаще всего в позиции определения перед существительным: And as he said this he tried to make Miss Matfield ... accept a friendly leer, but all that it encountered was a stare like a high wall with broken glass along the top.

В таких ситуациях нам не известен субъект каузативного воздействия. Мы наблюдаем лишь результат. Но, тем не менее, мы понимаем

ем, что кто-то или что-то явилось причиной этого результата. Мы прекрасно понимаем, что стекло не могло разбиться само по себе. Некто (человек, мальчишки) или нечто (ветер, град) стало причиной того, что стекло сейчас разбито. Наличие этих признаков и определяет эту группу как рефлексивы.

5. Глаголы с возвратными местоимениями

Эта группа остаётся наименее изученной и более спорной. Мы выделили её, проведя аналогию с русским языком. В русском языке формальным признаком рефлексивов является морфема -ся (подняться, застрелиться, лягаться, спрятаться). В английском же языке данная категория глаголов выражается формулой «глагол + возвратное местоимение»: I hurt myself. – Я обжѣгся или From then on he had worked harder than ever – to rehabilitate himself with a planned program almost of self-mortification. – реабилитироваться.

Здесь, так же как и в случае с пассивным залогом, с замкнутостью действия в сфере субъекта. Мы говорим о так называемой «внутренней» каузации.

В данной работе мы проанализировали смысловые отношения каузации и описали каузативные ситуации с двух сторон: со стороны действующих субъектов и со стороны объектов каузации.

Мы пришли к выводу о том, что каузативная ситуация, включающая в себя субъект и объект каузации, выражена в языке каузативами (классом каузативных предикатов), которые мы определили как предикаты возбуждения действия или каузации. Ситуации, описанные лишь со стороны объекта, выражаются в языке рефлексивами (классом рефлексивных предикатов), которые определены нами как предикаты, называющие эффект каузативного воздействия.

Список литературы

1. Басс Э.М. Парадигматические и синтагматические связи каузативных глаголов // Иностраный язык для научных работников: Теория и практика преподавания. М., 1978.
2. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка (на материале современного английского языка). Л., 1984.
3. Долинина И.Б. Системный анализ предложения (на материале английского языка). М., 1977.
4. Касевич В.Б., Храковский В.С. От пропозиции к семантике предложения // Типология конструкций с предикатными актантами. Л., 1985.
5. Переверзев К.А. Семантика каузации на фоне лексической и пропозициональной типологий // Вопросы языкознания, 1996. № 5.

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ

В данной статье рассматриваются способы выражения оценки в языке и речи и зависимость реализации оценки от контекстного окружения. Для этого мы используем понятия “оценка”, “эмотивность” (“оценочность”), “эмоциональность” и “экспрессивность”.

Оценка - это процесс и результат определения субъектом степени значимости объекта с учетом способности последнего удовлетворять те или иные потребности и интересы субъекта, то есть, определения прагматической значимости объекта. Данный процесс осуществляется субъектом на основании соотнесения квалифицируемых свойств с прогнозируемыми им величинами для данного параметра, которые существуют в его сознании в виде идеального “эталона” или нормы данного качества, и выявления совпадения квалифицируемого параметра с нормой или его отклонения в положительную или отрицательную от нормы сторону [Рахманова, 1985, 58].

“Эмотивность” (“оценочность”) есть отношение хорошее / плохое субъекта к объекту, рассматриваемое независимо от того, какими свойствами обладает объект. Этот признак присутствует в любых оценочных высказываниях.

“Эмоциональность” - это свойство семантической структуры слова. Эмоциональная оценка выражается словами, в которых эмоциональное значение входит в семантическую структуру слова наряду с предметно-логическим.

“Экспрессивность” рассматривается как свойство структуры предложения приобретать особую выразительность и как реализация этого свойства структуры в конкретном речевом произведении с последующим приобретением определенного экспрессивного оттенка.

Все три компонента могут присутствовать в значении как по отдельности, так и в различных комбинациях, и границы и переходы между ними иногда бывают едва уловимы.

Оценка может быть выражена единицами всех языковых уровней. Так, она может быть заключена в префиксе (- over-, - under-, -super-, - sub-, -out-) или в суффиксальной морфеме (-ard, -ster/aster, -eer, -ling, -ie) и т. д., в семантике самого слова, (т.е. практически каждое слово может стать положительно или отрицательно маркированным при определенных текстовых условиях);

в словосочетании - например: yellow grass, blue lips прилагательные имплицитно оценивают, так как указывают на отклонение от нормы (общепризнанным стандартом является green grass, red lips).

Одним из грамматических средств передачи оценки являются

сравнительные построения, представленные структурой *X is Adj-er than Y*; формой превосходной степени, сигнализирующей об имплицитном проведении оценочного сравнения; и структурой *as ... as*, представляющей оцениваемые сущности как равноценные. Кроме того, используются различные синтаксические средства. Среди экспрессивных структур, содержащих отношения оценочности, нами были проанализированы наиболее часто встречающиеся. Это структуры следующих типов:

1. Повтор элементов предложения

Повторение членов предложения может быть чистым, т.е. повторяется какой-либо член предложения без изменений и дополнений, но возможна и замена одного из повторяемых слов синонимичными словами.

It seems to me so shocking to see the precious hours of a man's life – the priceless moments that will never come back to him again – being wasted in mere brutish sleep.

Оценка формируется из следующих элементов:

В дефиниции глагола *seem – have impression not founded on complete assurance* содержится сема некатегоричности суждения .

С другой стороны, *shocking* обладает явной отрицательной коннотацией: *very bad or wrong, causing shock*.

Прилагательное *precious* имеет высокую положительную оценку: *of great value and beauty; highly valued*.

Слово *priceless*, образованное от основы существительного + отрицательный суффикс *-less* со значением «не имеющий или лишенный того, что обозначено словообразующей основой», приобретает значение *too valuable to be priced*.

Употребление слов со значением отрезков времени - *hours* в первой части предложения и *moments* во второй части, имеющих очень большой контраст по степени длительности, также усиливает экспрессивность и эмоциональность оценки.

Прилагательное с отрицательным компонентом в своей семантике *brutish* (прибавление суффикса *-ish* к именной основе *brut* образует прилагательное с резко отрицательной оценкой), усиленное прилагательным *mere*, переносит свою оценку на слово с нейтральной семантикой *sleep*.

Все эти компоненты способствуют эмоциональному выражению отрицательной оценки.

В данных примерах экспрессивное выражение факта выявляется в границах микроконтекста ⁶, то есть самого предложения, в которое входят подчеркиваемые компоненты. Последующие и предшествующие

⁶ Согласно градации Г.В.Колшанского (О природе контекста //Вопросы языкознания, 1959, №4.)

щие предложения могут не принимать участия в истолковании оценки.

Наряду с лексическим повтором может использоваться и синтаксический повтор в виде однородных членов предложения.

В данном примере однородные члены представлены с использованием такого приема как контраст.

He himself had always been a worker and a saver, George always a droll and a spender; and yet if confiscation once began, it was he – the worker and the saver who would be looted.

Отрицательная оценка выявляется благодаря противопоставлению номинаций лица – имен с нейтральной семантикой *worker* и *saver*, выполняющих, однако, в данном контексте функцию сообщения о признаках, а не указания на денотат (идентификации) и становящихся положительно отмеченными при данных условиях, и слов с отрицательной оценочной семантикой *drone* (*fig. - person who does no work and lives on others; sluggard*) и *spender* (*person who dissipates money*). Использование данного приема помогает выявить коннотации негодования и осуждения также в границах самого предложения.

Таким образом, когда повторяемые слова или словосочетания содержат лексику, имеющую в своей семантике оценочный компонент, наряду с экспрессивными значениями усиления, подчеркивания возникают оценочные коннотации, вносимые этой самой лексикой. Подобные предложения являются микроконтекстно связанными.

П. Распространенным структурным типом являются эмоционально-оценочные предложения, которые начинаются вопросительными наречиями *what, such, how*.

How we longed for the light and heat of a blazing fire when we got back.

Наряду с наречием *how* эмоциональной оценочности данного предложения способствует употребление причастия I глагола *blaze – shine brightly or with warm* и глагола *long – to desire badly, to wish something very much*.

Реализация эмоционально-оценочных коннотаций происходит в контексте предложения, но заданы они предшествующим макротекстом.

What an extraordinary sensation that ray sent through me!

Формированию эмоциональной оценки в данном предложении наряду с вопросительным наречием *what* способствует употребление прилагательного *extraordinary* : префикс *extra – (beyond what is usual)* меняет семантику слова с нейтральной оценкой (*ordinary, usual, normal, average*), делая его положительно отмеченным в данном контексте. Возникшая экспрессивная заряженность реализуется как эмоциональная оценка ситуации, представленной в макротексте.

Наречия *what, such, how* в функции усилителей могут вводить различные типы предложений, в частности, эллиптические, что будет рассмотрено ниже.

Ш. Эллипс – отсечение частей предложения как средство выражения экспрессии.

Экспрессивность выявляется при контекстной реализации в виде эмоциональной оценки предшествующего высказывания, а также действующих лиц, упомянутых в этом высказывании. Подобные предложения могут быть нейтральными по своей интонации, но могут сопровождаться и восклицательной интонацией. Типичной формой эллипса частей предложения являются:

а) формы, выраженные существительными с определяющими их словами или без них.

A poor thing- a wretched poor thing

б) формы, выраженные прилагательными.

Very haughty!

Для этих предложений характерно употребление восклицательного знака. Подобные предложения можно рассматривать как разновидность оценочных суждений с преобладанием эмоционального компонента.

в) в эмоционально-оценочных структурах часто сохраняется подлежащее, но опускается глагол-связка. Подобная конструкция обладает большей эмоциональной выразительностью, чем конструкции, состоящие из существительного и прилагательного, так как непосредственное обращение *YOU* усиливает эмоциональную оценку, приближая предмет оценки к самой оценке.

You damned pig-headed fool!

Эмоциональная оценка формируется посредством употребления слов с резко выраженной отрицательной оценкой, так же как и в следующих предложениях:

You young duffer!

You unsociable devil.

г) распространенным типом являются эмоционально – оценочные эллиптические предложения, начинающиеся с вопросительных наречий *what, how* и *such*.

Контекстная реализация этой модели свидетельствует о коннотациях эмоциональной оценки описанной ситуации:

«*Well*», he said, « *your grandfather and his brother had a quarrel. The two families don't know each other*».

« *How romantic!* »

Эмоционально может оцениваться также предшествующее высказывание:

-I'd better give him fresh excuse to get rid of me.

-How horrible!

В данных примерах эмоциональная оценка обнаруживает тесные связи с предшествующим сообщением, эмоциональной реакцией на которое является последующее предложение.

Оценивается также и действующее лицо:

She thought of June's father, young Jolyon, who had run away with that foreign girl. Ah! What a sad blow to his father and to them all! Such a promising young fellow!

Оценочное предложение, дающее эмоциональную оценку действующему лицу, является связанным границами макроконтекста, так как оценивается лицо, представленное в предшествующем контексте. В данном случае экспрессивное предложение *Such a promising young fellow!* тесно связано с предшествующим ему предложением, где упомянуто действующее лицо, к которому относится эмоциональная оценка, сопровождающаяся эмоциональными коннотациями сожаления, сочувствия.

Таким образом, значение эмоционально-оценочных предложений данного типа может быть выведено лишь при установлении тесных семантических связей с предшествующим или последующим контекстом, так как они направлены на этот контекст. Экспрессивно-эмоциональная оценка предшествующей ситуации, высказывания, действующего лица происходит лишь в границах этого контекста, независимо от того, присутствует лексика с оценочным компонентом значения или нет. Здесь представляет интерес наблюдение Е.М. Вольф, что среди оценочных выражений с наречиями *what, such* существуют три разновидности [Вольф, 1985, 186]:

а) с эксплицитным объектом оценки и имплицитной оценкой.

What a thing!

My dear! What a scent!

б) с объектом оценки и оценочным словом.

What a charming woman, Mrs. Soames; such a sympathetic temperament! Such a horrid sight!

в) структуры, где объект оценки и сама оценка совмещаются в одной номинации.

What a waste!

Such a rattle!

Референтом этих обозначений может быть как предмет или лицо, так и событие.

В первом случае признак не выражен, и, следовательно, должен быть выведен адресатом на основе имеющихся в его «картине мира»

стереотипных представлений о возможных признаковых характеристиках объекта. В таких оценках признак ориентирован на положительную часть шкалы, отрицательная характеристика чаще бывает выражена эксплицитно.

Ср.: What a place!

What a poor miserable place!

В экспрессивах с оценочными именами (третий тип) «какой», «как» служат интенсификаторами оценки, выраженной именем, и не подразумевают дополнительных смыслов.

В предложениях второго типа выделяются два подкласса прилагательных: частнооценочные (дескриптивные прилагательные, которые могут содержать оценочный компонент), такие как *clever, kind, silly* и т.п., и аффективные, например, *excellent, horrible*.

Экспрессивы вида «какой + прилагательное + существительное» могут включать оба подкласса: *What a clever child!*

What a horrible child!

В первом случае «какой» кроме обязательной аффективности подразумевает дополнительную интенсификацию оценочного признака (ее можно условно обозначить словом «очень»).

Во втором случае, при аффективном прилагательном, дополнительной интенсификации не подразумевается, так как аффективный признак не допускает движения по оценочной шкале, то есть, нельзя сказать **What a very horrible child!* [Вольф, 1985, 187]

V. Инверсия – нарушение обычного нейтрального порядка слов, перестановка членов предложения в необычную для них позицию. Возникающая в результате трансформационных изменений экспрессивная заряженность этой модели выявляется при контекстной реализации как эмоциональная оценка события или факта, действующего лица или экспрессивное выделение объекта действия или самого действия.

Then, across the evening stillness broke a blood-curdling yelp, and Montmorency left the boat, and did a constitutional three times round the islands at the rate of thirty-five miles an hour, stopping every now and then to bury his nose in a bit of cool mud.

В данном предложении сказуемое, выраженное глаголом, предшествует подлежащему. Кроме инверсии, выражению оценки способствует употребление прилагательного *blood-curdling* с отрицательной оценкой (*producing a feeling of horror*), определяющего существительное *yelp*, в семе которого при данном контексте реализуются отрицательные коннотации (*short, sharp cry of pain, of suffering*). В целом же, ситуация оценивается как забавная, благодаря использованию суще-

ствительного constitutional (colloq. short walk for the health's sake) вместе с указанием скорости thirty-five miles an hour. То есть, здесь оценка реализуется и во внутреннем экстралингвистическом контексте – необходимы фоновые знания (соотношение мер длины и скорости), чтобы понять, что constitutional и three times round the islands и thirty-five miles an hour несовместимы.

Рассмотрим еще один пример инверсии. Здесь инвертируется предикативная часть составного именного сказуемого:

A pretty state of things that would be!

Но в данном случае имеет место еще и семантическая инверсия. Оценочный смысл вносит прилагательное pretty в словосочетании a pretty state of things; при реализации в макроконтэксте оно обозначает отрицательную оценку, в то время как в буквальном значении имеет положительный смысл. Реализация экспрессивной и одновременно эмоционально-оценочной коннотаций недовольства происходит в контексте предложения при поддержке макроконтэкста.

Таким образом, в предложениях, содержащих инверсию, оценочные коннотации обнаруживаются в границах микроконтэкста, то есть самого предложения, но для адекватной интерпретации оценочного смысла иногда необходимо обращение к макроконтэксту.

Зависимость реализации оценки от контекстного окружения можно проследить на примере нескольких высказываний, выбранных из различных источников, содержащих оценочное слово «pretty»

1) It is a pretty little spot there: a pleasant grass plateau, running along by the water's edge, and overhung by willows

2) «You look so pretty to night», he said, « so very pretty. Do you know how pretty you look, Anette?»

3) She had never insulted him in any way and was pretty and gentle

4) The river is sweetly pretty just there: before you come to the gates, and the backwater is charming; but don't attempt to row it up.

5) She was so pretty – could he trust himself not to say irrevocable words, passing beyond the limits of discretion?

6) It was quite pretty to hear them.

7) Oh! he said again, as bad as that ? Indeed! You would rather die. That's pretty!

8) The air of desperate absorption vanished, she smiled, waved a kiss, made a pretty face as if she were a little puzzled and little bored. Ah! She was «fine»-«fine»!

На первый взгляд, оценочный признак смысла данных высказываний тождественен, так как эксплицитно выражен одним и тем же оценочным словом, хотя и в разной функции. Но адекватная интерпрета-

ция оценки как факультативного компонента смысла высказывания зависит от коммуникативной цели и требует дополнительного анализа ситуативного контекста.

В первом и во втором высказывании актуализируется эмоциональная (согласно классификации Н.Ф. Арутюновой) оценка – милый, вызывающий приятные чувства (causing admiration for fineness). В первом предложении оценка уточняется за счет описания. Во втором, имеющем характер побуждения, реализуется эмоциональный импульс – заставить героиню задержаться; оценка уточняется за счет повтора.

В третьем высказывании, имеющем целью убедить самого себя в правильности своего решения, определиться в действиях, реализуется этическая оценка (having the proper manners) – милая в своем отношении к несчастному герою.

В четвертом и пятом – эстетическая (pleasing or nice to the eye, the ear or aesthetic sense) – прелестная, приятная для созерцания. В четвертом высказывании, однако, уточнение оценки реализуется за счет заключительной его части – эстетическая оценка приобретает характер телеологической и все высказывание приобретает характер предупреждения (рекомендации) – герой не советует грести вверх по реке. В пятом оценка приобретает характер эмоциональной; уточнение оценки реализуется за счет несобственно-прямой речи.

В шестом и седьмом – эмоциональная, но в данном случае приобретает характер интеллектуальной оценки с оттенком иронии. В шестом высказывании-утверждении истинная оценка выражена имплицитно и актуализируется полностью лишь в расширенном контексте (ситуативном контексте). В седьмом высказывании уточнение истинной оценки также происходит за счет привлечения макроконтракста. Здесь имеет место смена полярности оценки – положительное оценочное высказывание приобретает отрицательное значение в контексте описанной ситуации.

В восьмом реализуется интеллектуальная оценка (fine, nice, proper)-миленькое личико; героиня придала миленькое выражение лицу, чтобы скрыть свои истинные мысли, чувства и намерения. Уточнение оценки происходит за счет последующего контекста («Fine» – (фр.) – с тонким умом, остроумная).

То есть, адекватное понимание оценки требует иногда дополнительного привлечения ситуативного контекста, который в той или иной степени отражает сложные причинно-следственные и другие отношения процессов, событий, фактов и предметных сущностей как объектов оценки.

Таким образом, спецификой оценочных предложений в английском

языке является их тесная связь с предшествующим и последующим контекстом: участие оценочной лексики в заполнении большинства рассмотренных моделей предложений часто приводит к их независимости от макроконтекстного окружения, т.к. оценочные коннотации обнаруживаются в границах самих предложений; привлечение же макроконтекста необходимо в определенных случаях для адекватной интерпретации оценки, выраженной в этих суждениях.

Из всех рассмотренных структур чисто оценочной является эллипс, так как эти предложения выступают как непосредственная реакция на предшествующие высказывания, оценка упомянутых действующих лиц или описанных ситуаций. Их оценочное значение может быть выведено лишь при установлении тесных семантических связей с предшествующим или последующим контекстом, так как они направлены на этот контекст; экспрессивно-эмоциональная оценка ситуации, лица или высказывания происходит лишь в границах этого контекста, независимо от того, присутствует лексика с оценочным компонентом значения или нет.

Оценка может быть выражена также имплицитно при отсутствии оценочной лексики непосредственно в высказывании; наполнение структур нейтральной лексикой всегда влечет за собой необходимость привлечения лингвистического и экстралингвистического макроконтекста, в пределах которого и обнаруживается скрытая оценка.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений // Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 1985.
3. Колшанский Г.В. О природе контекста // Вопросы языкознания, 1959. № 4.
4. Трофимова Э.А. Синтаксические конструкции английской разговорной речи. Ростов, 1981.
5. Хидекель С.С., Кошель Г.Г. Оценочный компонент лексического значения слова // Иностранные языки в школе, 1981. № 4.

Источники

1. Bronte Ch. Jane Eyre, 1954.
2. Galsworthy J. The man of property. 1973.
3. Galsworthy J. In chancery. 1974.
4. Galsworthy J. To let. 1975.
5. Jerome J.K. Three man in a boat (to say nothing of the dog). 1964.

Т.А. Кузьмина

ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, ВЫРАЖАЮЩИХ НЕОПРЕДЕЛЕННУЮ РЕФЕРЕНЦИЮ ЛИЦА, В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Языковые средства с семантикой неопределенности лица неоднократно становились объектом разноплановых лингвистических исследований – структурно-грамматических, стилистических, функционально-семантических, прагматических и др. Дальнейшее изучение семантики и функционирования языковых единиц, выражающих неопределенное лицо, может продолжаться в том направлении, которое отражает общую тенденцию лингвистических исследований последних лет, а именно: стремление описывать специфику языковых элементов не только в предложении или даже в высказывании, но в высказывании определенного типа – в определенном коммуникативном режиме, в частности, в художественном тексте или нарративе.

Как известно, текст художественного произведения пишется на том же языке, на котором происходит повседневное общение людей. Предположение о появлении специфической семантики, особого функционирования языковых явлений, выражающих неопределенность лица, основывается на возможности охарактеризовать данные единицы языка как коммуникативно-зависимые элементы, т.е. элементы языка, семантика которых ориентирована на того или иного участника коммуникации.

Трактуя неопределенную референцию в целом и неопределенную референцию лица в частности как соотнесенность с неким неизвестным (неидентифицированным), выделенным из некоторого множества объектом, мы считаем, что интерпретация семантики и функционирования языковых элементов, выражающих неопределенную референцию лица, связана с определением субъекта сознания, приписывающего эту неопределенность лицу, а, следовательно, с оценкой коммуникативной ситуации.

Изменение коммуникативных условий в нарративе по сравнению с коммуникативными условиями в разговорном дискурсе проявляется в возникновении особой нарративной коммуникативной ситуации. Ее специфика заключается не только в отличном от разговорного дискурса количестве и характере участников нарративной коммуникации, но и в ином распределении коммуникативных ролей (субъекта речи, субъекта восприятия, субъекта сознания) между данными участниками. Данные особенности обуславливают иную, нежели в традиционном разговорном дискурсе, стратегию интерпретации коммуникативно зависимых элементов, которую мы вслед за Е.В. Падучевой обозначаем нар-

ративной проекцией [Падучева, 1996, 254]. Проекция заключается в том, что коммуникативно-зависимый элемент, который в традиционном дискурсе «ориентируется на говорящего как на точку отсчета» [Падучева, 1996, 255], начинает ориентироваться на другого участника коммуникативной ситуации.

Мы вправе говорить о наличии коммуникативной ситуации в нарративе, так как систему «автор – книга – читатель» можно рассматривать как систему передачи информации [Арнольд, 1981, 26], а передача информации разного рода является одной из основных функций коммуникативного акта. Коммуникативная ситуация в нарративе оказывается, с нашей точки зрения, осложненной. Осложнение это вызвано тем, что коммуникация между автором произведения и читателем осуществляется опосредованно через другую вымышленную коммуникативную ситуацию, описываемую в художественном повествовании. Включение в коммуникативную схему «писатель – читатель» схемы коммуникативного акта, изображаемого в художественном произведении, приводит к увеличению количества участников коммуникации, а, следовательно, и к увеличению количества субъектов, на которых может ориентироваться семантика коммуникативно-зависимых элементов языка: автор-создатель художественного произведения, повествователь (повествователи), персонажи, читатель. В исследовании языковых единиц, выражающих неопределенность лица, как единиц, семантика и функционирование которых ориентированы на некоторого субъекта сознания, важно определить, какие участники нарративной коммуникативной ситуации выполняют роли субъекта речи, употребляющего языковое средство неопределенности лица и преследующего при этом определенные цели, и субъекта сознания как источника неопределенности. Как известно, речь в художественном произведении принадлежит не непосредственно его автору-создателю, а повествователю и персонажам. С другой стороны, писатель, как творец вымышленного мира и вследствие этого наделенный всезнанием, не может быть источником неопределенности. В связи с этим автора-создателя произведения в лингвистическом описании можно элиминировать и представить коммуникативную ситуацию нарратива как взаимодействие «повествователь – читатель». Таким образом, в роли субъекта речи в коммуникативной ситуации нарратива выступает аналог говорящего – повествователь или персонаж. Субъектом сознания могут быть разные участники нарративной коммуникации: повествователь-субъект речи, персонаж-субъект речи и адресаты речи – персонаж(и), читатель.

С нашей точки зрения, существует зависимость между типом субъекта речи в нарративе, употребляющим языковое средство, выра-

жающее неопределенную референцию лица, и локализацией субъекта сознания в том или ином участнике нарративной коммуникации, как источнике этой неопределенной референции. Наиболее адекватной исследованию особенностей языковых элементов, выражающих неопределенность лица, кажется такая типология субъектов речи в нарративе, которая учитывает их способность выступать в качестве субъекта сознания, приписывающего лицу качество неопределенности. Важной в этом отношении оказывается, по нашему мнению, оценка субъекта речи по следующим параметрам:

1) позиция (точка зрения), с которой ведется повествование, включающая следующие моменты:

- а) позиция по отношению к автору-создателю произведения;
 - б) позиция по отношению к фабульному миру (степень участия в событиях вымышленного мира);
 - в) позиция повествователя в пространстве и времени;
 - г) позиция повествователя в плане психологической точки зрения;
- 2) ограниченность/ неограниченность знаний повествователя;
- 3) мотивированность/ немотивированность знаний субъекта речи.

В зависимости от характеристики субъекта речи по данным критериям различаются 3 основных типа субъектов речи в нарративе:

1. Субъект речи – ауториальный повествователь: повествователь, приближенный в своей позиции к автору-создателю художественного произведения, не принадлежащий к вымышленному миру персонажей, находящийся вне его пространства (и над ним) и времени, воплощающий авторскую точку зрения на изображаемое, эксплицитно или имплицитно выраженную в повествовании, обладающий неограниченными знаниями о фиктивном мире, которые в силу его всеведения не нуждаются в мотивации.

2. Субъект речи – персональный повествователь как самостоятельная, отличная от автора-создателя произведения более или менее ярко выраженная личность, существующая в определенном вымышленном мире, выступающая как самостоятельный субъект сознания, вследствие чего ее субъективные знания ограничены и должны быть мотивированы, способная изображать мир только через собственное восприятие. Однако, описывая события вымышленного мира, произошедшие в прошлом, такой субъект речи, вследствие большей временной дистанции, обладает, как правило, менее ограниченными знаниями, нежели непосредственные его участники – изображаемые персонажи.

3. Субъект речи – персонаж: индивид, существующий в конкретной временной и пространственной точке вымышленной действительности, самостоятельный субъект сознания, ограниченный субъектив-

ным восприятием и сознанием. Знания такого субъекта о событиях мира фикции и их участниках ограничены непосредственным восприятием и фондом знаний, накопленным за предшествующую жизнь в рамках вымышленного мира.

По нашим наблюдениям в зависимости от типа субъекта речи, употребляющего языковое средство с семантикой неопределенности лица, возможно различное распределение роли субъекта сознания как источника неопределенности, который и обуславливает употребление неопределенного выражения и появление различных типов неопределенности.

В повествовании с **субъектом речи - аукториальным повествователем** роль субъекта сознания может выполняться только двумя участниками нарративной коммуникативной ситуации: персонажем или читателем. В связи с этим мы выделяем два типа неопределенности, характеризующиеся как неполная неопределенность:

1) неопределенность для персонажа: Sie erstarrte und horchte, jemand kam die Treppe herauf, blieb einen Augenblick stehen und ging weiter, langsam, alle Stufen, bis zum obersten Stock (M.L. Kaschnitz. Schneeschmelze).

2) неопределенность для читателя: ... brachte eine Cousine von Caley den Vorschlag hervor, die Geschenke auszupacken. „Ja“, hieß es dann noch von den übrigen Gästen. „Wir möchten sehen, was in dem großen schweren Paket von Tom ist“, sagte noch einer, was sich aber keineswegs anzüglich anhörte (K. Katsialis. Die purpurnen Engel).

Возможность появления в данных коммуникативных условиях только неполной неопределенности и невозможность ориентации семантики языковых элементов неопределенности лица на субъекта речи закономерны, так как вытекают из особенностей аукториального повествователя, наделяющих его правом на всезнание и не позволяющие ему выступать в качестве субъекта сознания, обуславливающего неопределенность лица. В данных условиях языковые элементы неопределенности лица подвергаются нарративной проекции, подразделяемой нами на персонажную и читательскую, которая заключается в смещении центра ориентации семантики и функционирования данных языковых элементов. Если в традиционной коммуникативной ситуации разговорного дискурса подобным центром семантической ориентации является субъект речи – говорящий, то в нарративной ситуации с аукториальным повествователем в качестве субъекта речи эта роль передается другому участнику коммуникативной ситуации – персонажу или читателю.

В повествовании с **субъективированным (персонифицирован-**

ным) повествователем количество субъектов, способных обуславливать неопределенность, возрастает: сам повествователь, адресат повествования – необозначенный и скорее всего читатель, либо обозначенный, конкретный вымышленный слушатель рассказа, персонаж(и). По типу субъекта сознания, на фонд знаний которого ориентируется субъект речи, употребляя языковые средства неопределенности лица, мы выделяем следующие типы неопределенности:

1) неопределенность лица для субъекта речи – повествователя. В данном случае, по нашим наблюдениям, выделяются два подтипа такой неопределенности:

- неопределенность лица для субъекта речи в настоящем, когда субъект речи и в момент повествования не может идентифицировать субъект: Am ndchsten Morgen musste ich dem Leutnant vier der ьbriggebliebenen Tauben in Zeitungspapier packen und in die Kartentasche stecken. Er wollte sie zu Mittag drauЯen auf der Stellung verzehren. Doch auf dem Weg dorthin, an einer unьbersichtlichen Stelle, wurde er erschossen (H. Bender. Iljas Tauben).

В дальнейшем повествовании неопределенное лицо не конкретизируется, оно остается неидентифицированным как субъектом речи – повествователем, так и не идентифицируется для читателя.

- неопределенность для повествователя в прошлом (как описываемого в повествовании лица): Und wdhrend ich das dachte, erklang ein Kratzen an der Тьr oben, hinter der Balustrade, und dann huьrte das Kratzen auf, der Dьrcker bewegte sich, ging heftig auf und nieder, so, als versuchte jemand, die Тьr gewaltsam zu цffnen ... (S. Lenz. Ein Haus aus lauter Liebe).

В дальнейшем повествовании происходит конкретизация неопределенного субъекта. В данном случае речь идет о воспроизведении состояния неведения, характерного для повествователя как персонажа в прошлом, и воспроизведении дальнейшего процесса идентификации неопределенного субъекта.

2) неопределенность лица для адресата, подразделяемая нами на два подтипа в зависимости от обозначенности/ необозначенности адресата повествования:

- неопределенность для некоторого необозначенного в повествовании адресата. В этом случае можно предположить, что речь повествователя адресована непосредственно читателю художественного произведения: Damals, als ich jenen Paul Rieder ausfindig gemacht hatte, ging ich zum Rechtsanwalt M., den man mir empfohlen hatte (G. Weisenborn. Der Verfolger.)

- неопределенность для конкретного обозначенного адресата по-

вестования как вымышленного слушателя речи повествователя: Ich verkaufte die beiden Ingres-Zeichnungen. Man gab mir weniger dafür, als ich erwartet hatte, ... (E.M. Remarque. Die Nacht von Lissabon).

Речь повествователя обращена конкретному лицу – его собеседнику, которому повествователь рассказывает о событиях, произошедших с ним в прошлом.

В обоих случаях неопределенность лица, как правило, сочетается с несущественностью конкретизации неопределенного субъекта для дальнейшего повествования, существенным оказывается само действие.

3) неопределенность для персонажа: Eines Abends baten wir sie unter geheimnisvollen Beschwörungen, rasch ein höchst geföhliches Paket zur Nikolaikirche zu bringen, wo mit dem Glockenschlag elf ein Mann auf einem Fahrrad sie nach dem Weg zur Gewerbeschule für Mädchen fragen werde. Ihm solle sie das Paket übergeben (G. Weisenborn. Der Verfolger).

Функционирование языковых средств неопределенности лица **в речи персонажей**, по нашим наблюдениям, наиболее приближено к их функционированию в коммуникативных условиях разговорного дискурса, так как вымышленная коммуникация персонажей призвана копировать реальные коммуникативные условия. Поэтому наблюдается много соответствий и в типах неопределенности. Но все-таки наблюдаемые различия связаны с тем, что третьим „незримым“ участником нарративной коммуникации является читатель художественного произведения, психологическая перспектива которого может как совпадать, так и не совпадать с персонажной. В данных коммуникативных условиях мы выделяем два основных типа неопределенности:

1) полная неопределенность – неопределенность для персонажа-говорящего, персонажа-слушающего, читателя: Sie haben mich in die Totenkammer geföhrt, sagte die Frau, und der Polizist hat angefangen, einen abzudecken, aber langsam von den Füßen an.

2) неполная неопределенность. Данный тип охватывает два разных подтипа:

- неопределенность для адресата речи – слушающего: „Sie haben den PaЯ gedndert?“, fragte ich. „Nur das Photo und das Geburtsjahr ...“ „Wer hat es gemacht? Wganner? „Jemand aus Mьnchen.“ (E.M. Remarque. Die Nacht von Lissabon).

Если в фонд знаний читателя прежде не были введены сведения, позволяющие идентифицировать неопределенное лицо, субъект оказывается неопределенным и для читателя.

2) неопределенность только для персонажей: „Du Trottel“, sagte der Kцnig, „hier wird jemand gehdngt“ (P. Bichsel. Amerika gibt es nicht).

В предыдущем повествовании сообщается, что повешен должен быть королевский шут, поэтому читатель идентифицирует обозначенное неопределенным местоимением *je mand* лицо. Семантика неопределенного местоимения определяется сознанием персонажа – слушающего речь короля.

Итак, по количеству и типу участников нарративной коммуникативной ситуации, на сознание которых может ориентироваться семантика языковых средств, выражающих неопределенность лица, выделяются следующие виды неопределенности лица в художественном тексте:

1. Полная неопределенность, а именно неопределенность для всех участников коммуникативных ситуаций в нарративе. Данный вид неопределенности встречается только в субъективированном повествовании и в речи персонажей. Полная неопределенность в аукториальном повествовании невозможна в связи с неспособностью всезнающего повествователя выступать в качестве источника неопределенности.

2. Неполная неопределенность. При этом можно выделить несколько подтипов данного вида неопределенности в зависимости от участника нарративной коммуникации, обуславливающего употребление языкового средства.

Как показывает исследование, практически во всех случаях, субъект оказывается неопределенным для читателя. Это, по нашему мнению, объясняется тем, что читатель как участник нарративной коммуникативной ситуации, в большей степени отделен от вымышленной реальности, описываемой в художественном произведении. Знания читателя об этом прежде незнакомом ему мире приобретаются только опосредованно – через информацию, сообщаемую другими участниками коммуникации – повествователем, персонажами. Накопленной информации о вымышленном мире, а, следовательно, и о существующих в этом мире субъектах, часто оказывается недостаточно, чтобы идентифицировать неопределенное лицо. В связи с этим можно сделать вывод о том, что семантика языковых выражений неопределенности лица, в конечном счете, ориентирована на сознание читателя как истинного адресата художественного произведения.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. М., 1981.
2. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 1996.

Г.П. Левченко

ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

«Die Gewalt einer Sprache ist nicht, dass sie
das Fremde abweist, sondern dass sie es verschlingt»

(J.W. Goethe)

«С возрастанием английского влияния в последнее время значительно увеличилось число иностранных слов, заимствованных из этого языка. На примере англицизмов мы наблюдаем старые наследственные ошибки немецкого народа: переоценку иностранного, недостаток чувства собственного достоинства, пренебрежение к родному языку». Эта цитата, содержание которой актуально и сегодня, взята из единогогласного решения заседания союза немецкого языка (Allgemeiner Deutscher Sprachverein) в 1899 году [Р. Хоберг, 2002].

История взаимоотношений языка и общества характеризуется постоянным вниманием к «иностранному потоку», заливающему родной язык, засилию иностранных слов, под гнетом которых он гибнет. В качестве основных объектов внимания языковедов-пуристов различных периодов помимо собственно лингвистических выступают следующие моменты:

- стремление использовать иноязычную лексику связывают с отсутствием национального самосознания;
- использование заимствований по преимуществу не является необходимостью, а лишь способом выделиться в современном мире, самоутвердиться;
- заимствования осложняют понимание;
- большое количество иностранных слов в национальных языках ведет к их вырождению.

Для русских и немцев отсутствие желания идентифицировать себя как представителей немецкой или русской национальности объясняется следствием определенных исторических процессов – националсоциализма в Германии и коммунистического тоталитарного режима в России.

Стремление выделиться благодаря использованию «престижного» языка безусловно способствует массовому и относительно легкому проникновению иноязычных неологизмов: «*эксклюзивный*» – лучше, чем «*исключительный*», «*топ-модели*» – шикарнее, чем «*лучшие*» модели... Слово, которое в языке-источнике именуется обычным, рядовой объект, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительному, более престижному. Так, известный пример: «*boutique*» во французском значит «лавочка, небольшой магазин», будучи заимствованным в русский язык приобретает значе-

ние «магазин модной одежды», в немецком оно означает «маленький магазин относительно дорогой одежды». В обоих языках «*бутик*» и «*die Boutique*» не становится полным эквивалентом лексемам «*магазин*» и «*Laden*».

В противопоставление «престижности» «правильное» верно всегда, если не вступает в противоречие с собственной культурной традицией. А вот «престижность» капризна и непостоянна. Было время в России, когда престижными, правда только в дворянской среде, считались французские слова и выражения. Существовал даже отдельный дворянский жаргон с активным использованием заимствований из французского. Подобные явления наблюдались и в истории немецкого языка. Стремление немцев к употреблению заимствований и подражанию иностранцам иллюстрируется председателем общества немецкого языка Херманном Дунгером следующим образом: «*Fuer manchen jungen Deutschen ist es das hoechste Ziel seines Ehrgeizes, fuer einen Englaender gehalten zu werden. Wie der Deutsche frueher der Affe des Franzosen war, so aefft er jetzt der Englaendern nach*» [Hoberg, 2002]. В целом же французское влияние на национальные языки в период их активного становления в начале XIX века было вполне продуктивным более всего потому, что оно разумно управлялось гениями языка и культуры, классиками литературы.

Роль современных заимствований из активного словарного запаса отдельных социальных групп, например, молодежи или профессионалов компьютерной сферы, несмотря на то, что они не находят повсеместного употребления, на данном этапе уже очень велика. Но вполне вероятно, что эта лексика через несколько лет перейдет в разряд пассивного, и из обилия слов, находящихся сегодня в речевом обороте, закрепится лишь часть. В данный момент мы можем лишь прогнозировать, что то или иное слово может получить повсеместное распространение.

Тезис об осложнении понимания вследствие чрезмерного использования иностранных слов объясняется сложностью восприятия неологизмов вообще. Новые слова могут затруднять восприятие или делать его в некоторых случаях невозможным, даже, если они построенны на базе родного языка.

Заимствование иноязычной лексики относится к эволюционным процессам в языке и представляет собой его совершенствование в ответ на изменения во внешнем мире. Это совершенствование заключается в углублении, приспособлении языка к среде, усложнении его структуры. В языке увеличивается количество элементов, специализируются их функции, формируются новые уровни и подсистемы. Адаптации подвергаются в первую очередь поверхностные уровни органи-

зации системы, лексический состав языка. Устойчивость внутренних уровней обеспечивает определенную независимость системы языка, сохранение ее национальной специфики. В языке возникает и углубляется стилистическая дифференциация, заимствования обогащают функциональные варианты речи. *Kinder* и *Kids* имеют безусловно различные значения, как и *убийца* и *киллер*. Дифференциация является средством накопления информации в системе и, следовательно, уменьшения ее неупорядоченности. Это создает возможность более точной, гибкой и экономной связи языка и среды [Мечковская, 2001]. Кроме того, пугающего количества англицизмов, например в немецком языке, о чем говорят данные исследований У. Буссе [Busse, 1999], в реальности не существует. В большом объеме англицизмы фиксируются только в определенных типах текстов, прежде всего в рекламе, в терминологических профессиональных системах, таких, как язык мира компьютеров, молодежных теле- и радиопередачах. В разговорной речи, вопреки многочисленным утверждениям, англицизмов значительно меньше. Это становится еще более явным при анализе письменной речи молодежи. Так, в выпускных школьных сочинениях немцев зарегистрировано среди существительных 0,06 % англицизмов [Grimm: Hoberg, 2002].

Не нужно забывать, что язык представляет собой саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определенными закономерностями. В частности, язык умеет самоочищаться, избавляться от функционально излишнего, ненужного. Это происходит и с иноязычными словами. Во всяком случае, история языков свидетельствует именно о таком их свойстве. Слова: «*бондировать*» (*ругать, бранить*), «*проприетер*» (*собственник*), «*индигестия*» (*несварение желудка*), «*суспция (подозрение)*» и многие другие, которые употреблялись в русском языке XIX века, сегодня мало кому известны. Все изменения в языке закономерны, они отражают его живой характер и наглядно иллюстрируют общественные процессы и тенденции, будучи их проявлением, а не причиной.

Для развития почти каждого языка процесс заимствования слов из других языков вполне естествен и обычен, как естественны и обычны контакты между народами – политические, торговые, культурные. Таким образом, заимствование лексики, которая семантически и грамматически ассимилируется заимствующим языком, следует рассматривать не как угрозу его существованию, а как способ обогащения.

Список литературы

1. Володарская Э.Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания, 2002. № 4.
2. Крысин Л.П. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М., 1996.

3. Мечковская Н.Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. М., 2001.
4. Busse U. Keine Bedrohung durch Anglizismen // Sprachdienst, H 1. 1999.
5. Hoberg R. English rules the World. Was wird aus Deutsch? // Deutsch-Englisch-Europaeisch.- Mannheim, 2002.

О.А. Мальцева, О.В. Романова

РОМАН-ХРОНИКА КАК ТИП ТЕКСТА

Изучение теории литературного рода, жанра и проблемы внутри-жанровой типологии необычайно актуальны в литературоведении. Так называемое «жанровое совмещение» приводит к появлению новых видов эпических жанров (также как и лирических, драматических), в частности многочисленных разновидностей романа. В настоящей работе исследуется жанровая принадлежность романа Э. Рузерфорда «Лондон» и анализируются особенности функционирования категорий художественного пространства и времени и средства их актуализации в романе.

Проблемы теории жанра в современной литературе решаются с самых разных позиций. Одни исследователи, как замечает И. Кузьмичёв, не признают ни жанров, ни жанровой классификации, другие убеждены в «незыблемости» традиционных форм. Третья группа теоретиков говорит о смешении жанров как «всеобщем законе современной литературы» [Кузьмичёв, 1983]. В частности, А.В. Чичерин считает проникновение одного жанра в другой «самым обычным явлением» [Чичерин, 1958, 33], а В. Ковский, отмечая происходящую диффузию жанров, полагает, что критерии для определения жанра применительно к сегодняшней литературе выглядят достаточно расплывчато и неточно [Ковский, 1978, 107]. Большинство исследователей наблюдают всё же устойчивость и кодифицированность жанра, замечая что жанровые формы подвижны и изменчивы, но не лишены стабильных признаков и критериев, которые определяют их типологию (вслед за И.В. Арнольд под жанром в настоящей работе понимается «объединяющий принцип структуры, содержания и формы литературного произведения» [Арнольд, 1998, 27]). Г.Н. Поспелов подчёркивает, что ни один жанр не может обладать одинаковостью построения на всём протяжении своего исторического развития [Поспелов, 1973, 15]. Ю.М. Лотман также отмечает дальнейшее «расшатывание» исходных типов и далеко идущие «художественные деформации». Под исходным типом он понимает набор некоторых устойчивых форм, которые могут существенно изменяться в ходе исторической эволюции, но сохраняют «гомеостатическое стремление к единству» [Лотман, 1970, 126].

Рассмотрение возможных жанровых определений для исследуемого произведения – «исторический роман», «роман-реконструкция», «роман-хроника»- привело к выводу, что наиболее релевантным термином для определения жанрового вида романа Э. Рузерфурда может выступать термин «роман-хроника». Такая жанровая дефиниция подчёркивает: 1) то, что перед читателем, в первую очередь, роман, а не историческая хроника (англ. chronicle – record of events in the order of their happening [Hornby, 1984, 100]; 2) то, что это роман об истории, поскольку форма хроникального повествования является одной из разновидностей композиционных структур исторического романа [Оскоцкий, 1980, 295]. (Британская энциклопедия даёт следующее определение исторического романа (historical novel): a work of fiction that attempts to convey the spirit, manners and social conditions of a past age with realistic detail and fidelity (in some cases only apparent) to historical fact [The new Encyclopaedia Britannica, 1994]); 3) отражает особенности самой формы повествования – исторически достопримечательные события изложены в их временной последовательности.

Роман-хроника является особым типом текста (текстотипом), формирующимся внутри эпического жанра – романа (авторы статьи оперируют термином «текстотип», данным Е.В. Малышевой: «Текстотип есть инвариант, эталон, модель, которая концентрирует в себе значимые параметры реальных отдельных текстов (вариантов)» [Малышева, 1998, 8]). Следует заметить, что речь идёт о романе в чистом виде, а не о «исторической романистике», выделяемой И.П. Варфоломеевым как вид художественной литературы с тремя ярко выраженными самостоятельными жанрами: историко-реалистическим, историко-романтическим и историко-очерковым [Варфоломеев, 1979, 112]. Роман-хроника в соответствии с данной жанровой типологией является внутренней разновидностью историко-реалистического жанра и преобладает в нём.

Категориями, дифференцирующими роман-хронику как тип текста, являются (согласно выдвинутой в работе гипотезе) категории художественного пространства и времени, или, пользуясь термином М.М. Бахтина, – категория хронотопа, определяемая последним как «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [Бахтин, 1975, 133]. Хронотоп автор понимал как формально – содержательную категорию литературы и подчёркивал неразрывность пространства и времени.

В романе «Лондон» чётко выраженный пространственный континuum, эксплицируемый путём подробного перечня географических терминов (**топонимов**), служит важным элементом достоверности. Топоним London встречается впервые в заголовке произведения и является

ся денотатом пространства, где происходят действия. Он как бы «пронизывает» весь текст, связывает его и, как любое заглавие, представляет собой сигнал, ориентирующий читателя и открывающий ему мир денотатов [Вартанова, 1989, 23]. В романе встречаются и другие топонимы, в частности названия соседних городов:

/ From the white cliffs of Dover in the south-eastern peninsula of Kent, up through Canterbury and Rochester, ran the road known as Walting Street. To the East, above the broad opening of the estuary, lay the road to Colchester... [Rutherford, 1998, 52] /.

Многие топонимы являются также имплицитными маркерами времени, они как бы указывают на определённую временную эпоху: Londinium, Tamesis, a province of Gaul, peninsula of Kent, the Anglo-Saxon Kingdom of England и др. Практически в каждой следующей главе Лондон получает всё новые и новые наименования, отражающие те его черты и признаки, которые он приобретает под влиянием времени. Такие лексические единицы или словосочетания – наименования города, - между которыми существует отношение семантической эквивалентности, А. Домашнев и др. называют **«топиками»** [Домашнев, 1989].

«Лондон» является не только топонимом, эксплицирующим пространственную область произведения. Построив **топикальную цепочку** “London”, можно сказать, что она занимает одно из ведущих мест в иерархии средств выражения художественного времени:

The place under the sea – the little promontory – Londinos – a sort of no-man’s-land – Londinium – a gracious place – great emporium – part of Rome – Roman city of Londinium-Lundenwic – the huge, ruined citadel – a ghost city – London – the medieval city – Georgian London – Victorian London – late Victorian London – the British Empire – the most populous city in the world – a city of large numbers of aliens и т.д.

В состав номинативных единиц входят элементы дескрипции в виде прилагательных little, gracious, huge, populous и др., а также прилагательных Roman, medieval, Georgian, Victorian, которые являются имплицитными временными показателями, характеризуют Лондон в определённую историческую эпоху. Соответствующая **лексика**, которая помогает создать особую атмосферу города и всей страны, дать представление о жизни и быте людей, т.е. лексика, латентно указывающая на пространственную область произведения, является одним из средств реализации категории хронотопа, помимо топонимов и топикальных цепочек.

Тема реки Темзы проходит лейтмотивом через всё произведение, что позволяет выделить некоторые группы слов, относящихся к данной теме:

1) названия самой водной стихии, её частей и явлений – water, stream, river (riverweed), brook, estuary, ford, tide, inundation, wave и др. и мест возле реки – riverbank, port, harbour, jetty, quay и др.

2) названия судов и их частей – vessel, ship, boat, coracle, raft, dugout, wherry, prow, fore-and-aft, hull, sail и др.

3) названия профессий и занятий людей, имеющих отношение к водной стихии – seafarer, waterman, mariner, fishmonger, fisherman, sailor, captain и др.

а также слова и словосочетания, указывающие на близость моря и океана: sea, the open sea, ocean, choppy waves, salty air; shoreline, coastline и др.

В романе фигурирует и большое количество названий церквей, храмов, соборов: the Temple of Mithras, Canterbury's cathedral, the monastery on Thorney (the Westminster Abbey), St Paul's, the church of St Mary Overy, St Bride's и др.

Религия и церковь всегда играли значительную роль в жизни англичан. Не было периода в истории Лондона, чтобы его жители не поклонялись богам: сначала языческим, потом римским, затем следовало и обращение в христианство. Тема церкви и религии в романе также определяет выбор писателем соответствующей лексики, которую условно можно разделить на следующие группы:

1) названия мест «единения» с богом – church, temple, cathedral, monastery, cloister, parish, hospice, chapel и др. и их частей – steeple, crypt, scriptorium.

2) названия людей, служащих богу и верующих в него – archivist, pontiff, pope, reeve, archdeacon, priest, diocesan, beadle, bishop, monk, nun; a pagan, a protestant, a Cristian, a Catholic; congregation и другие слова, которые трудно отнести к какой-либо одной группе – sacred, pious, papal, ecclesiastical, cursed, hallowed; litany, vigil, alms, heresy, piety и др.

Учитывая приведённые выше примеры, можно сделать вывод, что **тематические лексические группы**, также как и топонимы, подчинены замыслу автора передать локально – темпоральную привязанность событий, а также подчеркнуть, что «Лондон» по сути является романом географического и этнографического колорита.

Средства выражения категории художественного времени (подобное «отделение» от категории художественного пространства носит лишь методологический характер) возможно вслед за Е.В. Малышевой подразделить на средства, выражающие: 1) эксплицитную временную локализацию, 2) имплицитную временную локализацию. Под эксплицитной временной локализацией понимаются случаи употребления в

тексте точных дат художественных событий - абсолютных временных показателей, которые являются автосемантическими. Имплицированная временная локализация выражается через «маркеры» времени, в качестве которых в работе рассматриваются имена собственные (**антропонимы**).

Реализации исторического времени служат имена великих завоевателей:

/ On 1 December, William of Normandy had finally made his move. Advancing up the old Roman road of Walting Street, through Canterbury and Rochester, his advance guard had reached the southern end of London Bridge itself... [Rutherford, 1998: 199] /,

знаменитых творческих личностей, живших в тот или иной исторический период:

/ Everyone, of course, was there. Nobles, politicians and, this being Burlington

House, home of aristocratic patronage, a sprinkling of men from the world of arts and letters: Fielding, whose novel *Tom Jones* had given such amusement last year, was there with his blind half-brother John, both good company; Joshua Reynolds, the painter; even Garrick, the actor [Rutherford, 1998: 867] /,

или имена царствовавших монархов:

/ If those who seek patterns in history were to look for a time when civilization moved beyond the glories of ancient Rome, then in the English – speaking world, they would surely have to choose the reign of King George III [Rutherford, 1998: 915]/. Комбинацией антропонима и топонима, как отмечает Ю. Вышенская, являются различные титулы (the British Queen Boudicca, good King Ethelbert of Kent, the Saxon Archbishop of Canterbury, King Charles I of England и др.). Топоним обозначает страну или часть её, подвластную персонажу [Вышенская, 2000].

Поскольку пространство в художественном произведении не свободно от присутствия человека [Кухаренко, 1988], авторами работы уделяется немалое внимание рассмотрению образов персонажей романа.

В первой главе, описывая главного персонажа, автор, помимо перечисления индивидуальных качеств мальчика, сразу же подчёркивает такие его черты внешности, которые присущи и другим представителям его народа:

/ He was a bright, brave little fellow, dark-haired and blue-eyed, like most of his Celtic people. His name was Segovax and he was nine [Rutherford, 1998, 6] /.

Героиню другой главы автор описывает как женщину со светлыми

волосами и ярко – голубыми глазами, поясняя чуть ниже, почему она обладает такими чертами внешности:

/ They were north Germans – tribes from the coastal regions of today's Germany and Denmark – Angles, Saxons and others, including, probably, a related tribe known as the Jutes. Most of these people were fair – haired and blue – eyed [Rutherford, 1998, 99-100] /.

Портретные характеристики персонажей (не только их внешние черты, но и костюмы) не лишены национального своеобразия, следовательно, являются указателями того, что герои произведения – жители определённой точки пространства.

; es ist darauf zu achten. Конструкция sei + Partizip II употребляется только в научном стиле и имеет своей функцией обобщить сказанное и в заключение представим те выводы, которые позволило сделать проведённое исследование:

- роман-хроника является особым типом текста, а ведущая роль среди его типологических признаков и текстообразующих факторов принадлежит категориям художественного пространства и времени;

- временная локализация в историческом времени осуществляется как эксплицитно (с помощью абсолютных временных показателей, которые являются автосемантическими), так и имплицитно (с помощью так называемых «маркеров» пространственно–временного континуума-топонимов, антропонимов, топикальных цепочек, тематических групп);

- пространственная структура текста романа – хроники соотносится с реальным географическим пространством, а имена собственные (антропонимы), принадлежащие реальным историческим деятелям, ассоциируются у читателя с определённым историческим промежутком времени;

- использование некоторых вымышленных топонимов и антропонимов призвано подчеркнуть, что перед читателем в первую очередь роман (развёрнутое во времени и пространстве произведение, в центре которого эпическое повествование о судьбе одного или нескольких персонажей в процессе их развития и в связи с другими героями [Мещеряков, 2000, 47], произведение искусства, а не историческая хроника, суho излагающая исторические факты и события.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Кванты жанра в романе Гр. Грина «Монсиньор Кихот» // Современные проблемы теории языка. СПб.,1998.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.,1975.
3. Вартанова О.А. Топоним в поэтическом контексте // Текстовый и синтаксический уровень стилистического анализа. Л.,1989.
4. Варфоломеев И.П. Типологические основы жанров исторической романистики.

- тики (классификация вида). Ташкент, 1979.
5. Вышенская Ю.П. Личное имя собственное как средство актуализации категории художественного хронотопа // *Studia Linguistica*, СПб., 2000. №9. СПб.
 6. Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М., 1989.
 7. Ковский В. Живая жизнь романа. М., 1978.
 8. Кузьмичёв И. Типология жанров, их историческая судьба / Серия «Литературные перекрёстки». Горький, 1983.
 9. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988.
 10. Лотман Ю.М. Сотворение Карамзина. М., 1987.
 11. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1987.
 12. Малышева Е.В. Структурно–композиционные и лингво– стилистические особенности антиутопии как особого типа текста / СПб., 1998.
 13. Мещеряков В.П. Основы литературоведения. М., 2000.
 14. Оскоцкий В. Роман и история. М., 1980.
 15. Поспелов Г.Н. Теория литературы. М., 1973.
 16. Чичерин А.В. Возникновение романа – эпопеи. М., 1958.
 17. Hornby A.S. *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Moscow- Oxford, 1984.
 18. Rutherford E. London. New York, 1998.
 19. The new Encyclopaedia Britannica, 1994. V.5.

Ю.Н. Менщикова

УСТУПИТЕЛЬНОСТЬ В СТИЛЕ ПУБЛИЦИСТИКИ И ПРЕССЫ

Стиль публицистики и прессы, как считает Э.Ризель, - это стиль агитации и рекламы. Население должно быть не только проинформировано об актуальных событиях в политике, в общественной жизни, в искусстве, литературе, в науке и технике, но и должно находиться под влиянием определенного направления и получить подтверждение каких – либо фактов. По ее мнению, для прессы характерно теснейшее переплетение функций сообщения и выражения мысли с помощью языковых средств. Для успешного выполнения этой задачи стиль публицистики должен обладать как предметной, так и эмоциональной силой убеждения. С этой целью в его языковое оформление включается богатый фактический материал и доказательства – имена современников, указания места и времени, названия организаций, цифры, даты, цитаты, иностранные термины и термины родного языка, профессиональные слова. Как подчеркивает Э.Ризель, интеллектуальное воздействие на читателя зависит от способа преподнесения ему фактического материала, поэтому журналист должен представлять различного рода реалии таким образом, чтобы они были просты как в содержательном, так и в языковом отношении [Riesel, 1959].

В грамматической области Э.Ризель, Е.Шендельс упоминают о

повторении, перечислении, параллелизме и антитезе как о средствах убедительной логики и систематики. В публицистических сообщениях некоторые слова выделяются особо, чтобы обратить внимание читателя на важные смысловые носители в предложении, что приводит к отклонению от обычного порядка слов [Riesel, Schendels, 1975].

Б.Совинский подчеркивает, что для прессы важны средства установления эмоционального контакта с публикой – выбор выразительной лексики, сравнений, эпитетов, т.к. в этом стиле предложение должно быть не только доступным и понятным, но и привлекательно оформленным. Этой задаче, по его мнению, подчинено общее создание текста, от выбора материала до формулировки деталей. Воздействие на читателя достигается через непрерывность и параллельность высказывания, что означает постоянное повторение основных мыслей до запоминания определенных выражений или до синонимичной вариации [Sowinski, 1972].

Как отмечают В.Флейшер и Г.Михель, предпочтительными в стиле прессы являются сочиненные или подчиненные предложения небольшого объема, сложные периоды не употребляются. Для всех газетных текстов, по их мнению, характерно стремление к экономичному выражению мысли, что оказывает влияние на индивидуальный стиль журналиста, который оттеснен на задний план [Fleicher, Michel, 1975].

Обратимся к популярному немецкому журналу о политике, культуре, экономике и науке “Deutschland”, Nr. 6, 2000, на материале которого проводился анализ уступительных предложений. В тексте объемом в 250.000 печатных знаков нами было обнаружено 42 примера с уступительностью.

Среди сложноподчиненных предложений в журнале преобладают примеры с подчинительными союзами “obwohl” (6 примеров) и “auch wenn” (4 примера):

✓ *“Obwohl Krümer seit mehr als 40 Jahren in den USA lebt, hñlt er an der deutschen Staatsbürgerschaft fest.”* [D., 2000, 7].

✓ *“Auch wenn rund 15 Prozent der US – Radiosender “ethnisch” sind, ... ist es mit dem verheissenen Multikulturalismus nicht weit her ...”* [D., 2000, 51].

Как единичные примеры встретились предложения с уступительными союзами “obgleich”, “wenn ... auch”, “selbst wenn”:

✓ *“Das galt, obgleich die Zahlen 1993 durch die Kontingentierung der Aufnahmebescheide auf maximal 220.000 abgebremst ... wurden ...”* [D., 2000, 43].

✓ *“...die Konsumenten und Produzenten gehören in Nordamerika und EU – Europa zu den Gewinnern des globalen Wettbewerbs, wenn auch*

nicht zu übersehen ist, dass manche Weltgegenden ... nicht profitieren konnten ... [D., 2000: 19].

✓ *“Hingegen strömen Deutsche scharenweise in US – amerikanische Top – Universitäten – selbst wenn sie ihr Studium dort in einer Fremdsprache absolvieren müssen.”* [D., 2000, 64].

В журнале “Deutschland” нам не встретилось ни одного предложения с глаголами “sein” в конъюнктиве или “müssen”, с относительным наречием “wie” или с местоимением “was” с союзом “auch”, с частицей “so” и прилагательным.

Сложносочиненные предложения в журнале употребляются почти в два раза реже, чем сложноподчиненные, соотношение 6:13, но они разнообразны и вводятся парными уступительными союзами “zwar – aber”, “zwar – doch” (по 3 примера):

✓ *“Mode, Rezepte und Beauty sind zwar auch bei dieser Frauenzeitschrift Thema, dazu kommen aber Berichte aus Wirtschaft und Politik.”* [D., 2000, 35].

✓ *“Zwar kann ein Teil der innovativen Begabung durchaus heimischen Quellen entspringen, doch die ... führenden Technologieunternehmen setzen zunehmend auf die Leistungen Nichteinheimischer.”* [D., 2000, 63].

Наряду с предложениями, в журнале встретились уступительные словосочетания (17 примеров). Наиболее употребительными являются словосочетания с предлогом “trotz” (10 примеров):

“Trotz kostenträchtiger Verwaltung sind Unternehmen in vielen Fällen die effizienteste Lösung der Koordination wirtschaftlicher Aktivitäten.” [D., 2000, 18].

Незначительным количеством примеров – (3) представлены уступительные словосочетания с местоименным наречием “trotzdem”:

“Trotzdem sind die neuen Verhältnisse für Politiker eher unangenehm.” [D., 2000, 10].

Лишь двумя примерами представлены уступительные словосочетания с парным союзом “zwar – aber” (оба примера в цельных предложениях):

✓ *“Sein Beruf ist ... zwar nicht so gefährlich wie in den Jahren, als jeder dritte Rennfahrer tödlich verunglückte, aber immer noch gefährlich genug.”* [D., 2000: 26].

✓ *“Der Einwand hat zwar seine Berechtigung, verrät aber ein tiefes Missverständnis hinsichtlich der Entstehung neuer Arbeitsplätze und Unternehmen.”* [D., 2000, 64], с союзом “wenn ... auch”, причем одно словосочетание находится внутри цельного предложения, другое – внутри элементарного:

✓ *“... Australien, Kanada, die nordeuropäischen Länder haben ebenfalls*

eine raschere Zunahme der Produktivität erlebt, wenn auch vor einem anderen Hintergrund.” [D., 2000, 14] – цельное предложение.

✓ “Und dann gibt es natürlich noch den ganz grossen Bereich der Integration, der - wenn auch auf sehr abstrakter Ebene – die aktuelle Diskussion bestimmt.” [D., 2000, 47].

Интересным является пример с однородными членами предложения с уступительным предлогом “trotz”: “So alterslos und schicksalslos, wie Schumacher trotz immenser Anspannung, trotz Krisen ... immer noch erscheint, könnte er auch heute als Familienvater ein sammelnder und bastelnder Primaner sein.” [D., 2000, 25].

Примечателен также пример, в котором для выражения уступительности используется несколько средств – союз “auch wenn” и предлог “trotz”: “Das hat sich unter wachsendem Haushaltsdruck deutlich geändert – auch wenn die Aussiedler trotz der Kürzungen der Eingliederungshilfen noch immer eine privilegierte Zuwanderergruppe sind.” [D., 2000, 43].

Мы не обнаружили ни одного словосочетания с уступительными союзами “zwar”, “zwar – doch”, “zwar – dennoch”.

В журнале нам встретился один случай обособления. Как считают Е.В. Гулыга, М.Д. Натанзон, обособление (die Absonderung) происходит при отделении одного слова или словосочетания от предложения. Обособленные члены предложения получают при этом большую коммуникативную нагрузку и самостоятельность [Gulyga, Nathanson, 1966]: “Trotzdem: Kein Mensch hängt an den Medien wie ein Kranker am Tropf...” [D., 2000: 11].

Э. Ризель, Е. Шендельс считают, что обособление придает речи динамичность, непринужденную, свободную, разговорную окраску и служит лаконичному оформлению мысли [Riesel, Schendels, 1975].

Как показал материал картотеки, предложения со значением уступительности являются весьма распространенными в стиле публицистики и прессы. По мнению Г. Эггера, именно для этого стиля характерно использование простого предложения, а сложноподчиненное предложение становится менее употребительным [Eggers, 1973].

Список литературы

1. Eggers H. Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert. München, 1973.
2. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1975.
3. Gulyga E.W., Nathanson M.D. Syntax der deutschen Gegenwartssprache. M., 1966.
4. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. M., 1959.
5. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik. M., 1972.
6. Sowinski B. Deutsche Stilistik. Frankfurt am Main, 1972.
7. Die Zeitschrift “Deutschland” (D.). Societäts – Verlag, Frankfurt am Main, Nr.6. 2000.

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О МЕТАФОРЕ В СКАЗКЕ

Метафора является постоянным объектом филологического исследования начиная от Аристотеля. Многие современные исследователи считают метафоризацию общим законом развития языка, его постоянным семантическим движением. Так, например, В.Г. Гак утверждает, что метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности, присуща всем языкам и во все эпохи: она охватывает все аспекты языка и обнаруживается во всех функциональных разновидностях [Гак, 1977]. Этой точки зрения придерживается и Д. Дэвидсон, считающий, что метафора – это средство выражения идей не только в художественной литературе, но и в науке, философии, юриспруденции [Дэвидсон, 1990]. Едва ли можно считать эту точку зрения аксиоматичной, ибо наблюдения ряда авторов показывают, что даже в художественной литературе употребление метафоры может быть ограничено жанром произведения. Так, например, Т. Дебжинская полагает, что метафоры в сказке достаточно редки [Дебжинская, 1990]. И в самом деле, если взять выражения «*das kalte Herz*», «*ein steinernes Herz*», которые воспринимаются как метафоры, в сказке В. Гауфа используются в буквальном, не переносном значении – «сердце, сделанное из камня». То есть, чтобы определить, употребляется ли выражение дословно или метафорически, необходимо учитывать не только ближайший контекст в пределах предложения, как это делается обычно, но и жанровую принадлежность текста, из которого взято рассматриваемое предложение. Так, предложение «*Auf einmal schwebte ein Schiff dicht an unsrigen vorbei*» может пониматься буквально, так как в сказке не только корабль, но и человек может летать по воздуху. По мнению Т. Дебжинской, в сказках, где оживают неодушевленные предметы, невозможны метафоры одушевления и персонализации.

Тем не менее, появление метафор в сказках вполне возможно, так как правила сочетаемости слов в этих текстах отличаются от общепринятых в языке правил лишь частично. Мир сказки в целом мало отличается от мира реального, он фантастичен, но описывается последовательно, логично. События, предметы, их свойства в этом мире могут изменяться в большей степени по сравнению с реальным миром, но параметры этих изменений строго ограничены. Кроме того, метафора – это не всегда контекстное явление, часто на нее указывает форма выражения. Таковы, например, генитивные метафоры (*der Strahl der Hoffnung*).

Другой тип метафоры, который вне зависимости от принадлежност-

ти текста к тому или иному жанру, получает немедленную и однозначную интерпретацию - это клишированные выражения и фразеологизмы (die stechende Sonne).

Достаточно часто в сказках встречаются такие разновидности метафоры как синестезия (die съЯе Musik) и так называемая телесная метафора, описывающая внешние (физические) проявления эмоций, испытываемых героем (Er wurde gelb vor Zorn).

Можно утверждать, что за вычетом явлений этого типа другие виды метафор в сказках достаточно редки.

Список литературы

1. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. М., 1977.
2. Гауф В. Сказки. М., 1963.
3. Добжиньская Е. Метафора в сказке // Теория метафоры. М., 1990.
4. Дэвидсон Д. Что означает метафора // Теория метафоры. М., 1990.

С.В. Омельченко

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ЗАГОЛОВКА В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА

Тексты принадлежат к числу самых привычных, массовидных феноменов человеческой жизнедеятельности, без которых вообще нельзя представить себе человеческое общество. Может быть поэтому возникает впечатление, что текст есть нечто само собой разумеющееся, вполне понятное и не порождающее никаких особых проблем.

Между тем более внимательный взгляд легко обнаруживает, что понятие «текст» представляет собой очень сильную абстракцию, за которой скрывается большое разнообразие конкретных явлений, различия между которыми столь значительны, что неизбежно возникают сомнения в целесообразности отождествлять эти явления самим актом подведения их под одно понятие.

Как и многие другие научные абстракции, понятие текста исторически изменялось и расширяло свой объём, но поскольку в условиях сосуществования многочисленных конкурирующих теорий и концепций результирующее понятие не выработано, соответствующий термин продолжает употребляться в различных значениях.

Многосторонность понятия «текст» обязывает выделить в нём то, что является ведущим, вскрывающим его онтологические и функциональные признаки. Определение И.Р. Гальперина, на наш взгляд, наиболее объективно отражает сущность данного явления.

Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее

завершённости, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку. Из этого определения следует, что текст – не спонтанная речь, он лишь имплицитно рассчитан на звуковое восприятие; он не только линейен, он не только движение, процесс – он также стабилен [Гальперин, 1981, 18-19].

Из определения текста И.Р. Гальпериным можно сделать вывод, что наряду со сверхфразовым единством заголовков является составной частью текста.

По мнению З.Я. Тураевой, в плане лингвистическом заглавие является именем текста, а в плане семиотическом – первым знаком текста. Такое же значение приписывают заголовку А.И. Домашнев и И.П. Шишкина, которые утверждают, что он выступает как организующий элемент текста.

Ю.И. Бахирев, исследуя широкие коммуникативно–стилевые системы в языке, отмечает наличие более узких функциональных стилей речи с типичными четко выраженными коммуникативными установками. Сюда он относит заголовки.

Н.А. Александрова определяет заглавие как так называемый коммуникативно самостоятельный микротекст, выбор которого мотивируется сознательным стремлением авторов текстов, и который воздействует на сознание читателей [Александрова, 1984, 130].

Одним из важнейших элементов структуры текста называет заголовки Т.П. Зорина.

И.В. Арнольд придерживается мнения, что заглавие является важной частью начального стимула, который, как учат психологи, определяет ход и исход всякой человеческой деятельности. В плане лингвистическом заголовок является прежде всего названием текста. Его можно уподобить имени собственному: оно индивидуализирует тот текст, которому принадлежит, выделяет его в ряду всех других текстов [Арнольд, 1978, 24].

Таким образом, заголовок – это облигаторный элемент текста, играющий важную роль в создании интегрированного единства в тексте. И как важный компонент текстовой композиции, заголовок привлекает внимание многих лингвистов. Особый интерес вызывает заголовок функционального стиля публицистики и прессы благодаря своему динамическому характеру. Об этом свидетельствуют многие инновации, характерные для этого стиля в последние годы. Чтобы привлечь и заин-

тересовать читателя, пресса вынуждена пересматривать свою роль и развивать новые функции. К этим новым функциям относится популяризирующая, просветительская, развлекательная и функция рекламы.

Учёные, исследующие стиль прессы, выявили для текстов этого стиля, а, следовательно, и для заголовков, две универсальные функции – информирования и воздействия на читателя. Но следует добавить, что выше- названные новые функции между тем также характеризуются универсальным характером [Монахов, 1995, 82-83].

Т.П. Зорина, Л.Д. Петрова, В.С. Мужев, С.П. Суворов, Л.А. Коробова и Ю.И. Бахирев едины во мнении, что заголовкам присущи следующие основные функции: номинативная, информативная, рекламная, экспрессивно-апеллятивная, разделительная и функция убеждения.

Номинативность заключается в назывании речевого произведения и составляет неперемную часть его смысловой структуры как в языке художественно-беллетристической, так и научно-технической литературы.

Заголовкам научно-технического характера, по-видимому, более присуща информативность, т.е. краткое изложение текста.

В заголовках художественной литературы и газетных текстов добавляется эмоциональное отношение автора к произведению [Бахирев, 1973, 18].

Несколько иначе интерпретирует основные функции газетных заголовков прессы С.П. Суворов. Он выделяет три функции: сообщение краткого содержания статьи, привлечение интереса читателей и убеждение читателей. Его точка зрения представляется нам наиболее убедительной.

Для правильной оценки содержания статьи необходим прагматический анализ всех трёх функций заглавий. Прежде всего, отбор важнейшей информации статьи для вынесения её в заголовок обуславливается мировоззрением автора. Тот же принцип, а так же учёт психологии читателя будут определять такое оформление заголовка, которое может привлечь интерес и внимание читателя. Наконец, заголовок является кратчайшим текстом в газете и журнале, который имеет самостоятельную агитационно-пропагандистскую направленность и нацелен на то, чтобы убедить в чём-то читателя. Эта важнейшая функция заглавия предполагает выбор таких языковых средств, которые наиболее успешно служат выполнению поставленной задачи [Александрова, 1984, 132-133].

Газетную информацию нужно передать быстро, сжато, ярко. В большей степени этому служат заголовки газетных и журнальных статей. Раскрывая каждый свежий номер газеты или журнала, читатель прежде всего обращает внимание на заглавия и по ним определяет, о чём

пойдёт речь в том или ином сообщении. Заголовок оказывается своеобразным компасом, который помогает читателю не только ориентироваться в разнообразном материале, но и быстро знакомиться с содержанием газеты или журнала, отбирать для себя наиболее важное и интересное. От заголовка требуется, чтобы он был максимально краток, чтобы фиксировал внимание на самых интересных и важных моментах статьи обеспечивал компрессию информации.

Заголовок как квинтэссенция информации, содержащейся в статье, выполняет следующие прагматические функции: информирующую, ориентирующую, возбуждающую интерес и внимание читателя, оценивающую, компрессионную, формирующую общественное мнение и общественную психологию.

Заголовки текстов являются исходной единицей речевого общения, и поэтому наряду с фамилиями авторов их можно считать «сигналами», условиями восприятия текста [Новоселова, 1989, 55].

Итак, основная функция текста и, следовательно, заглавия как его компонента, в процессе коммуникации сводится к передаче содержательно - фактуальной информации, интерпретированной автором соответственно его замыслу, т.е. содержательно – концептуальной информации. Доминирующая функция газетного и журнального заголовка – это его функция как смыслового репрезентанта текста.

А главная прагматическая функция заглавия – заинтересовать читателя, обратить его особое внимание на наиболее важные моменты статьи, не раскрывая её содержания и идеи полностью, побудить к чтению.

Список литературы

1. Александрова Н.А.. О коммуникативной значимости газетных заголовков / / Обучение научных работников иностранным языкам. М., 1984.
2. Бахирев Ю.И. Структурные особенности заголовков в современном немецком языке // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. Горький, 1973.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.,1981.
4. Монахов П. Прагматический аспект содержания газетных заголовков. К проблеме эволюции заголовков в функциональном стиле публицистики и прессы. М., 1995.
5. Новосёлова Г.Л., Селянина В.Л. Прагматические и структурные особенности газетных заголовков (на материале современного немецкого языка) // Структурные и функциональные особенности предложения и текста. Свердловск, 1989.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ

Предметом настоящего исследования является описание лингвистических особенностей и специфических способов организации языковых средств научного стиля немецкого языка в связи с его качественно-речевыми характеристиками.

Проблемы функциональной стилистики вообще и научного стиля в частности вызывают большой интерес у исследователей. Появилось много работ, посвященных отдельным вопросам описания того или иного стиля, делались так же попытки найти общие закономерности формирования и функционирования различных стилей.

Ряд исследователей исходит из предположения о существовании в современном немецком языке пяти функциональных стилей – научного, разговорного, газетно-публицистического, официально-делового и стиля художественной литературы. Этой классификации придерживаются Э.Г. Ризель, М.П. Кульгав, Д.Э. Розенталь. Выделение научного стиля в особую категорию безоговорочно принимается большинством исследователей.

Однако и в оценке научного стиля очень много дискуссионных моментов. Здесь, прежде всего, дебатировался вопрос о монолитности научного стиля. Одни считают его достаточно монолитным, другие предполагают существование в нем подстилей. Первой точки зрения придерживается, в частности, Р.А. Будагов.

Признавая известные отличия, например, научно-математического или строго научного от научно-популярного он считает все же, что эти расхождения имеют чаще всего чисто количественный характер и не в состоянии поэтому разрушить общее понятие научного стиля [Будагов, 1965, 461].

Такую же позицию занимает по этому вопросу О.А. Лаптева. М.Н. Кожина также считает неверным говорить об отдельных химическом, медицинском, математическом стилях, ибо, по ее мнению, в этом случае, игнорируется общность экстралингвистической основы, а стиль характеризуется на основе показателей лишь лексических, отчасти фразеологических (термины), т.е. проявляется односторонний, не глубоко функциональный подход.

Однако имеются и противоположные точки зрения. В частности, В.П. Мурат выделяет самостоятельный профессионально-технический стиль [Мурат, 1957, 20], а Д.Э. Розенталь указывает на тенденцию к его формированию. Сильно отличаются и принципы описания функциональ-

ных стилей. В этой связи особой представляется теория стилевых черт (Э.Г. Ризель, М.П. Кульгав) [Ризель, 1959].

Многие лингвисты рассматривают стили как функциональные варианты литературного языка, вызванные к жизни общественной необходимостью и сосуществующие в системе любого развитого литературного языка. Эти функциональные варианты характеризуются рядом лингвистических особенностей, связанных с выражением типового содержания определенной сферы общественной деятельности и с типичной для нее ситуацией общения, включая специфичные для каждого стиля способы отбора, употребления и организации языковых средств с целью достижения определенного стилистического эффекта – нужного качества речи.

Выделение различных функциональных стилей возможно только с позиции получателя речи, который интуитивно ощущает это объективное наличие различных функциональных вариантов литературного языка и пользуется ими в различных жизненных ситуациях уже в качестве отправителя речи, отбирая из общезыкового фонда те или иные языковые средства, которые в данной ситуации наиболее уместны и целесообразны.

Наличие различных стилей ощущается отправителем речи по ряду причин:

1) в памяти носителей языка хранятся определенные стилистические характеристики языковых средств, отличающие один стиль от другого;

2) каждый функциональный стиль, по-разному организуя языковые средства, обладает специфическими качественно-речевыми характеристиками.

В своём исследовании мы основываемся на этих представлениях и на мнении Э.Г. Ризель, М.П. Кульгава и других, а также исходим из предположения о наличии в современном немецком языке пяти функциональных стилей (разговорный, стиль художественной литературы, газетно-публицистический, научный, официально-деловой). В процессе исследования мы проводим сравнение научного, разговорного и стили художественной литературы [Ризель, 1961, 103].

Различные жанры научной литературы незначительно отличаются своими лингвистическими и стилистическими характеристиками. Особенно это справедливо для основных письменных жанров научного стиля (статья, монография, диссертация).

Таким образом, ученые полагают, что стиль представляет собой некое поле, ядро которого достаточно определенно отграничено от других стилей и составляет специфику стиля.

Лингвистические признаки немецкого научного стиля зависят от содержания, т.е. от темы высказывания, функционально-смыслового типа речи, письменной формы общения, а также от обусловленного системного характера стиля.

В научном стиле наблюдается сильное увеличение количества пассивных конструкций, связанное со стремлением к обеспечению желаемого качества речи, т.е. относящееся уже к специфическим лингвистическим признакам научного стиля.

Это касается, в частности, и описания грамматики. Было бы очень полезным создание грамматики разговорной речи, грамматики научной речи. Отличия, которые дают основание говорить о грамматике научной речи, имеют как количественный, так и отчасти качественный характер.

Особое место в научных немецких текстах занимает страдательный (пассивный) залог. По исследованиям различных авторов, частотность употребления пассивного залога в научном тексте превосходит все остальные грамматические явления. Е.С. Троянская получила данные, согласно которым количество пассивных конструкций в научном стиле в 10 раз превосходит их количество в художественной литературе и в 20 раз – в разговорном стиле.

В текстах по разным научным дисциплинам частотность употребления пассива различна, тем не менее можно сделать вывод о том, что именно он становится исходной конструкцией в научной речи. Каковы же причины столь частого использования пассивных конструкций? Форма изложения в научной литературе предполагает особые стилистические приемы, порождающие ее качественно-речевые характеристики: ясность, логичность, сжатость, точность, объективность.

Природа употребления пассивного залога в научных текстах чрезвычайно интересна: с одной стороны, роль исследователя в научном поиске чрезвычайно важна, а с другой стороны, исследователь «отступает в тень» ради объективности научной истины.

Были проанализированы научные тексты по математике, физике, химии, биологии (300 предложений из текстов каждой специальности). Всего проанализировано 1200 предложений. Выявлено, что в каждом четвертом предложении употребляется одна из пассивных конструкций.

Наиболее употребительны в пассиве *Prdsens* и *Prdterium*, однако часто встречается и *Perfekt*. Как отмечают И.М. Горохова и Н.А. Филиппова, «основная сфера применения перфекта пассива во всех его конструкциях – это научный стиль речи...».

Значительно увеличивается частотность употребления конструкции *sein + zu + Infinitiv*, т.к. ей присущи те же значения обобщенности и

безличности, что и пассиву. Эта конструкция активизирует читателя. Например: es ist auszusagen; es ist zu betonen привлечь внимание читателя. Например: es sei erwdhnt; es sei betont; es sei hervorgehoben.

Данные формы наиболее ярко характеризуют научность стиля, где в большинстве случаев речь идет о неодушевленных предметах.

Научный стиль обладает рядом грамматических характеристик, в значительной степени отличающих его от других функциональных стилей. Большинство из них возникло в результате использования стилистических приемов, т.е. при специальном отборе языковых средств для достижения определенного стилистического эффекта, а именно желаемых качеств речи. В общую лингвистическую характеристику научно-го стиля входят следующие компоненты:

1. Фонетические особенности. Они создаются в основном под воздействием стилистических приемов, определяющих особую «тональность» научного текста. На тональность научных текстов оказывает влияние и увеличение частотности тех или иных грамматических моделей [Кульгав, 1964].

2. Лексические особенности научного стиля создаются всей совокупностью экстралингвистических факторов и сводятся в основном к следующему:

- не эмоциональная, безобразная книжная лексика;
- наличие особого слоя лексики – терминов;
- наличие большого количества интернациональных слов, основ и аффиксов;
- наличие стандартных блоков и комплексов.

3. Прагматические особенности возникли под влиянием действия стилистических приемов:

- высокая употребительность имен существительных, прилагательных, союзов, союзных слов, указательных местоимений, высокая употребительность пассива (в том числе и безличного), конструкции sein + Partizip II, sein + zu+Infinitiv.

4. Особенности построения абзаца и текста [Гяч, 1977, 203]

Проведенное исследование подтвердило обособленность научно-го стиля от других функциональных стилей. Кроме того, они имеют общие черты. По некоторым параметрам научный стиль сближается по использованию сходных стилистических приемов с официально-деловым (субъективно-оценочная нейтральность) и газетно-публицистическим (книжность, эмоциональность) стилями.

Предварительные исследования показывают, что по степени выраженности всех лингвистических характеристик и оформленности стилистических приемов (особенно приемов книжность и эмоционально- и

субъективно-оценочная нейтральность) языки располагаются в следующей последовательности: немецкий, русский, английский, французский. Немецкий научный стиль особенно отчетливо противостоит другим стилям. Проведение исследования в области функциональной стилистики осложнено большим количеством экстралингвистических и лингвистических факторов и особенностями их взаимодействия. Исследование показало, что необходима дальнейшая работа с целью уточнения неясных вопросов теоретического и практического характера.

Список литературы

1. Троянская Е.С. Лингвостилистическое исследование немецкой научной литературы. М., 1982.
2. Будагов Р.А. Литературные языки и языковые стили. М., 1967.
3. Кульгав М.П. Некоторые вопросы немецкой филологии. Пятигорск, 1971.
4. Гяч Н.В. К вопросу о развитии номинализации в научном стиле немецкого языка. М., 1977.

Т.М. Смакотина

РОЛЬ КОНТЕКСТНЫХ УСЛОВИЙ В МОДИФИКАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (на материале английского языка)

В процессе функционирования лингвистические единицы могут употребляться в несвойственной им функции, в разной степени модифицируя свое значение. Частным вопросом является динамика функционирования и модификация связей и отношений в рамках такой лингвистической единицы как сложное предложение. Благоприятную сферу для реализации переходных образований, совмещения или нейтрализации значений представляет собой разговорная речь как наиболее подвижный функциональный стиль. Спонтанность, ситуативность, меньшая экспликация в передаче значений – эти черты соответствуют потребностям разговорной коммуникации. Сложные предложения, в которых устанавливаются отношения неопределенного или двойственного характера, распространены в разговорной речи.

Между сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями существует функциональная соотнесенность, когда различие между сочинением и подчинением сглаживается. Некоторые исследователи отмечают, что необратимые сложносочиненные предложения и обратимые сложноподчиненные предложения можно рассматривать как своеобразный случай нейтрализации различий между сочинением и подчинением [Левицкий, 2002, 188]. Возможна нейтрализация между противительными и уступительными отношениями, что допускает взаимо-

замену союзов but – though / although:

He tried hard but he failed. Although he tried hard, he failed [Quirk, Greenbaum, 1982, 227].

В работах по синтаксису английской разговорной речи отмечается возможность употребления сочинительных союзов and, or в условном значении:

Ask me nicely, and I'll give it to you. (If you ask me nicely, I'll give it to you).

Give it back to me, or I'll tell your mother. (= Unless you give it back to me, I'll tell your mother.) [Бузаров, 1998, 249].

С другой стороны, в сложном предложении с условным союзом if могут устанавливаться противительные отношения, характерные для сочинения. Такие предложения допускают трансформацию на замену подчинительного союза if союзами с противительным значением but, while, whereas:

If he hadn't the pride or love for you to live on your slaving your heart out, I had that pride and love (O'Neill). (= He hadn't the pride or love for you to live on your slaving your heart out but I had that pride and love.)

Имеются наблюдения о модификации значения придаточного предложения, вводимого подчинительным союзом because в разговорной речи, который может передавать значение присоединения, приближаясь к сочинительной связи [Бузаров, 1998, 250, 276].

Подобные предложения представляют собой контекстно обусловленное явление. В лингвистике существует широкое и узкое понимание контекста. Широкое понимание контекста включает в себя все факторы, сопутствующие вербальной коммуникации, начиная от конкретной ситуации, и кончая совокупностью культурных и социальных условий, фондом общих знаний партнеров коммуникации. Более узкое понимание контекста связано с собственно лингвистическим контекстом, который ограничен рамками чисто языкового воплощения содержания коммуникации и детерминируется лексическими и грамматическими значениями [Колшанский, 1980, 38].

Для целей данной статьи релевантен лингвистический контекст, т.е. собственно лингвистические факторы, которые реализуют то или иное синтаксическое отношение в сложном предложении. Определенные лингвистические контексты выступают как средство актуализации неопределенных, недифференцированных значений, характерных для сложных предложений переходного типа. Роль актуализаторов выполняют морфологические, синтаксические и лексические контекстные условия.

Морфологические актуализаторы. Из них в исследованных типах предложений наиболее ярко представлены следующие:

а) глагольное наклонение как грамматический способ выражения модальности;

б) глагольная категория времени.

Сложные предложения, части которых построены в разной модальности, имеют осложненные значения. В частности, сослагательное наклонение в первой части сложного предложения с противительным союзом *but* в сочетании с изъявительным наклонением глагола-сказуемого во второй части этого предложения способствует актуализации имплицитных причинно-следственных отношений.

I'd have had a gin and bitter lemon but we're economizing, aren't we? (Barstow).

Эксплицитное предложение: I'd have had a gin and bitter lemon but (I haven't had a gin and bitter lemon because) we're economizing.

Форма сослагательного наклонения является важным конституирующим элементом в таких предложениях. В силу своего инвариантного значения она представляет действие как неосуществившееся в данной ситуации. Тем самым она сигнализирует наличие имплицитного содержания, является его структурным индикатором. Способствуя описанию ситуации как нереализовавшейся, она ставит перед слушающим своего рода задачу, направленную на поиск характеристики реализующийся ситуации в данном коммуникативном акте. Сослагательное наклонение является своеобразным структурным сигналом, свидетельствующим о восполняемости имплицитного компонента. Как индикатор имплицитного содержания, сослагательное наклонение способствует созданию условий для актуализации в сложном предложении с противительным союзом *but* значения причины. Этот союз вводит компоненты сложного предложения, в котором сообщается о причине нереализации явления, описываемого в первой части предложения. Таким образом, сослагательное наклонение влияет на семантическую организацию всего сложного предложения.

Релевантным для импликации условного значения в сложных предложениях с союзом *or* является соотношение глаголов – сказуемых, имеющее следующий вид: повелительное наклонение – будущее время изъявительного наклонения.

Come along, or there won't be any room (Coward) = If you don't come along there won't be any room.

Разная модальность частей сложного предложения показывает определенную иерархию в его синтаксической организации. Это препятствует восприятию содержания сочетающихся компонентов как равноправных компонентов альтернативного отношения, семантически осложняет его значением условия. В русской грамматике также отме-

чается, что при побуждении разделительные союзы могут оформлять условное значение [Русская грамматика, 1982, 464].

Синтаксические актуализаторы. К ним относятся:

- а) структурная схема предложения;
- б) полный или частичный параллелизм синтаксической организации сложного предложения;
- в) противопоставление синтаксического утверждения / отрицания в частях сложного предложения;
- г) тип сказуемого.

Наиболее значимым фактором является структурная схема предложения, которая в ряде сложных предложений связана с определенным дополнительным значением и может рассматриваться как его актуализатор. К таковым относится структурная схема сложных предложений с придаточным псевдоусловным, выполняющим коммуникативно-выделительную функцию: *If ... it's (that's)...*

If he's got eyes for anyone, it's Frederica (Modern English Drama).

Такие структуры коммуникативно направлены, они служат для выделения того или иного смыслового звена. Значение условия при этом нейтрализуется, союз становится показателем определенного коммуникативного значения.

Как отмечает Н.А. Кобрина, изменение структуры предложений с обстоятельственными придаточными ведет к модификации их значения. А именно, если у обстоятельственного придаточного предложения с союзом *as* наблюдается именная отнесенность вместо типичной глагольной отнесенности, то придаточное предложение приобретает пояснительное значение:

Minnie's flat, as the one-floor resident apartments were then being called, was in a part of West van Buren street (Dreiser) [Кобрина, 1982, 6-7].

Параллелизм в синтаксической организации частей сложного предложения с союзом *if* способствует изменению условных отношений в противительные:

If I have false modesty you have false innocence (Wesker).

В подобных случаях сложноподчиненные предложения с условным союзом *if* используются для выражения отношений между ситуациями, ни одна из которых не является условием для существования другой. Это ситуации, противопоставляемые друг другу или сопоставляемые друг с другом по какому-то признаку.

Противопоставление синтаксического утверждения / отрицания в частях сложного предложения также способствует модификации его значения, подчеркивая противопоставленность как основу реализации противительных отношений:

If weeds wouldn't grow, why wouldn't flowers? (Drabble).

Составное именное сказуемое в предложениях, вводимых противительным союзом *but*, выполняет функцию актуализатора значения мотивировки, объяснения или оправдывания говорящим явления, называемого в первой части предложения. Значение мотивировки, пояснения представляет собой разновидность причинного значения. Составное именное сказуемое передает значение общей характеристики, сообщает о наличии некоторого множества объектов с присущими им свойствами:

It doesn't take long for glory to turn to failure, joy to turn to dismay, but that is the nature of sport (Morning Star).

Лексические актуализаторы. Лексическое наполнение играет существенную роль в модификации значения сложного предложения. Под влиянием лексики возникают дополнительные семантические линии, вызывая совмещение значений. Назовем лишь некоторые факторы.

1. Идентичная лексика, либо лексика одной и той же тематической группы в микроконтексте сложных предложений способствует актуализации значения противительности:

If you won't forget our day in Edinburg, ... I'll never forget this one here (Modern English Drama).

2. Модальные глаголы, словосочетание *had better*, слова со значением запрещения, требования в первой части сложных предложений с разделительным союзом *or* создают значение волеизъявления. Отношения в подобных предложениях модифицируются как передающие отрицательное условие:

I must get married soon or I shall dry up completely (Murdoch) = Unless I get married soon I shall dry up completely.

3. Лексика со значением конкретного физического действия, разрушения, потери, а также сожаления, раскаяния в микроконтексте сложных предложений с союзом *or* участвует в создании субъективно-модального значения предостережения, угрозы:

Stop laughing, you bums, or I'll knock your brains out (Mosel).

Можно прийти к заключению, что каждый тип сложного предложения предъясвляет специфические требования к лексическому наполнению и имеет определенный диапазон его вариативности. Совокупность всех контекстных условий влияет на отношения в сложном предложении и может вести к модификации основного значения, актуализации дополнительных значений, совмещению значений.

Список литературы

1. Бузаров В.В., Основы синтаксиса английской разговорной речи. М., 1998.
2. Кобрина Н.А. «Абсолютное» использование частей сложноподчиненного

предложения как проявление асимметрии языкового знака // Вопросы формально-содержательной асимметрии единиц различных языковых уровней. Барнаул, 1982.

3. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. М., 1980.

4. Русская грамматика: В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., – Т. II. – Синтаксис, 1982.

5. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. М., 2002.

6. Close E.A. A Reference Grammar for Students of English. М., 1979.

7. Quirk. R., Greenbaum S., Leech S., Svartvik J. A University Grammar of English. М., 1982.

О.А. Степаненко

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКА

(на материале немецкой прессы)

С развитием лингвистики текста и изучением коммуникативно-прагматических аспектов языка исследование функции ФЕ в общественной коммуникации, их специфических возможностей рассматривается в работах лингвистов - фразеологов в качестве основного момента. Важнейшие свойства ФЕ, среди которых их синтактико-структурная вариантность, семантическая целостность, экспрессивность, благодаря образности и коннотации, определяют их текстообразующие потенции, которые реализуются в конкретном тексте того или иного функционального стиля и жанра. Изучение «поведения» ФЕ наряду с другими языковыми знаками рассматривается как изучение языка в действии. Согласно образному выражению, внимание лингвистов переключилось с «анатомии» языка на его «физиологию».

Фразеологизмы достаточно активны в синтаксическом плане, они являются в роли структурного элемента других синтаксических единиц и могут употребляться самостоятельно, например, в качестве заголовка. Многие исследователи (авторы монографий, учебников и отдельных статей) рассматривают заголовок как элемент композиции текста, играющий существенную роль в содержательной структуре текста любого жанра и функционального стиля. Так, для одних [Кухаренко, 1988, 90, 92] заголовок – «первый знак текста», его «полномочный» представитель, для других – «организующий элемент текста» [Домашнев, 1989, 18].

Что касается фразеологического заголовка, т.е. заголовка, представленного фразеологизмами в узуальной или окказиональной форме, то следует отметить, что данный заголовок не был пока предметом углубленного изучения на материале немецкого языка. Рассмотрение фразеологизмов в функции заголовка в газетном стиле [термин И.В. Арнольд] представляется весьма актуальным. В современных условиях пресса «борется» за своего читателя, прибегая к новым функци-

ям наряду с универсальными и общепринятыми: функцией информирования и функцией воздействия на читателя. Так, А.Швейцер [Monachov, 1995,87] выделяет в содержании заголовка два аспекта с двумя соответствующими функциями – информирования и экспрессивности. Перед газетой поставлена задача – заставить огромную аудиторию читать предложенную информацию и оказывать определенное эмоциональное воздействие на читателя. Для этого используются различные способы субъективно-оценочного комментирования. Языковые элементы с семантикой оценочности, логической и эмоциональной экспрессивности, каковыми и являются фразеологизмы, обладают сильным потенциалом. Фразеологизмы - наиболее выразительные стилистические средства, представляющие собой готовые экспрессивные, образные определения или сравнения, которые дают дополнительную характеристику явления, действия или предмета. Следует сделать оговорку, что нами не рассматривались фразеологизмы с чисто номинативной функцией: zum Ausdruck bringen, Gebrauch machen и так далее. Предмет нашего исследования – номинативно-экспрессивные фразеологизмы. Газету, как и другие средства массовой информации, отличает наличие повторяющихся тем сообщения, что, в свою очередь, ведет к частому использованию штампов. Однако наличие фразеологизмов с номинативно-экспрессивной функцией не следует рассматривать как «заштампованность» текста газеты, т.к. данные фразеологизмы задают нужную эмоциональную тональность, увлекая читателя в пестрый мир предлагаемой информации. Появление фразеологизмов, в основе каждого из которых лежит яркий образ, в заголовке вызывает интерес у получателя информации, заголовок при этом может выполнять функцию, аналогичную функции рекламы: - «Wer die Wahl hat, hat die Qual» [SDZ, 245] – так называется статья, в которой идет речь о реставрации зубов и о большом выборе реставрационных материалов. Данная пословица использована в узуальной форме, но при этом наблюдается двойная актуализация слова «die Qual», т.к. речь идет о зубах и их лечении, автору нельзя отказать в оригинальности подхода к весьма неприятной для многих теме. Следует отметить, что пословицы в заголовке встречаются довольно часто как в узуальной, так и в окказиональной форме. Так, например, явная ирония имплицитно присутствует в заголовке: «Aller guten Dinge sind drei» [SDZ, 247]. Автор, критически настроенный к таким названиям музыкальных коллективов как: «Drei Bdsse», «Drei Тенге», передает свое отношение читателям, понимающим, что не следует манипулировать так часто религиозной тематикой. В ряде случаев отмечены контекстуально-речевые, окказиональные варианты пословиц, например, вместо пословицы «Ein

Unglück kommt selten allein» мы читаем «Ein Scharlatan kommt selten allein» [SDZ, 248]. Замена первого компонента задает определенный тон всей статье, сатирический оттенок привлекает внимание читателя, пробуждает его интерес к содержанию заметки. Модифицированный вариант пословицы «Ende gut, alles gut» представлен в заголовке «Anfang schlecht, Ende gut?» [D, 14]. Речь идет о событиях в Ираке, автор уже в заголовке призывает читателя задуматься о том, что не может быть все хорошо, даже если это все хорошо заканчивается, неслучайно здесь появление вопросительного знака, скорее всего это – риторический вопрос. Автор подчеркивает невозможность каких-то положительных моментов, т.к. речь идет о судьбах людей, пострадавших от этой войны. Статья «Wo die Götter Zeichen geben» [SDZ, 245] привлекает наше внимание своим названием, которое по синтаксической структуре напоминает поговорку «Wo sich die Fische gute Nacht sagen» [SDZ, 245]. Читатель представляет себе нечто недоступное, о чем пойдет речь в заметке, он заинтригован и вне сомнений он эту заметку прочитает. Использование пословиц и поговорок во фразеологическом заголовке вполне закономерно, на наш взгляд, т.к. в силу своего народного характера и яркой формы (благодаря определенной ритмической организации и рифме) пословицы наиболее близки читателю. Яркость образов, лежащих в основе пословиц и поговорок, эмоционально воздействует на читателя, сообщая ему при этом определенную информацию.

Не меньшее воздействие оказывают фразеологические заголовки, представленные парными словосочетаниями, например: «Mehr schlecht als recht» [SDZ, 247]. Вместо узуальной формы «schlecht und recht» автор предлагает модифицированную форму данного словосочетания, обыгрывая значение каждого компонента и выражая при этом свою позицию относительно затрат правительства на строительство нового здания для канцлера ФРГ. Читатель, слыша постоянные заявления правительства об экономии, разделит мнение автора статьи, пытающегося разъяснить рядовому гражданину суть обсуждаемого дела.

Проанализированные нами фразеологические заголовки в 20 номерах газеты «Deutsch» и 19 номерах газеты «Süddeutsche Zeitung» дают основание выявить функцию, выполняемую фразеологическим заголовком, это:

-функция информирования: «New-York Times» Chef unter Druck» [SDZ, 245], «Grüne müssen Dräger über Berlin ausbaden» [SDZ, 248], «800m – Rekord schon auf der Kippe» [SDZ, 247], «Optimismus auf Pump» [SDZ, 246] и многие другие. В основном фразеологический заголовок лаконичен благодаря фразеологизмам, передающим сжато и емко ту или иную информацию. Кроме того, фразеологизмы (прежде всего, имеем

в виду глагольные фразеологизмы) используются в модифицированной форме, когда выпущен глагол «sein» в соответствующей форме презенса: «Bilder-Stürmer in Not» [SDZ, 245], «Struck in der Klemme» [SDZ, 246], «Offensive im Netz» [SDZ, 242] и т.д. Компрессия информации в приводимых ниже фразеологических заголовках осуществляется благодаря опущению вспомогательного глагола в составных глагольных формах: «Bisherige Annahme auf den Kopf gestellt» [D, 2], «Die Pröderie auf die Spitze getrieben» [SDZ, 245], «Auf den Hund gekommen» [SDZ, 242]. Информирова, автор статьи или заметки дает читателю возможность получить уже по заголовку общее представление о том или ином событии.

В связи с тем, что в газетном заголовке элементы информации сочетаются с элементами оценки, наряду с функцией информирования рассмотрим вторую функцию - экспрессивности или функцию воздействия фразеологического заголовка. «Sündenbock Brüssel» [SDZ, 240], «Dicke Luft in der Fraktion» [SDZ, 248], «Schritt für Schritt in die Sackgasse» [SDZ, 247], «Ein System lduft wie geschmiert» [SDZ, 243] и другие заголовки, представленные фразеологизмами различных групп (именными, наречными словосочетаниями; со структурой предложения), характеризуются экспрессивностью, выражают определенный эмоциональный настрой автора, завладевая интересом читателя. Основная цель статей под перечисленными заголовками заключается не столько в сообщении определенной информации, сколько в привлечении внимания читателя. Так, в статье (первый заголовок из перечисленных выше) речь идет о неприятностях и проблемах пенсионеров в Италии, ответственность за которые итальянский лидер пытается возложить на плечи Совета Евросоюза, выбрав, таким образом, Брюссель в качестве «козла отпущения». Интерес ко второму заголовку продиктован еще и многозначностью фразеологизма «Dicke Luft», и только по прочтении статьи читатель понимает, что в виду имеется напряженная атмосфера, царящая во фракции «зеленых». Ирония, сквозящая в последнем заголовке, побуждает читателя обратиться к данной статье, и его надежды на интригующий сюжет оправдываются: речь идет о коррупции. Весьма интересен, на наш взгляд, заголовок, включающий два фразеологизма: «Schritt für Schritt» и «in die Sackgasse geraten». Отрицательная коннотация второго фразеологизма усиливается значением первого и оказывает должное воздействие на читающего данный заголовок. Подчеркивается неизбежность тупика, возникающего при необъективном и однобоком представлении информации – в данном случае речь идет о военных действиях в Косово. Для газетного заголовка особенно настоятельным является привлечение внимания и ин-

тереса читателя, и фразеологический заголовок наиболее оптимален в этом отношении, тем более, когда два фразеологизма соединяются в модифицированном виде в рамках одного заголовка: «Des Pudels Kern liegt unter Myll begraben» [SDZ, 242] вместо - «Das ist des Pudels Kern» и «Da liegt der Hund begraben». Кроме того, здесь наблюдается двойная актуализация словосочетаний – как фразеологических и как свободных. Речь в статье под данным заголовком идет о столице Норвегии Осло, о заброшенных районах города, об историческом сердце столицы, все наиболее ценное осталось погребенным в прямом смысле этого слова под мусором. Здесь ярко выражен прагматический аспект – стремление воздействовать на читателя, причем, именно прагматический аспект является главным компонентом содержательной структуры заголовка, по мнению многих исследователей. Прагматический аспект данного заголовка, вслед за А. Швейцером и П. Монаховым [Монахов, 1995, 86], рассматривается нами в широком смысле – как эмоциональное воздействие на читателя.

Кроме указанных выше двух функций фразеологических заголовков можно, как показывает наш материал исследования, отметить еще и функцию разъяснения. Так, например, «Mehr Querkopf als Querdenker» [SDZ, 240] – такой заголовок избрал автор статьи о председателе союза немецких промышленников, предстающем пред читателем как «лицемерно-благожелательный» или «притворно-простодушный» из-за его позиции по отношению к политике Г. Шредера. Аналогичную функцию выполняет и следующий заголовок, где автор использует междоименный фразеологизм: «Das ist Marke!». Правда, в заголовке данный фразеологизм сопровождается отрицанием «nicht»: «Berlin ist keine Marke» [SDZ, 250] – автор явно выражает свое отрицательное отношение, т.к., на его взгляд, Берлин далеко не в полную меру использует свои шансы.

Таким образом, фразеологические газетные заголовки, представленные номинативно-оценочными фразеологизмами, сочетают в себе элементы информации и элементы оценки. Фразеологизмы, выступая в узуальной или модифицированной форме, усиливают прагматический эффект, привлекая внимание читателя благодаря присущей им (ФЕ) модальности, образности и экспрессивности. Наверное, в этой связи можно предположить появление у фразеологического заголовка и функции рекламы.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М., 2002.
2. Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М., 1989.

3. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М., 1988.
4. Monachov P. Pragmatischer Aspekt des Inhalts von Presseüberschriften. Zum Problem der Evolution der Überschriften im funktionalen Stil der Publizistik und Presse // Das Wort. DAAD. 1995. P.82- 88.

Источники и принятые сокращения

1. Süddeutsche Zeitung [SDZ], 1999. № 240 -254.
2. Deutsch [D], 2003. № 1-20.

Э.И. Тэули

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЮМОРА В ПОВЕСТИ Г. ФАЛЛАДЫ «У НАС ДОМА В ДАЛЕКИЕ ВРЕМЕНА»

Книга «У нас дома в далекие времена» написана Г. Фалладой в 1941 году в Германии. Уходя от кошмаров и каждодневных ужасов развязанной гитлеровцами войны, от мрака повседневного существования третьей империи, автор обращается к миру собственного детства. Название книги многозначно – «У нас дома в далекие времена». А. Бочаров справедливо отмечает, что слова «у нас дома» звучат, как оборванное «у нас дома, в Германии», и от времен гитлеровских резко отделены далекие времена Германии начала XX века [Бочаров, 1977, 265].

Книга содержит, как указано автором в подзаголовке, «пережитое, увиденное, сочиненное». Реальные факты и события освещены фантазией художника. Этот прием помог автору изобразить в книге своеобразные, индивидуальные персонажи (отец, мать, бабушка, брат, сестры, дяди, тетушки, слуги), но в то же время типичные для своего времени.

Книга содержит обращение к родственникам, написанное с юмором, в котором Фаллада говорит о некоторых отступлениях от правды и утверждает, что в целом его рассказ правдив.

Б. Сучков отмечал, что Г. Фаллада о годах своей юности «рассказал в очаровательной и поэтической книге, озаренной светом печального юмора» [Сучков, 1969, 156].

Мы исходим из определения юмора, данного в Советском энциклопедическом словаре: «Юмор – особый вид комического, сочетающий насмешку и сочувствие, внешне комическую трактовку и внутреннюю причастность к тому, что представляется смешным» [Советский энциклопедический словарь, 1985, 1562]. Сущность юмора в улыбке и смехе, но не в осмеянии и осуждении [Яцковская, 1985, 6].

Являясь комическим явлением, юмор представляет собой определенное отступление от нормы.

Юмор в повести проявляется на двух уровнях: лингвистическом и ситуативном. На лингвистическом уровне юмор достигается с помо-

щью словообразовательных и стилистических средств.

Обратимся к словообразованию. Г. Фаллада с целью достижения комического эффекта образует прилагательные от имен существительных. При этом возникает нетрадиционный атрибутивный признак.

1. Meinen Vater betrubte am meisten der Diebstahl, den er gerade als Richter schwerer nahm als jeder unjuristische Vater (P. 127).

Прилагательное образовано от существительного Jurist при помощи приставки un и суффикса –isch.

2. ... der Hamster, der an Vaters Bein hochklettert, einem kammergerichtsrdtlichen, freilich mageren Bein! (P. 258).

Прилагательное образовано от существительного Kammergerichtsrat с помощью суффикса –lich.

3. ... so hatte er mit der Zeit eine gewisse Ьbung darin bekommen, den generalsuperintendentlichen Kysen zu entgehen (P. 343).

Прилагательное образовано от существительного Generalsuperintendent с помощью суффикса –lich.

4. Es war ein wahrhaft gargantuasisches Geschirr... (P. 29).

Прилагательное образовано от имени собственного Gargantua при помощи суффикса –isch.

Встретился также пример с несклоняемой формой прилагательного, образованного от существительного с приставкой -un, в качестве предикативного определения.

Frau Siedeleben sagte ganz unkammergerichtlich ... (P. 44).

Наряду с зафиксированными в словаре (лексическими) сложными существительными, мы находим в повести сложные существительные, вырастающие из ситуации и понятные только на основе знания ситуации или контекста. Это окказиональные сложные существительные, которые выполняют синтаксическую роль (роль словосочетания) и не входят в словарный состав языка. Их можно назвать авторскими неологизмами [Гильченко, 1963].

Приведем примеры.

1. Es war ьbrigens die einzige Erbschaft, die uns der Onkel in Aurich vermachte, daher fhrt er bei uns den Beinamen „Der Familientduscher“! (P. 31).

Здесь речь идет об огромном сервизе, полученном семьей в наследство от одного из дядей, который прежде обещал им все свое имущество. Неологизм Familientduscher выражает разочарование семьи.

2. Unser Kaiser, den wir nach Berliner Gewohnheit nur SM – Abkьrzung fьr Seine Majestdt – nannten, war mal wieder unterwegs, keine Kaiserstandarte wehte auf dem Flaggenmast. Nun, es war kein Wunder.

Nicht umsonst hieß er der Reisekaiser, er hielt es nirgendwo lange aus (P. 90).

Неологизм *der Reisekaiser* вытекает из контекста.

Неологизм может вытекать из более широкого контекста и как бы подводить итог.

1. (Ich möchte übrigens allen meinen Lesern, die mich etwa besuchen wollen oder eine Einladung an mich beabsichtigen, mitteilen, daß ich durch den Einfluß meiner Frau von dieser Art des Leselasters völlig geheilt bin.) (P. 402).

Речь идет о привычке читать в туалете. Это пристрастие автор с юмором называет *Leselaster*.

2. Mutter fand keines ihrer Tischtücher gut genug, und es wurde feierlich ohne Rücksicht auf die Kosten ein Damasttisch Tuch gekauft, das heute noch lebt und Ministertuch heißt (P. 531-532).

Речь идет о скатерти, которая была куплена по поводу визита министра, который когда-то учился с отцом.

Приведем еще примеры сложного существительного, вытекающего из широкого контекста.

Так как Ганс происходил из семьи, где господствовала строжайшая экономия, то его посылали в школу в заплатанных штанишках. Школа была привелегированная, и одноклассники дразнили Ганса.

Da kann man eben nichts machen, es gebe heile Familien und es gebe geflickte Familien. Es sei nur gut, daß ein Exemplar der Flickfamilien auf diesem Gymnasium vertreten sei, als Anschauungsmaterial (P. 109-110).

Рассказывая об исключительной экономности тетушки Густхен, автор замечает:

Ich nehme an, Tante Gustchen hat die Ersatzrezepte des Weltkrieges vorausgesehen (P. 545).

Созданию комического эффекта способствуют и сложные существительные, содержащие сравнение, например:

1. Wir sahen gespannt zu, wie die Frau Minister ihre Speisen nahm, jede Bewegung von ihr wurde durch uns Kinder mit Luchsaugen belauert (P. 534).

2. ... ich allein habe gespuckt, festgesessen, Fledermausohren und Schokolade bekommen und bin freigesdgt worden! (P. 566).

Как средство юмора можно привести сложное существительное *Gesichtserker*, предложенное в свое время пуристами вместо привычного заимствования из латинского языка *die Nase* и являющегося архаизмом.

Как средство комического используются в повести и стилистичес-

кие средства, например, сравнения, общеупотребительные и индивидуальные. Примеры с общеупотребительными сравнениями:

1. ... das war so sicher wie Amen in der Kirche (P. 404)
2. einem Engel gleich (P. 561)
3. ... ich schoЯ wie ein Pfeil (P. 428)
4. ... ich schwankte wie ein Reis im Winde (P. 485)
5. Ich tanzte auf einem Bein wie ein Irrwisch umher (P. 433).
6. Ich brüllte wie am SpieЯе (P. 278).
7. Ich flog wie von Engelfittichen getragen fort und heim (P. 431).

Примеры с индивидуальными сравнениями:

1. Abreise und Schulbeginn sind so fern wie der Mond, dessen Strahlen wie ein sanfter heller Schnee vor meinem Fenster leuchten (P. 300).

2. Meine Mutter erglomm wie die Abendröte (P. 35).

3. Zum SchluЯ saЯ der Unselige bandagiert wie ein Student, dem auf der Mensur die Nasenspitze abgehauen ist, weinend in der Кьche... (P. 17-18).

4. Wir tranken ihn in kleinen Schlucken aus den Zahnputzгldsern der Schwestern und fьhlten uns wie Seerduber, die eine feine Prise gemacht haben (P. 22).

Из тропов очень распространенным средством выражения юмора является метафора:

1. Dann war es nicht mehr weit, daЯ eine Raubexpedition in das Badezimmer erwogen wurde: so viel essen macht Durst! Zwar war uns Alkohol von den Eltern streng verboten, aber in unserer Feststimmung waren wir geneigt, ein wenig lax ьber ein solches Veto zu denken (P. 21-22).

2. Die Tante war nur ein welkes Blatt auf dem Strome der Zeit... (P. 186).

3. Er war der Nabel der Welt, leider ein zu Entzьndungen neigender Nabel. Und, wie gesagt, eine mit Drachenblut гendhrte Mimose (P. 457).

4. Am giftigsten aber wurde die Tante, wenn jemand anders behauptete, auch krank zu sein. Sie sah das als einen frevelhaften Eingriff in ihre wohlerworbenen Rechte an (P. 541).

5. Sie saugt aus jeder Вьте Honig, selbst aus den ьbelriechenden ... (P. 400).

6. Wir verschlangen ihn mit unseren Augen (P. 388).

Пример с синестезией:

Unser Erscheinen wie meine ungeschickte Entschuldigung bei Frau von Habercron wurden mit frostigem Schweigen aufgenommen (P. 369).

Пример с метонимией:

Der Hamster sitzt sofort in Angriffsstellung da, aber die Hand schldft schon wieder mit dem ganzem Schldfer (P. 260).

Примеры с персонификацией:

Mein Vater war empört. Er glaubte unbedingt an den fürsorgenden Vater Staat (von dem er in seinem kleinen Bezirk wirklich das gütigste und hilfsbereiteste Muster war), und es tat ihm immer in der Seele weh, wenn er im rauhen Leben sah, daß dieser Vater manchmal gar nicht sehr fürsorglich, sondern oft gleichgültig, oft ungerecht, oft grob war (P. 102).

Можно привести также перифразы, например:

1. Vorsichtig wurde die Tür geöffnert, und die gesackten Haremdamen waren entdeckt (P.185).

Имеются в виду сестры, завернутые в ковры.

2. Vater war viel zu beschäftigt, um solche Vödenführerdienste leisten zu können (P.528-529).

Подразумевается сопровождение родственников по Берлину.

3. Aber einmal habe ich doch herzhaftes Prögel von meinem alten Herrn bezogen... (P. 62).

Имеется в виду отец, который всегда был против физического наказания детей.

Одним из средств выражения юмора является гиперболола. Один из примеров:

Vater hatte sofort die Schwere des Falles begriffen. In seinem überaus geordneten Haushalt, in dem schon eine Verspätung von zwei Minuten als Übertretung, von zehn Minuten als Vergehen und von einer Viertelstunde als Verbrechen angesehen wurde, hatte es eine Verspätung von anderthalb Stunden überhaupt noch nicht gegeben! (P. 100).

Здесь автор с юмором говорит о преувеличенной пунктуальности отца.

Мы рассмотрели средства образности, которые служат выражению юмора.

Следует отметить также широкое использование фразеологических словосочетаний, крылатых слов, часто экспрессивно окрашенных и приобретающих в контексте юмористический оттенок.

Приведем некоторые примеры:

Kohldampf haben, Strafgericht abhalten, sich aufs Schrullige legen, die Geduld auf eine harte Probe stellen, j-n in Schlaf reden, sich auf die Hosen setzen, einen Fluntsch machen и многие другие.

Иногда автор преобразует известные фразеологизмы, например, sein Steckenpferd reiten приобретает у Фаллады следующий вид:

Außer dem Bischersteckenpferd ritt mein Vater aber noch ein zweites, das war die Musik (P. 404).

Примеры с крылатыми словами:

... seines Glückes Schmied sein (P. 454)

... der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande (P. 430)

Обратимся далее к средствам, которые служат преимущественно для выражения юмора и сатиры, к ним относятся двоякий смысл (Doppelsinn) и игра слов (Wortspiel). Приведем примеры:

Wenn ich mich nicht irre, entstammte Tante Gustchen dem gleichen dauerhaften Zweig der Familie, soweit man einem Zweig entstammen kann (P. 538-539).

Слово Zweig имеет два значения: ветвь и ветка.

Игра слов имеет место в следующих примерах:

1. ... so gedachte Vater über den Sammeltrieb den Spartrieb zu entwickeln (P. 67).

2. ... neues gemeinschaftliches Klingen blieb ebenso erfolglos wie Tantes Klingelsolo (P. 184).

Одним из распространенных средств выражения юмора является соединение слов или выражений, которые по смыслу не подходят друг к другу (unlogische Verbindungen). Сюда относится оксюморон, например: Heiliger Bimbam! (P. 584).

Пример с зевгмой: ... ich allein habe ... Fledermausohren und Schokolade bekommen... (P. 566).

Комизм возникает и при перечислении понятий, относящихся к разным сферам (unpassende Zusammenstellung), например:

Sie schlug um und Stuhl, Onkel und Decke fielen in den winterlichen Kanal (P. 536).

Приведем примеры, где употребляются определения с существительными, к которым они логически не подходят (Falschkoppelung):

1. Geschwister haben leicht eine etwas kommunistische Art, mit den Sachen ihrer Brüder und Schwestern umzugehen (P. 33).

2. Da war unser Deutschlehrer, ein noch jüngerer, mit sehr viel Schmissen gezierter Herr ... (P. 113).

Ситуативный юмор может проявляться на основе комизма недоразумения, например:

Da klingelt es, sie denkt, es ist der Konditor, der Torte und Eis bringt. Aber es ist ein Freund, der sie auf der Durchreise besuchen will. Tante Gustchen sagt bedauernd: „Das tut mir aber furchtbar leid, ich habe heute grade Hochzeit!“

„Was?!“ ruft der Freund schauernd. „Du, Gustchen –!“ Schldgt die Тъ zu und verschwindet auf Nimmerwiedersehen (P. 546).

Тетушка Густхен говорит знакомому о свадьбе, но не уточняет, что это свадьба ее племянницы. Отсюда реакция знакомого, который понимает, что замуж выходит она сама.

Основой юмора может быть также комизм действия (эффект обма-

нутого ожидания). Он возникает в ситуации, когда напряженное ожидание заканчивается противоположным действием, например:

Ach Gott, wie wdren Ede und ich glicklich gewesen, wenn wir wie andere Jungens eine krdfelige Tracht Prigel gekriegt hdtten! Aber mein Vater war weder fyr Prigel noch fyr Schelten, alles Gewaltsame und Laute widerstrebte seiner Natur. Er strafte haargenau auf dem Gebiet, auf dem man gesndigt hatte. Die Gier nach Baumkuchen strafte er durch bbersdttigung mit Baumkuchen (P. 28).

Автор рассказывает о том, как они с братом испортили два торта-башни, обломав и съев все зубцы. Со страхом они ждали наказания, но оно было совсем не таким, как они его представляли.

Приведем еще пример:

Sofort gldteten sich die Zbge des Zyrnenden, der Harthcige freute sich, eine Stocktaube gefunden zu haben (P. 376).

Комический эффект вызывается тем, что тугоухий судья сменил гнев на милость, узнав, что женщина совершенно глухая.

Таким образом, можно утверждать, что в повести Г. Фаллады преобладает юмор, выраженный лингвистическими средствами.

Сисок литературы

1. Бочаров А. Многозвучность правды // Иностранная литература, № 2. С. 265-257. 1977.
2. Гильченко Н.Л. Лексико-грамматические и стилистические вопросы перевода немецких сложных существительных на русский язык // Вопросы синтаксиса и стилистики немецкого языка: ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена, Т.255. Л., 1963.
3. Советский энциклопедический словарь, М., 1985.
4. Сучков Б. Лики времени. М.,1969.
5. Яцковская Г.В. Лингвистические и экстралингвистические характеристики комического в тексте // Спецкурс для студентов языковых факультетов. М., 1985.

В.Ф. Ульянов

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О МЕЖТЕКСТОВЫХ СВЯЗЯХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Интертекстуальность – современное название давно существующих связей между создающимся текстом и текстами-предшественниками. «Интервенция» текстов-«пришельцев» в принимающий художественный текст может осуществляться как с «территории» литературного произведения, так и из любого другого текста, как правило, вербального характера.

В своей зачаточной форме связи между предшествующими и при-

нимающими текстами (то есть процесс заимствования определенной информации и ее «адаптации») можно выявить уже в наскальных изображениях (невербальных текстах): это, например, сцены охоты, изображенные древними людьми на скалах и стенах пещер; позднее подобная «информация» могла с учетом более ранней появиться с новыми подробностями.

В дописьменный период развития человечества межтекстовые связи проявлялись в преданиях, передаваемых из уст в уста, рассказанных и пересказанных в разных вариантах и версиях, обогащенных новой информацией и фантазией (например, легенды, сказания, заклинания и т.п.). Благодаря появлению письменности интертекстуальность прослеживается уже в зафиксированных версиях и вариантах текстов ранних литературных памятников, героического эпоса, «народных книг» и т.п. Например, в знаменитой «Песне о Нибелунгах» (ок. 1200 г.), немецком героическом эпосе, исследователи выявили связь ее текста с текстами-источниками и установили последовательность этапов ее формирования. И все же работа над текстом «Песни...» не закончена, поскольку в 1986 году в Мюнхенском архиве была обнаружена тридцать четвертая рукопись этого замечательного произведения. В ней много новой информации, которая дает право говорить о новизне этой версии. Ее финал отличается от концовки других вариантов: он менее трагичен, отсутствует сцена убийства сына короля гуннов Аттилы – Этцеля. Если реконструкция основных стадий формирования «Песни о Нибелунгах» (т.е. межтекстовые связи) у предыдущих версий исследована глубоко, то о новом тексте это нельзя сказать. Кроме того, совсем недавно в журнале «Шпигель» была опубликована сенсационная статья под заголовком «Поэтическое сокровище в бронированном шкафу» (Шпигель, 15/2003. С. 22-24), где сообщается о найденном в Австрии еще одном, возможно, самом древнем, тексте «Песни о Нибелунгах». Анализ его интертекстуальности ученым еще предстоит провести. Таким образом, в этом случае можно, видимо, говорить об эволюции межтекстовых связей данного художественного произведения, многоликости этого древнего литературного памятника.

Продолжая разговор о тексте «Песни о Нибелунгах» и проявлениях интертекстуальности, следует, думается, подчеркнуть, что Рихард Вагнер писал тексты своих музыкальных драм, а в данном случае тетралогии «Кольцо Нибелунга», опираясь на существующий текст, подвергнутый обработке в соответствии с его концепцией, его картиной мира. Общеизвестна и эволюция превращений Фауста, героя легенды, а позднее «народной книги», и на протяжении столетий – главного персонажа произведений знаменитых писателей и поэтов разных стран.

Можно было бы назвать многие другие «бродячие» сюжеты, положенные в основу многочисленных произведений разных эпох и народов; в каждом из этих произведений предшествующий текст проявлялся по-своему как в плане содержания, так и в плане выражения.

Термин «интертекстуальность» впервые был «озвучен» как уточнение и расширение того смысла, о котором говорил М.М. Бахтин (понятие диалогизма), в работе Юлии Кристевой «Слово, диалог, роман» в 1967 году [Линкова, 2003, 30]. С появлением теоретических трудов о межтекстовых связях возникают и соответствующие понятия и термины: «интертекстуальность», «теория интертекстуальности», «интертекст», «типология интертекстуальности», «предыдущие тексты», «последующие тексты», «принимающие тексты», «поэтика интертекстуальности», «интертекстуальные элементы (формы)» и многие другие.

Теорию интертекстуальности ученые считают, как правило, наукой молодой, соотнося ее первые шаги с уже упомянутой работой Ю. Кристевой, а также Р. Барта и других исследователей. Говоря о «возрасте» науки о межтекстовых связях, можно согласиться с вышеприведенным мнением ученых-филологов, хотя нельзя умолчать и о точке зрения французской исследовательницы Софи Рабо, которая утверждает, что такой подход к литературоведческому анализу имел место и в далеком прошлом. В качестве аргумента приводятся отрывки из труда античного историка и ритора Дионисия Галикарнасского (I век до н.э.) «О подражании». В нем ученый предлагает подражать искусству и природе с целью создания выдающихся произведений [Линкова, 2003, 30].

Как и в любой другой науке, в теории интертекстуальности одним из ее слабых мест является терминологическая система в период ее становления, неоднозначность самого термина «интертекстуальность», размытость его границ.

И все же, несмотря на известную сложность разработки теории интертекстуальности, эта наука развивалась и развивается интенсивно как в России, так и за рубежом; причем исследования проводятся и лингвистами, и литературоведами (Р. Барт, Ю. Кристева, Ю.М. Лотман, И.П. Смирнов, Л.Г. Бабенко, Н.А. Николина, Н.Н. Трохина, В.М. Аврасин; В. Хайнеманн, Г. Вайзе, Х. Тегтмайер, С.Ф. Загер, Э. Реслер, С. Рабо и др.).

Существуют разные определения понятия «интертекстуальность» и некоторых других терминов, связанных с теорией текста.

На наш взгляд, заслуживают внимания четкие и емкие формулировки Н.А. Николиной и В.М. Аврасина. Н.А. Николина называет интертекстуальностью «соотнесенность ... одного текста с другими (в широ-

ком их понимании), определяющая его смысловую полноту и семантическую множественность...» [Николина, 2003, 225].

В.М. Аврасин указывает на эту соотнесенность, эти межтекстовые связи как на «явление широкого диапазона, реализующее неразрывные связи между историей, автором с его картиной мира, текстом и читателем с его восприятием» [Аврасин, 2001, 78]. Исследователь совершенно прав, когда утверждает, что связь между текстами «может быть генетической, тематической, отражать план выражения и план содержания, общность и близость образов, фабул, мотивов, концепций, реализоваться через своеобразие стилистических средств» [Аврасин, 2001, 74].

Выявить присутствие текста-«пришельца» в тексте принимающем можно, исследовав его «следы» (приметы) и их функции. Эти приметы называют еще интертекстуальными элементами (или формами). В редких случаях текст-«пришелец» и новый (принимающий) текст почти идентичны (например, плагиат произведения), читателю может «явиться» трансформированный вариант (пародия), а также частичка текста в «чистом виде» или «обработанная» и порой с трудом узнаваемая.

Выявить все заимствованные тексты в текстовом пространстве художественного произведения не представляется возможным, на наш взгляд, ни исследователю-профессионалу, ни тем более, просто «среднему» адресату, поскольку есть заимствованные тексты, известные всем специалистам и большинству читателей, но существуют и другие, знакомые только инициатору заимствования (например, приватные письма, личные дневники, мемуары, неопубликованные материалы и т.п.). Заимствованными текстами («чужими» текстами) могут быть: Библия, общеизвестные произведения художественной литературы, философские сочинения, публицистические и литературно-критические работы; тексты рекламы, популярных песен, анекдотов, афоризмов; высказывания известных государственных и политических деятелей, героев фильмов (видеофильмов), артистов эстрады; тексты опубликованных мемуаров, дневников; тексты вывесок, афиш, объявлений в газетах и на улицах, на транспарантах во время демонстраций, «изречений» на заборах и стенах домов, на теле определенной категории граждан и т.п.

Чаще всего ученые – теоретики интертекстуальности обращают внимание на присутствие в исследуемых ими принимающих (новых) текстах таких *примет* заимствованных текстов (интертекстуальных *элементов*), как: различного вида цитаты; имена главных и других персонажей художественных произведений; эпиграфы; аллюзии; реминисценции; пересказ заимствованного текста в том или ином объеме в рамках принимающего текста; пародирование заимствованного текста;

заимствованные из предшествующих текстов образы, идеи, темы, мотивы, сюжеты и их части и др.

Каковы пути выявления элементов заимствованных текстов, как они функционируют?

Начнем с главной сильной позиции текста, т.е. с заголовка как наиболее «узнаваемого» интертекстуального элемента, потому что именно через заглавие адресат (исследователь или читатель) получает первый импульс к толкованию произведения и в то же время материал для сопоставления двух текстов на уровне, например, замысла авторов, идей, сюжетов, образов, тем и т.п. Происходит столкновение и взаимопроникновение двух вымышленных действительностей (или одной из двух – вымышленной, если заголовок – цитата из Библии или другого подобного источника).

Например, проанализированный нами в одной из статей заголовок книги М.В. Шульца «Мы не пыль на ветру» (1962) «заставляет читателя интенсивно мыслить, словосочетание «пыль на ветру» предполагает знание библейского изречения «быть пылью на ветру» в смысле не быть хозяином своей судьбы, подчиняться чужой воле (в Библии – божьей воле). Писатель всем содержанием книги доказывает обратное... Главного героя Шульца война не сломила, он, ... постепенно созревая, преодолевает с помощью наставников чувство человека, гонимого судьбой... Идея о непотерянности, о том, что человек – не пыль на ветру, красной нитью проходит через всю прозу М.В. Шульца» [Ульянин, 2001, 95].

Не менее интересны для анализа заголовки, отсылающие к образам мировой литературы, например, у Б. Брехта «Мамаша Кураж и ее дети» и многих других современных авторов, не говоря уже о «Фаусте», «Дон Жуане».

Богатый материал для выявления и объяснения роли элементов заимствованных текстов представляет, например, новелла австрийского классика Германа Броха «Офелия» (1920). В ней имя Офелия – это и заголовок, и «точечная» цитата, отсылающая к шекспировской трагедии. Особое место здесь занимает пародирование сюжетов «Новеллы» И.В. Гете, «Гамлета» В. Шекспира, легенды о Дон Жуане, что является отражением литературной полемики в конце второго десятилетия прошлого века. В текст броховской новеллы «вплетены» некоторые общеизвестные литературные мотивы. Образы Гамлета и Офелии противопоставлены классическим и отражают эстетическую концепцию писателя, который пытался, экспериментируя, создать свою художественную теорию. Кроме того, литературная тематика синтезируется в произведении с музыкальной тематикой (из произведений Моцарта,

Баха, Бетховена, Вагнера, Сметаны, Пуччини). В связи с ограничением объема статьи не представляется возможным более подробно остановиться на анализе механизма функционирования интертекстуальных элементов, да это, впрочем, и не являлось целью данной работы. Важно было пояснить мысль о том, что теория межтекстовых связей находится на стыке многих смежных с ней наук и поэтому ее разработка, на наш взгляд, в высшей степени перспективна.

Список литературы

1. Аврасин В.М. К вопросу об интертекстуальности // Автор и текст: Сб. науч. тр. Курган, 2001.
2. Линкова Я.С. Интертекстуальность: подборка текстов и комментарии Софи Рабо // РЖ. Серия 7, литературоведение, 2003, № 2.
3. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003.
4. Ульянин В.Ф. Заглавие как одна из форм проявления индивидуального авторского сознания в художественном произведении // Автор и текст: Сб. науч. тр. Курган, 2001.

С.А. Черницына

ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ АНТРОПОНИМОВ В ПОЭМЕ Е. ЕВТУШЕНКО «ФУКУ»

В лингвистической науке существуют самые разнообразные, а нередко и прямо противоположные точки зрения на имя собственное (ИС) и его отличительные черты. Изучение трудов по проблемам ономастической лексики В.Д. Бондалетова, В.И. Болотова, Е.Ф. Данилиной, Ю.А. Карпенко, Л.А. Климковой, Е. Л. Куриловича, А.В. Суперанской, Л.М. Щетинина и других ученых позволяет утверждать, что специфика имени собственного определяется прежде всего его содержательными характеристиками, что проявляется в особенностях его семантики и типах функционирования, в характере его парадигматических, синтагматических и деривационно-ассоциативных отношений. Одно из главных отличий имени собственного от имени нарицательного состоит в том, что ИС служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект. Имена нарицательные, напротив, обозначают целый класс однородных предметов, обладающих общим свойством. Однако нельзя говорить об абсолютной границе между ономастической и апеллятивной лексикой, учитывая процессы апеллятивации и ономизации.

Значение имени собственного, как и нарицательного, включает три типа отношений, определяющих лексическое значение слова: денотативное, сигнификативное и структурное. В ИС на первый план выдвигает-

ется денотативное значение, соотнесенное с предметом. И только через предметную соотнесенность ИС выявляется его связь с понятием и структурой. Значение ИС различается на уровне языка и речи: на уровне языка значение онимов является абстрактным, различительным; имя собственное в речи индивидуализирует значение, которое складывается из признаков денотата и сопровождается дополнительными коннотациями.

Имена собственные людей (антропонимы) имеют свою специфическую семантическую структуру, учитывающую не только внутрилингвистические, но и экстралингвистические факторы. В семантическую структуру антропонима различными авторами включаются примерно одни и те же компоненты, отражающие лексические, лексико-грамматические и грамматические характеристики имени: 1) семантический признак, указывающий на категориальную принадлежность антропонима к разряду имён существительных; 2) семантический признак принадлежности человеческому сообществу; 3) семантический признак пола; 4) семантический признак лица; 5) семантический признак автономности, отличающий имя собственное от имени нарицательного. Кроме того, в семантике онима можно выделить некоторый элемент, отражающий часть внеязыковой действительности, вбирающий в себя совокупность сведений национально-культурного характера, которые составляют фоново-коннотативное значение антропонима. Необходимым условием проявления компонентов фоново-коннотативного значения антропонимов является их реальное функционирование в речи или в контексте художественного произведения. Изучение функциональных особенностей антропонимов свидетельствует о том, что их основная функция - номинативная. Однако в речи и в структуре художественного текста у ИС могут проявляться и другие функции: коммуникативная, апеллятивная, экспрессивная, идентифицирующая и дифференцирующая [В. Д. Бондалетов, 1983; Ю.А. Карпенко, 1975], эстетическая и стилистическая [Л.А. Климкова, 1985; В.Н., 1985; В.Н. Михайлов, 1988].

В системе ИС своеобразно проявляются и три основных типа отношений языковых единиц. В парадигматическом плане отмечается отсутствие полисемии и антонимии в их подлинном виде, тогда как омонимия проявляется как тезоименность (Толстой Лев Николаевич и Толстой Алексей Константинович), а синонимия как тождество объекта (Толстой - Лев Николаевич Толстой - Лев Толстой). Специфика синтагматических отношений проявляется в ограниченных сочетаемостных возможностях омонимов. Своеобразие ассоциативно-деривационных отношений антропонимов характеризуется различными трансформация-

ми, зависящими: 1) от разряда ИС (у антропонимов ассоциативно-derivационные связи наиболее развиты), 2) от структуры онима («нетрансформированные» ИС общеупотребительны и нейтральны, трансформированные семантически, грамматически или структурно употребляются преимущественно в разговорной речи), 3) от неязыковых факторов (у антропонимов степень употребительности зависит от мотивов выбора - моды, социальной и эмоциональной значимости и др.) Все перечисленные особенности ИС как лексико-семантической категории находят свое отражение во вторичном использовании имен собственных в структуре художественного текста.

Для поэтического творчества Е. Евтушенко характерно широкое использование ИС, в том числе и антропонимов, обусловленное масштабностью поэтического мышления автора, глобальностью поднимаемых проблем. Чаще всего Евтушенко использует реальные антропонимы, группируя их таким образом, что их концентрация вокруг единого семантического стержня становится идейно значимым элементом повествования. В таком употреблении ИС получают вторичную номинацию.

Вторичная номинация рассматривается в лингвистике как использование готовых языковых форм в новом для них отношении именования на основе уподобления и аналогии (Э.С. Азнаурова, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия, З.Я. Тураева). Вторичная номинация имён собственных представляет собой обретение данными номинативными знаками стилистически маркированной знаковой репрезентации в контексте, который, как правило, определяет выбор признака, лежащего в основе переименования. Таким образом, в семантическом плане процесс вторичной номинации сопровождается преобразованием семной структуры слова: сдвигом сем (приглушение, устранение либо замена архисемы, отражающей наиболее существенные понятийные признаки предмета); перераспределением сем, то есть возведением потенциальной семы в ранг дифференцирующей.

Вторичное использование языковых форм всегда мотивировано. Мотивированность как языковое явление представляет собой отражение одного или нескольких признаков предмета в его названии. Имена собственные с точки зрения мотивированности неоднородны и делятся на имена, характеризующиеся затемнённой мотивировкой, и имена, характеризующиеся явной фонетической, морфологической или семантической мотивировкой. Актуализироваться в структуре ИС могут также различные культурные и социальные коннотации.

Антропонимы, мотивированные фонетически, обладают экспрес-

сивностью, связанной с их звуковым обликом. Благодаря своим звуковым ассоциациям антропонимы приобретают в контексте чаще всего отрицательную или юмористическую оценку.

Фонетическая мотивированность антропонимов может быть обусловлена:

- 1) звуковым повтором в составе ИС, выражающим юмористическую экспрессию;
- 2) неблагозвучной фонетической экспрессией, вызывающей негативные ассоциации;
- 3) разного рода звуковыми переключками и повторами в именах и фамилиях.

Морфологическая мотивированность ИС определяется основой и формантом. В большинстве случаев наиболее экспрессивными являются;

- 1) суффиксальные модели образования антропонимов(например, с суффиксами субъективной оценки);
- 2) имена, образованные путем удвоения основы, являющиеся приметой просторечия, фамильярной речи и аргю;
- 3) сокращенные формы антропонимов, характерные для разговорной речи.

Наиболее распространены семантически мотивированные антропонимы, которые являются результатом переосмысления взаимоотношений между новым и предыдущим значением. Наиболее асемантичны имена, более прозрачна внутренняя форма фамилий, максимальной семантической емкостью обладают прозвища, источником которых могут быть имена собственные и апеллятивы во вторичной номинативной функции.

В тексте поэмы Е.Евтушенко «Фуку» используется 145 антропонимов (без учета их повторяемости). За редким исключением это имена реальных людей: исторических деятелей, писателей, артистов, знакомых и друзей автора - или имена литературных и мифологических персонажей. Основой вторичной номинации имен собственных в тексте поэмы является их деление на «палачей», «предателей», «борцов» и «страстотерпцев». Каждая из групп восходит к обозначенному автором художественному прототипу: Мефистофель, Иуда, Дон Кихот, Христос.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что специфика ИС в художественном тексте поэмы заключается в следующем: 1) литературная ономастика вторична - она возникает и существует на фоне общенародной ономастики и так или иначе ее актуализирует; 2) литературная ономастика является фактом речи, что обуславливает осо-

бенности ее функционирования; 3) главная функция ИС в художественном тексте - стилистическая.

Имя литературного персонажа является чрезвычайно насыщенным по заключенной в нем информации, которая порождается семантикой апеллятивной основы (оживлением внутренней формы и различными ассоциациями), либо фонетической формой, либо за счет актуализации словообразовательных элементов. Степень и характер актуализации единиц разных уровней языка зависит также от экстралингвистических факторов (мастерства художника, литературного направления, языкового потенциала и т.д.) Особенности ономастических единиц художественного текста обнаруживаются в случае, когда авторская ономастическая система сориентирована на общеязыковые особенности ИС и их богатейшие коннотативные возможности. Антропонимы вторичной номинации в тексте поэмы «Фуку» по преимуществу морфологически или семантически мотивированы.

Так, фамилия бульдозериста с Колымы, мечтающего построить собственный саркофаг («чем я хуже Хеопса?») нарочито принижена, масштабно уменьшена суффиксом -УЛЬК- Сарапулкин. За счет такого морфемного приема создается контекстный контраст между простым человеком-тружеником и грандиозностью его стремлений и замыслов.

Семантическая мотивировка ИС в поэме Евтушенко, как правило, имеет экстралингвистическую мотивировку, т.е. обусловлена действиями и особенностями характера реального носителя используемого антропонима. Это позволяет автору создать семантические круги имен, концентрирующихся вокруг одного родового понятия, выраженного онимом и апеллятивом:

Иуда, предатель - Остапыч (бывший гестаповский холуй), «Дон Педро» (кличка предателя молодогвардейцев), Ким Карацупа по кличке Цупа (одноклассник Евтушенко). На фамилиях большинства из этих людей для автора лежит моральное табу («фуку!»), поэтому он использует клички, элементы антропонимов.

Мефистофель, палач, убийца - Христофор Колумб, Александр Македонский, Распутин, Франко, Бисмарк, Наполеон, Гитлер, Пиночет, Муссолини, Сталин, Герострат, «Сам» (Берия).

Дон Кихот, борец со злом - Панчо Вилья, Лорка, Че Гевара, Ленин, Хосе Марти, Фидель Кастро, Антонио Гармаши, Пабло Неруда.

Христос, страстотерпец, жертва - касик Каонабо, Олег, Любка, Карбышев, мальчик по имени Примитиво.

Проведенное исследование показывает, что наиболее прямо и непосредственно на процесс стилистической актуализации ИС воздействует контекст. Функционируя в речевом пространстве определённо-

го художественного произведения, антропоним постоянно испытывает воздействие всех элементов художественной системы произведения. При этом ИС претерпевает различные семантические приращения, порождающие новые оттенки значения. Значимость онима подчеркивается другими именованями - эпитетами апеллятивами, фрагментами текста и др., то есть художественная направленность этих имен выявляется, как правило, на фоне всего повествования. Для текста поэмы Е. Евтушенко характерна цепочка повторных наименований: **первичная номинация (ИС, нейтральной коннотации) - повторные номинации (оценочные апеллятивы или ИС вторичной номинации) - апеллятивированный оним**. Например, *Гитлер - фюреришка, самый прославленный художник смерти - гитлерята; Самоса - кровавая мелочь - самосы и пиночеты; Мальчик Примитиво - каждый Фрэнк и каждый Бобби - голодные многие женьки и т.п.*

Как показало исследование стилистического функционирования литературных антропонимов, основным типом упорядоченности контекста является отношение **тождества и контраста**.

Именно контраст (фонетический, синтаксический, семантический) в контексте выступает как уникальное средство, способствующее рождению дополнительной информативности ИС в художественной структуре. Контраст в контексте может характеризовать макроструктуры художественного текста, проникая в его сюжет и тематику. Уже само деление антропонимов на противопоставленные группы «палачи» - «жертвы», «злодеи» - «борцы» задает антитезу в тексте поэмы. Контраст наблюдается и при именовании второстепенных персонажей поэмы: Сарапулькин - Хеопс, Ким Карацупа - Саня Комаров.

Многообразие и значимость стилистической функции антропонимов как дополнительной информации, необходимой для глубокого понимания целостного художественного образа, может проявляться и в комплексности именованя персонажа. Гетерономинативность позволяет одновременно идентифицировать объект и дать ему оценку. Номинативные варианты различной семантики, обозначающие одного и того же референта, занимают в контексте эквивалентные позиции и образуют синонимический ряд, компонентами которого становятся разные имена, фамилии, а также апеллятивы с эмоционально-экспрессивной наполненностью. Каждая отдельная последующая номинация конкретизируется, уточняется и семантически сужается, что ведет к увеличению номенклатуры номинаций и росту семантического объема основного ИС. Сквозные параллели антропонимов создают основу контекста. Таковы повторные ряды номинаций: *Колумб - «альмиранте» - жестокий колдун - убийца - антихрист, пришедший с подделкою крес-*

та. В связи с этим иронично и оценочно использование его фамилии в номинации других «палачей»: Франко -Колумб демократии, Рем - Колумб геноцида, блицкрига и газовых камер; Александр Македонский - мясник и партайгеноссе Рем - мясник в скрипучих крагах.

Таким образом, функционирование антропонимов в художественном тексте характеризуется взаимовлиянием ИС и самого текста. С одной стороны, литературные антропонимы участвуют в смысловой и структурной организации текста, в реализации различных стилистических эффектов, придающих повествованию образность, эмоциональную и стилистическую окраску. С другой стороны, сам текст оказывает влияние на формирование семантической структуры ИС.

Л.Н. Шихардина

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

При всей многозначности и многогранности понятия «культура» и охватываемых им социальных феноменов не вызывает сомнений взаимосвязь культуры и языка. Язык - всегда зеркало культуры, он отражает материальную и духовную стороны мира его носителей, географию, образ жизни, историю, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, мироощущение и миропонимание. Язык – сокровищница культуры, он хранит и передает от поколения к поколению культурные ценности. Язык – это и орудие культуры, он формирует носителя культуры и её творца. Язык, утверждал немецкий лингвист и философ В. Гумбольдт, главнейшая деятельность человеческого духа, лежащего в основе всех других видов человеческой деятельности. Он есть сила, делающая человека человеком.

Усиление интеграционных процессов, охватывающих экономику, политику, культуру, науку и образование, является характерной чертой современного мира. Вместе с тем интернационализация социокультурной среды предполагает не только взаимодействие культур, но и их языков, и последствия этого взаимодействия неоднозначны для национальных языков. С одной стороны, единое культурное пространство не может сложиться вне некоей доминирующей языковой формы. Русский филолог А.А. Потебня писал, что каждый народ обведён кругом его языка и выйти из этого круга можно только путем перехода в другой. С учётом этой тенденции мировая педагогическая мысль разрабатывает образовательные стратегии, учитывающие становление общеевропейского и мирового коммуникативного пространства. Примером может служить проект «ЛИНГВАУНИ», предложенный отделом по лин-

гвистике в структуре ЮНЕСКО. С другой стороны, менее употребительные (в силу различных исторических обстоятельств) языки отодвигаются на периферию мирового общения. Бульшая часть выступивших на юбилейной сессии ООН, так называемом «Саммите тысячелетия», высказывала, по меньшей мере, обеспокоенность тем, что в результате процесса глобализации многие страны отбрасываются на задворки мировой истории, теряют, в том числе и национальную самобытность из-за унификации культурных стандартов, засилия языка стран – лидеров мировой экономической гонки.

К коллизиям, возникающим при столкновении и взаимодействии культур и языков, их обслуживающих, можно отнести противоречие между национальным этническим самосознанием, которое подталкивает индивида к обособлению, к восприятию чужих как угрозы его идентичности и толерантностью, как способностью признать в других нечто фундаментальное, что он признает в себе тоже. Это нечто – человеческое достоинство. Чтобы быть гражданином, народом, нацией нужно обособиться, а чтобы стать толерантным, надо узнать и принять другую культуру и другой язык.

Язык – важнейший фактор этнической идентичности. По мнению немецких ученых М. Лацаруса и Г. Штейнталя, основавших в середине XIX века одну из первых социально-психологических теорий - «психологию народов», он есть первое проявление народного духа. Этническая идентичность связана не просто с использованием языка всеми представителями общности, но и с его символической ролью как в формировании чувства родственности с группой, так и в процессах межэтнической дифференциации. В настоящее время взаимосвязь языка и психологического склада его носителей изучается на разных уровнях: социолингвистическом, этнолингвистическом, этнографическом, социально-психологическом. К сожалению, педагогическая наука с запозданием открывает для себя эту проблему, хотя один из эффективных инструментов разрешения указанных противоречий лежит в сфере педагогической науки и связан со стратегией изучения иностранных языков на разных уровнях обучения.

Прежде всего, изучение языка и культуры другого народа должно идти не через их монолог, а диалог с собственной национальной культурой, то есть должен иметь место кросскультурный подход. Только в этом случае изучение иностранного языка может способствовать национальной идентификации, которая с точки зрения социологического подхода выступает как единство «приобщения» и «обособления». Сохранение, возрождение национальной культуры и национального самосознания невозможно вне первичного единства «мы», вне осозна-

ния отношения: «они» и «мы». Для человека, по мнению С.Л. Франка, истинной основой его существования является то, что больше собственного существования – это «Родина», «почва», «мы - бытие»; больше, чем существование индивида и реальность других народов, языков их культур.

Из этого вытекает другое требование: поскольку взаимодействие языков и, соответственно, культур происходит в рамках несовпадающих (частично или полностью) национальных стереотипов мышления и поведения, диалог участников коммуникативного процесса не может быть продуктивен вне формирования коммуникативной толерантности, в качестве основных компонентов которой можно выделить:

- когнитивный, включающий осознание идеи терпимости в качестве общественной универсальной ценности и одновременно нравственного принципа межличностного взаимодействия, представляющих рациональную составляющую общения;

- инструментальный, предполагающий умение личности строить межкультурное общение, преодолевая негативные этнические стереотипы. Формирование коммуникативной толерантности предусматривает развитие перцептивных способностей и умений, то есть объективного восприятия других людей. Данный компонент фиксирует «перенос» коммуникативной толерантности в плоскость непосредственного коммуникативного поведения: уважения себя без чувства превосходства над другими, на основе признания их равного нормативного статуса, дающего право иметь собственные взгляды, свой образ поведения. Описание любого языка как культурно-исторического феномена предполагает описание коммуникативного поведения как составной его части. При таком подходе к освоению языка через культуру обнаруживается, что многие обычаи, традиции, манеры поведения, способы выражать свои чувства и тому подобное – морально индифферентны, они не затрагивают национальных чувств индивида, не оскорбляют его привычек и убеждений;

- коннотативный, характеризующий степень интенсивности и адекватности коммуникации. Слово – не просто знак вещи или явления. В лингвистике существует понятие культурно-исторического компонента значения: в лексике всегда находят отражение фрагменты социального опыта народа. Изучение иностранного языка представляет собой дополнительный, филологический способ познания многообразия форм существования культуры. Поскольку семантика слова одним лексическим понятием не исчерпывается, то необходимым условием реализации любого коммуникативного акта является обоюдное значение «фоновых», культурно-исторических реалий, ассоциированных с данным языком.

Сюда же можно отнести и культуру речевого действия: грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образность, аргументированность, конгруэнтность слова и жеста.

- эмоциональный, демонстрирующий отношение личности к процессу и результатам общения с представителями иной лингвокультурной общности, то есть степень и характер мотивации изучения иностранного языка.

Рассмотренная стратегия обучения иностранному языку в качестве идеала предполагает интегрально-ориентированную этничность, в которой национальное самосознание и национальная гордость не противопоставляются культурным, политическим и иным достижениям этноса страны изучаемого языка, это качество личности, готовой к благожелательному контакту с другой культурой. «Если человек хочет прийти к себе, - писал В. Франкл, то его путь лежит через мир, через те языки и культуры, которые живут в этом мире». Именно на «стыке» этничности, самоидентификации и толерантности происходит становление культуры межнациональной коммуникации. Её невозможно ни сформировать, ни обнаружить внутри собственно национального: всякий человек является культурным лишь в том случае, если он открыт ценностям другой культуры. Степень этой открытости тем больше, чем успешнее человек владеет языками других культур.

Список литературы

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М., 1997.
3. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.Д. Баландина

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время наличие связи между учебной мотивацией и академическими достижениями является общепризнанным фактом. Согласно многочисленным исследованиям на академических достижениях студентов позитивно сказывается их мотивация. Фактически, мы можем утверждать, что тот или иной вид учебной деятельности является эффективным если студент мотивирован на ее выполнение.

Мотивация учения предполагает следующее:

- создание четкой целевой установки, включающей в себя непосредственные и более отдаленные цели (четкое понимание студентами цели выполнения определенного вида учебной деятельности в большей мере влияет на ее эффективность, чем даже их способности);
- указание на значимость данного учебного материала для изучения других тем курса, других дисциплин (предметные связи), для приобретения профессиональных знаний и для будущей профессиональной деятельности в целом;
- отбор содержания обучения в соответствии с познавательными потребностями студентов (чем старше учащийся и чем труднее условия занятий, тем больше методика будет приближаться к когнитивным способам обучения);
- обеспечение профессиональной направленности этого содержания.

Перед преподавателем стоит задача превратить мотивацию в реально действующую составляющую учебного процесса, обеспечивающую его максимальную успешность.

Одной из главных задач учебного процесса является выработка у студентов умений и навыков самостоятельной работы. Глубина и прочность знаний по иностранному языку и развитие у студентов необходимых автоматизмов в применении этих знаний на практике в значительной степени зависит от умения учащихся самостоятельно работать, так как ни один курс обучения иностранному языку не дает студентам полного владения языком, а только помогает ему преодолевать трудности в процессе приобретения знаний и их дальнейшего совершенствования.

Самостоятельную работу, в зависимости от условий, в которых она проходит, можно условно разделить на аудиторную и внеаудиторную, причем последний вид подразделяется на два подвида: самостоятельную работу в лаборатории (при наличии соответствующей технической базы в вузе) и самостоятельную работу вне университета (дома, в библиотеке в читальном зале).

Не ставя перед собой задачу охватить всю проблематику организации самостоятельной учебной деятельности студентов, остановимся подробнее на некоторых аспектах организации самостоятельной работы студентов в аудитории.

Традиционно структура аудиторного занятия включает введение нового материала преподавателем, а закрепление его, в основном, выносится на самостоятельную работу. Преподавателю зачастую отводится роль «информатора». Задача высшей школы – воспитать квалифицированного специалиста, способного самостоятельно приобретать новые знания – выполняема лишь тогда, когда преподаватель станет организатором самостоятельного поиска знаний студентами. Исходя из этого, мы предлагаем, чтобы на занятиях преподаватель работал лишь с тем материалом, усвоение которого должно находиться под контролем или над выработкой навыков и умений ведения диалога и беседы. Рациональная организация может предполагать перенос на самостоятельные занятия тех видов работ, которые возможно и целесообразно выполнять без непосредственного участия и руководства со стороны преподавателя. Необходимым условием является посильность такой работы и наличие возможности самоконтроля. Так, например, в порядке самостоятельной работы может происходить предварительное усвоение знаний и выработка первичных умений, а углубление, закрепление и превращение этих знаний и умений в автоматизированные навыки осуществляется в аудитории. На начальном этапе обучения английскому языку в неязыковом вузе, когда повторяется грамматический материал программы средней школы, на дом может быть дано задание прочитать определенный материал по грамматике и выполнить упражнение на его первичное закрепление. В аудитории же можно выполнить ряд достаточно эффективных упражнений. Например, такое:

каждый студент группы получает карточку с заданием: «Find someone who has four grandparents; или: «Find someone who has a sister-in-law; brother-in-law»; или: «Find someone whose greatgrand father is still alive». Для того, чтобы выполнить это задание каждый студент должен опросить всех студентов группы, задавая каждому из них вопрос по-английски, и о результатах опроса рассказать преподавателю. Упраж-

нения подобного типа существуют, практически, для всех грамматических тем курса, и студенты, как правило, мотивированы на их выполнение. Эффективными упражнениями для парной работы являются также «диалоги-двойняшки», в процессе выполнения которых студенты имеют возможность контролировать друг друга.

Большое внимание самостоятельной работе студентов по грамматике уделяется при работе с текстом по специальности с целью его полного понимания и адекватного перевода. Выполняться могут задания следующего характера: назовите подлежащее, сказуемое и т.п.; выберите наиболее точный перевод; разделите предложение на законченные смысловые группы; найдите вводные, придаточные причастные обороты; определите, к каким словам относятся подчеркнутые артикли, предлоги; образуйте возможные словосочетания из данных прилагательных и существительных; выберите правильный перевод словосочетаний; заполните пропуск подходящими словами, группами слов; соедините предложение в одно целое; прочтите предложения и укажите номера тех, которые содержат отрицания, противоречия и т.п.; выберите, какой из данных вариантов перевода соответствует сказуемому; подчеркните распространенные определения, переведите их на русский язык; определите значение грамматического явления по формальным признакам и строевым словам (предлогам, союзам, местоимениям, вспомогательным глаголам).

На наш взгляд, работа студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе может быть значительно оптимизирована, а хорошо организованная самостоятельная работа позволяет использовать аудиторное время более продуктивно.

Список литературы

1. Богданова Г.В. Некоторые проблемы оптимизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М.Тореза. Вып.220, М., 1983.
2. Бедрицкая Л.В., Кузнецова Е.А. Самостоятельная работа как необходимый компонент овладения иностранными языками // Актуальные вопросы языкознания и интенсификации преподавания иностранного языка. Минск. 1998.
3. Манухина С.Ю. Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. М.: Изд-во Московского университета, 2003, №1.
4. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., 2003. Научная хроника // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. М.: Изд-во Московского университета, 2003, №1.

Л.М. Григорьева, Т.К. Дружинина

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ I КУРСА КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

В данной статье мы хотим поделиться своим опытом работы по развитию умений и навыков диалогической устной речи при изучении английского языка на I курсе.

Для решения поставленных задач – развитие умений самостоятельно пользоваться диалогической устной речью – в нашей практике (при работе с первым курсом) необходимо было разрешить две основные проблемы:

1. Произвести отбор лексического и грамматического материала, который служил бы основой для развития устной речи, а также определить тематику.

2. Разработать методику работы по развитию умений и навыков диалогической устной речи.

При определении тематики устной речи для I курса мы отдавали предпочтение темам, которые связаны с жизнью и учебой студентов. Выбор бытовых тем диктовался следующим образом: во-первых, в данном случае мы могли опереться на умения и навыки, приобретенные в школе, во-вторых, студенты еще не владеют будущей специальностью, они изучают общеобразовательные предметы и поэтому не готовы к беседе на специальные темы.

Исходя из этого, мы наметили для I курса следующие темы:

I семестр:

1. Биография
2. Семья
3. Квартира
4. Наш университет

II семестр

1. Рабочий день студента
2. Наш город
3. Магазин

Кроме того, при использовании речевых упражнений (диалогов) мы применяли ситуации, отражающие жизнь и учебу студентов.

При отборе словаря-минимума учитывалась прежде всего тематика, а также принципы частотности и типичности слов для устной речи на английском языке. Кроме того, учитывались принципы, изложенные в словаре «Наиболее употребительные слова английского, немецкого и французского языка» под редакцией И.В. Рахманова.

Отбор грамматического материала проводился согласно указаниям программы, как для использования в устной речи, так и для чтения (понимания текста). При отборе грамматического материала для активизации в речи учитывалась необходимость данного явления для развития элементарной устной речи, частотность его в языке и способность быть образцом для образования по аналогии.

Планируемый грамматический материал являлся своего рода руководством для преподавателя, студенты же знакомились и усваивали материал на основе речевых образцов, при этом их основное внимание направлялось на речевой образец, а не на грамматику. При отборе и обработке речевых образцов мы условно поделили образцы на две группы: *к первой группе* были отнесены *типичные для устной речи* на английском языке фразы, которые предназначались для усвоения в готовом виде без расчленения и образования других фраз по аналогии. К таким типичным фразам были отнесены выражения и обращения типа:

How do you!

How are you?

I am very well, and so on.

Ко второй группе был отнесены речевые образцы, представляющие собой *модели-конструкции предложений*, которые предназначались для тренировки в аудитории с соответствующим видоизменением: составление аналогичных предложений по данному образцу, с заполнением иным лексическим содержанием и т.п. Например:

I am a student of this University.

He is an engineer of this plant.

What are you? I am a student.

Do you work? Yes, I do.

Where do you work? I work at this plant, and so on.

Учитывая, что речевые образцы могут наполняться не только отдельными словами, но и словосочетаниями, мы отбирали также определенные сочетания слов, в которых закреплялось употребление предлогов, местоимений и других строевых слов, не выделяя последние для специального рассмотрения. Поэтому студенты в ряде случаев усваивали целые словосочетания. Например:

1) to be at the lesson (home)

to study at the University (school)

to live in this street (a house)

to go to the University (a cinema)

2) many students (books, tables)

much ink (light, air)

Для усвоения студентами предлагаемых речевых образцов приме-

нялись упражнения, направленные на развитие, главным образом, умений составления аналогичных предложений, что давало основу для дальнейшего развития умений и навыков устной речи.

Была разработана система упражнений для развития умений и навыков устной речи. Данная система включает в себя:

Подготовительные упражнения: подстановка по данному образцу (на основе подстановочных таблиц), составление предложений, переводы диалогов с русского языка, составление и воспроизведение диалогов по учебным темам.

Собственно-речевые упражнения: беседы по заданным ситуациям, беседы на основе данных преподавателем выражений по плану, картинам и др.

При определении методики работы на I курсе весь процесс обучения мы условно подразделили на два этапа.

На первом этапе уделялось большое внимание закреплению речевых моделей-конструкций и отработке умений конструирования аналогичных предложений по предлагаемым образцам.

При этом студенты знакомились с соответствующими моделями на схемах или таблицах и тренировались в составлении аналогичных предложений.

1. Так, например, конструкция вопросительных предложений схематически рассматривалась так:

		You study at the University.
	Do	you study at the University?
Where	do	you study?

2. Структура предложений с оборотом **there is** рассматривалась и закреплялась на следующей таблице:

Имеется (there + be)	Что? (what?)	Где? (where?)
There is	a book	on the table
There are	some pictures	in this room

3. Выражение падежных отношений в предложениях выражалось также схематически:

a) this student ь	}	э 's book (cap, coat)
my brother ю		

b) ь this hall	}	the center of э this park
ю this city		

Подобная наглядность способствовала усвоению конструкций в речи, при этом не затрачивалось много времени на объяснение.

В дальнейшем проводились устные тренировочные упражнения – как подстановка в готовый образец слов и словосочетаний, так и замена по образцу. Причем, наряду с закреплением новых конструкций, обязательно повторялись и старые. Старые повторялись выборочно в зависимости от степени их усвоения студентами. Большое внимание уделялось закреплению вопросительных форм, что давало возможность студентам в дальнейшем вести диалоги и беседы самостоятельно, без участия преподавателя. При проведении устных тренировочных упражнений проводились фронтальные виды работы и особенно «тренировка хором», что давало возможность мобилизовать всех студентов на активную работу и способствовало более быстрому развитию соответствующих умений и навыков. Подготовленные к самостоятельному составлению предложений студенты в дальнейшем составляли диалоги по данным учебным темам (наш институт, общежитие и др.)

На втором этапе работы проводилось повторение и расширение ранее усвоенных моделей-конструкций и фраз устной речи. Дальнейшее развитие умений и навыков ведения диалогической речи проводилось на основе различных упражнений, имеющих уже в основном собственно-речевой характер. Так, мы предлагали студентам составлять диалоги и беседы по следующему материалу:

- 1) по заданной ситуации (на бытовые темы);
- 2) на основе определенных выражений на английском языке;
- 3) по плану;
- 4) по картинкам;
- 5) по учебным текстам;
- 6) составление вопросов к прослушанному сообщению.

Наряду с развитием умений и навыков говорения с первых дней занятий развивалось также и умение понимать речь на английском языке. Кроме речи преподавателя студентам предлагали прослушать специальные тексты, рассказы небольших отрывков из текстов, записанных на магнитофоне и другие виды работы.

При проведении данной системы работы у студентов I курса уже закладывались основные умения и навыки самостоятельного ведения устной диалогической речи.

Опыт показал, что к концу года студенты овладевают основными

моделями, необходимыми для обиходной устной речи, усваивают конструкции предложений (особенно вопросительные), отобранную лексику и благодаря этому умеют самостоятельно беседовать и составлять диалоги, связанные с их жизнью и учебной.

М.В. Иванов

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ КАК СТЕПЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Функциональный аспект контроля в обучении говорению на иностранном языке, насколько нам известно, не был предметом специального анализа и обсуждения в методической литературе. Под функциональностью контроля здесь понимается психолингвистическая реальность, а также практическая значимость контрольно-аналитических критериев, реализуемых в обучении иностранным языкам. Данный аспект имеет существенное значение для уточнения существующих и разработки дополнительных критериев контроля в обучении иноязычной устной речи.

Поскольку в настоящее время едва ли не наиболее популярным и широко практикуемым является критерий фонограмматической (фонетической, морфологической, синтаксической и т. д.) правильности иноязычной речи, остановимся подробнее на его анализе с функциональной точки зрения.

Прежде всего отметим, что в основе общеизвестной популярности интересующего нас критерия лежит традиционно укоренившееся и явно или неявно выраженное представление, согласно которому фонограмматическая правильность речи — один из главных и наиболее точных показателей уровня развития иноязычной способности учащихся. Этим, по-видимому, можно объяснить то исключительно важное значение, которое ему придается не только в школьных условиях, но и во всех других системах обучения иностранным языкам.

Не углубляясь в подробный анализ, отметим лишь, что подобное представление не вполне корректно и требует специального научного исследования. Это тем более важно, что накопленный в последнее время фактический материал, а также эмпирически наблюдаемые факты и закономерности речевой деятельности наводят на мысль о том, что различного рода нарушения языковой нормы, характерные для устной непринужденной, т. е. заранее не спланированной и не подготовленной устной речи даже носителей языка, — явление, по-видимому, вполне закономерное. Следовательно, уже с этой точки зре-

ния абсолютизация критерия фонограмматической правильности в практике обучения иностранным языкам в школе не вполне отвечает реальной речевой действительности и, более того, противоречит ее основным психологическим (психолингвистическим) закономерностям. Приведем некоторые факты и наблюдения, касающиеся общения на неродном языке.

Прежде всего сошлемся на тот общеизвестный факт, что в реальных условиях в качестве ведущего мотива речевого общения на иностранном языке выступает потребность в экстралингвистической информации — во взаимоинформировании партнеров по коммуникации относительно своих намерений, планов, желаний, физических, эмоциональных состояний и т. д. Что же касается чисто лингвистической информации, т. е. информации о тех или иных свойствах языка, в том числе и о его лингвистических нормах и правилах, то эта сторона языка говорящих обычно не интересует вообще, а если и интересует, то лишь в последнюю очередь и не является предметом анализа и коррекции.

В этом отношении иллюстративный пример представляет собой общение профессиональных лингвистов в ситуациях, когда обсуждаются те или иные чисто лингвистические проблемы. В таких случаях говорящих обычно интересует лишь узко лингвистическая информация, а все выходящее за пределы лингвистики, т. е. все касающееся экстралингвистики, как правило, вообще не затрагивается. Более того, любая попытка переключить внимание собеседников на какую-либо экстралингвистическую тему — предположим, с плюсквамперфекта в немецком языке на прогноз погоды, — рассматривается как довольно грубое нарушение речевого этикета, либо даже как попытка со стороны «нарушителя» скрыть свою лингвистическую некомпетентность путем преднамеренного «ухода от темы» разговора. Ситуации такого рода метаязыкового общения наглядно демонстрируют границы реальной значимости чисто лингвистической проблематики как представляющей по существу лишь узко ограниченный абстрактно-теоретический интерес.

В школьных условиях обучения иностранным языкам метаязыковое общение, выступающее в форме анализа и коррекции различного рода ошибок в иноязычной речи учащихся, не имеет никакого отношения к обучению иностранному языку как деятельности. В лучшем случае так называемая «работа над ошибками» способствует формированию у обучаемых лишь элементарных навыков лингвистического рефлексирования по поводу иноязычной речи, что, как известно, не является целью обучения иностранным языкам.

Как уже отмечалось, в реальных условиях общения на иностран-

ном языке допускаемые в речи многочисленные отклонения от языковой нормы фиксируются лишь на «периферии сознания» и лишь в той мере, в какой они затрудняют понимание. Но даже в ситуациях, когда фонограмматические искажения иноязычной речи превышают порог ее понятности, общение не переключается на специальный анализ и исправление допущенных ошибок. В подобных случаях собеседники обычно проявляют встречную активность — пытаются иначе сформулировать свои вопросы — ответы, привлекают мимику, жесты и другие паралингвистические средства с целью достичь взаимопонимания, не акцентируя при этом внимания на речевых ошибках. Потребность во взаимопонимании наряду с потребностью в экстралингвистической информации, о чем говорилось выше, выступает в качестве другого психологического мотива, самым непосредственным образом определяющего всю формальную иерархию параметров речевого общения на иностранном языке. В этой иерархии параметру фонограмматической правильности не придается такое большое значение, как это имеет место в практике обучения иностранным языкам, когда исправление ошибок считается обязательным даже тогда, когда учитель понял сказанное учеником, а последний, в свою очередь, догадывается, что он понят учителем. В таких случаях особенно очевидны искусственность и формализм так называемой «работы над ошибками», которая фактически превращается в крайне нудное и тягостное для учащихся лингвистическое натаскивание.

Порочность ориентации на идеальную фонограмматическую правильность иноязычной речи в школьных условиях обучения усугубляется еще и тем, что ведет к ряду серьезных отрицательных последствий, причина которых не всегда ясна самому учителю иностранного языка. Мы имеем в виду прежде всего психологический феномен ошибкобязности учащихся.

Ошибкобязность как прямое следствие слишком «жесткого» контроля и оценки иноязычной речи учащихся по критерию фонограмматической правильности формируется у обучаемых чуть ли не с первых занятий по иностранному языку и в итоге становится одним из труднопреодолимых барьеров при использовании иностранного языка как средства общения. Возникающая в процессе учения ошибкобязность, в свою очередь, постепенно трансформируется в отрицательное отношение основной массы обучаемых к иностранному языку как учебному предмету.

Изложенное выше может навести читателя на мысль о том, что в школьных условиях следовало бы, по-видимому, вообще отказаться от контроля иноязычной устной речи учащихся по критерию фонограм-

матической правильности. Однако такой вывод был бы совершенно абсурдным: речь может идти лишь о необходимости дифференцированного подхода к фонограмматически искаженной иноязычной речи учащихся с учетом не столько ошибок как таковых (т. е. формальной стороны иноязычной речи), сколько, в первую очередь, к ее наиболее важным функционально-коммуникативным (содержательным) свойствам, таким, как понятность/непонятность, истинность, информативность и др. Остановимся подробнее на вопросах контроля этих аспектов речи.

Понятность/непонятность иноязычной речи определяется множеством факторов и, в частности, характером допущенных в ней ошибок. По степени нормативной искаженности различаем коммуникативно грубые и негрубые ошибки, т. е. абсолютно затрудняющие и существенно не затрудняющие понимание иноязычной речи. К первым относим прежде всего фонетические (произносительные) ошибки типа: good [gHd] вместо [gud], bed [bxd] вместо [bed], us [Az] вместо [As] и т. п.; к последним — флективные ошибки типа he go вместо he goes, ошибки в порядке слов в предложении, в употреблении временных форм (например, Indefinite вместо Perfect в английском языке и т. п.).

Соответственно все высказывания на изучаемом иностранном языке можно разграничить по крайней мере на три типа:

например, в немецком языке:

1) высказывания, не искаженные фонограмматически и понятные, например: Im Sommer habe ich auf dem See einen weissen Schwan gesehen;

2) высказывания, искаженные фонограмматически, но вполне понятные, например:

Ich hat gesehen in Sommer ein weisse Schwan auf See;

3) высказывания, искаженные фонограмматически и совершенно непонятные, например: In Sommer ich sehe in See weisse Schwein.

Очевидно, что в условиях обучения иностранным языкам обязательной коррекции подлежат в основном высказывания третьего типа, коррекцией же высказываний второго типа целесообразно в большинстве случаев пренебречь. Эту мысль можно сформулировать в виде следующего рабочего правила: коррекция фонограмматически искаженной, но понятной иноязычной речи психологически нецелесообразна, коррекции подлежит лишь непонятная, либо бессмысленная иноязычная речь обучаемых.

Что касается *методики (формы) коррекции* такого рода речевых высказываний учащихся, то эту работу с точки зрения психологии целесообразно проводить (это важно подчеркнуть) не в традиционной фор-

ме «исправления ошибок ради их исправления», что в настоящее время имеет место в школе (когда учитель, исправляя допущенную учеником ошибку, требует, чтобы он вспомнил соответствующее правило, привел парадигму склонения либо спряжения и т. п.), а в **форме выяснения и уточнения смысла сказанного**, т. е. того, что ученик хотел выразить. Поясним сказанное на примере:

У1: WETA SCHON HEUTE.

П.: Meinst du das Wetter?

У1: Ja, das Wetter.

П.: Und, das Wetter ist heute schcn, nicht wahr?

У1: Ja, das Wetter ist heute schcn.

Принципиальная новизна предлагаемого подхода заключается в возможности **корректировать иноязычную речь учащихся в процессе «поиска смысла»**, в форме непринужденной беседы учителя с учеником, **без упоминания и комментирования при этом ошибок как таковых**. Такая форма работы над исправлением ошибок способствует созданию в классе благоприятного психологического климата и позволяет снять либо нейтрализовать феномен ошибкобоязни.

Переходя далее к критерию истинности, отметим, что в настоящее время иноязычная речь обучаемых контролируется по данному критерию в основном лишь случайно, обычно в тех случаях, когда произносимое учащимся выходит за рамки правдоподобности или здравого смысла, например: Ich habe ein schcnes Buch geschrieben. Между тем, критерий истинности имеет большое педагогическое значение. Он реализуется в нескольких функциях одновременно: воспитывающей, обучающей, информирующей и собственно контролирующей.

Воспитывающая функция этого критерия заключается в возможности целенаправленного формирования у обучаемых таких важных черт личности, как правдивость, искренность и — что не менее важно — внимательное и строгое отношение к слову (в широком смысле) иностранного языка.

В своей обучающей и одновременно контролирующей функции критерий истинности может быть реализован в процессе уточнения и обсуждения на иностранном языке сообщений учащихся. Например, сообщение „Mein Freund Peter spricht immer Deutsch» можно проверить по критерию истинности, предложив ученику ответить на дополнительные вопросы типа: Hast du wirklich einen Freund? HeiЯt dein Freund Peter? Spricht er wirklich Deutsch? Spricht er immer Deutsch? Wo spricht er immer Deutsch? Mit wem spricht er nur Deutsch?

Такая форма обучающего контроля предпочтительна прежде всего потому, что может быть по желанию преподавателя переведена (при-

чем самым естественным и непринудительным образом) в русло общей дискуссии с привлечением всей группы либо части учащихся, например, в качестве «свидетелей» истинности либо неистинности слов своего товарища. Тем самым создается реальная возможность реализации критерия истинности в его информативной функции.

По критерию информативности (информационной емкости) анализ иноязычной речи учащихся удобно проводить подсчетом полных или знаменательных слов иноязычного высказывания, абстрагируясь от составляющих его служебных слов. Например, информационная емкость высказывания *Im Sommer habe ich auf dem See einen schutzen Schwan gesehen* составляет, согласно данному подсчету, 6 условных единиц. Предлагаемая форма подсчета позволяет получать достаточно объективные данные, которые в случае необходимости легко объяснить и прокомментировать выразительными средствами изучаемого иностранного языка, доступными пониманию учащихся.

В заключение отметим, что иноязычную речь обучаемых можно анализировать и оценивать по самым различным критериям, номенклатура которых постоянно дополняется, а формы и способы оценки иноязычной речи по тем или иным критериям постепенно совершенствуются. В этой связи одна из центральных задач контроля иноязычной устной речи учащихся состоит в построении определенной системы контрольно-аналитических критериев, стержневую основу которой, вне всякого сомнения, должны составить такие важные с функциональной точки зрения критерии, как рассмотренные выше критерии понятности/непонятности, истинности, информативности. Что касается критериев анализа и оценки формальных особенностей иноязычной речи, то их в любом случае целесообразно рассматривать лишь в качестве второстепенных, дополнительных по отношению к критериям контроля содержательного плана иноязычной речи учащихся.

Л.Е. Кожевникова

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Существующая в настоящее время система высшего образования в России характеризуется стремлением соответствовать современным требованиям подготовки высококвалифицированных специалистов, поиском и утверждением новых подходов к обучению различным дисциплинам, своевременно ставится вопрос о приобщении человека к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к ев-

ропейскому стандарту, о владении не менее чем двумя иностранными языками. В этой связи перед системой образования встает задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иным общественным устройством, социальными традициями и языковой культурой.

Современное состояние общества находит свое отражение и в системе обучения иностранным языкам в высшей школе. Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляет знания и формирует навыки и умения, но может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. Цели, поставленные современными условиями существования, вызвали к жизни новые взгляды на природу языка и на методику его преподавания.

Все большее значение приобретает обращение к проблемам изучения иностранного языка и культуры. Культура представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности, носителя определенной культуры. При этом каждая культура находит уникальное отражение в языке – ее носителе. На практике овладение иностранным языком неразрывно связано с приобщением к иноязычной культуре. В процессе обучения иностранному языку элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. Усвоение только формы языка без учета культурного компонента его значения ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы обучающегося и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка, поэтому наряду с овладением иностранным языком необходимо усвоение культурологических знаний и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка.

В новых учебных планах специальности «Филология» появился предмет, не выделявшийся ранее как самостоятельная единица. Этот предмет – лингвострановедение. Лингвострановедческий подход к обучению иностранным языкам разработан Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым в книге «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного». Язык понимается не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающегося с новой для него действительностью, культурным богатством, социальными отношениями, устройством быта народа – носителя языка. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под лингвострановедением понимают аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения об-

щеобразовательных и гуманистических задач лингводидактики реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с типичными явлениями современной действительности). При этом методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения [Верещагин, Костомаров, 1983, 49].

Лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка. Важно понимать разницу между страноведением и лингвострановедением. Страноведение – это общественная дисциплина, лингвострановедение – дисциплина филологическая, не преподаваемая до недавнего времени как отдельный предмет. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. Основной лингвострановедческой задачей на лексическом уровне является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка: безэквивалентных реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой), коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям), фоновой лексики (обозначений предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов). Для лингвострановедения большой интерес представляют также фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителя языка. На уровне предложения и текста лингвострановедение интересуется речевой узус, кроме того, выделяют еще одну категорию лингвострановедения – немой язык (жесты).

К реалиям относятся географические названия, названия характерных блюд (квас, борщ, Eintopf, Hackepeter), предметов быта (самовар, балалайка, Fachwerkhaus), обозначение событий, традиций, социальных институтов, не имеющих аналогов в других странах, т.е. то, что можно назвать «маркерами культурной ориентации» (термин В.В. Кабакчи) [Кабакчи, 1993, 71]. Лексические единицы такого рода, конечно, заслуживают внимания, но гораздо важнее то обстоятельство, что в любых двух языках весьма ограничено количество слов, которые бы были одинаковыми во всех своих значениях. Например, различные ассоциации вызывают слова «Дед Мороз» и «der Weihnachtsmann». У немецких детей несколько иное восприятие этого дедушки: они не толь-

ко радостно ожидают поздравлений, но и опасаются возможного наказания за проступки. Или, например, die Vase – ваза, в русском языке это сосуд для цветов, фруктов, печенья, в немецком – только сосуд для цветов.

Речевой узус, который также входит в понятие лингвострановедческого аспекта в обучении иностранным языкам, это способ выражения, соотношенный с условиями коммуникации, т.е. пригодная для данной конкретной ситуации форма речи. Опыт общения с иностранцами показывает, что методика преподавания иностранных языков в нашей стране обеспечивает высокую степень владения языком на всех уровнях, имеется в виду грамотность, беглость речи, лексическое наполнение, но они не всегда гарантируют взаимопонимание в процессе реального общения. А.Д. Райхштейн в своей работе «Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка» утверждает: «всякий, кто изучал или преподавал иностранный язык, неоднократно убеждался в том, что даже отличное знание грамматики и обширный словарный запас не всегда могут подсказать ту форму выражения мысли, которую в данной ситуации использовал бы носитель языка. При видимом сходстве значения слов и сходных грамматических построений языки используют разные способы выражения мысли» [Райхштейн, 1982, 13]. Узус показывает закономерности отбора слов и конструкций, используемых в определенных ситуациях. Речевой узус – это сплав ситуации общения и речи. При этом важно обращать внимание обучаемых и на экстралингвистические факторы, такие как жестикуляция, расстояние между говорящими (несоответствие в степени близости/удаленности общающихся сторон уже само по себе нередко является источником непонимания: попытки сократить или увеличить дистанцию могут восприниматься как угроза, флирт, презрение), количество и продолжительность пауз в разговоре, «дежурная» улыбка, прикосновения друг к другу во время разговора, темп речи, громкость речи и др.

Объектом лингвострановедения является и невербальное общение. Невербальные языки включают в себя жестовый и мимический язык, а также язык повседневного поведения. В невербальных средствах коммуникации также проявляется специфика культуры того или иного языкового коллектива. Нельзя перевести символику жеста, принятую в одной культуре, в другую лингвистическую общность. Владение языком представляется, поэтому невозможным без знания хотя бы элементарных средств коммуникации. Невербальное общение в значительной мере такой же национальный феномен, как и вербальная коммуникация.

Важнейшими критериями отбора национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку являются культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений.

Что касается способа преподнесения лингвострановедческого материала, то можно выделить два: тематический и филологический. При тематическом способе лингвострановедческие сведения систематизируются и сообщаются обучаемым по соответствующим темам. Преподнесение таких систематизированных лингвострановедческих сведений обычно сочетается с обучением употреблению в речи средств их иностранного выражения. При филологическом способе лингвострановедческая информация для обучаемых извлекается из самих иноязычных структур – слов, словосочетаний, предложений, фрагментов текста и целых текстов, причем используемые иноязычные произведения художественной литературы, публицистики и т.д. необязательно посвящены страноведческой проблематике. Поскольку филологический способ исходит из конкретных единиц иностранного языка, он реализуется почти исключительно в процессе обучения речи на этом языке. В преподавании лингвострановедения как учебного предмета наиболее эффективным, вероятно, будет симбиоз обоих способов, тем более, что они определенным образом связаны между собой. Во всех случаях, когда содержание обучения составляет не только страноведческая информация, но и способ ее выражения на изучаемом языке, возникает ряд собственно лингвистических проблем.

При включении национально-культурного компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть, прежде всего, аутентичные материалы: тексты монологического и диалогического характера, литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде, афиши, объявления, программы кино и телевидения, карты, схемы, театральные и автобусные билеты, гостевые карточки в гостиницы, бланки телеграмм, театральные программы и т.д., а также страноведческий и лингвострановедческий комментарий.

Для ознакомления с наиболее распространенными и типичными для немецкой культуры кинемами лучше всего использовать видеоматериалы. Это могут быть фрагменты игровых и учебных фильмов, телепрограммы передач канала «Немецкая волна».

Непосредственное использование на занятиях подобных материа-

лов помогает педагогу эффективно решать практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи. Включение такого материала создает также дополнительные возможности для вызова и поддержания мотивации изучения иностранного языка, расширения кругозора обучающихся. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения иностранному языку, культуре народа - носителя данного языка.

Методами обучения в процессе преподавания предмета «Лингвострановедение» можно считать традиционные методы, применяемые при обучении любому аспекту языка, ознакомление, включающее показ и объяснение, тренировку и применение. Используемые приемы на этих этапах представляются также традиционными, кроме, может быть, этапа применения. На этапе применения целесообразно использовать изученный лингвострановедческий материал в ситуациях, проблемных беседах, в ролевых играх, при озвучивании кинофрагментов и кинофильмов. Практика показывает, что содержание ситуаций, используемых на уроках иностранного языка, чаще всего связаны с нашей действительностью, а не с реалиями страны изучаемого языка. Это объясняется тем, что студенты не имеют четко сформулированной речемыслительной задачи в предлагаемой им игре или ситуации, не испытывают естественной потребности в общении. Роль преподавателя заключается в умении четко сформулировать задачу, направленную на порождение речевой интенции у обучаемых, т.е. на стимулирование их умственной и речевой активности.

Таким образом, лингвострановедение ставит своей задачей обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, способствовать развитию вторичной языковой личности, понимающей текстовую деятельность инофонов на основе как языкового, так и когнитивного сознания, и является одним из аспектов при обучении иностранному языку, помогающих овладеть национальной культурой и сформировать способность и готовность понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. М., 1983.
2. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения. СПб., 1993.
3. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка // ИЯШ , 1982, № 6.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Обучение говорению на старшей ступени представляет собой подсистему, продолжающую развитие и совершенствование устно-речевых навыков и умений, основа которых была заложена ранее. В диалогическом контакте учащиеся уже могут решать более сложные коммуникативные задачи, конструировать содержательные, более правильные в нормативном плане и более соответствующие конкретной ситуации высказывания [Скалкин, 1989].

Вслед за методистами Аппатовой Р.С. и Пассовым Е.И. авторы статьи полагают, что диалог знаменует собой лишь первую ступень к овладению умением общаться [Аппатова, 1989], основная же задача при обучении говорению на заключительном этапе состоит в том, чтобы научить старшеклассников вести *групповые беседы (полилоги)*, зачастую активизирующие их деятельность на уроке и стимулирующие интерес к изучению иностранного языка (под групповым общением в работе понимается общение учащихся в так называемых микрогруппах – по 3 (*трилог*) - 6 человек, а под коллективным – общение между собой учащихся всей официально сформированной группы, всего коллектива). Нецелесообразно полностью отказываться от диалогической формы общения на уроке, поскольку именно работа учащихся в парах служит своеобразной подготовкой к ведению группового обсуждения (произшедшего события, намечаемого мероприятия и т.д.).

Основным средством обучения диалогической речи (ДР) остаются упражнения. В методической литературе они подразделяются на следующие группы: а) упражнения для обучения реагированию; б) упражнения для обучения инициативной речи; в) упражнения, обучающие владению динамикой ДР; г) упражнения в свободной творческой речи [Исаков, 1973]. Первые три группы упражнений направлены на усвоение учащимися необходимого языкового материала, выработку у учащихся умений запрашивать информацию, делать коммуникативно направленные сообщения, адекватно реагировать на реплику собеседника, строить реплику таким образом, чтобы собеседник мог на неё откликнуться и продолжить диалог, употреблять штампы ДР, комбинировать реплики при построении диалога. Для тренировки в употреблении побудительных высказываний важно организовать повторение учащимися следующих структур: *Be...! Will you be...? Would you be so kind enough to ...? Let us... и др.*, служащих выражению просьбы, предложения, совета, разрешения и т.п.

При обучении употреблению реактивных реплик и штампов ДР на

старшем этапе целесообразно обратиться к методике, предложенной Будниченко Е.П. [Будниченко, 1991]. Автор описывает систему формирования навыков ДР с опорой на символы. Подготовленные учителем и вывешенные в классе плакаты с графически изображёнными формулами общения освободят его от необходимости давать много инструкций на уроке и одновременно активизируют деятельность учащихся.

Основными упражнениями, подготавливающими учащихся к общению на иностранном языке, являются упражнения третьей группы или речевые упражнения, закрепляющие языковой материал и строящиеся на основе создания учебных речевых ситуаций (УРС). УРС моделируют естественные речевые ситуации (ЕРС), другими словами – различные жизненные обстоятельства. Наиболее близки к естественным реальным ситуациям, возникающим в процессе учебной деятельности, в которых содержание речи не нужно придумывать, где не требуется вообразить себя в чьей-то роли. Общение возникает при этом по инициативе учителя и органически вплетается в ход урока (опоздавший ученик вынужден объяснять причину опоздания, ученики обсуждают какую-либо проблему, выполняют указания, связанные с управлением учебной деятельностью). Работа в парах вызывает достаточно высокую активность учащихся при условии, что ребята сами выбирают себе речевых партнёров в зависимости от темы разговора, каждый получает определённую речевую задачу – убедить, объяснить, ответить, уточнить и т.п. Участие школьников в различных видах диалога (выделяют: диалог-обмен информацией, диалог-интервью, диалог-планирование совместных действий, диалог-обмен впечатлениями, мнениями [Скалкин, 1989]) способствует развитию их умения запрашивать и получать нужную информацию, отвергнуть предложение партнёра и настоять на своём, обосновать своё мнение, а также тренирует учащихся в употреблении сложноподчинённых предложений для установления причинно-следственных связей, в использовании средств выражения модальности. Приобретение учащимися необходимых навыков диалогизирования и доведение до уровня автоматизма достаточно сложного языкового материала способствует в дальнейшем относительно свободному и эффективному ведению *групповой* беседы. Несмотря на то, что обучение групповому обсуждению имеет место главным образом в конце средней и на старшей ступени, подготовка к нему должна начинаться с первых занятий иностранного языка (хотя на этом этапе групповой диалог носит самый элементарный характер, он условен и управляем во всех деталях).

Подготовка к групповому общению проходит три фазы [Шанта-

рин, 1973]. Предварительно учитель проводит краткую, фронтальную беседу с классом.

Ex. Учащимся предлагается ответить на вопросы, опираясь на содержание прочитанного текста по теме “International languages” [Сафонова В.В., 1995]. Английский язык: *Учебное пособие для X – XI классов школ с углублённым изучением английского языка*. Ч.1. М.] :

- Why do we feel the necessity of learning English nowadays?

- For what occupational purposes is it learnt?

- What can you say about the quality and the people’s range of command of English now? etc.

На данном этапе школьники учатся давать адекватный правильный (без языковых и фактических ошибок) ответ на вопрос учителя, самостоятельно запрашивать информацию, задавая вопросы, охватывающие содержание текста (учитель адресует заданный одним учащимся вопрос другому учащемуся). На этом же этапе учащиеся приучаются к употреблению в своих ответах встречных реплик, в частности реплик эмоционально- реактивной экспрессии (термин Скалкина В.Л.).

Ex. Данное упражнение можно выполнить в качестве речевой зарядки на 2-3 уроке (по теме “International languages”), когда старшекласниками будут усвоены необходимые лексические единицы.

Teacher: - Listen to the following statements and if you disagree – correct them, if you agree – expand (or prove) them.

T.: -The number of English speakers has risen. More people have acquired some knowledge of English.

P.1: - Right you are (выражение согласия). **More and more people are attending English classes outside the education systems. Nowadays, English is a commodity people seek eagerly to acquire.**

T.: -English is rather easy to learn. It doesn’t cause any difficulties to learners.

P.2: -Just on the contrary (выражение несогласия). **English causes great difficulties to learners, especially outside continental Europe. Its sound system is hard to master and the vocabulary of English is enormous.**

Подобное упражнение может выполняться не только в режиме учитель – ученик, но и в режиме учитель - ученик – ученик, учитель – ученик – весь класс по цепочке. Вслед за Брагиной Л.Ф. заметим, что языковая форма должна быть отработана настолько, чтобы она не являлась препятствием, не мешала учащимся думать о содержании своих собственных диалогов [Брагина, 1974].

Составление учащимися собственных диалогов является следую-

щей ступенью подготовки группового общения. Организовывая работу учащихся в парах, обучение ДР учитель строит по двум этапам. Сначала он заранее готовит карточки с микродиалогами – образцами для того, чтобы ребята выполняли на их основе как подстановочные упражнения, так и упражнения на свободное реплицирование.

Ex. Образец подстановочного микродиалога (по теме “Learn about the world community”):

-What can you say about the importance of such organization as Interpol? (UNESCO, the UN High Commission for Refugees, UNICEF and etc.)

- Well, as far as I know, it is doing a good job in helping the other countries to catch criminals who cross borders.

(in promoting cooperation among other countries in education, science and culture; in providing international protection for refugees, finding solutions to their problems and etc.)

Варианты выполнения упражнения на свободное реплицирование.

(На карточке дана незаконченная фраза, которую один учащийся дополняет, а другой свободно реагирует на неё):

I have read the UN Convention on the Rights of the Child and I think ...

P.1: I have read the UN Convention on the Rights of the Child and I think it is useless. It can do nothing about war and cruelty.

P.2: Well, I can’t but agree with you. The Convention doesn’t interest me at all. It is too complicated and I doubt whether it can give children real rights.

На втором этапе работы в парах учащимся предлагается составить небольшие по объёму диалоги самостоятельно. Снимаются функциональные опоры, и обучение ДР происходит посредством создания учителем ситуаций общения. Создавая УРС (об УРС и ЕРС см. выше), учителю необходимо стремиться максимально приблизить их к условиям реального общения не только за счёт жизненности ситуаций, но и повышая новизну информации, а также предугадать темы и проблемы, которые могут вызвать интерес и эмоциональное отношение учащихся. Формулировка заданий может включать различные коммуникативно-психологические установки (по усмотрению учителя): диктальную («обменяйтесь сведениями, мнениями»), одномодальную («обсудите то, что вам обоим больше нравится в изучении английского языка»), разномодальную («убеди своего собеседника, заставь его изменить мнение»).

И, наконец, завершающий этап работы представляет собой непосредственную организацию группового общения учащихся путём вов-

лечения третьего участника разговора, соединения двух парных диалогов (или трилогов) между собой. В связи со своими возрастными особенностями, старшеклассники сами нередко выступают инициаторами диалогического взаимодействия в групповой форме. Случается, школьники затрагивают вопросы, не предполагающие однозначных решений, связанные с субъективными оценками, и в группе начинается спор. Подобные ситуации учителю желательно использовать для подготовки ребят к участию в коллективном диспуте или, другими словами, учебной дискуссии, возможной только при условии, что устно – речевое общение старшеклассников выступает в своей наиболее законченной форме (говорящие попеременно меняют свои позиции, становясь слушающими и наоборот; легко переходят от отдельных реплик к более развёрнутым монологическим высказываниям и т.д.).

Из всего комплекса последовательных упражнений, обычно реализуемого в плане подготовки к ведению учебной дискуссии (УД) следует особо выделить упражнения, обучающие школьников давать аргументированные ответы на вопросы, употребляя целый ряд структур и штампов ДР, сложноподчинённые предложения с союзами *because, as, since* и формулы, выражающие мнение говорящего: *I believe, I think, in my opinion* и т.д., а также упражнения, предлагающие учащимся выбрать один из контрастирующих подходов к проблеме (вид работы, направленный на развитие такой формы речевой реакции, в которой проявляется критическое мышление : **Ex. – Which is better, to know several foreign languages a little or one language, but well?)**

При подготовке к дискуссии учителю следует тщательно продумать материал экспозиции (тот фактический материал, который служит основой любого обсуждения), выписать из разных источников тезисы, составляющие костяк плана дискуссии, и расположить их в определённой последовательности. Учащимся предлагается заранее ознакомиться с данными утверждениями и самостоятельно дополнить некоторые из них, либо сформулировать собственные тезисы в поддержку той или иной точки зрения.

При проведении УД (например, по теме “International languages. English as an international language”) роль инициатора беседы можно поручить сильному учащемуся, который сделает вступление к коллективному разговору (кратко сообщит о своих целях изучения иностранного языка, выскажет предложение о наиболее эффективных способах овладения английским языком и т.д.).

Наряду с экспозицией, учителю желательно продумать направляющие вопросы, способствующие «развёртыванию» проблематики УД, а также выписать на доску небольшое количество незнакомых, новых

для учащихся слов, необходимость в которых может возникнуть непосредственно в ходе дискуссии. На завершающем этапе УД учитель и несколько учащихся суммируют высказанные в ходе диспута точки зрения и на основании этого формулируют итоговый общий вывод.

УД является продуктивным способом организации коллективного общения на уроке, позволяет учителю проанализировать степень сформированности навыков ДР старшеклассников, получить более или менее полное представление о том, насколько учащиеся самостоятельны в выборе средств выражения своей точки зрения, насколько их речь богата междометиями, речевыми клише, модально-эмоциональными словами и т.д., какие затруднения вызывает для старших школьников ведение беседы на иностранном языке.

В заключение обозначим те выводы, к которым привело проведённое нами исследование:

- возраст учащихся старших классов весьма благоприятен для развития навыков диалогизирования, обучаемые легко вступают в беседу с речевыми партнёрами, стремясь к осуществлению самостоятельного коммуникативного акта;

- вовлечение старшеклассников в групповое и коллективное речевое взаимодействие позволяет тренировать их в умении экспромтной мобилизации своих языковых знаний, умений и навыков для восприятия мыслей и чувств, формирующихся в момент речи и в значительной мере способствует увеличению речевой практики учащихся на уроке;

- использование полилогической формы общения помогает уменьшить инфантилизацию в преподавании иностранных языков в старших классах;

- УД как вид полилога является вполне доступным и эффективным способом стимулирования развития самооценки школьников, учит отстаивать свою точку зрения, выражать своё отношение к тому или иному явлению, поддерживать какую-либо сторону в споре или возражать кому-либо из его участников. При систематическом использовании актуальных дискуссий у учащихся появляется желание обсуждать интересующие их вопросы на иностранном языке.

Список литературы

1. Аппатова Р.С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка // ИЯШ, 1989, №5.
2. Бим И.Л., Пассов Е.И. Книга для учителя немецкого языка для 10 класса средней школы. М., 1990.
3. Брагина Л.Ф. О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи на средней ступени обучения // ИЯШ, 1974, №3.
4. Будниченко Е.П., 1991. Обучение диалогической речи на уроках английского

языка // ИЯШ, 1991, №1.

5. Исаков В.А. Обучение студентов иноязычной диалогической речи на начальном этапе специального факультета // Проблемы обучения иностранному языку. Владимир, 1973.

6. Настольная книга преподавателя иностранного языка. / Под ред. Маслыко Е.А., Бабинской П.К. и др. Минск, 1999.

7. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. Киев, 1989.

8. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи // ИЯШ, 1986. №4.

9. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. / Под ред. Климентенко А.Д., Миролюбова А.А. М., 1991.

10. Шантарин Е.В. Место и роль дискуссии в разработке устной темы // Проблемы обучения иностранному языку. Владимир, 1973.

В.Н. Макеева

МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ?

Глобальные геополитические и экономические изменения последнего времени предъявляют новые требования к обучению. Так, возрастающая потребность в способных свободно общаться на иностранном языке специалистах обусловила ориентацию преподавания иностранных языков на формирование иноязычной коммуникативной компетенции [Комарова, 2000, 11]. Обучение устной речи с первых дней должно быть нацелено на развитие неподготовленной речи на базе широкого комбинирования изученного языкового материала [Барыкина, 1988: 3]. Методика работы по обучению немецкому языку студентов с базовым английским филологического факультета (отделения романо-германской филологии) университета в значительной степени определяется спецификой условий и задач обучения. Специфика сводится к следующим особенностям.

1. Небольшое количество учебных часов, отводимых на изучение второго иностранного языка на филологическом факультете университета, в сравнении с первым иностранным языком.

2. Кратковременные (при условии 6 ч. занятий в неделю) и длительные (педпрактика, каникулы) перерывы в обучении, которые крайне отрицательно сказываются на формировании умений и навыков.

3. Интерференция родного и первого иностранного языков.

4. Необходимость овладения огромным количеством информации (начиная с первых двух месяцев вводного фонетического курса с постановкой произношения и усвоения правил чтения через перемежающиеся лексико-тематические и грамматико-разговорные темы к практически свободному общению по пройденной теме в форме монолога

и диалога; чтению и реферированию отрывка из неадаптированной литературы с минимальным использованием словаря; владению грамматическим материалом в объеме курса второго иностранного языка; умению работать в качестве учителя немецкого языка средней школы на любом этапе обучения). Кроме того, преподаватель должен дать знания из области страноведения, истории литературы, фразеологии, интерпретации текста, истории языка и т.д.

5. Стремление студентов излагать свои мысли на втором иностранном языке так же хорошо, как на первом (при этом часто не учитывается количество часов, отводимых на изучение второго иностранного языка).

6. Наблюдаемое иногда отсутствие мотивации при изучении немецкого языка после английского («Зачем? Он же не самый распространенный», «Лающий» язык», «Язык фашистов», «Очень сложный»).

При всем том можно перечислить и положительные особенности:

1. Объем активизации материала может и должен быть меньшим, чем при аналогичной отработке в курсе первого иностранного языка, так как у студентов уже есть определенный лингвистический опыт.

2. Каждая порция одновременно вводимого языкового материала может содержать большее количество языковых единиц.

3. Опора на родной и первый иностранный язык.

4. Сравнительно высокая степень самостоятельности и творчества студентов.

Существующий разрыв между назначением второго языка и возможностями его преподавания можно сократить следующим путем:

1. не ограничиваться введением предусмотренной минимумом активной лексики;

2. как можно больше читать на втором иностранном языке;

3. стимулировать переход лексики из пассивного словарного запаса в активный;

4. развивать чувство языка;

5. система работы над аудированием должна вести к развитию умений использовать самостоятельно не только печатные, но и записанные на аудио- и видеопленку тексты;

6. учить студентов работать со справочной литературой по второму языку.

Курс преподавания второго иностранного языка должен обеспечить высокую внутреннюю мотивацию студентов:

1. ощущение достигнутых успехов;

2. демонстрация той пользы, которую дает второй иностранный язык для изучения первого;

3. информационный интерес к предмету;
4. положительное отношение к учителю.

При условии наличия таких задач и таких условий обучения становится необходимой интенсификация учебного процесса. Преподаватель должен обучить каждого студента. Но что делать, если студент сам не может справиться с трудностями? Попытаемся рассмотреть эту проблему с психологической и методологической точки зрения.

Индивидуальные особенности восприятия зависят от функционирования полушарий головного мозга. Одно из полушарий является доминирующим. Левое отвечает за аналитический склад ума, математические способности, умение работать с научно-техническими текстами, у таких людей преобладают вербальные способности и словесно-логическое мышление. Правое полушарие отвечает за синтетический склад ума, художественные способности, способность к восприятию художественных текстов, такие люди обладают хорошей ориентацией в пространстве и координацией движений, способны к конструированию и обладают непосредственно-чувственным восприятием.

В первые годы жизни ребенка доминирует правое полушарие, относительное преобладание левого становится выраженным к 8-10 годам. Модель обучения, принятая в наших детских садах, школах и даже семьях направлена на развитие почти исключительно левого полушария. Но «левополушарники» испытывают трудности при переходе от теории к практике, где надо учитывать реальные условия, а не манипулировать схемами, где надо не объяснять, а действовать.

Среди студентов с низкой успеваемостью оказываются «правополушарники», не вписывающиеся в традиционные модели обучения. При использовании стиля обучения, ориентированного на усвоение готовых истин, возникает психологический барьер при необходимости творческого самовыражения.

Конечно, людей с ярко выраженной доминантой одного из полушарий мало, но преобладание выявить можно [Гвоздева, 1999, 73].

Необходимо также учитывать тип темперамента. Так, холерик – человек настроения, если увлечется – сделает все, но медленно переключается на новый вид деятельности, страсть чередуется с вялостью, часто плохое настроение, повышенная возбудимость, эмоциональность, быстрые реакции.

Сангвиник быстро приспосабливается к новому, общителен, отзывчив, чувства легко возникают и сменяются, богатая мимика, жизнерадостен, может быть кратковременная грусть, широкий кругозор, эрудиция. Но если, с его точки зрения, нет серьезной цели – может учить поверхностно, легко отвлекается, наблюдается также излишняя под-

вижность и несобранность, легко отвлекается.

Флегматик учит медленно, но верно, ровный, спокойный, редко выходит из себя, выдержан, хладнокровен, отмечаются глубина мысли и высокая активность. Вместе с тем он может быть вялым, безучастным, ленивым, безвольным, медлительным.

Меланхолик часто внешне заторможен, невнимателен, не может долго сосредоточиться, в новых условиях теряется, может быть замкнутым, боязливым, тревожным, легко отвлекается, трудно сосредотачивается. Но этот тип, вместе с тем, глубокий, сдержанный, содержательный.

Не надо забывать, что «чистые» типы темперамента встречаются редко.

В подавляющем большинстве случаев на уроках тренируется исключительно зрительная, слуховая, речедвигательная память. Логически-смысловая, эмоциональная виды памяти почти не используются, не развиваются.

Рассмотрим условия, влияющие на повышение объема памяти:

1. неоднократное повторение воспринимаемой информации (однако человек не способен долго воспринимать и осознавать не изменяющуюся информацию, которая быстро становится ожидаемой и даже вопреки желанию ускользает из сознания. Многократное повторение, «зубрежка» приводит к субъективному ощущению утраты смысла слова);

2. осмысление воспринимаемой информации, установление ее логической структуры и связи с уже хранящейся в долговременной памяти информацией, что резко сокращает количество необходимых повторений. Из двух сообщений человек выбирает то, что имеет лично для него какой-то смысл и практически не замечает бессмыслицу;

3. установка на длительное запоминание;

4. высокий интерес к запоминаемому материалу. Огромную роль играет при этом учитель;

5. функциональное состояние организма, степень его утомления, внешние условия;

6. эмоциональный фон – лучше запоминаются факты, имеющие положительную окраску, хуже – отрицательную, и еще хуже – не имеющие никакой эмоциональной окраски;

7. уровень произвольного и непроизвольного внимания.

Для устранения вышеперечисленных трудностей, для интенсификации процесса обучения можно предложить следующие принципы и приемы работы.

1. Мы предлагаем для заучивания максимально большое количе-

ство лексики – из лексико-грамматических тем, дополнительного материала на уроках, домашнего чтения, если позволяет время – из индивидуального чтения. Возможно и дополнительное самообразование – при помощи аудио-, видеозаписей, чтения художественной литературы, работы в Internet, переписки и т.п.

2. Обязательная постановка произношения во вводном фонетическом курсе. На начальном этапе чрезвычайно полезно транскрибировать немецкие слова, предложения – наглядно показывать разницу в произношении. Кроме того, транскрибирование студентом слов, предложений помогает преподавателю более четко уловить ошибки в произношении.

3. Объяснение грамматического материала происходит как можно проще, как можно интереснее – все необычное лучше запоминается. Вначале дается традиционное объяснение, потом нетрадиционное – чтобы все могли все понять. Примеры для заучивания нужно предлагать яркие, запоминающиеся, например, при объяснении разницы между „um ... zu“ и „damit“:

Ich lerne Deutsch, um nicht zu dumm zu sein.

Ich lerne Deutsch, damit mein Freund das auch lernt. Mit!

Или, для усвоения значения модальных глаголов, изменения корневой гласной и личного окончания в Prdsens Indikativ:

Ich soll съесть соль.

Ich muss купить себе мусс.

Ich kann съездить в Канны.

Ich darf сидеть в шарфе.

Ich will жить в вилле.

Ich mag колдовать, как маг.

И так практически по всем темам грамматики. Прием основан на методе ассоциаций, он необычен, возможно, «режет слух», но он действенен. Студенты понимают материал с первого объяснения, достаточно потом поработать над упражнениями до образования устойчивых умений, в дальнейшей работе эти умения трансформируются в прочные навыки.

Объем грамматики для курса второго иностранного языка должен быть меньшим, чем для курса первого иностранного языка. Так, на заучивание трех временных форм мы предлагаем лишь 80 наиболее распространенных глаголов с оговоркой, что их в два раза больше.

3. Развитие уверенности в своих силах, положительный настрой.

4. Мы постоянно повторяем старые лексические темы, связываем их между собой – например, на занятиях по домашнему чтению: «Представь, что ты – главный герой. Опиши свою комнату!» или «Опиши

рабочий день бабушки главного героя!»

5. Тренируем устойчивые разговорные клише: „Hцr mal ...“, „(Ich bin) einverstanden“, „WeiЯt du was ...“, „Was mich betrifft, so ...“ и т.д.

6. Работаем с аудио-, видеоматериалами, дополнительной литературой.

7. Пытаемся создать учебные речевые ситуации, максимально приближенные к естественным. Так, при отработке темы «Времена года», описываем погоду, находясь вне помещения. Тема „Der Lehrerberuf“ – приглашаем какого-либо преподавателя кафедры немецкой филологии для беседы „Warum gefдllt Ihnen der Lehrerberuf“. Тема „Die Wohnung“ – студенты должны сделать обзор мебельных салонов: какие предметы мебели где продаются, по какой цене и т.д.

Вся эта напряженная работа ведет к тому, что примерно на V курсе у многих студентов происходит качественный скачок, и они начинают относительно свободно говорить на немецком языке – грамматически правильно, в хорошем темпе (аналогичном темпу их речи на русском языке).

Список литературы

1. Барыкина Н.А. Методика работы над темой устной речи на начальном этапе при обучении немецкому языку как второй специальности // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности. Владимир, 1988.
2. Ефанова Л.Д. О некоторых возможностях использования интенсивных методов при обучении второму иностранному языку // Проблемы методики преподавания второго иностранного языка в качестве специальности. Владимир, 1988.
3. Гвоздева А.В., Сороковых Г.В. Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // ИЯШ, 1999, № 5.
4. Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранным языкам // ИЯШ, 2000, № 6.

С.Е. Мосталыгина

МОТИВАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Бурное развитие науки и техники приводит к непрерывному расширению объема знаний, которые необходимы для активного участия во всех сферах общественного производства. При переходе на более высокую ступень развития высшей школы на первое место выдвигается задача учить студентов приобретать знания самостоятельно. Навыки самостоятельной работы – главный багаж, которым надо вооружать

студента, чтобы он мог работать всю жизнь творчески.

Овладение иностранным языком при отсутствии языковой среды невозможно без систематической и интенсивной самостоятельной работы. Известно, что самостоятельная работа повышает мыслительную деятельность обучаемых, способствует формированию более прочных навыков и умений, приносит большое эмоциональное удовлетворение от того, что тот или иной вид работы выполнен без помощи преподавателя. Однако самостоятельная работа не значит неуправляемая работа. Каждое самостоятельное задание должно быть спланировано преподавателем так, чтобы можно было легко осуществить контроль за правильностью его выполнения, то есть самостоятельная работа предполагает наличие определенного задания для обучаемых, выполняемого без помощи преподавателя и требующего активизации мыслительной деятельности обучаемых, а также обеспечение руководства и контроля за правильностью выполнения данного задания.

Наиболее значимым и результативным компонентом самостоятельной работы является чтение. Более того, чтение – это такой вид деятельности, навыки которого могут быть выработаны только в результате самостоятельной работы, то есть в результате работы в режиме «студент – источник информации». В процессе самостоятельного чтения развивается техника чтения, закрепляется изученная лексика, систематизируется грамматика, пополняется словарный запас учащегося, зрительно закрепляются навыки письма.

Самостоятельное чтение должно стать преимущественно чтением без словаря. Это вытекает из требований научно-технического прогресса, так как любому специалисту в своей работе необходимо пользоваться информацией иноязычной научно-технической литературы. В этом случае чтение со словарем не может удовлетворять растущие потребности, поэтому в качестве основной задачи обучения чтению на иностранном языке необходимо выдвинуть обучение преимущественно бессловарному чтению.

В практической работе следует также помнить, что чтение текстов без словаря (с последующей передачей содержания) – одно из основных требований программы по иностранному языку.

Таким образом, основным содержанием самостоятельной работы должно стать чтение. Теперь встает вопрос, как организовать эту работу, какой материал использовать. При выборе материалов для чтения рекомендуется исходить из того, что источник должен быть интересным, даже увлекательным. Пробуждение интереса и его поддержание – важнейшая предпосылка организации самостоятельной работы по чтению.

Большой интерес для студентов представляют адаптированные художественные произведения английских и американских авторов. Почему именно художественная литература? Студентов 1 курса, которые еще не могут читать литературу по специальности, больше интересует чтение адаптированной литературы. Такие тексты легче, доступнее для них. Они могут справиться с поставленными задачами, а главное то, что студенты получают наглядное доказательство того, что они могут справиться с такой работой самостоятельно. Это дает им уверенность в своих силах, прививает интерес к иностранному языку, демонстрирует возможности, которые открывают знание языка.

Работу следует всегда начинать под руководством преподавателя. Это важный психологический момент. Если сразу оставить студента один на один с большим рассказом в несколько страниц, то это может вызвать у него чувство растерянности и даже беспомощности. Помощь преподавателя снимет напряженность, придаст уверенность, а значит, будет способствовать успеху.

На младших курсах студенту необходимо дать общие рекомендации в отношении домашнего задания: выполняя домашнее чтение, следует прочитать сразу всю главу и вникнуть в ее основное содержание; при повторном чтении этого же материала работать надо со словарем; нужно добиваться того, чтобы каждое место статьи было понятно; если при чтении что-то не понято, надо вернуться к этому месту и т.д.

На это отводится одно-два занятия – вводно-разъяснительные занятия. Преподаватель рассказывает о том, какая работа ожидает студентов, цели и этапы этой работы, формы и методы контроля, дает советы, как лучше организовать работу. Для первого раза лучше взять рассказ на 3-4 страницы с интересным, динамичным сюжетом, который читается на аудиторном занятии всеми студентами вместе. Преподаватель обращает внимание студентов на заголовок текста и на вопросы: о чем пойдет речь в рассказе, где будет происходить действие, кто главный герой рассказа. С помощью вопросов преподаватель контролирует понимание прочитанного. Главная трудность в чтении больших текстов состоит в том, что студенты, как правило, цепляются за каждое слово, обязательно переводят его (даже надписывают перевод каждого слова в тексте). Отвечая же на поставленные преподавателем вопросы, они убеждаются, что, пропустив иногда даже часть текста, они смогли понять содержание прочитанного, не потеряли основную сюжетную линию.

По прочтении текста дается задание расположить предложения, содержащие информационные вехи рассказа, в том порядке, в каком происходило действие. Такое задание помогает систематизировать

прочитанный материал, четко выделить основную сюжетную линию и может служить основой для пересказа текста.

Следующий шаг – индивидуальные задания для самостоятельного чтения. Каждый студент получает адаптированную книгу для чтения на срок 1-1,5 месяца. Книги различны по содержанию объемом от 40-50 до 150 страниц.

Благодатным материалом для самостоятельного чтения является периодическая печать, в частности газета. В силу специфики технического вуза мы часто обращаемся к таким источникам, так как газетные статьи являются незаменимым рабочим материалом для студента. Все самые актуальные проблемы экономического развития страны находят свое отражение на страницах печати. Отсюда и особое внимание работе с газетой.

Язык газеты отличен от языка других источников информации, поэтому готовить студента к чтению газетных статей большого объема мы начинаем с небольших газетных заметок по темам «Визиты», «Хроника» и т.д., которые можно брать уже на первом этапе обучения. Систематическая работа с небольшими газетными статьями в сочетании с интенсивным чтением адаптированной литературы создает основательную базу для более глубокой работы с газетой и текстами по специальности на 2 курсе.

Эта работа может быть организована следующим образом. Каждый студент получает определенную тему, скажем, «Развитие автомобильной промышленности», «Роль автоматизации и механизации в нашей жизни», «Компьютеризация» и т.д. Прорабатывая газетные статьи на эти темы, студент готовит индивидуальные сообщения или реферат. Как показала практика, этот вид работы на завершающем этапе обучения является одним из наиболее продуктивным. Хочется отметить некоторые наиболее ценные моменты. Во-первых, газетная статья – это всегда новейший материал, отражающий самые современные точки зрения по определенным проблемам, что является одним из самых сильных стимулов получения информации. Кроме того, прочитанный материал не является только материалом для написания реферата. Полученная информация может быть использована на семинарских и практических занятиях по другим предметам. Такая работа с газетой требует от студентов мобилизации всех навыков и умений, полученных за курс обучения иностранному языку.

Подводя итог, хочется отметить, что самостоятельная работа, в частности чтение адаптированной литературы и газет, воспитывает самостоятельность, которая необходима для приобретения знаний как по иностранному языку, так и в любой другой области; позволяет индиви-

дуализировать процесс обучения; предоставляет определенную свободу творчества в отличие от строго регламентированных заданий; способствует повышению заинтересованности и сознательности в овладении иностранным языком; дисциплинирует студента.

Список литературы

1. Бедрицкая Л.В., Кузнецова Е.А. Актуальные вопросы языкознания и интенсификации преподавания иностранного языка. Минск, 1993.
2. Букавин С.П., Лотовская Р.Н. Реализация принципа коммуникативного обучения и проблемы совершенствования учебного процесса в условиях // Обеспечение мотивации к изучению иностранного языка. Гродно, 1988.
3. Кольхалова О.А. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов при обучении чтению. Владимир, 1990.

З.А. Прохорова

СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (КАК ВТОРАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ) ПО ТЕМЕ «ЭКОНОМИКА ФРГ»

В век бурного научно-экономического развития и укрепления связей между нашими странами трудно умалить значение иностранных языков. Но изучение иностранного языка во внеязыковой сфере – дело весьма трудное. По учебной программе изучается тема «Экономика ФРГ»; экономика является многоотраслевым организмом, включая в себя банковскую систему, торговлю, туризм, почту, ярмарки, ремесла, транспорт, сферу услуг и т.д.

Из отраслевой структуры экономики Германии хотелось бы остановиться на индустрии. В преподавании применяются современные технологии. Для этого используются аутентичные и полуаутентичные, то есть упрощенные тексты и материалы. Эта тема затрагивает ряд новых понятий и специальной лексики. Главная цель данного материала – это развитие навыков говорения и аудирования, ведения диалога в ситуациях, близких к жизненным ситуациям: умение представиться или представить коллегу, дать ответы на вопросы о сфере деятельности предприятия. Задания по аудированию концентрируются на основополагающих языковых функциях. Они закрепляются в упражнениях. В рамках этих упражнений студенты работают обычно вдвоем или маленькими группами, что способствует развитию диалогической речи. Наряду с текстами используются таблицы, схемы, диаграммы, графики. Методическая последовательность *Prdsentation – Ыbung – Produktion* здесь вполне уместна. Преподаватель дает лексику с помощью картин, диаграмм и текстов, не исключается и элемент догадки значения слова.

Что касается упражнений, то студенты работают чаще вдвоем. Здесь могут применяться следующие типы упражнений:

- студенты сравнивают свои ответы с ответами партнера;
- студенты составляют диалоги, подобные данным в учебнике;
- студенты задают вопросы и отвечают на них по тексту, по таблице или диаграмме и употребляют определенные выражения и обороты речи.

Что касается третьей части, т.е. Produktion, то здесь обобщаются языковые структуры, данные на уроках. Существенной целью для студентов является свободное говорение в рамках ролевых игр (с применением карточек, где сообщаются данные к той или иной роли).

Изучив эту тему, студенты могут:

- 1) информировать о продуктах предприятия;
- 2) информировать о сфере деятельности (об отрасли) предприятия;
- 3) информировать об обороте и о количестве работников предприятия;
- 4) информировать о структуре предприятия, его филиалах и месте нахождения;
- 5) провести простую презентацию предприятия.

Лексические упражнения включают следующие задания:

1. Ordnen Sie diese Wörter in drei Gruppen:
das Wohnzimmer, das Вьgeleisen, der Sessel, die Kaffeemaschine,

das Esszimmer, das Gefriergerdt, der Schrank, die Küche, der Tisch, das Schlafzimmer, das Bett, der Wdschetrockner

Zimmer	Mцbel	Haushaltsgerдte
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Schreiben Sie diese Wörter im Diagramm auf!

das Mikrowellengerdt, der Videorecorder, der Kцhlschrank, der Herd, die Zentralheizung, der Personalcomputer, die Geschirrspцlmaschine, die Lampe, der Staubsauger, der Farbfernseher, der Drucker

3.1. Viele Wörter bilden eine „Wortfamilie“. Schreiben Sie Substantive und Adjektive zu diesen Verben auf.

- | | | |
|---------------|----------------|------------------|
| 1) herstellen | 2) anbieten | 3) strukturieren |
| 4) besuchen | 5) produzieren | 6) helfen |

3.2. Schreiben Sie Synonyme für diese Wörter auf.

- 1) die Firma 2) der Hauptsitz 3) die Fabrik
 4) der Mitarbeiter 5) produzieren 6) ungefähr

В разделе „Was produziert die Firma?“ предлагаются следующие упражнения:

A. 1.1. Kennen Sie diese Firmen? Sprechen Sie die Namen nach.

Hoechst, Braun, Bayer, Rosenthal, Thyssen, Siemens, Porsche, Mercedes-Benz.

1.2. Buchstabieren Sie diese Firmennamen:

AEG, VW, IBM, MAN, BASF, BMW.

B. Wofür sind diese Firmen bekannt? Ordnen Sie Firmen und Produkte einander zu.

1. Agfa 2. Rosenthal 3. Varta 4. BASF 5. Porsche

- a) Porzellan b) Batterien c) Tonbänder und Videos d) Sportwaren
 e) Fotofilme

В разделе „Was für eine Firma ist das?“ студенты получают следующие задания.

A. Die Aktivitäten einer Firma kann man nach Industriebranchen definieren. Welches Symbol passt zu welcher Branche? Nennen Sie einige Produkte, die zu diesen Branchen gehören.

B. Fünf Mitarbeiter erklären, in welchen Branchen ihre Firmen tätig sind. Ordnen Sie die Firmen den Branchen in **A** zu.

1. Thyssen 2. Hoechst 3. Daimler-Benz 4. Mannesmann 5. VEBA

C. Vergleichen Sie Ihre Antworten in **B** mit Hilfe der Sprachmuster.

Was für eine Firma ist [Thyssen]?

In	welcher Branche/welchen Branchen welchem Bereich/welchen Bereichen	ist	[Daimler-Benz] die Firma	tätig aktiv
----	---	-----	-----------------------------	----------------

[Thyssen] ist	ein führender [Stahlhersteller]. ein großer [Chemiekonzern]. ein namhaftes [Elektrounternehmen]. eine große [Mineralölgesellschaft].
---------------	---

Die Firma ist	im Bereich [Automobilbau] in den Bereichen ... und ... im [Machinen- und Anlagebau] in der [chemische Industrie]	tätig
---------------	---	-------

Wir stellen Komponenten für die Kfz-Industrie her.

Примечание: Символы из упр. А подаются на уроке в увеличенном виде – в формате А4.

D. Manche Firmen produzieren nicht, sondern gehören zum

Dienstleistungssektor. Zu diesem Sektor zählen z.B. die Bereiche:

- Banken und Versicherungen
- Verkehr und Kommunikation
- Handel und Verkauf
- Touristik, Hotels und Gaststätten

Sechs Mitarbeiter beschreiben ihre Firmen. Was für Firmen sind es?

1. Lufthansa a) ist eine Speditionsfirma.
2. Aldi b) ist eine Versicherungsgesellschaft.
3. Neckermann c) ist eine Supermarktkette.
4. Hertie d) ist ein Versandhaus.
5. Allianz e) ist ein Kaufhaus.
6. Kühne und Nagel f) ist eine Fluggesellschaft.

Следующее задание активизирует студентов вспомнить германские фирмы, отрасль и продукцию.

Ergänzen Sie die Tabelle nach dem Muster!

№	Firma	Branche	Produkte
1.	BMW	Automobilbau	Autos
2.			
3.			

Decifrieren Sie! (В списке дана продукция многих фирм).

PORZELLANSPORTWAGENASPIRINCOMPUTER

Короткое стихотворение автора статьи не претендует на полноту охвата материала, но оно помогает запомнить фирмы и их продукцию:

Wir kennen deutsche Firmen,
sie produzieren gern
Shampoo und Fotofilme,
bekannt in aller Welt.

Man kauft Mikrowellen,
Kühlschränke, Porzellan,
und wenn wir Grippe haben,
dann nehmen wir Balsam.

Produkt der Firma Bayer
hat hohe Qualität,
und es ist wirklich immer
wie eine Rarität.

Bosch, Siemens, Varta, Braun,
Schwarzkopf und Rosenthal,
sie exportieren Waren:
Tapeten, Öl und Stahl.

Для развития навыков диалогической речи используются карточки

(см. ниже). Один студент задает вопросы по карточке А 4; а другой студент использует карточку В 4 для ответов.

DATENBLATT A4

Situation 1

Sie sind Journalist/in und interviewen Herrn Otmar C. Küsel, Vorsitzenden des Vorstands der Rosenthal AG. Stellen Sie fragen und machen Sie sich Notizen zu folgenden

Punkten:

Branche

Produkte

Umsatz

Mitarbeiterzahl

DATENBLATT B4

Situation 1

Sie sind Herr Otmar C. Küsel, Vorsitzender des Vorstands der Rosenthal AG. Beantworten Sie die Fragen eines Journalisten/einer Journalistin mit Hilfe dieser Informationen.

Branche Konsumgüterindustrie

Produkte Porzellan, Keramik, Glas (z.B. die neue Trinkglas-Serie „Saga“), Besteck

Umsatz über 3,5 Millionen DM weltweit

Mitarbeiterzahl an die 3.000

weltweit

Любая презентация фирмы включает в себя три части: вступление, основная часть, собственно информация о предприятии и заключение.

1. Einleitung: Guten Tag, meine Damen und Herren. Herzlich willkommen in unserer Zentrale. Ich möchte Ihnen die Firma vorstellen.

2. Hauptinformation:

- Branche
- Produkte
- Existiert seit ...
- Zahl der Gruppenunternehmen
- Standorte
- Umsatz
- Mitarbeiter
- Zukunftspolne

3. Zum Schluß: Das war ein kurzer Überblick über unsere Firma. Möchte jemand eine Frage stellen?

Итак, использование схем, раздаточного материала, ролевых игр, ситуаций, символов, аудиокассет, аутентичных текстов помогает студентам активизировать речемыслительную деятельность и глубже изучить материал по теме.

Список литературы

1. „Jdger“, 2002, № 9.
2. „Deutschland“, 2002, № 5,6.
3. „Deutschland“, 2003, № 3,4.

4. „Schwarzwald-Tourist“, 2002.
5. Unternehmen Deutsch, Stuttgart, 1996.

О.А. Свириденко

ОТ «ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ» К «ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ»

Именно этот путь предстоит проделать нам – перейти от «обучения языку» к «иноязычному образованию». Казалось бы, какая разница, как называть то, что мы делаем? Дело в том, что за каждым термином стоит строго определенное содержание, кроме того, каждое слово в сознании людей связано с определенными представлениями.

Когда мы говорим, что мы обучаем, мы невольно имеем в виду «сообщение знаний и формирование навыков». Обучаем чему? Языку, следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли. Хотим мы того или нет, цель сводится в этом случае к *homo loquens* – человеку говорящему. А цель, как закон, определяет и путь к ней, и средства. Отсюда и содержание обучения, и методика, отсюда и прагматизм, несовместимый с тем, что называется «образование».

Какой же должна быть цель образования? Ответ на этот вопрос следует искать в философии. Учитывая прагматичность нашего времени, некоторые философы предлагают в качестве наиболее подходящей цели модель *homo agens* – человека деятельного.

Будучи приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы все же считаем, что в качестве цели-идеала эта модель недостаточна. Дело в том, что на наше мышление по мере расцвета цивилизации все большее влияние стало оказывать технократическое мышление. Это влияние распространилось и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры. В.П. Зинченко прекрасно проанализировал сущность технократического мышления и тот вред, который оно может нанести образованию. Он считает, что для технократического мышления главное – цель любой ценой, а не смысл и общечеловеческие интересы, главное – техника, а не человек и его ценности. В нем нет места нравственности, совести, нет человеческого переживания, достоинства. Все подчинено делу. Технократическому мышлению подвластно все, в чем проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурье [Зинченко, 1996].

Противопоставить ему можно только гуманистическое образование, ибо оно по сути нравственное образование (следовательно, и воспитание) средствами любых дисциплин, среди которых ведущее место занимают гуманитарные. Не природные явления, а социум и человечес-

кая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке. Поэтому В.П. Зинченко делает правильный вывод: надо строить культурно-историческую или социально-культурную теорию образования. Именно такая теория исключит идеологию как механизм управления общественным сознанием и сделает этим механизмом самоопределение человека-индивидуальности в пространстве общественного развития. [Зинченко, 1996]. Дело в том, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду – тогда они превращаются в псевдоценности и, во-вторых, через культуру как ее составляющие – тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности. Думается, что модель homo agens не гарантирует главного – нравственного отношения к миру.

Мы полагаем, что целью образования может считаться только homo moralis – человек моральный, духовный. Homo moralis - это человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания (вот оно - самоопределение индивидуальности!), требует от себя их выполнения. Он свободен. Свобода и общение выражаются в творчестве, и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете за свое развитие. Он не против рационального знания, но понимает, что духовность – главное, а решение социальных и экономических проблем не цель, а средство возвышения человека .

Духовное богатство – итоговая характеристика индивидуальности. Духовность выступает как средство совершения творческой деятельности. Для человека духовное присвоение и переработка духовных ценностей (культуры, а вместе с ней и языка) – важнейшая цель его существования. В этом процессе свободно разворачиваются все его сущностные силы, становится и живет его духовность. Вспомним: образование есть становление человека.

Человек духовный не тот, кто что-то знает и умеет, а тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируются свобода творчества и ответственность. Вот почему систему образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры.

Гуманизация нам видится не в том, чтобы увеличить объем гуманитарных дисциплин и гуманизировать методы, главное – насколько и как представлена в образовании культура. Нельзя забывать, что культура – это индивидуально (лично) освоенные духовные ценности. И чтобы каждый человек мог и хотел осваивать их, необходимо коренное изменение в сторону гуманизации и содержания образования, и технологии обучения. Ведь любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в деятельности. Следовательно, любое образование должно преследовать цель – развивать человека как субъекта культуры. Необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

Таким образом, культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным. С одной стороны, овладение культурой влияет на становление индивидуальности, следовательно, в конечном счете на образовательный уровень общества, с другой – присвоенная система ценностей влияет на то, во имя чего и как индивидуальность использует свой потенциал, т.е. на нравственный уровень общества.

В чем же сущностное отличие «образования» от «обучения»? У этих двух явлений различны и цели, и содержание. Целью обучения является формирование утилитарных умений и навыков в конкретных прагматических целях; содержанием обучения являются те же умения и навыки. В образовании же цель и содержание не совпадают. Целью образования является образование (создание) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание морально-ответственным и социально приспособленным человеком. Содержанием образования является культура.

В этом и заключается огромный потенциал образования, его широта, глубина, принципиальная недостижимость цели, ее «неопределенность». (Вспомним мудрого А.Эйнштейна: «Образование – это то, что остается у человека, когда он забудет все, чему его учили» [Пассов, 2000, 45].) Но в этом и огромная сложность определения содержания образования. Поэтому, если позволительно использовать игру слов, можно сказать: образование человека есть не конечная, а бесконечная цель образования. Обучение же – лишь один аспект образования, технологическая его сторона. Правы Турковские, когда они пишут, что нельзя низводить задачи образования до обучения [Пассов, 2000].

Образование – это создание образа – себя, мира, своих действий в мире («целого пространства образов» [Зинченко, 1996, 34]) Образ-образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам. Поэтому всякое образование есть в конечном счете самообразование, человек преобразует себя, становится индивидуальностью. Следовательно, образование – это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря ее присвоению он становится ее субъектом.

Первоначальный образ-образец как идеал «обрабатывается» лично: его лично окрашенным знанием, приобретенным в процессе образования (познавательный аспект образования), его личностными образами освоенных действий (учебный аспект образования), его лично окрашенными свойствами, приобретенными в общении-воспитании (воспитательный аспект образования) и лично маркированными развиваемыми способностями, психологическими функциями и т.п. (развивающий аспект образования). Именно так представляется процесс преобразования человека как индивидуальности.

Следовательно, образование как процесс есть, с одной (учительской) стороны, передача, с другой (ученической) – присвоение культуры, направленные на преобразование человека. Образование как продукт – это то, что приобрел, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания и учения.

Из сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Следует признать, что иностранный язык уникален по своим образовательным возможностям. Он не «учебный предмет», а «образовательная дисциплина», обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности. Если наша цель будет не сугубо учебной (не «умение общаться» или «владение коммуникативной компетенцией»), а образовательной (образование духовного человека), то необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все потенциальные образовательные возможности человека.

2. Целесообразно использовать в соответствующем контексте не термин «обучение иностранным языкам», а «иноязычное образование».

3. Если всякое образование есть передача культуры, то иноязычное образование есть передача иноязычной культуры.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Технократическое мышление. М., 1996.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам. М., 2000.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ТЕКСТА ДИАЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В специальной литературе имеются многочисленные методические публикации о необходимости развития диалогической речи, однако вопрос методического оформления диалога как исходного текста обсуждается относительно мало. Встречающиеся в учебных пособиях по иностранному языку тексты диалогов позволяют сделать вывод о том, что они создавались и публиковались преимущественно в целях передачи страноведческой информации. При этом зачастую они обнаруживают все характерные черты письменной речи, так что в прямом смысле они являются не образцами диалогической речи и разговорного языка, а диалогизированными текстами в той или иной области.

Очевидно, тексты диалогов следовало бы использовать в учебных материалах по иностранному языку в соответствии с характером их контрастности как форму наглядности особенностей разговорного языка и диалогической речи. Диалогическое высказывание включает в себя дискуссию, интервью, деловую или непринужденную беседу и т.п. Принятые при обучении иностранному языку разговорные формы – дискуссия и беседа/разговор (*die Diskussion und die Unterhaltung / Konversation*) – предполагают широкую предметную и лексическую базу, которая не может быть дана в образцах диалога. (Под образцом диалога понимаются небольшие тексты). В диалогических текстах невозможно передать типичные для дискуссии обороты речи, соответственно и языковой материал для выражения мнения.

Многие авторы учебников стремятся включить в книги как можно больше диалогов. Несомненно, это верная практика, особенно при коммуникативно ориентированном обучении, т.к. большая часть коммуникации осуществляется в диалогах, а диалоги, в свою очередь, требуя быструю вербальную реакцию, хорошо подходят для непрерывной беседы на занятиях, т.е. создают определённую мотивацию.

И все – таки диалоги проблематичны. Это касается не только студентов 1-2 курсов, но и студентов на более продвинутой ступени обучения. Проблема заключается прежде всего в том, что обучающиеся не могут выразить, например, на немецком языке свои чувства и мысли в соответствии со своими намерениями. Может быть, еще вначале покажется смешным, когда на вопрос «*Ist das die Katze ?*» дается ответ «*Nein, das ist nicht die Katze, das ist der Lehrer*», но довольно скоро такого рода шутки теряют свою привлекательность, даже если речь будет идти о менее примитивных диалогах. Способных студентов, с хорошим уровнем подготовки не только по иностранному языку,

зачастую особенно удручает тот факт, что им приходится строить стереотипные предложения для стереотипных и выдуманных ситуаций. Несовпадение между умственными потребностями обучаемых и способностью их выражения нельзя устранить только с помощью диалогов. Огромное количество диалогов может привести «к конфликтным ситуациям, которые, в свою очередь, снижают мотивацию» [Маслоу, 1999, 69]. Вот почему при использовании образцов диалога особое внимание следует придавать диалогическому тексту.

При обучении иностранному языку диалогический учебный текст должен выполнять законную функцию и требуемую задачу, которую не может взять на себя никакой другой вид текста: образец диалога может и должен сделать для изучающего иностранный язык нормы использования этого языка в общении с представителями страны – носителями языка визуально воспринимаемыми и на когнитивном уровне доступными пониманию, дидактически нацеленными и сконцентрированными. Знание о норме языкового использования – это существенная предпосылка для развития умений и навыков в диалогической речи. Нормы использования языка, соответственно нормы разговорно–коммуникативного образа действия представляют собой аспект теории языка, который посредством диалогов повседневного общения предлагается обучающимся в соответствующем учебном пособии. Правда, существуют оговорки относительно дидактического текста диалога при обучении иностранному языку на продвинутой ступени, однако некоторые факты говорят в его пользу: языковые нормы отношений включают в себя не только использование заложенных в системе языковых средств, но и выбор лексических единиц, прочно связанных ситуативно, а потому трудно поддающихся описанию вне этих рамок. К ним относятся также тактика и стратегия ведения диалога, например, непосредственный или косвенный отзыв об обстоятельствах дела. Нельзя забывать, что интонация тоже является компонентом в этом комплексе норм, который менее всего можно изучить вне рамок диалога.

К ряду аргументов в пользу дидактического текста диалога следует добавить то, что все они (аргументы) действуют не изолированно, а только в диалоге – беседе / разговоре, т.е. комплексно и дополняя друг друга. Особенно это их переплетение в процессе говорения требует диалогического текста, как в письменной, так и в устной форме.

Чтобы удовлетворять дидактической функции, образец диалога должен обнаружить определенные отличительные признаки, учитывая разработанные Г. Дессельманом основные свойства [Дессельман, 1983: 45]:

- ясность относительно функции текста в практике коммуникации. Она может быть достигнута благодаря описанию релевантных комму-

никативных ситуаций. Диалогическому учебному тексту должно предшествовать описание ситуации с важнейшими параметрами – социальная характеристика собеседников и поле их деятельности;

- к разъяснению функции текста привлекается также заглавие текста. Таким образом, текст диалога выступает в качестве комплексного средства для реализации потенциального коммуникативного намерения в той или иной ситуации;

- репрезентативность использованного в тексте языка может быть достигнута благодаря употреблению аутентичных, дидактически подготовленных разговорных текстов при условии, что текст в любом случае обнаруживает типичное для данной ситуации использование языка.

Так, в тексте примера обозначенные знаком X разделы (части) являются непосредственными или косвенными цитатами из набора обычных диалогических текстов, которые содержат часто встречающиеся в подобной ситуации языковые средства.

Реплики без знака X являются частями авторского текста. Таким образом, можно ограничить субъективность, которая имеет место всякий раз, если учебные диалоги состояются только, исходя из навыков разговорной речи автора.

Диалогические тексты отличаются от других текстов не только альтернативой (чередованием) речи, но и использованием типичных для диалога языковых средств и образов поведения. Они служат либо обеспечению контакта и пониманию в цепи «говорящий – слушающий», либо организации диалога и его оценки. Для начала и окончания текста диалога используется ряд клише, которые можно рассматривать как дидактически релевантные для ситуативно – адекватного говорения.

К дидактически релевантным можно отнести следующие часто употребляемые языковые средства:

- контактные слова: Ja,.../Also,.../Na,.../Na ja,...;
- контактные парные слова: обращения и пустые фразы, например, Moment mal,.../Sag mal,.../Stellt euch vor,...;
- указательные средства всех видов: лица, времени, места, например, hier, dort, oben, heute, morgen;
- экспрессивная лексика: steinalt, feuerrot, etwas 100 mal sagen müssen, sich 10 mal bedanken;
- модальные частицы, клише, фразеологизмы;
- банальные высказывания: Man lebt nur einmal/ Es wird einem nichts geschenkt.

Следует подчеркнуть, что изучающие иностранный язык не всегда узнают при чтении ситуативно обусловленные отличительные признаки текста. Им необходимо провести в учебном пособии непосредствен-

ное сравнение. Поэтому рекомендуется размещать два текста с одинаковым названием и подобным содержанием, но в различной языковой реализации параллельно на двух страницах пособия рядом друг с другом.

Один вариант текста диалога является неформальным (informell): собеседники хорошо знают друг друга, в социальном отношении равны, говорят на разговорном языке.

Другой вариант текста – формальный (formell): собеседники не знакомы или мало знают друг друга, либо один из них представляет для другого авторитет, они говорят на литературном языке.

Textbeispiele (примеры текстов диалога)

Unterhaltung über das Studium

Text A : informell

Irina aus Kurgan und Anna aus zwei Studentinnen der Wirtschaftsfakultät, sitzen am Wochenende im Cafe und tauschen ihre Gedanken über die Uni und ihre Kommilitonen aus: Tag und sprechen

1 I.: Nun, wie geht es denn dir ?
2 A.: Ach, nichts Besonderes. Am Montag habe ich Mathe – Vorlesung (1) wie immer, dann Info – Seminar.
3 I.: Spielst du wie früher im Gymnasium die erste Geige in der Gruppe ?
4 A.: X Die erste Geige ? Nein. Jan Petrenko spielt die erste Geige. Er hat wirklich einen hellen Kopf. Kennst du diesen Jungen ?
5 I.: X Aber natürlich ! Mit Jan war ich sofort ein Herz und eine Seele.
6 A.: Na gut ! Und gefällt dir das Studium an der Uni ?
7 I.: X Und ob ! Sag mal ! Meinst du auch so ?
8 A.: Jetzt darf ich wohl sagen : das ist meine Universität.
9 I.: Na, da sind wir uns ja schon einig.

Text B : formell

Herr Bobrin aus Russland und Herr Tjumen, Darbins aus Lettland sind Manager. Sie nehmen beide an den Seminaren der Akademie für Führungskräfte in Harzburg teil. Sie sind hier erst einen über ihr Studium und über die Lehrkräfte der Akademie

1 Herr B.: Guten Tag, Herr Darbins !
Ich habe sehr viel über Sie gehört. Es freut mich, Sie persönlich kennenzulernen.
2 Herr D.: Guten Tag, Herr Bobrin !
Mich ebenfalls.
3 Herr B.: Was steht denn auf unserem Programm für heute, Herr Darbins ?
4 Herr D.: Nun, um 13 Uhr haben wir ja zwei Unterhaltungen, zuerst mit Frau Jacoby, dann mit Herrn Olaf Oldig.
5 Herr B.: Um 13 Uhr ? Dann haben wir also keine Zeit.
6 Herr D.: X So ist es. Ich würde gern mal an den Seminaren von Ralph Bauer teilnehmen.
X Hätten Sie auch Lust dazu ?
7 Herr B.: Was soll man dazu sagen ?
Nun warum nicht ?
8 Herr D.: X Na, eben. Ganz meiner Meinung.
9 Herr B.: Gut. Ich würde nur sagen, wir sollen uns beeilen.

Отличительные признаки текстов диалога

Неформальный текст

Формальный текст

Типичные разговорные выражения и сигналы

Соответствующая реакция партнера

Типичные разговорные выражения и сигналы

Соответствующая реакция партнера

1. Nun,... denn ?
- Дружеский вопрос.
2. Mathevorlesung, Infoseminar
студенческое сокращение для лекции по математике и семинара по информатике.
3. ... wie früher .
- Ссылка на известное.
4. Spielst du ... die erste Geige ?
Er hat ... einen hellen Kopf.
-Клишированные заимствования.
5. Aber natürlich ! радостные
6. Na gut ! утверждения
7. Sag mal ! –Вопрос/предложение
Und ob ! - клише
8. ... darf ich wohl sagen.
- Размышляющее утверждение.
9. Na, da sind wir uns ja schon einig.
– Клишированная разумная, полная согласия позиция.

1. Es freut mich, Sie persönlich
- Дружеское вежливое приветствие.
- 2. Mich elenfalls – дружеский вежливый ответ
3. –
4. Nun, um 13 Uhr haben wir
- Ссылка на известное.
5. ... Dann haben wir also keine Zeit. –
Вывод / заключение, настоятельное утверждение.
6. So ist es. –Клишированное одобрение.
Hätten Sie auch Lust dazu ? -
Настоятельный вежливый вопрос.
7. Was soll man dazu sagen ?
Nun warum nicht ?
- Размышляющее утверждение.
8. Na, eben. - Клише.
9. Gut. – Радостное утверждение.
Ich würde sagen ... - Вежливое предложение.

Хотя сопоставление текстов диалога ещё не гарантирует, что изучающие иностранный язык всегда распознают общее коммуникативно-функциональное значение отдельных языковых средств, однако значительное количество подобного рода образцов диалога поможет им получить определенное количество знаний о нормах использования иностранного языка в процессе коммуникации. Естественно, обучение иностранному языку – это не только передача знаний. Это – первый шаг, за которым следует второй – практика, приобретение и закрепление навыков, т.к. только на практике, как известно, знания превращаются в умения обучаемых.

Список литературы

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.
2. Desselmann G. Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer. Reihe zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Leipzig, 1983.
3. Deutsch als Fremdsprache. Herausgeber Herder-Institut Leipzig, 1985.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА	3
<i>Степаненко О.А.</i>	
<i>Левченко Г.П.</i>	
АВРАСИН ВЕНИАМИН МОИСЕЕВИЧ	4

ЛИНГВИСТИКА

<i>Аврасин В.М.</i>	
КОНТРАСТ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	7
<i>Аврасин В.М.</i>	
НЕСКОЛЬКО ЗАМЕТОК О ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РЕЧИ, СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	16
<i>Барановская О.Н.</i>	
НЕМЕЦКАЯ ТРАГЕДИЯ	21
<i>Белозерова Ф.М.</i>	
О ФЕМИННОЙ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ СЛЕНГЕ	29
<i>Бочегова Н.Н.</i>	
СЕМАНТИКА И СИМВОЛИКА КОНЦЕПТОВ ПИЩИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ	31
<i>Гришкова Л.В.</i>	
РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ АНАЛИЗЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИИ И НЕ ТОЛЬКО	38
<i>Давыдова О.Л.</i>	
ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	44
<i>Езан И.Е.</i>	
ПОВТОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	48
<i>Иванова Е.Е.</i>	
СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМАНТИКОЙ СОСТОЯНИЯ	52
<i>Коркина О.П.</i>	
ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ПРОИЗОШЕДШИЕ ОТ НАРОДНОГО ПОВЕРЬЯ, ПРЕДАНИЯ	61
<i>Кузнецова Н.Е., Пухова Н.В.</i>	
ОППОЗИЦИЯ КАУЗАТИВОВ И РЕФЛЕКСИВОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	63
<i>Кузнецова Н.Е., Шевченко Е.В.</i>	
К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ	71
<i>Кузьмина Т.А.</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, ВЫРАЖАЮЩИХ НЕОПРЕДЕЛЕННУЮ РЕФЕРЕНЦИЮ ЛИЦА, В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	80
<i>Левченко Г.П.</i>	
ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	90
<i>Мальцева О.А., Романова О.В.</i>	
РОМАН-ХРОНИКА КАК ТИП ТЕКСТА	90
<i>Менщикова Ю.Н.</i>	
УСТУПИТЕЛЬНОСТЬ В СТИЛЕ ПУБЛИЦИСТИКИ И ПРЕССЫ	96
<i>Митрофанова М.А.</i>	
НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О МЕТАФОРЕ В СКАЗКЕ	100
<i>Омельченко С.В.</i>	
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ЗАГОЛОВКА В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА	101
<i>Пазгалова В.Е.</i>	
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕМЕЦКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ	105

Смакотина Т.М. РОЛЬ КОНТЕКСТНЫХ УСЛОВИЙ В МОДИФИКАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	109
Степаненко О.А. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЫ) ..	114
Тэули Э.И. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЮМОРА В ПОВЕСТИ Г. ФАЛЛАДЫ «У НАС ДОМА В ДАЛЕКИЕ ВРЕМЕНА»	119
Ульянин В.Ф. НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ О МЕЖТЕКСТОВЫХ СВЯЗЯХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	125
Черницына С.А. ВТОРИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ АНТРОПОНИМОВ В ПОЭМЕ Е. ЕВТУШЕНКО «ФУКУ» ...	130
Шихардина Л.Н. КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	136

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Баландина Н.Д. К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	140
Григорьева Л.М., Дружинина Т.К. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ I КУРСА КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	143
Иванов М.В. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ КАК СТЕПЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	147
Кожевникова Л.Е. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ	152
Кривоногова Р.И., Романова О.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ	158
Макеева В.Н. МОЖНО ЛИ НАУЧИТЬ ГОВОРИТЬ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ?	164
Мостальгина С.Е. МОТИВАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	169
Прохорова З.А. СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА (КАК ВТОРАЯ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ) ПО ТЕМЕ «ЭКОНОМИКА ФРГ»	173
Свириденко О.А. ОТ «ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ» К «ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ»	178
Федулова Г.И. К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ТЕКСТА ДИАЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	182

Научное издание

ЯЗЫК. ТЕКСТ. СТИЛЬ

Сборник научных статей

Редактор: Н.М. Кокина

Подписано к печати

Формат 60*84 1/16

Заказ

Усл. печ. л. 11,0

Тираж 100

Бумага тип.№1

Уч. изд. л.11,0

Цена свободная

Издательство Курганского государственного университета

640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25

Курганский государственный университет, ризограф