

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА –
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**НОМО LOQUENS:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Выпуск 2

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ



*САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2010*

УДК 81.1/81.243
ББК 81.2(-2)(-3)(-9)

Редколлегия:

д-р филол. наук, доцент С. В. Киселёва
канд. филол. наук, доцент И. Ю. Щемелева (ответственный редактор)
канд. филол. наук, доцент С. А. Никифорова
канд. филол. наук, доцент Н. Н. Гриднева

Рецензенты:

д-р филол. наук, профессор И. К. Архипов (РГПУ им. А. И. Герцена)
д-р филол. наук, профессор А. А. Масленникова (СПбГУ)

Номо Лоуэнс: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. Вып. 2 / под ред. И. Ю. Щемелевой. — СПб.: Изд-во «Ютас», 2010. — 280 с.

Сборник посвящен широкому кругу вопросов, связанных с изучением различных аспектов функционирования языка, а также проблемам преподавания иностранных языков в вузе. В поле зрения авторов статей как традиционные проблемы лингвистического анализа и методики преподавания, так и возникшие в рамках концептуально-культурологического направления современного гуманитарного знания.

Для специалистов-филологов, лингвистов, преподавателей иностранного языка.

ISBN 978-5-91919-018-9

© СПб филиал ГУ-ВШЭ
© И. Ю. Щемелева, отв. ред., 2010
© Коллектив авторов, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора.....	6
ЧАСТЬ I АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ.....	9
Структуры языкового опыта и их проявление в различных типах дискурса	9
<i>Клепикова Т. А.</i> Контроль понимания: регулятивные процессы в сознании и в речи	9
<i>Барановская Т. А.</i> Язык и окружающий мир.....	14
<i>Нильсен Е. А.</i> Концепт как базовое понятие когнитивной лингвистики	24
<i>Извольская И. В.</i> Когнитивный подход к анализу терминологии (на материале англоязычных терминов социального менеджмента)	32
<i>Гриднева Н. Н.</i> Лингвокогнитивная трактовка конструкций каузации движения в английском языке.....	40
<i>Аксенова Н. В.</i> Оценочный компонент метафорических проекций, представляющих концепт EMOTIONS.....	49
<i>Епремян М. Р.</i> Номинативное поле концепта «ЖЕНЩИНА» в произведениях Вирджинии Вулф.....	56
<i>Щемелева О. Ю.</i> К определению структуры концепта INSURANCE в современном английском языке	62
<i>Голечкова Т. Ю.</i> Семантические особенности обозначения человека в английском языке (концептуальный аспект)	75
Вопросы лексической семантики, грамматики и прагматики	82
<i>Киселёва С. В.</i> Формирование содержательного ядра полисемантического ядра глагола отношения	82
<i>Трофимова Н. А.</i> Обращение как оператор порождения реляционного смысла	92
<i>Осокина Н. Ю.</i> Некоторые случаи грамматической метафоры (на основе скрытых категорий <i>предметность</i> → <i>временные отношения</i>)	101
<i>Никифорова С. А.</i> Отграничение номинативного предложения от омонимичных структур.....	107
<i>Епарина Е. С.</i> Некоторые аспекты семантической деривации экономической терминосистемы.....	115
<i>Иванова Т. В.</i> Порядок следования компонентов парных словосочетаний	119

Лингвистические особенности экономического, политического, публицистического и других типов дискурса	124
<i>Исаева З. Ш.</i> Толерантность как способ смягчения критики в политическом дискурсе	124
<i>Кленовая Н. В.</i> Семантические трансформации при переводе кино-/видеоматериала как жанра аудиомедиального текста	128
<i>Коваленко С. С.</i> Особенности массмедийного дискурса	136
<i>Тамбовцева О. Б.</i> Лингвостилистические особенности звучащих рекламных текстов	140
<i>Щербакова И. О.</i> Стратегии деловой коммуникации и их языковое выражение (из опыта изучения лингвистических особенностей делового письма)	148
<i>Глушакова С. О., Пермякова Т. М.</i> Особенности наименования организаций в дискурсе межкультурной коммуникации	157
<i>Седых Э. В.</i> К проблеме интертекстуальности.....	165
<i>Серебрякова С. Г.</i> Нелинейное повествование как способ реализации «игры в текст» с читателем.....	174

ЧАСТЬ II МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Лингводидактические аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе	181
<i>Нужа И. В.</i> Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность как основная цель обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе.....	181
<i>Васильева Ю. С., Щемелева И. Ю.</i> Опыт проектной деятельности в реализации компетентностного подхода при обучении языку специальности.....	190
<i>Лебедева И. С.</i> Особенности отбора, адаптации и разработки материалов для профильно-ориентированного обучения английскому языку в техническом вузе	201
<i>Иванова М. А.</i> Критерии отбора текстов при профессионально-ориентированном обучении чтению студентов технических вузов	206
<i>Букина И. Ю., Мостачева Е. Ю., Сычева Л. В.</i> Collocational competence as an integral part of language acquisition.....	210
<i>Смирнова Н. В.</i> Специфика преподавания и структура содержания ЕАР в неязыковом вузе.....	218
<i>Тарабукина В. Н.</i> К вопросу о лексике как одном из лингводидактических аспектов профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе.....	223

<i>Пухликова Н. Ф.</i> И снова о «ложных друзьях переводчика»	227
<i>Кузнецова Е. О.</i> Семантизация историзмов и ее этапы при обучении иностранному языку в процессе чтения художественных текстов исторической тематики	234

Computer assisted language learning (CALL): современные тенденции и подходы.....

<i>Кузнецова Е. В.</i> Некоторые вопросы компетентностного подхода к обучению говорению на английском языке в языковой лаборатории.....	242
<i>Звягина В. В., Харитонова Е. А.</i> Презентация как средство осуществления профессионально-ориентированного обучения в вузе	251
<i>Занина Е. Л.</i> Использование PowerPoint для создания и проведения презентаций	257
<i>Братцева Е. Ф.</i> Как сделать командное выступление успешным.....	266
<i>Иванов Д. А.</i> Подкастинг — думай иначе	272

Сведения об авторах.....

От редактора

Второй выпуск сборника научных статей «Номо Лоquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков» продолжает тематику сборника, выпущенного в 2009 г. кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ. Сборник затрагивает широкий круг вопросов, связанных с антропоцентрическим подходом к исследованию языка, или, другими словами, с описанием языковых явлений с позиций «человека говорящего», и состоит из двух частей. В первой части представлены статьи из области лингвистики, вторая посвящена исследованиям по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков.

Структура первой части сборника определена представленными в ней тремя основными направлениями: это статьи, рассматривающие языковые явления с позиций когнитивной лингвистики; исследования, посвященные вопросам семантики, грамматики и прагматики; а также статьи, анализирующие как лингвистические, так и экстралингвистические особенности различных типов дискурса.

В поле зрения авторов статей первого раздела сборника («Структуры языкового опыта и их проявление в различных типах дискурса») — проблемы концептуализации окружающего мира посредством языка. Т. А. Клепикова анализирует взаимодействие когнитивной и языковой составляющих процесса понимания как сложного когнитивно-семиологического интерактивного процесса, происходящего в определенном социально-культурном контексте. Вопросам влияния языка на окружающую действительность, соотношения языка и сознания, языка и мышления посвящена статья Т. А. Барановской. Е. А. Нильсен в своей работе приводит различные точки зрения на сущностные характеристики концепта, уточняя сам термин «концепт». С позиций когнитивного подхода И. В. Извольская рассматривает термины, в семантической структуре которых эксплицитно или имплицитно отражен коннотативный компонент — аксиологический, ценностный признак («гуманный»), Н. Н. Гриднева описывает семантико-синтаксическую организацию и особенности функционирования конструкций каузации движения.

Ряд авторов обращаются к описанию и анализу отдельных концептов. Н. В. Аксенова рассматривает метафорические проекции концепта emotions. В работах М. Р. Епрмян и Т. Ю. Голечковой рассматриваются языковые репрезентации концептов «женщина» и «человек» соответственно, а исследование О. Ю. Шмелевой посвящено концепту «страхование».

Авторы статей, включенных в раздел «Вопросы лексической семантики, грамматики и прагматики», обращаются к таким вопросам, как рассмотрение с точки зрения когнитивного подхода процесса формирования содержательного ядра многозначного слова (С. В. Киселёва), описание функционирования грамматических метафор (Н. Ю. Осокина), порождение

реляционного смысла высказывания посредством вокатива (Н. А. Трофимова), исследование номинативных предложений и омонимических синтаксических структур (С. А. Никифорова), описание терминологической системы языка с точки зрения семантической деривации (Е. С. Епарина), а также парных словосочетаний в сочинительных конструкциях (Т. В. Иванова).

В разделе «Лингвистические особенности экономического, политического, публицистического и других типов дискурса» представлены статьи, авторы которых рассматривают с разных точек зрения особенности того или иного дискурса. Так, обращаясь к массмедийному дискурсу, С. С. Коваленко затрагивает вопросы, связанные со статусными отношениями в дискурсе, О. Б. Тамбовцева анализирует лексико-синтаксические и стилистические особенности монологических рекламных текстов, Н. В. Кленовая раскрывает сущность семантических трансформаций при переводе аудиомедиа-текста. Анализу способов вербальной репрезентации организаций и учреждений в различных типах дискурса межкультурной коммуникации посвящена статья С. О. Глушаковой и Т. М. Пермяковой, З. Ш. Исаева описывает различные виды критики, характерные для англоязычного политического дискурса, И. О. Щербакова рассматривает языковое выражение стратегий бизнес-переписки в дискурсе делового общения.

Исследованию художественного текста посвящены статьи Э. В. Седых, в которой предлагается анализ творчества У. Морриса с позиций теории интертекстуальности, и С. Г. Серебряковой, рассматривающей лингвистические способы выражения игровой стратегии автора в произведениях Р. Даля.

Вторая часть сборника содержит статьи, посвященные преподаванию иностранных языков в вузе. В них затрагиваются теоретические вопросы методики, лингводидактики и педагогики, формулируются практические рекомендации по усовершенствованию методов и технологий обучения иностранному языку. Первый раздел («Лингводидактические аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе») включает статьи, рассматривающие с позиций компетентностного подхода к обучению такие вопросы как специфика формирования иноязычной профессиональной компетенции (И. В. Нужа), формирование общекультурных компетенций посредством использования проектной деятельности в курсе обучения языку специальности (Ю. С. Васильева, И. Ю. Щемелева), особенности обучения студентов языку для академических целей (Н. В. Смирнова). В круг обсуждаемых проблем также включены вопросы отбора и адаптации учебных материалов (статьи И. С. Лебедевой и М. А. Ивановой), применения эффективных методов обучения лексике (И. Ю. Букина, Е. Ю. Мостачева, Л. В. Сычева, В. Н. Тарабукина, Н. Ф. Пухликова, Е. О. Кузнецова).

Поскольку современное обучение иностранным языкам невозможно представить без применения информационно-компьютерных технологий

(ИКТ), в разделе «Computer Assisted Language Learning (CALL): современные тенденции и подходы» собраны статьи, содержащие практические рекомендации по использованию различных ИКТ в учебном процессе. В статье Е. В. Кузнецовой описаны возможности современной языковой лаборатории в формировании иноязычной и других компетенций, статьи В. В. Звягиной, Е. А. Харитоновой и Е. Л. Заниной посвящены рассмотрению преимуществ и недостатков компьютерных презентаций, Е. Ф. Братцева анализирует факторы, влияющие на успешность групповой студенческой презентации, Д. А. Иванов описывает широкие возможности использования подкастов на занятиях по иностранному языку.

И. Ю. Щемелева

ЧАСТЬ I АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОГО ОПЫТА И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА

Т. А. Клепикова
(СПбГУЭФ, Санкт-Петербург)

КОНТРОЛЬ ПОНИМАНИЯ: РЕГУЛЯТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЗНАНИИ И В РЕЧИ

Вопрос о природе понимания как когнитивного процесса, его механизмах и возможностях моделирования интересует исследователей самых разных направлений — психологов, нейрофизиологов, социологов, философов, лингвистов, специалистов в области теории информации и т. д. Собственно, сама жизнедеятельность человека представляет собой процесс обмена информацией со средой в самых разных ее ипостасях — физической, биологической, социальной, культурной, информационной, языковой. Отсюда и представление о среде обитания человека как семиосфере по Лотману. Без умения извлекать, корректно интерпретировать — иными словами *понимать* — информацию, необходимую для поддержания жизнедеятельности, невозможна сама жизнедеятельность. Усложнение способов передачи информации, возникновение новых семиотических кодов, усложнение существующих требуют и более совершенных механизмов понимания этих кодов. Несмотря на усложнение семиотических кодов, человек успешно справляется с проблемой интерпретации и понимания передаваемых смыслов. Что обуславливает понимание в данном случае? Как представляется, особое внимание в этом плане следует обратить на столь значимые в формировании и функционировании когнитивной сферы человека процессы, как *метакогнитивные*. Метакогнитивные процессы отличны от собственно когнитивных тем, что выступают в качестве контролирующих, регулирующих процессов. Эти *мета*процессы позволяют человеку осознавать содержание как собственной памяти, внимания, мышления (что можно квалифицировать как сущность *самосознания*), так и представлять содержание сознания другого человека [6]. Значимость такого рода процессов как в онтогенезе, так и в филогенезе трудно переоценить. Именно становление самосознания и формирование представления о том, что другие представители человеческого сообщества, с которыми человек вступает во взаимодействие, суть личности со своим собственным сознанием, планами, желаниями, эмоциональными состояниями, внутренним миром. Возможность «проникать» в сознание собеседника в процессе речевого взаимодействия составляет

фундаментальную основу понимания. Так называемые кооперативные стратегии, направленные на достижение перлокутивного эффекта, в значительной степени обусловлены действием *метакогниции*.

Понятие метакогниции появилось в научном обиходе в 70-е гг. прошлого века благодаря трудам Флавелла и его коллег, чьи исследования в области *метапамяти* послужили толчком к анализу рефлексивной (метафизической) стороны человеческого сознания [8, 9, 10, 11, 12]. Рефлексивность как способность представлять себе содержание своих мыслей (памяти, желаний, планов), подвергать их анализу, сопоставлять, отвергать и корректировать во многом развилась благодаря развитию языка и речи [13]. В языке появились и получили широкое применение так называемые *лингвистические метарепрезентации* — когнитивно-вербальные сущности особой природы, семиологическая функция которых заключается в фиксации рефлексии и лингворефлексии [2]. *Лингвистические метарепрезентации* формируются как синтаксические структуры — сложноподчиненные предложения с придаточным дополнительным (сентенциональным компонентом — СПП с СК) и их модификации. В языках существуют особые лексические единицы, специализирующиеся на выполнении данной функции (формировании СПП с СК), которые можно объединить в один класс метарепрезентационной лексики (предикаты речи, когниции, эмоции, имена абстрактных объектов) [7]. Кроме того, на обслуживании метакогнитивных процессов в дискурсе специализированы целый ряд грамматических явлений — логофорические референциальные системы, эллиптические структуры, дискурсивные маркеры, системы косвенной речи, артиклевая детерминация и т. д.

Тесная связь языка и мышления сегодня не подвергается сомнению, однако наступил этап, когда междисциплинарные исследования позволили определить новый объект исследования — языковые средства объективации метакогниции. Значимость такого рода исследований заключается в том, что именно язык на сегодняшний день является единственным способом закрепления в материальной форме содержания наших когнитивных процессов. Именно язык отражает, сохраняет, позволяет передавать содержание наших мыслей, планов и т. д. Кроме того, речевая реализация лингвистического метарепрезентирования непосредственно позволяет пролить свет на природу механизма понимания и контроля понимания как обуславливающих успешность речевого взаимодействия как вида социальной интеракции [3, 4].

Метакогниция и коммуникация тесно взаимосвязаны. Прежде всего, в значительной степени метакогниция мотивируется и активируется коммуникацией — вербальной коммуникацией в том числе. С другой стороны — интеракциональные по сути метакогнитивные процессы обеспечивают успешность коммуникации. Как отмечает Е. С. Кубрякова, процессы речевого взаимодействия являются когнитивными, поскольку они связаны с осмыслением опыта человека и познанием мира, но они являются одновременно

и связанными с коммуникативной деятельностью человека, так как вне этой деятельности нельзя сделать опыт человека и его оценку достоянием других людей. Когнитивный характер процесса определяется тем, что в нем беспрестанно фигурируют знания о мире, знания о языке и знания о ситуации или контексте речи. Коммуникативный характер речевого взаимодействия определяется тем, что данный процесс осуществляется при порождении и восприятии речи. Процесс является и языковым, поскольку именно язык выступает средством объективации данных о мире и о самом себе [5: 392].

Лингвистические метарепрезентации играют особую роль в общении не только потому, что обслуживают как процессы когниции, так и процессы коммуникации. Подчеркнем следующий момент. Выделяемые в структуре сознания метакогнитивные процессы по сути являются интерпретационными, оценочными процессами. Языковая объективация интерпретационных метакогнитивных процессов есть выражение мнения. Однако, рассматривая онтологию мнения, недостаточно будет описать мнение только как речемыслительную деятельность (ориентационную, эпистемическую, аксиологическую) и как когнитивный механизм, регулирующий обработку поступающей информации сенсорного и ментального плана. Существенным фактором формирования мнения является интерактивный механизм — мнение само по себе ничто, оно важно только в коммуникативном плане, с точки зрения построения интерактивности, диалога как одного из источников ориентации когнитивного субъекта.

В философии, социологии и лингвистике известен целый ряд концепций интеракциональности. Одной из самых глубоких, оказавших значительное влияние на развитие лингвофилософской мысли, стала концепция М. М. Бахтина. Ее общефилософская составляющая заключается в признании диалога внутренней движущей силой бытия мыслящего человека: «Быть — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог в сущности и не должен кончиться... Все — средство, диалог — цель. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия» [1: 294]. Успешность диалога зависит от понимания, а контроль понимания выступает в качестве одной из движущих сил речевого взаимодействия.

Существенную роль в этом плане играют маркеры контроля понимания в диалогическом дискурсе, которые фиксируют как осуществляемый говорящим контроль понимания собеседником содержания речи говорящего, так и осуществляемый собеседником контроль собственного понимания содержания речи говорящего. В настоящей статье не проводится дискриминация данных видов контроля относительно особенностей выражения — в силу ограниченности объема работы. Предлагаемая классификация основана на двух параметрах. Прежде всего, мы принимаем во внимание метарепрезентационные структуры, которые функционируют в диалогическом дискурсе в качестве контроля понимания. Во-вторых, это

прагматический фактор — случаи, когда маркеры контроля понимания выступают в несвойственной им, то есть вторичной, функции, например в качестве маркеров речевого акта угрозы.

К структурным типам метареферентирования, выполняющим функцию контроля понимания, можно отнести следующие:

- вопрос *Do you understand that?*

(1)(...) carpet, stereo, look around, they're all around, *do you understand that?* Mm. Pardon? Yes sir. (BNC/KSN S conv)

(2)(...) around the Gobi desert that don't have any primary industry. *Do you understand that?* Yes? Now they have some secondary industry (BNC/KSN S conv)

(3)(...) Right so then they're gon na quibble about it, *do you understand that?* Yes, oh yes There isn't so much for the expenses and so on (BNC/KSN S conv)

- вставные предикативные единицы с предикатом с семантикой понимания и знания (*I/you know, I/you see, I remember*);

(4) *I think I know* what Paddy means, said Davie

(5) I could get in when I liked. They put complete trust in me, *you understand* what I mean? (BNC/G4N S).

(6)(...) the men were earning more money than me because I, the bonus, *you understand*, it was a good thing for the firm, it was a good thing (BNC/G4N S).

(7) there wasn't accommodation available for us to move with him *you see?* (BNC/F7Y-S).

(8) She's so Americanized *you see?* (F7Y-S).

(9) Yeah. but we haven't got the children to engage the teachers, *you see?* (BNC/F7&-S).

- повторы (эхо-метареферентации):

(10) *Back it up!* What d' you mean *back it up?* Show me what you're talking about? (BNC/AOP).

- изменение синтаксической структуры предложения (перефразирование исходного выражения), иногда в формате риторического вопроса или гипофоры, часто сопровождаемое клишированным сочетанием *you say*:

(11) You have no enemies, *you say?*

- выделяемая среди дискурсивных способов лингвистического метареферентирования так называемая связанная референция [2: 160], что характерно для глаголов с семантикой «значить, означать» (например, *mean, imply*). В этом случае содержание зависимой пропозиции уже было введено в дискурсе в виде иной пропозиции. Это сближает конструкции с данными глаголами с парафразами, экстенциальной, гипо-гиперонимической референцией и, тем самым, позволяет выделить случаи связанной референции в качестве маркеров контроля понимания:

(10) American and European societies became increasingly interdependent, *by which I mean* that complex urban-industrial societies involved individuals in unprecedentedly complex patterns of relations (BNC/EAJ).

(11) But in any case, the best proof of the pudding is in the eating — ; *by which I mean* that any one who has tried to help young poets over the years, (...), knows that Ford's and the imagists' precepts about diction are what most of them most need to learn (Davie 1991, 305).

Указанные типы метареферентирования могут быть использованы как в неконфликтном, так и в конфликтном дискурсе. В конфликтном дискурсе лингвистические средства контроля понимания могут быть использованы как маркеры речевого акта угрозы, что свидетельствует о своего рода «перерождении» речевого акта. Так, следующие средства контроля понимания в русском языке, близкое по сути, отражают негативное отношение говорящего к собеседнику, близкое к угрозе: *Надеюсь, вы это понимаете...; Чтоб вы знали...; Полагаю, вы это запомните...* Аналогичным образом наблюдаем «перерождение» маркеров понимания в маркеры угрозы в английском языке, например:

(12) I've just had open-heart surgery, *remember?* (BNC/A0L).

(13) ...we've got Scottish Old Age Pensioners — non sectarian, non political. *You understand?* (BNC/GYU S)

(14)(...) was to be the ploughman for this so called horseman you see? *If you understand that.* (BNC/ HEG S).

С точки зрения структуры высказывания при перерождении маркеров контроля понимания в маркеры угрозы характерно перемоделирование синтаксиса. Типичная для глаголов понимания структуры сложноподчиненного предложения с придаточным дополнительным подвергается перемоделированию, и главное предложение, теряя свой функционально-синтаксический статус, становится вводной фразой. Среди других особенностей отметим место данного маркера в структуре — обычно он находится в постпозиции. Кроме того, характерным для перемоделирования является видоизменение грамматической структуры: исчезают нормативные для классического предложения структурные элементы — подлежащее (*Do you remember* → *remember?*), вспомогательные глаголы (*Do you remember* → *remember*; *Do you understand* → *You understand?*). Безусловно, огромную роль в маркировке угрозы имеет интонация, однако в приводимых случаях наблюдается тесная связь интонационного контура высказывания и грамматической структуры: указанные способы перемоделирования тесно связаны с изменением интонации, вместе с которой они и передают речеактный смысл угрозы.

Другим способом видоизменения маркера контроля понимания является изменение морфологической формы предиката — при использовании формы сослагательного наклонения маркировка понимания становится сигналом сомнения говорящего в способности слушающего понять содержание речи (*If you understand that*).

Результаты анализа маркеров контроля понимания в диалогическом дискурсе, образованных по типу лингвистических метареферентаций,

позволяют сделать вывод о том, что выбор стратегий контроля понимания в диалогической речи влияет на разрешение конфликтных ситуаций в общении и поддержание неконфликтного дискурса.

Дальнейшие исследования вопросов взаимодействия метакогниции и коммуникации, изучение лингвистических метареферентаций в функции маркеров контроля понимания и в качестве «переключателей кодов» в случае перерождения речевого акта заслуживают дальнейшего внимания.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 4-е. М.: Сов. Россия, 1979.
2. Клепикова Т. А. Лингвистические метареферентации: монография. СПб.: Астерион, 2008.
3. Клепикова Т. А. Социальная когниция и язык // Гуманитарная планета. № 1. СПб.: СПбИГО, 2009.
4. Клепикова Т. А. Язык как метареферентационная система // Известия Смоленского государственного университета. № 1 (9). 2010. С. 87–120.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
6. Brennan S. E., Williams M. The Feeling of Another's Knowing: Prosody and Filled Pauses as Cues to Listeners about the Metacognitive States of Speakers // Journal of Memory and Language. 1995. Vol. 34. Pp. 383–398.
7. Bretherton I., Beegley M. Talking about internal states: the acquisition of an implicit theory of mind // Developmental Psychology. 1982. Vol. 6. Pp. 906–921.
8. Flavell J. H. First Discussant Comments: What is Memory Development the Development of? // Human Development. 1971. Vol. 14. Pp. 272–278.
9. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. Pp. 906–911.
10. Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory // Perspectives on the Development of Memory and Cognition / Ed. by R. V. Kail, J. W. Hagen. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977. Pp. 3–33.
11. Fletcher C., Happe F., Frith U., Baker S. C., Dolana R. J., Frackowiak R. S. J., Frith C. D. Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension // Cognition. 1995. №. 57. Pp. 109–128.
12. Robins P. Knowing me, knowing you — Theory of mind and the machinery of introspection // Journal of Consciousness Studies. 2004. Vol. 11. №. 7–8. Pp. 129–143.
13. Sperber D. (ed.) Metarepresentations: interdisciplinary approach. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Т. А. Барановская
(ГУ-ВШЭ, Москва)

ЯЗЫК И ОКРУЖАЮЩИЙ МИР

«Разные языки — это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее» [5]. Языковая способность раскрывает форму человеческого бытия, обусловленного языком. Языковая способность осуществляется в многоликом воплощении разнообразия языков.

Влияние языка выражается в двоякого рода преимуществах — возвышении чувства языка и формировании своеобразного мировоззрения. «Человеку

удается лучше и надежнее овладеть своими мыслями, облечь их в новые формы, сделать незаметными те основы, которые налагают на быстроту и единство чистой мысли в своем движении вперед беспрестанно разделяющий и вновь объединяющий язык. Язык при этом, обозначая, а в действительности создавая, придает облик и слаженность неясным мыслям и увлекает дух, поддержанный работой многих, на новые пути в сущность вещей» [5].

Сможет ли то, что движет человеком изнутри и извне, обратиться в язык — это зависит от живости языкового сознания, превращающего язык в зеркало мира. Степень глубины восприятия, с которой это происходит, зависит от ясности и тонкости духовного настроения и от силы воображения, с которой человек, пусть сам недостаточно ясно это осознавая, влияет на собственный язык.

Осваивая родной язык, каждый ребенок опирается на смутно ощущаемые аналогии, что заметнее у творчески развитых детей по сравнению с теми, кто полагается только на память. Такие же аналогии служат опорой человеку, самостоятельно, без посторонней помощи изучающему иностранный язык.

Он начинает с внимательного прочтения всей грамматики и старается почаще просматривать словарь. Из словаря он возьмет как можно больше форм и будет удерживать их в памяти, предоставляя своей языковой способности вывести из этих отдаленных форм обобщенный тип формы данного языка. Важно найти дух этих аналогий, а это при любом обучении есть критический пункт, с которого начинается настоящее владение языком. Не только элементы языка, но и сами языки подчиняются часто законам общей аналогии. Человек, изучивший многие языки, не только с легкостью овладевает новыми, но и угадывает еще не изученные особенности благодаря своему натренированному чувству.

Если вещь не является предметом внешнего мира, каждый говорящий по-своему создает ее, находя в ней ровно столько своего, сколько нужно для того, чтобы охватить и принять в себя чужую мысль.

Знание одного языка, очевидно, облегчает знание других и вряд ли возможно объяснить основы какого-либо из них истинно удовлетворительным образом, не призывая на помощь сравнение с любым возможно большим количеством других языков.

В специальной литературе подчеркивается, что в языке «„содержательная сторона“ не должна рассматриваться как непосредственное отражение объективного мира». Об отсутствии непосредственной связи языка и действительности свидетельствует также и факт различного выражения одного и того же реального явления в разных (особенно далеко отстоящих друг от друга) языках. «Одно и то же реальное представление, один и тот же реальный опыт в разных языках выражается и оформляется по-разному» [5].

В русском языке при употреблении названия действия нужно обязательно указывать, мыслится ли это действие как продолжающийся процесс или как полностью завершенный. «Но в отличие от английского языка мы не обязаны

каждый раз решать — соотношу ли я процесс, о котором говорю, с каким-либо другим процессом. По-русски я говорю: „Я пошла, я увидела, я сказала“ и совершенно не думаю о том, что это будет соответствовать английскому: went или have(had) gone / said или have(had) said и т. п. По-русски можно сказать: „Я увижу Н. завтра в 3 часа и вечером сообщу Вам ее мнение“. Здесь не указано эксплицитно, что предполагаемый процесс свидания будет предшествовать процессу обсуждения результатов беседы с ней» [3].

Итак, в языке нет прямого обозначения действительного факта. Поэтому неправомерно рассматривать объективные предметы и явления действительности, с которыми соотносится тот или иной лингвистический знак, в качестве содержания этого знака. «Звуковая форма становится лингвистическим знаком лишь в том случае, когда она приводится в общественно осознаваемую связь с определенными предметами или явлениями действительности и с их мысленными отражениями в сознании людей» [3].

Язык и возник как средство передачи характера представления о вещах, для того чтобы другой человек увидел их также. Поэтому гипотеза о существовании «естественного», или звукоизобразительного праязыка человека, исходящая из признания естественной природной связи звучания со смыслом, является несостоятельной.

Теории естественного происхождения языка приводят к пониманию языка как знака. Они преувеличивают роль предметного фактора в языке и представляют язык как пассивный аппарат, что не соответствует действительному положению вещей.

«...Отражение действительности представляет собой процесс, связанный с активной переработкой информации и ее внутренним упорядочиванием через систему лингвистических категорий. Категории языка, не меняя значения (предметной отнесенности), меняют смысл означаемого (способ представления соответствующего объекта)» [4]. Каждый естественный язык через свои лингвистические категории по-своему «моделирует» действительность.

Двусторонняя обусловленность языка — объективной действительностью и общественным сознанием — отражается специальными средствами языка.

В лингвистической литературе решение вопроса о языке как общественном явлении имеет большую историю, связанную с именами крупнейших ученых — В. Гумбольдта, Э. Сэпира, Л. Вейсгербера, Б. Уорфа и др. В их концепциях проблема взаимоотношения языка, сознания и бытия стала центральной.

В. Гумбольдт теоретически разработал вопрос об отношении языка и общественного сознания. Он определяет язык как «создание народного языкового сознания». Отношение человека к предметам целиком обусловлено языком. Возникновение языка диктуется, по В. Гумбольдту, не только нуждами общения. Язык необходим прежде всего для формирования мировоззрения, «которого человек только тогда может достичь, когда

свое мышление ясно и четко ставит в связь с общественным мышлением». «Язык, — пишет В. Гумбольдт, — предстает перед нами во множестве своих элементов: слов, правил, аналогий и всякого рода исключений, — все это многообразие явлений, как его ни классифицируй, представляется хаосом» [5]. Сложность в понимании языка состоит в том, что, с одной стороны, так как он сформировался в доистории, он есть «нечто постоянное», он готов. «Никогда ни один язык не был застигнут в момент становления форм...». Но подход к языку со стороны его функций — как средства мышления и формирования мировоззрения — позволяет В. Гумбольдту сказать, что язык — явление, в каждый момент переходящее. В активной действительности языка и состоит его действительная сущность.

Язык представляет собой непрерывную деятельность духа, стремящуюся превратить звук в выражение мысли. Так как язык имеет дело с готовым материалом, это не создающая, а преобразующая деятельность. Эта функция языка осуществляется постоянным и однородным образом. «Никто не должен говорить с другим иначе, чем этот другой говорил бы при равных условиях» [5]. Такое единообразие обеспечивается существованием в языке единой формы. «Постоянное и единообразное в деятельности духа, возвышающей артикулированный звук до выражения мысли, взятое во всей совокупности своих связей и систематичности, и составляет форму языка» [4]. Форма языка в таком понимании, по характеристике самого В. Гумбольдта, является научной абстракцией. Она есть некоторая совокупность и последовательность приемов, «методов» осуществления энергии. Форма имеет свое реальное бытие в каждом выражении мысли. Именно она объединяет все элементы языка, сообщая им духовное единство. В. Гумбольдт предупреждает, что форма — это не только грамматическая форма, то есть это не только правила словосочетаний словообразований, поскольку под ними понимается применение общих логических категорий к корням и основам. «Образование основ само должно быть объяснено формой языка... Посредством описания формы следует устанавливать иной специфический путь, которым идет к выражению мысли язык и народ, говорящий на нем» [2]. Невозможно познать форму языка во всей совокупности и целности своего характера, поскольку она дана нам в отдельных ее проявлениях.

Таким образом, форма языка позволяет воспринимать отдельные элементы языка в их духовном единстве. «Такое единство мы обнаруживаем в каждом языке и посредством этого единства народ усваивает язык. Подобное единство должно найти отражение и в описании, и только тогда, когда от разрозненных элементов поднимаются до этого единства, получают действительное представление о самом языке» [6].

Внешняя форма языка воплощается в материи языка. «Действительная материя языка — это, с одной стороны, „звук вообще“.... С другой стороны — совокупность известных впечатлений и произвольных движений

духа, предшествующих образованию понятия» [6]. Звуковая форма составляет конституирующий и ведущий принцип различия языков. Она индивидуальна в каждом языке. Через систему своих форм язык производит выражение мысли о предметах: «...слово не есть простой отпечаток предмета самого по себе, а понимание его, закрепленное в языке посредством найденного для него слова. Это понимание составляет внутреннюю форму слова. Здесь находится главный источник многообразия обозначения одного и того же предмета» [5].

Язык обозначает не сам предмет, а различные понятия о нем. Это образование и есть внутренняя форма. Закрепившись в наименовании предмета, внутренняя форма как бы поворачивает к нам смысл то одной, то другой стороной. Именно с помощью внутренней формы для всех людей данного языкового коллектива становится возможным тождественность в понимании называемого словом. «...Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг. Изучение иностранного языка можно было бы поэтому уподобить приобретению новой точки зрения в прежнем миропонимании» [6].

Сам В. Гумбольдт говорит о недостаточной разработанности выдвигаемых им положений. Подчеркивая связь звуковой формы с внутренними духовными силами, он отмечает: «Каким образом они сливаются в единый и недоступный нашему пониманию источник, остается для нас необъяснимым» [6].

Разработка проблемы о соотношении языка и сознания (общественного и индивидуального), с одной стороны, и действительности — с другой была продолжена А. А. Потебней, который целиком принимает положение В. Гумбольдта о языке как деятельности. Язык создается вечно и каждый человек действует в языке. «Язык служит средним звеном между миром познаваемых предметов и познающим лицом» [3]. А. А. Потебня сходным с В. Гумбольдтом образом разрешает проблему объективного и субъективного в языке. «Согласие мысли с ее предметом (то есть объективность) остается постоянной целью усилий человека» [3]. Но из всех последующих рассуждений А. А. Потебни следует, что человек только приближается к этой цели. В образе предмета как продукта восприятия есть «примесь субъективного», то, что каждая личность — это особая точка зрения на мир.

Субъективность восприятия усиливается еще за счет присоединения к нему слова, которое ставится между человеком и действующей на него природой, и вносит новую особенность в мысль о предмете. Слово — не отпечаток самого предмета. Оно выражает мысль о предмете, причем так, что не охватывает всех его особенностей. «Образ стола может иметь много признаков, но слово *стол* значит только посланное (корень *стл* тот же, что в глаголе *стлать*) и поэтому оно может одинаково обозначать всякие столы» [3]. «Объективное, ближайшее этимологическое значение слова всегда заключает в себе только

один признак» [3]. Оно есть внутренняя форма слова. А. А. Потебня различает в слове также и внешнюю форму — звук как средство объективизации известного содержания, внешняя форма нераздельна с внутренней, но именно внутренняя форма имеет центральное значение для понимания отношения между словом и соответствующим объектом. «Внутренняя форма слова есть отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [3]. Но поскольку такое представление зависит не только от самого предмета, но от многих других факторов, один и тот же предмет может обозначаться разными словами в одном языке так же, как одно слово может обозначать разные предметы.

Для А. А. Потебни внутренняя форма — это один из признаков предмета, отвлеченный от него, зафиксированный в слове и являющийся представлением данного предмета. Именно в этом смысле трактует А. А. Потебня положение В. Гумбольдта о том, что язык не тождествен объекту, который он отражает. Он не исчерпывает всего содержания объекта, всех его сторон.

В 20-х гг. прошлого столетия в языкознании большое место стало занимать неогумбольдтианское направление, представленное двумя школами: Л. Ю. Вейсгербер в Германии и Б. Л. Уорфа в США, в основу теоретических построений которых легли идеи В. Гумбольдта.

Л. Вейсгербер разрабатывает тезис В. Гумбольдта о языке как промежуточном мире, стоящем между человеком и внешним миром, и фиксирующем в своей структуре, в своей лексике особое национальное мировоззрение. Л. Вейсгербер справедливо считает язык творческой активной силой. Как и В. Гумбольдт, он полагает, что функцией языка является прежде всего «воссоздание мира в собственность духа» [8].

Язык выступает у Л. Вейсгербера как сила духовного формирования, которая образует из вещей предметы духа. Положение о функции языка — быть орудием и средством общения между людьми — Вейсгербер считает наивным мнением, так как оно сосредотачивает внимание только на употребление языка, а не на его сущности. Язык — это процесс вербализации мира, осуществляемый языковым коллективом. Практически сущность языка раскрывается как путь превращения мира вещей в осознанное бытие, в содержание человеческого сознания. Л. Вейсгербер подчеркивает активную силу языка, классифицирующего и упорядочивающего материал, добытый органами чувств. Каждый человек не осознает всей силы такого влияния языка. Ему кажется, что то, что он видит и понимает, есть действительно непосредственное изображение мира. Однако Л. Вейсгербер считает, что на самом деле образ мира создается под влиянием мировоззрения, которое дает язык. Язык может и исказить картину мира, что проявляется в наиболее грубой форме в виде табу, эвфемизма.

Рассмотрение этих факторов в отрыве от главной функции языка — общения между людьми — не позволяет Вейсгерберу увидеть, что язык ничего не

создает, но отражает и изображает мир. Л. Вейсгербер делает вывод о том, что язык является третьим промежуточным миром, стоящим между внутренним и внешним миром человека, то есть субъективным преломлением восприятия, которое представляет собой национальное мировоззрение.

Для осуществления процесса вербализации в языке существуют специальные приемы, которые определяют образование картины мира, то есть его познание. Языковые приемы имеют формальное выражение — в словах, частях речи, членах предложения, типах предложения. Родной язык позволяет понять явление в том или ином смысле. Точно также и члены предложения, как часть предложения, имеют разную значимость. Так, построение (структура) предложения имеет своеобразие в каждом родном языке и его использование приводит к свойственному данному языку способу мышления. Мир каждой из частей речи настолько своеобразен, что если бы можно было создать надо или части речи три различных языка, то говорящие на этих языках не понимали бы друг друга.

Л. Вейсгербер понимал некоторые «целостности родного языка» [8], обозначающие, например, действительность родственных отношений, цветов, животного мира и т. п., различал семантические словообразовательные и синтаксические поля.

Способ членения действительности определяется языком, а не самой действительностью. Семантические поля влияют на мышление, их изменение и развитие в процессе развития языка приводят к изменению наших представлений о природе и обществе, языковой картины мира. Л. Вейсгербер прослеживает, как в истории немецкого языка изменялось поле слов, обозначающих человеческие отношения родства и являющихся отражением отвлеченного мысленного промежуточного мира. При этом объективная система родства не менялась. Изменялась только система обозначений, промежуточный мир. Из этого Вейсгербер делает вывод, что не только звуковая форма, но и языковое содержание принадлежит только языку. Оно образует языковую картину мира, в соответствии с которой человек воспринимает существующие родственные отношения.

Словообразовательные поля — это группы производных слов, образованных при помощи нескольких близких по значению словообразовательных средств и выражающих определенную систему понятий. Различия словообразовательных моделей, большая или меньшая употребляемость отдельных моделей в разных языках является, по Вейсгерберу, не техническими различиями, а обуславливают различия в мышлении. Например, словосложение — наиболее продуктивный способ словообразования в немецком языке, суффиксация — в французском. Из этих фактов Л. Вейсгербер делает вывод: конкретный характер немецкого языка дает близкое к жизни изображение. Французский язык обуславливает более абстрактный характер мышления.

Синтаксическое поле объединяет различающиеся конструктивно и по значению варианты определенного «типа предложения». Например, немецкому языку свойственна различная конструкция предложения. Это проявляется в особенностях немецкого мышления, способного благодаря языку к созданию цельной картины мира, в отличие от фрагментарности, свойственной якобы мышлению других народов. Такие выводы весьма характерны для Л. Вейсгербера.

В теории полей Л. Вейсгербера проявились наиболее известные черты его учения о языке. Подчеркивая исключительную связь мышления народа с особенностями его языка, Л. Вейсгербер сделал вывод, что язык обуславливает развитие мышления. Из факта объективности существования языка Л. Вейсгербер сделал вывод о господстве языка над человеком, по которому от языка зависит, что и как познает человек. Язык, по Л. Вейсгерберу, оказывает и тормозящее влияние на мышление, поскольку человек находится в плену у языка.

Особенности языка Л. Вейсгербер механически переносит на познание. Так, из произвольности языкового знака Л. Вейсгербер делает вывод о символическом характере познания, не отражающем вещи. По мере своего развития язык (и с самого начала не соотносимый с конкретными предложениями), а вместе с тем и познание все дальше отходят от конкретного мира.

Л. Вейсгербер исходил из принципиальных положений о специфике языка, его активной роли в процессе работы человеческого сознания. Но эти правильные исходные положения не привели Л. Вейсгербера к правильному решению важнейших лингвистических проблем. Л. Вейсгербер создал своеобразную теорию языка, сделал вывод о языке как особой силе — некотором земном мире, стоящим над объективным миром и действительностью человеческого сознания. Однако «ни мысль, ни язык не образуют сами по себе особого царства. Они только проявление действительной жизни» [8].

Функцию языка — быть средством мышления и орудием общения — Л. Вейсгербер развивает, считая, язык прежде всего силой духовного формирования человека. Однако именно рассмотрение языка как «важнейшего средства человеческого общения» позволяет понять его специфику, так как человеческое сознание возникло и развивалось только как общественное образование.

Выяснение специфики языка неотделимо от проблемы связи языка и народа, его культуры, которая привела Э. Сэпира, американского лингвиста и антрополога, а затем и Б. Уорфа к гипотезе о глубоком влиянии языка на становление логических и мировоззренческих категорий. Э. Сепир считал, что люди в значительной мере находятся под влиянием того конкретного языка, который стал средством выражения для общества, в котором они живут.

По мнению Э. Сэпира, каждый язык имеет свою модель в области фонетической системы, а также грамматического формообразования. Модели в языке составляют нечто постоянное, не изменяемое в ходе истории и определяя

направление развития языка. Модели языка определяют и неязыковое поведение людей. Мы видим и слышим или же экспериментируем так, а не иначе, потому что языковые навыки нашего общества предрасполагают нас к определенному выбору интерпретации. Однако Э. Сепир не отождествляет языковые группы с расовыми или культурными.

Идеи Э. Сепира об активности языка воспринял и развил Б. Уорф, который исходил из того, что уже отдельные слова влияют на поведение людей. Например, слово «пустой» в ситуации около склада с бензиновыми цистернами приводит к отсутствию осторожности.

Еще большее влияние на поведение имеют грамматические категории числа, рода, одушевленности и неодушевленности, времени, залога, части речи и т. д. Б. Уорф проводит сравнение строя европейских языков, объединенных им в одну группу и названную SAE (среднеевропейский стандарт) с одним из индейских языков по линии этих категорий с целью ответить на вопрос, существуют ли видимые связи между нормами культуры и поведения, и основными лингвистическими категориями.

Б. Уорф специально рассматривает «некоторые следы влияния языковых норм в западной цивилизации» и ставит задачу «обрисовать лингвистическую обусловленность некоторых черт нашей собственной культуры» [7]. Он говорит, что ньютоновские понятия пространства, времени и материи даны культурой и языком. Именно из этих источников взял их Ньютон. Уорф даже сомневался в том, была ли бы возможной цивилизация, подобная нашей, с иным лингвистическим пониманием времени.

Следовательно, понятия времени и материи не даны из опыта всем людям в одной и той же форме, а обусловлены лингвистически, природой языка или языков, благодаря употреблению которых они развились. Эти понятия зависят не столько от какой-либо одной системы (как то категории времени и существительного) в пределах грамматической структуры языка, сколько от способов анализа и обозначения восприятий, которые закрепляются в языке как отдельные «манеры речи» и накладываются на типические грамматические категории так, что подобная «манера» может включать в себя лексические, морфологические и другие средства языка, в других случаях совершенно несовместимые, соотносящиеся друг с другом в определенной последовательности.

Оценивая теорию Сэпира — Уорфа, В. А. Звягинцев отмечает несомненность влияния языка на нормы поведения человека. Язык, слово его регулируют. Однако структура языка не может быть силой, формирующей категории субстанций, пространства, времени.

В чем же специфика языка?

Как в языке в целом, так и в слове действительно существующие вещи, процессы, качества даны не в прямом отражении, но представлены под определенным углом зрения, показывающим осознание этих вещей

народом. Эта сторона содержания слова принадлежит только языку, который является действительностью особого рода, а именно — действительностью общественного сознания.

А. И. Смирницкий отмечал, что значение слова как некоторое реальное явление существует как определенное явление сознания и представляет собой функцию мозга. Отсюда следует, что язык своей смысловой стороной непосредственно существует в сознании.

Тот факт, что слово не просто обозначает вещь, но всегда что-то сообщает о ней в соответствии с конкретной коммуникативной задачей, выражается в различных формах подачи в языке, в сущности, одного и того же реального явления. Такой однозначности и не может быть: в сознании всегда присутствует точка зрения, оценка того, что оно выбирает своим предметом, какая-то его квалификация. То в языке, что с точки зрения действительного содержания оказывается тем же самым, является выражением определенного подхода к нему всегда с какой-то одной стороны в точном соответствии с тем, что именно хочет сказать о нем человек. Эти разные способы подачи в языке действительного содержания не являются произвольным делом лингвистов. Они сложились исторически и носят принудительный характер, обязательный для языковой деятельности людей. Закрепились эти способы в виде систем, категорий, правил.

В лингвистической науке положение об общественной природе языка имеет методологическое значение. Считается, что в языке всегда существует план оценки, стилистических оттенков и т. п., которые являются, безусловно, продуктом общественного сознания. «...значение слова раскрывается как сложное структурное целое, включающее:

- а) сумму различных признаков, в том числе и эталон, с помощью которых обозначается, то есть выделяется и классифицируется данное явление действительности;
- б) предметную отнесенность, то есть указание на известный предмет или множественность предметов;
- в) социальную оценку обозначаемого, в том числе, следовательно, и те элементы эмоциональности, которые нами часто воспринимаются в плане индивидуально-психологической оценки» [1].

Литература

1. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 55.
2. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях / Звягинцев В. А. Ч. 1. М.: Наука, 1964.
3. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976.
4. Щерба Л. В. О взаимоотношении родного и иностранного языков — языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1971.
5. Die Sprachwissenschaft W. Humboldt's und die Hegel's Philosophie. Berlin, 1848.
6. Humboldt W. System der Metaphysik. Berlin, 1909.

7. Vorf B. L. The Relation of Habitual Thought and Behaviour to Language. Boston: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 1956.

8. Weisgerber L. Der Mensch im Akkusativ // Wirkendes Wort. Dusseldorf, 1958.

Е. А. Нильсен

(СПбГУЭФ, Санкт-Петербург)

КОНЦЕПТ КАК БАЗОВОЕ ПОНЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

К концу XX в. лингвисты поняли, что носитель языка — это носитель определенных концептуальных систем. В каждом концепте сведены воедино принципиально важные для человека знания о мире и вместе с тем отброшены несущественные представления. Система концептов образует картину мира, в которой отражается понимание человеком реальности, ее особый концептуальный «рисунок», на основе которого человек мыслит мир. Таким образом, по мнению В. А. Масловой, «в лингвистике на первый план выходит проблема ментальности, так как концепты — это ментальные сущности» [19: 42].

Определению сущностных характеристик концептов посвящены работы многих ученых, ведущих исследования в русле когнитивной лингвистики. В частности, М. Шварц отмечает, что концепт является термином, служащим для объяснения единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека. По мнению М. Шварца, концепт — это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [36: 48].

Как пишет А. К. Жолковский, «концепты сводят разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений к чему-то единому, подводя их под одну рубрику» [11: 119]. Они позволяют хранить знание о мире и оказываются строительными элементами, «способствуют обработке субъективного опыта путем подведения информации под определенные, выработанные обществом категории и классы. Два и более разных объекта получают возможность их рассмотрения как экземпляров и представителей одного класса/категории» [36: 204].

По мнению Е. Э. Разлоговой [24], концепты неоднородны: есть суперконцепты (время, пространство, число), макроконцепты (стихии), базовые концепты (родина, дом) и микроконцепты (пляска). Как отмечает Ю. С. Степанов, они отличаются мерой социального престижа и важности в культуре [27: 19].

Первостепенное внимание в когнитивной лингвистике уделяется изучению природы концепта.

При анализе концепта, по мнению В. А. Масловой, мы «имеем дело с сущностями плана содержания, не данными исследователю в непосредственном восприятии, судить же об их свойствах и природе мы можем лишь на основе косвенных признаков» [19: 36].

По вопросу природы концепта высказывалось очень много точек зрения. В частности, Ю. С. Степанов пишет, что концепт — «явление того же порядка, что и значение слова, но рассматриваемое в иной системе связей; значение — в системе языка, понятие — в системе логических отношений и форм, исследуемых как в языкознании, так и в логике» [26: 384].

За последние десять лет многое в понимании этого вопроса изменилось. По мнению В. И. Карасика, «концепт значительно шире, чем лексическое значение» [12: 6]. Этой же точки зрения на дихотомию «концепт — слово» придерживается и С. А. Аскольдов [4: 270].

Согласно еще одной теории, концепт соотносится со словом в одном из его значений. Свою приверженность данному мнению В. П. Москвин объясняет так: «...такие характеристики, как наличие синонимов, внутренняя форма и сочетаемость, относятся не к слову в целом, а к отдельному его лексико-семантическому варианту» [21: 67].

А. И. Соломоник считает, что «правильнее было бы говорить о концептах как соотнесенных со значением слова понятиях» [25: 46].

По мнению В. А. Масловой, «концепт — это ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения — совокупность языковых средств (лексических, фразеологических и др.). Концепты — это не любые понятия, а лишь наиболее сложные, важные из них, без которых трудно представить данную культуру» [20: 37].

Концепт окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом. Это тот «сгусток» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово и выражаемое им понятие. Концепт — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновение различных мнений.

Кроме того, по мнению многих исследователей, число лексических единиц, являющихся концептами, ограничено, потому что не любое имя — обозначение явления — является концептом. Концептом становятся только те явления действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры, имеют большое количество языковых единиц для фиксации [20: 41]. Как полагает Н. Н. Болдырев, «концепт скорее предполагает только содержание понятия, а также понятийную часть значения, смысл слова» [6: 17].

Обычно термином «концепт» обозначают содержание понятия, рассматривая данный термин («концепт») как синоним термина «смысл». То есть значение слова — это тот предмет, или те предметы, к которым это слово правильно, в соответствии с нормами данного языка применимо, а концепт — это смысл слова.

Таким образом, можно сказать, что концепт представляет собой относительно стабильный и устойчивый когнитивный слепок с объекта действительности, так как он связан с миром более непосредственно, чем значение слова. Слово же своим значением всегда представляет лишь часть концепта.

Сейчас в лингвистической науке можно выделить три основных подхода к пониманию концепта, основывающихся на общем положении: концепт — это то, что называет содержание понятия, синоним смысла.

Сторонники первого подхода, представителем которого является Ю. С. Степанов, при рассмотрении концепта большое внимание уделяют культурологическому аспекту, когда вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними, то есть концепт — это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. В частности, Ю. С. Степанов представляет концепты как часть европейской культуры «в момент их ответвления от европейского культурного фонда и фона» [27: 27]. Они занимают ядерное положение в коллективном языковом сознании. В. Н. Телия также считает, что «концепт — это то, что мы знаем об объекте во всей его экстенсии» [28: 8]. При таком понимании термина «концепт» роль языка второстепенна, он является лишь вспомогательным средством.

Лингвистам, придерживающимся второго подхода, в частности Н. Д. Арутюновой, А. Д. Шмелеву, привлечение в когнитивную лингвистику семантики языкового знака представляется единственным средством формирования содержания концепта. Эту точку зрения разделяет и Н. Ф. Алефиренко, предлагающий семантический подход к концепту и понимающий его как «единицу когнитивной семантики» [1: 191].

Сторонниками третьего подхода являются Д. С. Лихачев [18], Е. С. Кубрякова [16: 17], которые считают, что концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, то есть концепт является посредником между словами и действительностью.

Ряд ученых рассматривает концепт как часть классической сенсуалистской схемы «предмет — ощущение — восприятие — представление — понятие», репрезентирующей стадии чувственно-практической и логической деятельности мышления человека (С. А. Аскольдов, А. П. Бабушкин, М. В. Никитин, П. В. Чесноков и др.). В рамках данного подхода существует три основных точки зрения на сущность концепта.

1) Концепт — это представление. Так, С. А. Аскольдов концептом считает «мысленное образование, которое в процессе мысли замещает нам неопределенное множество предметов одного и того же рода» [4: 269]. Во всем неопределенном множестве реальных или только мыслимых предметов мы оперируем не всем этим множеством, а лишь чем-то одним, тем, что С. А. Аскольдов называет «общим представлением».

А. П. Бабушкин также отождествляет концепт с представлением, называя его «любой дискретной содержательной единицей коллективного сознания, отражающей предмет реального или идеального мира, хранимого в национальной памяти носителей языка в виде познанного субстрата» [5: 11].

2) Концепт определяется как синкретичная единица мышления. П. В. Чесноков, например, говорит о концепте как «единице мышления, обладающей отдельным целостным содержанием и реально не разлагающемся на более мелкие мысли, т. е. элементарной стороне внутреннего слоя» [34: 23].

3) Концепт может отождествляться с понятием. В отечественной лингвистике «концепт» рассматривается некоторыми исследователями как родовый термин для «понятия» как мысли об общем и «представления» как мысли о единичном [22: 88]. Таким образом, термины «концепт» и «понятие» используются как синонимы. Иногда понятие «концепт» включается в спектр форм мышления: «Концепты... основная форма осуществления понятийного мышления... понятийный инвентарь» [32: 102].

Однако, по мнению Н. Н. Болдырева, введение термина «концепт» призвано устранить многозначность термина «понятие». Эти величины объединяет то, что они являются продуктами ментальной деятельности. У понятий различают объем (интенционал) — совокупность всего того, что охватывается данным понятием, и содержание (экстенционал) — совокупность признаков одного или нескольких предметов, заключенных в нем. Концепт же предполагает только содержание понятия, а также понятийную часть значения (смысл слова) [7: 16]. Таким образом, понятия и концепты как единицы неязыкового и языкового сознания синонимичны только в плане содержания, в смысле выделяемых признаков.

Кроме того, рассматриваемые термины различаются по степени обобщения. Понятия локальны, концепты более объемны, поэтому концепты имеют более сложную систему репрезентации — понятия обычно выражаются словом или подчинительным словосочетанием, а в репрезентации концепта участвуют не только языковые средства. Концепт невозможно полностью репрезентировать в языке. Концепты могут иметь, а могут и не иметь прямых коррелятов в естественном языке. В ходе мышления человек комбинирует отдельные концепты в пучки или концептуальные комплексы, поэтому вероятность того, что в языке для них найдется точный коррелят, еще более уменьшается. В таком случае, если возникает необходимость вербализации подобного концептуального комплекса, приходится пользоваться словосочетаниями или развернутыми описаниями, а иногда и целыми текстами, чтобы передать требуемый смысл наиболее адекватно [23: 37].

Различия между понятием и концептом можно увидеть также и в их структуре: понятия четко структурированы, концепты — нет.

Понятие имеет логическую, рациональную основу. Содержание понятия — это сумма лингвистически релевантных признаков, способных дифференцировать имена и классы явлений, стоящие за именами. Концепт, напротив, алогичен. Его содержание не исчерпывается обычным понятием, которое он включает, а охватывает все множество элементов имени, входящих в его сочетаемость. Такая «открытость», проницаемость концепта

обусловлена открытостью и пронизательностью ассоциативного поля, отражающего беспредельность познания объективной реальности [9: 33].

Интересная теория концепта предложена Ю. Д. Апресяном. Она основывается на следующих положениях:

1) каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира; выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается языком всем носителям;

2) свойственный языку способ концептуализации мира отчасти универсален, отчасти национально-специфичен;

3) взгляд на мир (способ концептуализации) «наивен в том смысле, что он отличается от научной картины мира, но это не примитивные представления» [2: 39].

Согласно мнению Е. С. Кубряковой, концепт — это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга, отраженной в человеческой психике [16].

Многие ученые, понимающие концепт в широком смысле, разделяют точку зрения Е. С. Кубряковой на то, что основными конститuentами концептуальной системы являются концепты, близкие «семантическим частям речи», — концепты объекта и его частей, движения, действия, места или пространства, времени, признака [17: 18].

Приведем другие наиболее известные определения концепта.

По мнению Р. М. Фрумкиной [30, 31], наиболее удачное определение дает А. Вежбицкая, которая понимает под концептом «объект из мира „Идеальное“, имеющий имя и отражающий культурно-обусловленное представление человека о мире „Действительность“» [8: 11].

Д. С. Лихачев под концептом понимает «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [18: 6].

С точки зрения В. Н. Телия, «концепт — это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а следовательно, присущее человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт — это конструкт, он не воссоздается, а „реконструируется“ через свое языковое выражение и внеязыковое сознание» [28: 57].

В. В. Красных указывает на тесную связь концепта с ассоциативным полем имени, поскольку первый в последнем проявляется — разворачивается при возбуждении, активации ассоциативной сети. По мнению ученого, концепт — это своего рода «идея», «понятие», «свернутый глубинный «смысл» предмета», требующий максимально высокого уровня абстракции и не имеющий визуального прототипического образа [15: 181–186].

В. А. Маслова предложила следующее определение: «Концепт — это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и характеризующее носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая

этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира. В то же время это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. Он окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом» [19: 47].

Концепт многомерен, в нем можно выделить как рациональное, так и эмоциональное, как абстрактное, так и конкретное, как универсальное, так и этническое, как общенациональное, так и индивидуально-личностное.

Концепты могут классифицироваться по различным основаниям. С точки зрения тематики, они образуют эмоциональную, образовательную, текстовую и другие концептосферы. Классифицированные по признаку принадлежности определенному носителю концепты образуют индивидуальные, микрогрупповые, национальные, цивилизованные, общечеловеческие концептосферы.

Исследователи полагают, что лучший доступ к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык [35: 16]. При этом одни ученые считают, что в качестве простейших следует рассматривать концепты, представленные одним словом, а в качестве более сложных — те, которые представлены в словосочетаниях и предложениях [20: 58]. Другие видят простейшие концепты в семантических признаках, обнаруженных в ходе компонентного анализа лексики [31: 85–110]. Третьи полагают, что анализ лексических систем языков может привести к обнаружению небольшого числа «примитивов», комбинацией которых можно описать далее весь словарный состав языка [13: 15].

В силу того, что концепт — это достояние не только отдельного индивида, но и всей общности людей, а каждая отдельно взятая общность имеет свою культуру, менталитет (как национальный способ восприятия и понимания действительности [23: 66]), то совершенно очевиден тот факт, что и концепт включает в себя национальный компонент.

С. Г. Воркачев, обобщая точки зрения на концепт и его определения в лингвистике, приходит к следующему заключению: концепт — это единица коллективного знания/сознания, относящаяся к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [10: 51].

Очевидно, что в концепте сконцентрирован многовековой опыт, культура и идеология каждого народа, которые синтезируются и фильтруются в тезаурусе языковой личности.

Разные определения концепта позволяют выделить его следующие признаки:

1) это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру;

2) это основная единица обработки, хранения и передачи знаний;

- 3) это феномен, содержащий подвижные границы и конкретные функции;
- 4) это социальный аспект, при котором ассоциативное поле обуславливает его прагматику;
- 5) это основная ячейка культуры.

Следовательно, концепты представляют мир в сознании человека, образуя концептуальную систему, а знаки человеческого языка кодируют в слове содержание этой системы.

В языке концепт репрезентируется посредством языкового знака, который может выступать в виде готовых лексем и фразеосочетаний (имеющих подходы семемы или семы), свободных словосочетаний, структурных и позиционных схем предложений (типовые пропозиции), текстов и совокупностей текстов. Но необходимо отметить, что одно и то же слово в разных коммуникативных условиях может представлять разные признаки концепта и даже разные концепты, что зависит от коммуникативных потребностей, от объема, количества и качества той информации, которую говорящий хочет передать в данном коммуникативном акте, а также от смысловой структуры слова.

Важно также заметить, что слово представляет концепт не полностью, своим значением оно передает лишь несколько основных концептуальных признаков, релевантных для сообщения. Все содержание концепта теоретически может быть выражено только совокупностью языковых средств, каждое из которых раскрывает только его часть.

Слово является средством доступа к концептуальному знанию, и, получив через слово этот доступ, носитель языка может подключить к мыслительной деятельности и другие концептуальные признаки, которые данным словом могут быть не названы непосредственно, а существуют в значении как периферийные, скрытые, вероятностные [23]. Подобные концепты называются неноминированными. Однако отсутствие стабильного языкового выражения для того или иного концепта не свидетельствует об отсутствии последнего, поскольку они могут относиться к индивидуальной сфере (и тогда они будут лишены стандартного общеязыкового выражения) или быть нерелевантными в коммуникативном плане, т. е. не нуждаться в обсуждении в силу каких-либо причин.

При этом если концепты имеют закрепленные за ними средства вербализации, актуальные для мышления и общения, то они являются устойчивыми, если такие средства нестабильны, еще формируются или практически не вербализуются, то в таком случае концепты неустойчивы.

Обобщая все сказанное выше, можно утверждать, что концепт — это «понятие, погруженное в культуру». Он обладает эмотивностью, коннотациями, аксиологичен по своей природе, как правило, имеет «имя» в языке. Предметом поисков в когнитивной лингвистике являются наиболее существенные для построения всей концептуальной системы концепты — те, которые организуют само концептуальное пространство и выступают как главные рубрики

его членения [3: 1991]. К таким концептам относятся: время, пространство, жизнь, смерть, свобода, добро и т. п. Концепт — это культурно отмеченный, вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму, единицу коллективного знания, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой. Концепт является ментальной национально-специфической единицей, вмещающей в себя совокупность всех значений и понятий, возникающих при осмыслении эксплицирующего его слова или ассоциирующегося с ним предмета/явления/ситуации и т. д. в сознании индивидуума, а также системы представлений, образов и ассоциаций, рождающихся в процессе переработки информации.

Литература

1. *Алефиренко Н. Ф.* Современные проблемы науки о языке. М.: Флинта: Наука, 2005.
2. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Т. 2. М.: Языки русской культуры: Наука, 1995.
3. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
4. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово. Русская словесность: Антология / под ред. В. Н. Неурознака. М.: Academia, 1997.
5. *Бабушкин А. П.* Обновление концептосферы языка как социолингвистическая проблема // Связи языковых единиц в системе и реализации. Когнитивный аспект. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. С. 75–80.
6. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: изд-во ТГУ, 2001.
7. *Болдырев Н. Н.* Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура: Материалы международной конференции 12–14 мая 1999 г. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. С. 62–69.
8. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
9. *Вишнякова О. Д.* Язык и концептуальное пространство (на материале современного английского языка). М.: МАКС Пресс, 2002. 380 с.
10. *Воркачев С. Г.* Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 236 с.
11. *Жолковский А. К., Мельчук И. А.* О семантическом синтезе // Проблемы кибернетики. № 19. М.: Гос. изд-во физ.-мат. лит. 1967. С. 177–238.
12. *Карасик В. И.* Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996. С. 3–15.
13. *Караулов Ю. Н.* Словарь как компонент описания языков. Принципы описания языков мира. М.: Наука, 1976. 261 с.
14. Когнитивный анализ слова / Под ред. Л. М. Ковалевой. Иркутск: ИГЭА, 2000.
15. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
16. *Кубрякова Е. С.* Когнитивная лингвистика и проблемы композиционной семантики в сфере словообразования // Известия АН. Серия литературы и языка. М., 2002. Т. 61. № 1. С. 13–24.
17. *Кубрякова Е. С.* Память и ее роль в исследовании речевой деятельности // Текст в коммуникации. М.: Наука, 1991. С. 4–21.
18. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка. Русская словесность: Антология. М.: Academia, 1997.
19. *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2007.

20. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. 296 с.
21. Москвин В. П. Семантическая структура и парадигматические связи полисеманта (на примере слова СУДЬБА): лексикографический аспект. Волгоград: Перемена, 1997.
22. Никитин М. В. Денотат — концепт — значение // Ученые записки МГПИ: межвузовский сборник науч. статей. Мурманск: МГПИ, 2002. Вып. 5. Ч. 1. 131 с.
23. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2003. 191 с.
24. Разлогова Е. Э. Семантические инварианты. Логико-когнитивный анализ лексики естественного языка. М.: МГУ, 1998.
25. Соломоник А. И. Язык как знаковая система. М.: Наука, 1992.
26. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997.
27. Степанов Ю. С., Проскурин С. Г. Константы мировой культуры. М.: Наука, 1993.
28. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологические аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996.
29. Токарев Г. В. Проблемы лингвокультурологического описания концепта (на примере концепта «трудовая деятельность»). Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2000.
30. Фрумкина Р. М. Еще раз об особенностях классификационного поведения // Речь, восприятие и семантика. М.: Наука, 1988. С. 84–98.
31. Фрумкина Р. М., Звонкин А. К., Ларичев О. И., Касевич В. Б. Представление знаний как проблема // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 85–101.
32. Худяков А. А. Концепт и значение // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград — Архангельск: Перемена, 1996. С. 97–103.
33. Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени: монография. М.: МГУ, 1997.
34. Чесноков П. В. О взаимодействии формальных типов языковых и логических построений // Язык и мышление. М.: Наука, 1967. С. 88–101.
35. Jackendoff R. Semantics and cognition. Cambridge, 1993.
36. Schwarz M. Einführung in die Kognitive Linguistik. Tuebingen, 1992.

И. В. Извольская
(ГУ-ВШЭ, Москва)

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ТЕРМИНОЛОГИИ

(На материале англоязычных терминов социального менеджмента)

Современная мировая тенденция науки и практики управления (менеджмента) ориентирована на человека как главного источника экономической эффективности.

Историческое развитие любой науки и такой ее отрасли, как менеджмент, совершается путем развития и последовательной замены концептуальных парадигм. Универсальным средством их выражения является терминология.

Исследование терминологий, служащих в национальных языках средствами выражения концептуальных парадигм, проводимое в диахроническом плане, позволяет моделировать развитие вероятных концепту-

альных парадигм, так как все их изменения должны находить формальное выражение в количественных и структурных преобразованиях [2: 16]. При этом особое внимание в отечественном терминоведении уделяется вопросам диахронического исследования тенденций развития формирующихся в настоящее время терминологий, с целью установления времени их зарождения, выявления особенностей их развития и факторов, влияющих на их развитие. В этой связи возникает интерес к выявлению терминологической лексики как к средству выражения, хранения и передачи специальной информации, а также к изучению механизмов образования терминов, репрезентирующих понятия и категории соответствующих концепций.

В условиях развития в России рыночной экономики при переходе к новым управленческим технологиям особого внимания заслуживает изучение англоязычной терминологии, обслуживающей такую сферу деятельности, как менеджмент.

Формирование англоязычной управленческой терминологии обусловлено особенностями исторического развития и практики менеджмента в США.

Теоретическим основанием для анализа проблем образования и функционирования англоязычной терминологии менеджмента как фрагмента знания послужили положения и принципы когнитивной лингвистики — научного направления, в рамках которого язык рассматривается как один из видов когнитивной деятельности человека.

Возникновение во второй половине XX в. нового научного направления — когнитивной науки, связанной с исследованием знаний, путей их получения, мышлением, психикой и разумом человека, со всей его познавательной деятельностью, способствовало развитию раздела когнитивной лингвистики. Опираясь на основные положения и механизмы когнитивной лингвистики, лингвисты стали применять когнитивный подход для исследования многих языковедческих проблем, в том числе связанных с процессами терминообразования и формирования терминологий и терминосистем как специфически организованных структур накопления, передачи и хранения знаний человека, определенного фрагмента картины мира.

В рамках когнитивной лингвистики язык рассматривается как один из видов когнитивной деятельности человека, как система знаков, участвующая в репрезентации и трансформировании информации (знаний) и как средство коммуникации.

Внимание когнитивных лингвистов направлено на изучение не только поверхностных структур языка, а на исследование структуры знания в качестве источника информации, на познание определенного фрагмента картины мира, психики и работы мозга человека и его действий.

При анализе любой языковедческой проблемы с позиций когнитивной лингвистики важно учитывать одно из главных положений когнитивной психологии — *восприятие*, т. е. присущую человеку способность *выделять*

благодаря своим органам чувств признаки, качества, стороны разных объектов и процессов и *формировать* их целостный образ и сенсорные данные воспринимаемой им информации как множество разных материальных сигналов и стимулов. При восприятии задействована такая когнитивная способность человека, проявляющаяся при обработке информации, как *внимание*, то есть концентрация восприятия или «интеллектуальной деятельности на отдельной черте концептуального процесса... или отдельной структуре сознания, отдельном концепте или «остановка» в процессе обработки информации на одном из ее объектов путем фокусировки всех когнитивных усилий для выделения, опознания, описания и классификации» [5: 115–116].

Эта когнитивная способность человека связана с другой способностью — *выдвижением*, когнитивной процедурой выбора наиболее адекватного и релевантного в данном контексте «кванта» информации, на котором сфокусировано особое внимание, определяющее видение, точку зрения, ракурс, фокус внимания и, следовательно, степень детализации рассмотрения объекта исследования.

С точки зрения когнитивной лингвистики указанные выше когнитивные способности человека задействованы в познавательной деятельности человека и связаны с мышлением, осмыслением поступающей к нему информации, образованием концептов, концептуальных структур и ментальных репрезентаций в мозгу (психике) человека.

Вопрос о значении языкового знака «должен быть сформулирован как вопрос о том, какое концептуальное или когнитивное образование подведено под „крышу“ знака, какой „квант“ информации выделен „телом“ знака из общего потока сведений о мире» [4: 103].

Вопрос о том, на основании чего обычно человек классифицирует вещи и как он сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, т. е. классифицирует их и подводит под такие объединения, как классы, таксономии и категории, имеет непосредственное отношение и к вопросу формирования терминологии и связан с процессом категоризации.

С позиций когнитивной науки *категоризация* рассматривается как одно из ключевых понятий в описании познавательной деятельности человека, связанное с когнитивными способностями человека, с его восприятием, с совершаемыми в процессе мышления операциями — сравнением, отождествлением, установлением сходства и др.

В когнитивной лингвистике проблема образования категории как формы мышления рассматривается в теории прототипов. Согласно прототипического подхода, слово является именованием вещи не абсолютно, а лишь до некоторой степени. Люди формируют конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих некоторой категории, который вбирает в себя наибольшее количество типичных черт, характеризующих форму, функции и параметры, свойственные этому предмету. Этот образ —

он называется прототипом — член множества категорий, находится ближе всего к образцу и оценивается как лучший экземпляр.

При этом развитие процесса категоризации и подключения новых ее членов к лучшему образцу происходит не благодаря буквальному повторению характеристик, свойственных остальным, а благодаря повторению их типичных характеристик. Прототипы ментальны и отражают организацию мыслительного процесса человека. Вербальное выражение концептуальных категориальных репрезентаций предмета формируется структурными элементами языка разной семантики.

Теория прототипов используется в исследованиях как «дополнительный инструмент» для толкования слов, обозначающих размытые, «нечеткие» понятия естественного человеческого языка [5: 42].

Хронологически поэтапное исследование с позиций когнитивной лингвистики «картины мира» — сферы производственной деятельности участников управленческого процесса, их исторически обусловленных философских, мировоззренческих и культурологических взглядов — дает представление о концептуальных системах менеджмента, наиболее важные концепты которых репрезентированы в языке (терминах).

Информация, полученная в результате изучения фрагмента знания об управленческой деятельности человека и рассматриваемая с позиций когнитивной лингвистики, есть отражение системы представлений человека об этом знании, которые конструируют концептуальную структуру — ментальную организацию, где сосредоточена совокупность концептов, их упорядоченное объединение [5: 94].

Особое внимание терминологов привлекает анализ терминов, в семантической структуре которых актуализируется так называемый «человеческий фактор» (human factor). Термин является той языковой единицей, которая в процессе научной коммуникации служит для передачи не только информации об объективном «внешнем» для человека мире, но и информации субъективного (эмоционально-оценочного) характера.

Наиболее релевантными для выявления этой особенности англоязычных терминов представляется концептуально-терминологический аппарат концепций менеджмента гуманистической направленности, концепций, изменивших ранее господствовавшие представления о работнике как «придатке к машине» (the part of the machine).

Середина 30-х гг. XX в. считается моментом зарождения таких концепций, как концепция «Школы бихевиористских наук» (Behavioral science school) и «Школы человеческих отношений» (Human relations school).

Основное содержание этих концепций заключается в том, что жесткая иерархия, подчиненность, формализация организационных процессов, невнимание к человеку труда и т. п. несовместимы с природой человека.

В системе социальных отношений центральное место занимает человек труда, «человеческий фактор», что означает человеческое отношение управляющего субъекта к включенному в управляющую систему конкретному человеку как личности, в которой учтены его чувства, внутренний мир, характер, менталитет, интеллект, цели, мотивы, потребности, ожидания и интересы.

Приоритетная задача менеджмента для достижения эффективности производства — это создание для работника оптимальных условий с целью удовлетворения всех его потребностей и, в особенности, потребности высшего порядка — самореализации.

Обеспечение таких концепций менеджмента терминологией предполагает языковое творчество. Г. В. Винокур писал, что «термины не появляются, а придумываются, творятся по мере осознания их необходимости» [1: 24]. Это языковое творчество происходит в человеческом обществе в конкретно-исторических условиях в процессе сотрудничества людей, т. е. в процессе социальном, который предполагает духовные, ценностные взаимоотношения управляющего субъекта к управляемому. Поэтому термины являются уникальными языковыми образованиями. В их семантической структуре в результате языковой деятельности человека репрезентированы самые важные концепты, соотносимые с гуманными принципами рассматриваемых концепций менеджмента.

В процессе терминотворчества «человеческий фактор» проявляется в отношении номинатора (отдельных личностей — специалистов в области научного и практического менеджмента) к обозначаемому. Это отношение обусловлено целью номинатора, мотивом, оценкой состояния дел в области управления, чувством его приверженности социуму, идеологию которого он разделяет, и его языковой компетенцией — выбора и комбинирования языковых средств, с целью реализации прагматической функции термина.

Вопрос актуализации «человеческого фактора» в языке связан с рассмотрением коннотативного аспекта семантической структуры термина с содержанием эмотивно-оценочного компонента, с причинами, условиями, средствами и способами его создания. При рассмотрении коннотации в центре внимания находится проблема оценочной деятельности человека, которая влечет за собой положительную или отрицательную позицию оценивающего по отношению к оцениваемому. Оценочный аспект семантики термина связан с эмоциональным отношением человеческого сознания к отражаемому (объекту, субъекту, отношению, действию и т. п.), ибо, как указывал М. С. Каган, «оценка есть результат совокупного действия и чувства, а не только рассуждающего интеллекта... Поэтому в основании оценки всегда лежит и понимание значения данного явления и эмоциональная реакция человека на это явление» [3: 84]. Эмоционально-оценочный компонент и составляет устойчивый признак, воплощенный в семантике термина. Оценочность же базируется на ценностях. В проекции на управленческие

термины основанием оценочной, аксиологической, функции в социальных отношениях являются духовные, человеческие ценности, обусловленные практической деятельностью человека.

Коннотативный компонент соотносим с концептом (признаком) концептуального основания и представлен в семантической структуре термина, воспроизводится вместе с ним в процессе употребления термина и тем самым несет информацию о социальных отношениях — глубинных основах философии рассматриваемых концепций. Коннотативный признак эксплицируется или имплицитно присутствует в семантической структуре термина. С точки зрения своей локализации он может быть представлен в номинативной части термина и (или) в его дефиниции. Термин и его дефиниция образуют такую самодостаточную смысловую структуру, которая позволяет ей быть стабильным элементом познания на определенном этапе развития науки. Анализ коннотативно окрашенной семантики термина показывает, что коннотативный признак обнаруживает себя в ее прагматической информации, получая закрепление в именах существительных, синтаксических сочетаниях, в том числе метафорических, и производных словах. Обращаясь к прагматической интенции номинатора, можно отметить термины, репрезентирующие самые важные концепты. Это прежде всего термины с термином элементом human: human interaction, human needs, human relations, human report, etc.

Слово human (от лат. humanus) вошло в английский язык в результате семантической и формальной ассимиляции со значением «человеческий, человеческий, человеколюбивый, гуманный». Введенное в научный обиход в 20-е гг. XX в. Э. Мэйо для обозначения основополагающего понятия концепции менеджмента Human relations, слово human стало термином элементом, обозначающим признак.

С позиций когнитивной лингвистики human (гуманный) отражает концепт, вокруг которого формируется прототипическая категория — совокупность мысленно-чувственных представлений о признаке, лежащим в основе отношений и действий конкретного человека, включенного в систему управления.

Продуктивным термином элементом является также self- (определяющий направление активности субъекта на собственное Я), в целях умственного построения человека самим человеком, самоизменение, реализацию себя как личности и как работника одновременно. Ср.: self-esteem, self-discipline, self-setting of goals, self-actualization, self-knowledge, self-image, self-culture, self-test, etc.

Можно полагать, что продуктивность термином элемента self- связана и с концепцией «игрек» Д. Макгрегора. Согласно его идее задача менеджмента заключается не только в создании благоприятных условий для соответствующего отношения работников к труду, но и, при возможности, в осуществлении работниками самоуправления (self-management), самоконтроля (self-control), самооценки (self-appraisal) и др. [6: 28].

Базовые термины и термины, репрезентирующие концепты рассматриваемых концепций, легли в основу терминологии, обслуживающей менеджмент.

В середине 80-х гг. сформировалась инновационная концепция менеджмента — «Управление человеческими ресурсами» (УЧР — Human resource management), базировавшаяся на концепции «Школы человеческих отношений». Новая концепция провозгласила основной принцип своей философии: главной ценностью (value), обеспечивающей успех организационной деятельности, является человек, его ценности и ожидания (employee values and expectations). На первом этапе своей деятельности для организации наиболее ценными становятся такие качества человека, как способности, нужные для работы, общий уровень интеллекта, умения, навыки и знания, трудовой опыт, квалификация, культура поведения, черты характера и др. Эти качества стали критериями для обеспечения организации человеческими ресурсами путем отборочных тестов.

Ценностями и ожиданиями, значимыми для работника, становятся уважение, справедливость, постоянная хорошо оплачиваемая работа, обучение, повышение квалификации, карьерный рост и т. п. Эти ценности поддерживались и признавались политикой организации, при условии, что работник на рабочем месте проявляет усилия (efforts), приверженность (commitment), лояльность (loyalty), вносит свой вклад (contribution) в повышение эффективности производства. Основные концепты репрезентированы следующими терминами: equality of opportunities, prohibition of racial, sexual, age and job discrimination, health and safety at work, working conditions/environment, work/job design, job enlargement/enrichment, delegation of authorities, employee involvement and participation, equitable payment, intrinsic/extrinsic reward, procedural justice, etc.

Эти и многие другие организационные ценности позволяют привлекать и удерживать работников.

В семантической структуре перечисленных терминов эксплицитно или имплицитно присутствует аксиологический ценностный (гуманный) признак, соотносимый с концептами концептуальной системы УЧР, как и в терминах ранее рассмотренных концепций.

В 80-х гг. управленческая терминология обогащается терминами сформированной в рамках УЧР концепции организационной (корпоративной) культуры, основанием которых являются разделяемые большинством членов организации нормы, правила и мотивы, реализуемые и закрепляемые через традиции, ритуалы, моральный, этический кодекс и кодекс поведения.

В семантической структуре терминов, а в дефинициях — эксплицитно, также присутствует аксиологический гуманный компонент. Например: trust, credibility, code of ethics, commitment, social responsibility, etc.

В рамках концепции корпоративной культуры приоритетной целью развития организации стало создание концепции «обучающаяся организация» (learning organization), основные концепты которой отражены в терминах

personal learning, continuous learning, organizational learning, mentoring, coaching, employee training и др.

Концептуальной опорой этих терминов являются такие человеческие ценности, как способности, интеллект, талант, креативность, опыт и знания.

С конца 80-х гг. в эпоху постиндустриализма и глобализации формируется новая концепция — «экономика, основанная на знаниях» или «экономика знаний» (economy based on knowledge or knowledge economy).

В фокусе внимания новой концепции главными становятся не отношения между людьми в процессе трудовой деятельности, а производство и потребление знаний, вопросы использования экономических свойств знаний. Концептуальными признаками терминов, обслуживающих новую концепцию, являются такие ценности человека, как талант, высокий уровень интеллекта, творческий потенциал, мораль, профессионализм, культура отношений между людьми и, особенно, знания. Знания человека становятся главным производственным фактором, обеспечивающим эффективность экономики, что находит отражение в семантической структуре соответствующих терминов: production of knowledge, knowledge sharing, distribution of knowledge, accumulation of knowledge, knowledge creation, transfer of knowledge, knowledge worker, knowledge culture, use of knowledge, corporate memory, tacit knowledge, explicit knowledge.

Изменения происходят в науке управления. Появляются термины, отражающие своим содержанием главные концепты отношения между людьми, однако в центре внимания находится экономическая оценка знаний, ибо ценности человека провозглашаются наиболее ценностными активами компании (most valuable assets). Главные понятия новой концепции описываются в экономических терминах. Например: human capital, intellectual capital, social capital, organizational capital, customer or relationship capital, organizational capital и др.

В семантической структуре этих терминов присутствует аксиологический компонент, но не «ценностный», а «стоимостный». Ср.: value — 1. ценность — в этическом смысле; 2. стоимость — в экономическом смысле.

Измерителем экономического капитала является денежная оценка накопленных активов и приносящих прибыль (profit), добавленную стоимость (added value) и конкурентное преимущество (competitive advantage).

Семантическая структура терминологии отражает изменения, возникшие в XX в. в области менеджмента. В фокусе внимания концепции «управление знаниями» лежит направленность на человека, на его ценности (талант, креативность и т. п.) и преобразование их в рыночный продукт.

Литература

1. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды МИФЛИ. Сборник статей по языкознанию. М., 1939. Т. 5.

2. Гринев-Гриневиц С. В., Сорокина Э. А., Скопюк Т. Г. Основы антропологической лингвистики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека): учебное пособие. М., 2005.
3. Каган М. С. Познание и оценка в искусстве // Проблема ценности в философии. Л., 1966.
4. Кубрякова Е. С. Прагматика и когнитивная лингвистика // Прагматические аспекты функционирования языковых единиц. М., 1991.
5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общей ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996.
6. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New-York: McGraw-Hill, 1960.

Н. Н. Гриднева

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ ТРАКТОВКА КОНСТРУКЦИЙ КАУЗАЦИИ ДВИЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом настоящего исследования послужили конструкции каузации движения типа *The kids swam the log upstream, He sneezed his tooth right across town*, которые являются языковыми построениями закрытого типа, т. е. построениями с жесткой предикатно-аргументной структурой и стабильными семантико-синтаксическими параметрами. Данные построения могут быть также названы результативными конструкциями, поскольку они выражают причинно-следственные отношения: ситуация, переданная предикатным выражением с финитным глаголом, служит причиной изменения местоположения (или состояния) его объекта, что выражается свернутым синтаксическим элементом (СК), предикатным актантом (ПА). Предметом исследования стали лингвокогнитивные факторы существования анализируемых конструкций в английском языке.

Одним из поразительных свойств языка является подвижность его системы по отношению к нуждам речи. В синтаксисе это проявляется в возможности построения из ограниченного инвентаря слов и на основе ограниченного набора грамматических правил практически неограниченного числа бесконечно разнообразных предложений. С точки зрения лексической наполняемости рассматриваемые конструкции содержат глагол, который отдельно может быть использован как непереходный, но не может быть употреблен с прямым дополнением без выражения траектории движения (*Exhausted by struggle, she barely managed to swim her way to safety — *She managed to swim her way*), или глагол может быть употреблен как непереходный, но в этом случае он не имеет значения каузации движения (*He whistled his way home — He whistled*). В вышеуказанных случаях невозможно употребление имени лица, объекта действия главного глагола, без указания актанта, обозначающего путь/источник/цель движения (например, *They laughed his Hamlet off the stage, We let the water out of the pool; Tracy sneezed the tissue off the table — * They laughed his Hamlet, Tracy sneezed the tissue, They let the water*).

Анализируемые конструкции могут также содержать переходный глагол, который не нуждается в совместном употреблении актанта траектории движения, но будучи употребленным без него, не имеет обязательного значения каузации движения: *She helped the old man across the road — She helped the old man (with the bags)*.

Отметим, что не любой глагол, помещенный в подобную конструкцию, образует нормативное предложение. Так например, следующие предложения невозможны в английском языке: **She screamed him out of her apartment/ under the bed, *She smiled him to her, *He bragged her to sleep, *The bomb went off/ detonated the desk through the window, *The storm raged water into our basement/ the roof off the house, *The lion roared the gazelle into the thicket, *They coughed him off the stage*. Ввиду этого П. Кей [10] предлагает считать данные предложения не конструкциями, а тем, что Ч. Филлмор назвал моделями неологизмов. Ч. Филлмор предложил ограничивать собственно конструкции от моделей неологизмов: в первом случае имеется в виду способность говорящего, используя существующие языковые средства, т. е. конструкции, производить и понимать новые выражения; во втором случае говорящий использует существующую в языке модель для создания новых языковых средств. Противоположной точкой зрения является мысль о том, что, так как подобные структуры регулярно создаются в английском языке, т. е. данная модель является продуктивной, то правомерно считать ее конструкцией. Для достижения задач настоящего исследования терминологическая разница не является принципиальной, и, чтобы избежать путаницы, анализируемые построения будут называться конструкциями.

Схематично конструкции можно представить как S + V + O + Adv (NP). На поверхностном уровне они являются простыми предложениями (ср.: *She entertained her way into caf society — I put the book on the shelf*), но с точки зрения их семантической структуры это сложные бипропозиционные структуры, причем во включенной пропозиции происходит свертка предиката (P2), т. е. зависимый глагол остается невыраженным лексически. Вместе же эти пропозиции порождают комплексное событие. Иерархия межпропозиционных связей и иерархия синтаксической связанности элементов взаимообусловлены. Причем жесткая спаянность частей предложения может быть объяснена сильной семантической связью между выражаемыми событиями [8]. Началом порождения данных конструкций можно считать установление причинно-следственной связи между двумя пропозициями. После того как одно предикатное выражение определяется как причинное, а другая пропозиция — как следственная, начинается их преобразование в одно синтаксически простое предложение так, что два события преподносятся в их внутренних взаимоотношениях.

По типу описываемой результативной ситуации исследуемые конструкции распадаются на два вида: первый описывает ситуацию движения,

понимаемую как перемещение или нахождение в пространстве (*It was so good of them not to laugh him out of the room*), а второй передает ситуацию движения, трактуемого в широком философском смысле как все происходящее в реальной действительности изменения и процессы (*...he had talked himself back into a satisfactory state*). Причиной движения является действие, переданное производным каузативным глаголом (*laugh, talk*), непереходным глаголом, изначально не имеющим в своей семантической структуре семы каузации. Будучи употребленным в соответствующем контексте, он приобретает способность сочетать в своей семантической структуре сразу несколько сем — сему образа действия и сему каузации ('they caused them out of the room by laughing'; 'he caused him back into a satisfactory state by talking'). Позицию объекта такого глагола занимает не простой, а предикатный актант (ПА), т. е. выражающий пропозициональные, субъектно-предикатные отношения, описывающий целую ситуацию. Предикат этой пропозиции (P2) оказывается частично представлен сателлитом, своей дейктической частью, и также именем, которое выражает ориентир, относительно которого перемещается субъект. Другими словами, он эксплицируется либо в виде Adv/prep + NP локативной семантики (как в первом примере), либо в виде Adv/prep + NP абстрактной семантики (как во втором случае), либо в виде Adv/prep (*...he must see they didn't sneak him away*). В своих конкретных значениях сателлит обозначает направление движения, в сочетании же с именем пропозитивной семантики он обозначает переход из одного состояния в другое, реализуя свое абстрактное значение (*Last night she had wept herself to sleep*). Прототипические значения сателлитов — пространственные значения, остальные — выводимы из них.

Таким образом, рассматриваемые конструкции претерпевают «двойную свертку»: на первой ступени свертка отмечается во включении пропозиции (СК, ПА) в пропозицию (главную или матричную), на второй — в опущении P2, в результате чего ПА становится свернутым. В связи с этим можно говорить о трансформации вставления и трансформации редукции (свертывания, нулевания) (см. [1: 120]). На первой ступени, понижаясь в ранге, включенная пропозиция становится зависимой от матричной, утрачивает самостоятельность. В результате P2, занимая неядерную позицию, утрачивает способность передавать временные и модальные характеристики включенной пропозиции. Его опущение становится возможным в силу того, что он, оказавшись в неядерной позиции, перестает выполнять свое грамматическое назначение. Трансформации вставления сопутствует также трансформация подъема субъекта ПА, который занимает позицию объекта включающего предикатного выражения.

В отличие от английского языка, где данная модель является продуктивной, русский язык не имеет ее нормативных аналогов, за исключением лишь случаев, намеренно отклоняющихся от нормы (*Его поступили в университет, Его ушли с должности*). По-видимому, это можно объяснить такими

лингвистическими причинами, как пониженная избирательность английского глагола к своему окружению и аналитический строй языка в целом: чем меньше в языке возможностей согласования, тем жестче порядок слов, тем сильнее синтаксически связанные слова тяготеют друг к другу в предложении. Возникновению построений, в которых семантика и синтаксис особенно взаимосвязаны, было обусловлено потерей флексий, с одной стороны, и фиксированным порядком слов, с другой. Такая высокая степень взаимообусловленности семантики и синтаксиса в анализируемых предложениях становится возможной в результате действия особого механизма — приема наложения или совмещения, амальгамации (*overlying, overlapping*) предикатных выражений, в результате чего образуется построение, простое на синтаксическом уровне и сложное на семантическом. Под таким механизмом понимается прием, когда предикатные выражения, не содержащие глагола, заимствуют глагол, относящийся к другому предикатному выражению [4]. Механизм построения таких конструкций является ярким примером нарушения изоморфизма между планом выражения и планом содержания: в них возникают нарушения однозначности между количеством структур в означаемом и означающем. Две пропозиции передаются конструкцией с одной глагольной формой, похожей своей поверхностной структурой на простое предложение. Это наводит на мысль, что образование рассматриваемых конструкций осуществляется по модели простого предложения. Единственное, что следует оговорить, так это то, что место объекта в них занимает не простой семантический актант, а свернутый предикатный. Синтез двух пропозитивных единиц при грамматической оформленности только одной из них возможен лишь при условии, что структуры образуются ограниченным количеством конститuentов в синтаксической структуре. Следовательно, к разряду факторов, определяющих специфику рассматриваемых предложений, представляется возможным отнести то, что в них нет базовых (главных компонентов, без которых построение неинформативно и грамматически несостоятельно) и небазовых (факультативных) компонентов, все они являются обязательными, структурно и семантически значимыми.

В связи с анализируемыми конструкциями можно говорить о получившем в настоящее время популярность ситуационном, или событийном, подходе к значению слова, который акцентирует внимание на том, что **для пользующегося языком значение слова реализуется через включение его в более объемную единицу типа пропозиции, фрейма, схемы, ментальной модели и т. п.** Относительно данных конструкций можно заключить, что они обладают особым композиционным, или интегративным, типом значения (термин Е. С. Кубряковой), не сводимым полностью к значению их частей и в то же время базирующимся на этих значениях. Такие комбинации глагола и сателлита сохраняют изначально присущую им мотивированность, что и позволяет восстановить ход когнитивных процессов. Мотивированность сателлитов

обеспечивается их образными схемами, гештальт-конфигурациями, отражающими как прямое значение передвижения/нахождения в пространстве, так и переносное, абстрактное значение, а именно значение любого изменения действительности, развившееся из первого метафорическим путем.

Следует отметить, что идея о таком композиционном или интегративном типе значения переключается с идеей, зародившейся в рамках одного из направлений когнитивной лингвистики, грамматики конструкций (ГК), о том, что речь следует рассматривать не как цепочку соположенных слов, а как конструкции, сложные языковые единицы, семантика которых складывается из значений их взаимозависимых компонентов. Главной единицей языка ГК видит комплексную грамматическую конструкцию, грамматический фрейм, в котором представлена лексическая, грамматическая, синтаксическая и семантическая информация. ГК, разрабатываемая Филлмором в 1990-х гг. совместно с П. Кеем [7], стала синтезом идей падежной грамматики, фреймовой семантики и взглядов на роль в языке фразеологических формул. О значимости конструкций, формирование которых предопределяется процессами языковой концептуализации и категоризации, писали также такие ученые, как А. Голдберг, С. Пинкер и др. ГК не является самостоятельной теорией, а представляет целый ряд конструкционных теорий, с приоритетом внимания либо к ментальной структуре, либо к синтаксической.

В рамках данной концепции значение языковых выражений (лексических и грамматических) характеризуется как особым образом спроецированное концептуальное содержание, оформленное когнитивными операциями конструирования. Грамматическая конструкция, независимо от ее формальной и семантической сложности и состава, представляет собой спайку, неразделимое соединение формы и значения. ГК не проводит четкой границы между словами и конструкциями, вместо этого предлагается идея лексико-синтаксического континуума.

Итак, сторонниками ГК отрицается принцип композиционности, который сводится к тому, что значение любого языкового выражения приравнивается к сумме значений его лексических единиц и связующих их синтаксических правил. ГК также отрицает противопоставление центра и периферии, она позволяет выявить ограничения, которые конструкция накладывает на семантику своих компонентов. Конструкция, в рамках ГК, — синтаксический каркас предложения, который можно разбить на составляющие, структурные блоки, способные заменять друг друга и порождать практически бесконечное число синтагматических построений в соответствии с принципами линеаризации.

Развитие ГК потеснило вербоцентрическую концепцию, которая ведущую роль в предложении отводила глаголу, чья семантическая аргументная структура служит прообразом семантической структуры предложения, т. е. в рамках которой господствовал принцип проективности глагольной

семантики (С. Д. Кацнельсон, Л. Теньер и др.). Представители ГК заговорили о значимости синтаксиса для смыслообразования: конструкции имеют значение, независимое от значения отдельных слов, а значит, могут оказывать влияние на процесс смыслопорождения [9]. Примирительной идеей между этими двумя подходами правомерно считать мысль о том, что «преодоление ограниченности двух указанных подходов лежит на пути понимания опосредованности дистрибуции глагольного слова концептуализацией ситуации на ментальном уровне, влиянием дискурса, взаимодействием конструкционных и лексических факторов» [2: 9]. Эта идея отвечает современным концепциям процесса понимания смысла предложения, фокусирующим внимание на множественности источников информации. «Реализация той или иной аргументной структуры представляет собой результат взаимодействия семантики определенного лексико-семантического варианта глагола и его морфологической формы с дискурсом и конструкционными факторами» [2: 9]

А. Голдберг называет построения, подобные предложению *Sam helped him into the car* (досл. Сэм помог ему [сесть] в машину), конструкциями вынужденного движения [9]. Автор указывает на то, что такого рода конструкции трудно трактовать с позиций глаголоцентристской концепции предложения. Так например, глагол *help* в своей семантической структуре открывает места на простые актанты, но не открывает позиции на результативный СК, обозначающий движение/местоположение, тем не менее, он употребляется в нормативной конструкции английского языка. Другими словами, глагол приобретает нестандартный для семантики данного глагола актант. Притом оговорим, что в данном примере *into the car* является не сирконстантом, а локативным актантом (ср. вышеприведенное предложение с *He helped her with the purchases in the market*, в котором компонент *in the market* может быть безболезненно опущен, чего нельзя сказать о *into the car* из примера, приведенного выше). Итак, анализируемые в настоящей статье построения рассматриваются как конструкции, в которых свернутый ПА, результат действия главного предиката, является актантом данной конструкции. Именно в рамках данной структуры глагол приобретает актанты, реализующиеся только в такого рода конструкциях. Например, для объяснения такого примера, как *Pat sneezed the napkin off the table* (досл. Пат чихнула салфетку от стола / Пат счихнула салфетку со стола) необходимо знание того, что чихание — это процесс, который включает в себя выдыхание воздуха с некоторой силой. Именно знание этого свойства данного действия и позволяет использовать глагол *sneeze* в конструкции вынужденного движения, семантика которой описывается как 'X заставляет Y передвигаться из/в Z'. То есть значение глагола в рассматриваемом примере следует описывать как 'X заставляет Y передвигаться из Z путем чихания'. Это значение возникает при взаимодействии глагола *sneeze* и конструкции вынужденного движения, в результате чего выбирается то подзначение глагола, которое

соответствует условиям этой конструкции. Значения каузации движения не возникает до тех пор, пока эти глаголы не помещаются в данные конструкции. В результате в анализируемых конструкциях происходит сложное взаимодействие между ролями семантической структуры глагола и ролями семантики конструкции в целом, так что для их трактовки нужно учитывать свойства всей конструкции и взаимодействие свойств отдельных элементов с требованиями, предъявляемыми конструкцией.

Как отмечалось выше, исследуемые конструкции можно рассматривать как языковую концептуализацию двух когнитивных сущностей (ситуаций) одновременно. В рамках когнитивной лингвистики идея языковой концептуализации взаимодействия языковых единиц наиболее разработана теорией ментальных пространств и развившейся из нее теории концептуальной интеграции ментальных пространств, разработанной Ж. Фоконье и М. Тернером [5; 6] (см. также: Г. Дрессингер, Э. Свитсер, Т. Оукли, О. И. Ириханова). Теория ментальных пространств основана на идее того, что языковые выражения представляют собой определенного рода инструкции, разворачивающие массивы информации, и в соответствии с которыми осуществляется ментальное конструирование реальных, вымышленных или гипотетических ситуаций. Другими словами, пространства используются для моделирования механизмов языкового понимания. Ментальные пространства когнитивны по своей природе и воплощают образ того, как человек думает и говорит о тех или иных вещах, при этом в них не заключаются никакой информации о самих вещах.

Ментальные пространства могут включать ментальные сущности и структурироваться когнитивными моделями; ментальное пространство или сущности одного ментального пространства могут быть связаны с другим ментальным пространством или сущностями другого ментального пространства. Также в процессе коммуникации они претерпевают изменения, т. е. не являются константными, а обладают большой гибкостью и в каждый данный момент могут и не сохранять последовательность и непротиворечивость, что отражает особенности общения и, следовательно, позволяет более адекватно моделировать процесс речевого восприятия. Иначе ментальные пространства можно определить как упорядоченные множества с элементами и отношениями между ними, открытые для пополнения их новыми элементами и отношениями.

По мысли Ж. Фоконье, в когнитивных процессах, вовлекающих ментальные пространства, оказываются задействованы такие стратегии, как устранение имеющихся противоречий; максимально возможное увеличение общих базовых предпосылок смежных ментальных пространств; перевод элементов, находящихся в центре внимания одного пространства, на задний план в будущих пространствах. Анализ типов взаимодействия пространств между собой привел автора к дальнейшему развитию

концепции и преобразованию ее в теорию концептуальной интеграции. Концептуальная интеграция — одна из базовых когнитивных операций, лежащая в основе способности человека к рассуждению, изобретению и т. д., обладающая динамизмом и гибкостью. Эта модель состоит из двух и более элементов, ментальных миров, которые интегрируются в новое ментальное пространство. Из исходных совмещающихся ментальных пространств (input) предполагается создание нового целостного конструкта, не тождественного ни одному из исходных пространств и не сводимого к сумме их элементов, создание интегрированного пространства, бленда (blend). Другой особенностью бленда является то, что он создается и структурируется при актуальном процессе мышления или говорения, т. е. характеризуется субъективностью, нестабильностью и динамичностью [3].

Ж. Фоконье и М. Тернер, авторы теории концептуальной интеграции, рассматривают три основных вида ментальных пространств: во-первых, вводные ментальные пространства (input spaces — source-input space 1 and target-input space 2), содержащие фреймы соответствующих сфер и фоновую информацию; во-вторых, бленд, новое выходное гибридное, или интегрированное, пространство (blended space, blend), получаемое при смешении первых; и, в-третьих, дополнительно введенное ими родовое, или общее когнитивное пространство (generic space), объединяющее вводные пространства. Схема концептуальной интеграции выглядит так: два вводных пространства, источник и цель, комбинируются посредством некоторого структурного отображения и производят бленд, новое независимое смешанное пространство, несущее результирующую интегрированную структуру. Интеграция из первого и второго вводных пространств в выходное пространство осуществляется под действием родового пространства. Родовое пространство содержит базовые, фоновые знания, общие для обоих вводных пространств, а также и для выходного пространства, бленда. Родовое пространство выполняет роль координирующего пространства, приводящего вводные пространства в структурное соответствие, заключающееся в таком проецировании концептуальных структур, при наличии которого происходит структурное выравнивание объектов заданных пространств. После образования бленда происходят такие процессы с вводными пространствами, как уточнение, обогащение вводных пространств дополнительным значением и эмоциональным содержанием, придание дополнительного веса одному из вводных пространств, концептуальные и культурные изменения, элементы производной структуры бленда могут быть подвергнуты расширению и др. Таким образом, мы оперируем не двумя, а четырьмя и более пространствами, которые впоследствии можно проецировать и смешивать с другими ментальными пространствами, как интегрированными, так и исходными, и добавлять к ним дополнительные вводные пространства [5; 6].

Представляется правомерным предположить, что комплексы типа *What a ludicrous story — I laughed my head off; I'll walk you back to the station* являются собой производные единицы, а когнитивной основой их образования служит механизм концептуальной интеграции, в ходе которой создается новая интегрированная концептуальная структура, бленд двух исходных пространств, концептуальных структур глагола и сателлита, представленная в языке формально интегрированной структурой, по виду напоминающей простое предложение с фразовым глаголом. Такие грамматические конструкции английского языка задействуют механизм концептуальной интеграции для целостного представления ряда событий в их причинно-следственной связи. Возможность их существования обусловлена такими когнитивными причинами, как стремлением человека связать воедино все элементы сценария и представить их в целостном виде. Например, в предложении *It was the younger members who voted Smith onto the committee* глагол *to vote* (голосовать) позволяет представить действие агента (*the younger members*), конечную точку действия (*the committee*), траекторию перемещения (*onto*) в виде единого целостного события: *Именно молодые члены проголосовали таким образом, что Смит прошел в комиссию.*

Следует оговорить, что правильность любого возникшего бленда обеспечивается родовым пространством, которое содержит фоновые знания, являющиеся общими для обоих входных пространств, а также и для полученного пространства. В отношении рассматриваемых конструкций таким родовым пространством может являться когнитивная модель простого предложения, например предложение с узуальным фразовым глаголом.

Можно предположить, что концептуальные структуры глагола и сателлита взаимодействуют следующим образом: на концептуальную структуру исходного пространства непереходного глагола или переходного глагола, не имеющего значение каузации движения, происходит наложение концептуальной структуры исходного пространства сателлита, что становится возможным в силу того, что имеется еще и третье, родовое, пространство, которое, как отмечалось выше, представляет собой когнитивную модель узуального фразового глагола. Другими словами, родовое пространство можно описать как имеющуюся у носителя языка стойкую абстрактную, ментальную модель сочетания глагола с сателлитом. Такое наложение двух сфер приводит в результате к тому, что их бленд получает когнитивное выделение своих отдельных аспектов, т. е. отмечается его профилирование (в зарубежной лингвистике это явление известно под названием *windowing of attention* [11]). На передний план, как можно заключить, выступает результативность побуждающего действия, смена местоположения или изменение состояния. В процессе наложения моделей происходит также заполнение слотов пространства глагола новым концептуальным содержанием.

Итак, английские конструкции каузации движения, рассматриваемые в настоящем исследовании, образуют предложения, простые на синтаксическом уровне, но сложные в семантическом плане: такие предложения являются образованиями, состоящими из двух пропозиций, матричной и включенной. Предикат последней представлен на поверхностном уровне частично — сателлитом или сочетанием сателлита с именным компонентом. Нормативность таких построений в английском языке обеспечивается его аналитическим строем и низкой избирательностью глагола к своему окружению. В когнитивном плане возникновение рассматриваемых конструкций является результатом когнитивной интеграции, в процессе которой они развивают новое значение, отличное от простой суммы значений составляющих. Значение, таким образом, оказывается обусловленным и выраженным всей конструкцией целиком.

Литература

1. Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. М.: Наука, 1988.
2. Клепикова Т. А. Предикаты с пропозициональным компонентом в современном английском языке: детерминация структуры и семантики придаточной части: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009.
3. Скребцова Т. Г. Языковые бленды в теории концептуальной интеграции // *Respectus Philologicus*. 2 (7). 2002. <http://filologija.vukhf.lt/2-7/skrebcova.htm>
4. Степанов Ю. С. Индоевропейское предложение / отв. ред. чл.-кор. АН СССР А. С. Мельничук. М.: Наука, 1989.
5. Fauconnier G., Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
6. Fauconnier G., Turner M. *Rethinking Metaphor*. Cambridge Handbook of Metaphor and Thought, Ray Gibbs, ed. New York: Cambridge University Press, 2008.
7. Fillmore Ch. J., Kay P. *Construction grammar course book*. Berkeley: U. of California, 1992.
8. Givón T. *English Grammar: A Function-Based Introduction*, 2 Vol-s. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.
9. Goldberg A. *A Construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: U. of Chicago, 1995.
10. Kay P. *The Limits of Construction Grammar*. To appear in G. Trousdale & T. Hoffman (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press, 2010.
11. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. 1. MIT Press, 2000.

Н. В. Аксенова

(ГУ-ВШЭ, Санкт –Петербург)

ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТ EMOTIONS

В данной статье будет рассмотрена связь метафоры с выражением чувств и эмоций, а также роль метафоры в достижении эмоционального воздействия на адресата текста. Исследователи отводят метафоре важную роль в создании экспрессивно окрашенных единиц или фрагментов текста.

Под экспрессивностью мы вслед за И. В. Арнольд понимаем такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть или не быть образным [1: 206]. Р. Якобсон в работе «Лингвистика и поэтика» дает следующее определение экспрессивной функции: эмотивная или экспрессивная функция сигнализирует об отношении говорящего к предмету речи или к собеседнику путем эмфазы, интонации, громкости, скорости произнесения высказывания и т. д.

Категория экспрессивности тесно связана с категорией эмотивности, содержанием которой является сопутствующее денотации отображение эмоций в языковых сущностях [6: 29]. Эта категория выступает как один из параметров экспрессивной функции, имеющий непосредственное отношение к семантике экспрессивно окрашенных единиц, а также к их метафорической природе, поскольку «эмпирически очевидно, что подавляющее большинство экспрессивно-окрашенных наименований — продукт метафорического смыслопроизводства» [6: 29]. Эмотивность рассматривается как часть коннотативного значения. Именно коннотация, по мнению В. Н. Телия, несет в себе тот семантический комплекс, который выражает не нейтральное (в оценочном, эмоциональном и социальном восприятии) отношение говорящего к обозначаемой действительности, что и составляет «остов» категории экспрессивности.

В коннотативном значении кроме эмоционального компонента принято различать экспрессивный, оценочный и стилистический компоненты [1: 36]. Эти четыре компонента могут либо выступать все вместе, либо один или несколько компонентов могут отсутствовать. Эмоциональный компонент предполагает выражение определенной эмоции. Слово обладает коннотативным экспрессивным компонентом, если своей образностью или другим образом акцентирует названное в нем самом или в других синтаксически связанных с ним словах. Оценочный компонент больше, чем другие, связан с предметно-логическим значением, уточняет и дополняет его. Стилистическим компонентом обладают слова, употребление которых ограничено рамками того или иного функционального стиля.

Коннотативное значение связано с условиями и участниками общения: их отношением к предмету речи, друг к другу и обстановке коммуникации. Коннотации могут быть узуальными и окказиональными. Коннотативное значение является факультативным.

Часто отмечается, что метафора — одно из наиболее выразительных речевых средств, отличающихся высокой информативностью. Особенно широко представлены в речи метафоры, которые используются для эмоционально-оценочной характеристики человека, что связано с антропоцентричностью языка. Метафора, как правило, содержит очень точную и яркую характеристику лица.

Многие авторы солидарны в том, что метафора служит как выражению эмоций, так и эмоциональному воздействию на читателя (И. В. Арнольд, И. Р. Гальперин, Н. Д. Арутюнова).

В настоящее время появилась тенденция рассматривать эмоции как одну из подсистем сознания. Когнитивная теория эмоций рассматривает их как функцию сознания. Ряд ученых предполагает, что эмоции влияют на все уровни когнитивных процессов. Эту точку зрения разделяют А. Ортони, Дж. Клоур и А. Коллинз [5]. В когнитивной теории эмоций обосновывается положение, согласно которому фундаментальные эмоции образуют основные структуры сознания. В ряде работ также высказывается предположение, что человек до осознания предметно-логического значения высказывания воспринимает его эмоционально-оценочное значение.

Во многих случаях эмоции зависят не от объективной ситуации, а от нашей интерпретации ситуации. Авторы отмечают, что в английском языке существует достаточно большое количество обозначений эмоций, что уменьшает необходимость прибегать к метафорическим описаниям. Однако метафоры используются и тогда, когда нет необходимости заполнять лингвистические лакуны [5: 323]. Поэтому само описание сферы чувств и эмоций с помощью метафоры повышает экспрессивность высказывания.

Н. Д. Арутюнова в своих работах рассматривает использование метафоры для обозначения различных психических состояний и эмоций. Описание внутренней жизни, чувств и эмоций требует определенного набора лингвистических средств выражения, вербализующих их признаки, т. е. прилагательных и глаголов. Для этой цели не всегда пригодны слова в их прямом номинативном значении, поскольку речь идет о воссоздаваемом, а не наблюдаемом мире. «Поскольку внутренний мир человека моделируется по образцу внешнего, материального мира, основным источником психологической лексики является лексика „физическая“, используемая во вторичных метафорических смыслах» [2: 387]. Предикаты, применяемые для сообщений об этом мире, не только описывают, но и непосредственно создают его. Поэтому их изучение проливает свет не только на процесс формирования несвободной сочетаемости слов, но и на структуру и свойства человеческой психики [2: 387]. Отбор предикатов для сообщений о психической сфере обычно диктуется общим образным рядом, на основе которого воссоздается духовная жизнь людей.

В работе Н. Д. Арутюновой подчеркивается, что чем богаче образная структура чувства, тем шире и гетерогеннее набор обслуживающих его название предикатов. Как показывают ее исследования, сфера предикатов, обслуживающих имя *любовь*, намного богаче и разнообразнее области предикатов имени *ненависть* [2: 389].

«Говоря в целом об эмоциях и эмоциональных состояниях, следует, по видимому, считать доминирующим представлением о них как о жидком теле, наполняющем человека, его душу, сердце, принимающих форму сосуда»

[2: 389]. Также глубока связь некоторых эмоций с представлением об огне и вызываемом им ощущении жжения. Если минимальное количество чувства, рассматриваемого как жидкое вещество, обозначается как капля, а максимальное как море, океан, то чувство-огонь измеряется по шкале от искры до бушующего пожара. Эмоции предстают также и как стихийные силы природы. Таким образом, подчеркивается их неконтролируемая сила, стихийность, спонтанность, независимость от воли и сознания человека. Однако этим списком не исчерпываются все образы эмоций, которые варьируются в зависимости от характера и типа чувства, его силы, продолжительности и других свойств. Эти образы оказывают влияние на состав атрибутов, обслуживающих названия чувств. Некоторым эмоциям соответствует несколько разнородных образов, что является источником синонимии предикатов. Автор приходит к выводу, что сочетаемость названий эмоций в значительной мере диктуется образными представлениями, метафорой. На основе ряда понятий возникает некий сводный образ чувства, который выявляется в наборе противоречащих друг другу с точки зрения логики предметного мира предикатов. Таким образом, создается «мир души», мир чувств и эмоций, подчиняющийся особой логике. Предложения, которые в прямом смысле были бы квалифицированы как аналитически ложные в силу противоречивости значений входящих в них слов, применительно к «миру души» не только истинны, но и точны.

Изучение области предикатов имен чувств и, в более широком масштабе, элементов психики, доказывает, что в ее становлении огромная роль отводится культурно-историческому наследию народа (поэзии, художественной литературе, мифологии, фольклору). Действительно, раскрытие внутреннего мира людей составляет одну из основных тем и задач художественного творчества. Поэтому именно в этой сфере пользования языком и возникает потребность в разработке точных и тонких способов сообщений о мире души, именно здесь вырабатывается нужный для выполнения этой задачи лексикон [2: 399].

Экспрессивно-оценочные функции метафоры способствуют раскрытию прагматических установок автора и их адекватному восприятию адресатом. В. Н. Телия пишет, что, выбирая средства для достижения максимального воздействия на адресата, автор находит такие, которые должны вызвать эмоциональное переживание, «найти запрограммированный отклик в его душе», а следовательно, произвести экспрессивный эффект. Диалог автора с читателем должен изменить систему воззрений реципиента и настроить его на погружение в предлагаемый авторской концепцией мир ценностей и соответствующих им поступков и действий. В. Н. Телия полагает, что такой эффект достигается передачей эмоционально-окрашенного субъективно-оценочного отношения автора к миру, которое надстраивается над словесно-языковой формой его отображения и обеспечивает осознание сюжета в той же культурно-ценностной палитре, которая характерна для автора произведения или высказывания.

Экспрессивный эффект достигается через последовательность эмоциональных реакций адресата. Адресат воспринимает денотативную, или фактуальную, информацию (наряду с фоновым знанием, ассоциациями), оценивает события. Оценочная деятельность всегда эмоциональна и субъективна, она соотносит факты с тривиальными нормами и стереотипами или экстраординарными критериями, градуируя их по шкале в положительную или отрицательные стороны. Оценочная деятельность столь же характерна для сознания, как и познавательная.

Экспрессивно-оценочная метафора, по мнению В. Н. Телия, обладает наиболее сложным построением по сравнению с другими языковыми метафорами. В таких метафорах полностью сохраняется модус фиктивности, что и является причиной эмотивности данного типа метафоры. Под модусом фиктивности («как если бы») понимается допущение о подобии гетерогенных сущностей:

Он петух <=> Он как бы петух <=> Он ведет себя так, как если бы он был петухом.

Осознание двойственности планов, прозрачности образа сохраняет психологическое напряжение при восприятии метафоры и вызывает эмоциональное отношение реципиента к обозначаемому метафоры.

При вводе метафоры модус фиктивности обеспечивает возможность выбора имени, сколь угодно отдаленного по содержанию и родо-видовым различиям, субъективность включаемых в интеракцию ассоциативных комплексов, именно модус фиктивности позволяет нарушить логический порядок текста с тем, чтобы обогатить его новыми смыслами. «Метафора „начинается“ с модуса фиктивности, живет им и умирает, если этот принцип перестает осознаваться во внутренней форме наименования» [6: 48]. Особенностью экспрессивно-оценочной метафоры является то, что она фактически не преобразуется ни в чисто оценочные значения, ни в дескриптивные. Экспрессивно-оценочная метафора обычно основана на некотором стереотипном для данного национально-культурного коллектива образно-ассоциативном комплексе. Метафора — это способ «уловить индивидуальность конкретного предмета или явления, передать его вторичность» [2: 348].

Говоря об эмоциях, также важно помнить, что в реальной ситуации общения эмоции не требуют экспликации. В случае проявления эмоций языковое их выражение является в своем роде тавтологическим, поскольку проявление эмоций не требует обязательной языковой экспликации, об этом говорят экстралингвистические факторы, такие как выражение лица, мимика, жесты. Как показывают результаты различных психологических экспериментов, люди способны верно интерпретировать то или иное психическое состояние и распознавать шесть базовых эмоций: радость, гнев, страх, отвращение, удовольствие, грусть [4: 24].

В художественном тексте возникает необходимость экспликации эмоциональных проявлений субъекта/персонажа, и для этого автор использует целый ряд языковых средств. Как показывает наш материал, буквальная номинация эмоциональных проявлений не свойственна художественному тексту, в художественном произведении используются метафорические номинации, представляющие собой репрезентации концептуальных метафор и имеющие индивидуальный характер. Например, метафорическая проекция EMOTIONS ARE LIQUIDS, определяющая эмоции по аналогии с жидким телом, выступает в текстах художественной литературы следующим образом:

1. There would have been no use saying the simple truth — ...that her ample cup of emotion had spilled over on its own accord, and it was an accident that it had destroyed him and not her [8: 212].

2. And at times a flood from my heart seemed to pour itself into my bosom [9: 31].

При описании эмоций распространены языковые репрезентации следующих метафорических проекций¹: EMOTIONS ARE ENTITIES WITHIN A PERSON, EMOTION IS MOTION, EMOTIONAL SELF IS A BRITTLE OBJECT, EMOTIONAL STABILITY IS BALANCE, EMOTIONS ARE FORCES, EMOTIONS ARE LOCATIONS, EUPHORIC STATES ARE UP, HAPPY IS UP, INTENSE EMOTIONS ARE HEAT, STRONG EMOTION IS BLINDING, STRONG EMOTIONS ARE MADNESS и др.

Когда речь заходит об эмоциональной сфере человека, возникает необходимость в описании эмоций с помощью метафоры. Эмоция описывается по аналогии (или в терминах) с жидкостью, наполняющей некоторый сосуд (душу или тело человека). Степень интенсивности переживания эмоции выражается объемом жидкости. Проявление в языке метафоры EMOTIONS ARE LIQUIDS можно продемонстрировать следующими примерами:

3. At thirty-six, bereft, brimming with grief and thwarted love, Quoyle steered away to Newfoundland, the rock that had generated his ancestors, a place he had never been nor thought to go to [11: 1].

4. My eyes were often full of tears (I could not tell why) and at times a flood from my heart seemed to pour itself out into my bosom [9: 31].

В примерах, подобных 3 и 4, высокая степень интенсивности эмоций концептуализируется как жидкость, переливающаяся через край.

Примеры употребления концептуальной метафоры EMOTIONS ARE LIQUIDS многочисленны как в русском, так и в английском языках. Как отмечается в работах по антропологии, данная метафора является универсальной [7: 205].

¹ Под метафорической проекцией понимается предложенная Дж. Лакоффом стандартная транскрипция, включающая в себя наименование обоих метафорических концептов, связанных логическим предикатом тождества и сводимая к формуле X is Y, например PEOPLE ARE PLANTS.

Наше представление об эмоциях как о жидком теле имеет долгую историю и было распространено еще в Древней Греции. Было принято считать, что эмоции представляют собой жидкости (гумор), заполняющие тело человека; в зависимости от преобладания того или иного гумора определялся характер. Представление об эмоциях как о жидком теле было доминирующим в средневековой Европе [7: 206]. Этим и объясняется широкое распространение данной метафоры в европейской культуре, в том числе и в русском языке (ср.: *он закипает, эмоции бьют ключом* и др.).

Проекция EMOTIONS ARE LIQUIDS WITHIN A PERSON в свою очередь связана также с метафорической проекцией: THE BODY IS A CONTAINER FOR THE SELF.

5. Caroline saw deep into him, and Michael knew that she saw. She saw through to his profound woundedness, and something quivered inside her, died out along the curve of her mouth and in her eyes. He had moved her. All the unforgettable impulses of first love had surged up once more; their hearts had in some way touched across two feet of Paris sunlight [8: 215].

На наш взгляд, метафора THE BODY IS A CONTAINER FOR THE SELF также относится к одним из наиболее ранних видов, характеризующаяся цельностью восприятия и неразрывностью логических связей (так, эмоциональные и физические параметры человека рассматривались как тесно связанные или даже единые).

При рассмотрении метафорических проекций AFFECTION IS WARMTH и DISLIKE IS COLD выяснилась интересная особенность. Исследуемый материал показал, что отрицательные эмоции, как правило, соотносятся с концептом COLD, кроме ANGER IS HEAT.

Например:

6. And so, in an atmosphere of chilly embarrassment, Hooper sat in a chair while a few snips were made at the back of his head [12: 14].

Концепт WARM в данной проекции выступает как положительный, а концепты COLD и HEAT — как отрицательные. Таким образом, метафора рассматривается в рамках трехмерной дистрибуции: два полюса, которые представляют собой крайние полярные состояния, причем оба негативные, и середина — средний медиальный признак, рассматриваемый как положительный.

Также наблюдается связь эмоций с представлением об огне. Эмоции предстают как стихийные силы природы, таким образом подчеркивается их стихийность, независимость от воли и сознания человека. См. примеры 7–9:

7. He is a volcano of hate. He cannot breathe the same air as she. He will not set foot in England because it is her home; he can scarcely be happy with Sebastian because he is her son [11: 90].

8. No one showed any enthusiasm for this sport, and our lack of response seemed to inflame the colonel [12: 14].

9. His hatred glittered and sparked in every word [10: 10].

В целом, при рассмотрении метафорических проекций с компонентом EMOTIONS было отмечено тесное взаимодействие и взаимовлияние метафор, свидетельствующее о достаточно раннем формировании данных ментальных проекций в понятийной системе человека. Кроме того, отмечено значительное сходство когнитивных метафорических проекций с компонентом EMOTIONS и их языковой актуализации в русском и английском языках.

Литература

1. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. 896 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1977. 332 с.
4. Леонтьев А. Н. Психология. М.: Смысл, 2000. 509 с.
5. Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А. Когнитивная структура эмоций // Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1995. С. 314–381.
6. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 26–51.
7. Kövecses Z. Metaphor in Culture: Universality and Variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 336 p.

Источники

8. Fitzgerald F. S. Selected Short Stories. Moscow: Progress Publishers, 1979. 464 p.
9. Joyce J. Dubliners. Moscow: Progress Publishers, 1982. 256 p.
10. Morrison T. Song of Solomon. London: MacMillan, 1995. 405 p.
11. Waugh E. A Handful of Dust. СПб.: Антология Капо, 2005. 288 с.
12. Waugh E. Brideshead Revisited. London: Penguin Books, 2000. 331 p.

М. Р. Епремян

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ

С изменением научной парадигмы исследования в разных областях науки, в частности в лингвистике, принимают антропоцентричный характер. Так, когнитивный подход делает акцент на особой роли человеческого фактора в познавательном и речемыслительном процессах и, следовательно, не только на коллективном, но и на индивидуальном знании отдельных представителей той или иной культуры, их повседневном опыте осознанного и неосознанного познания окружающего мира, на его роли при формировании смысла высказывания и значений отдельных языковых единиц, а также на формах мыслительной и языковой репрезентации этих знаний в их взаимодействии.

В данном исследовании мы исходим из позиции, что язык и мышление не тождественны. Язык является инструментом для познания, концептуализации и категоризации окружающего мира, отражая тем самым объективную реальность. Он через речь репрезентирует концепты [4: 38].

Концепт, являясь единицей коллективного сознания, обязательно включает национально-культурный компонент [2: 22]. Следовательно, изучение разного рода концептов приближает нас к пониманию мироощущения человека, что в свою очередь помогает лучше понять и объяснить процессы, происходящие в обществе. В целом можно говорить о том, что изучение произведений разных авторов и анализ способов реализации и экспликации в них базовых для любой культуры концептов, таких как концепт «ЖЕНЩИНА», дает возможность объяснить менталитет представителей определенной культуры, проследить тенденции развития концепта и изменение мировидения носителей того или иного языка.

По мере эволюционирования концепта изменяется и его языковая репрезентация, поэтому, изучая способы экспликации концепта «ЖЕНЩИНА» в произведениях того или иного автора, можно выявить специфику восприятия данного концепта в тот период времени, когда творил писатель.

В настоящее время проблеме определения концепта и изучения его природы в когнитивной лингвистике уделяется большое внимание. Существует группа терминов, таких как «концепт», «представление», «понятие» и «значение», которые используются в современной когнитивной лингвистике в качестве синонимов. Сегодня проблема дифференциации этих терминов имеет первостепенное значение. Однако следует развести термины «понятие» и «концепт». В отличие от понятия, которое отражает общие, логически конструируемые признаки предмета или явления, концепт может отражать один или несколько, не обязательно существенных, признаков объекта [4: 63]. Например, понятие «ЖЕНЩИНА» включает такие признаки, как «взрослая», «человек женского пола», в то время как концепт «ЖЕНЩИНА» может включать и такие признаки, как «замужем / не замужем». По сравнению с концептами понятие имеет более простую структуру: в ней преобладает содержательная составляющая и присутствуют не все компоненты, представленные в структуре концепта. Например, сема «социальное положение» является несущественным признаком и не включается в понятие «ЖЕНЩИНА», однако в концепт она включена.

Для современных исследований в области когнитивной лингвистики очень важно также различать концепт и языковое значение. Значение слова — это совокупность семантических компонентов (сем). Слово со своим значением представляет лишь часть концепта. Даже исследуя всю совокупность признаков, полученных из семантического анализа многих языковых знаков, объективирующих концепт, мы не получим содержание концепта полностью, потому что «мир мыслей никогда не находит полного

выражения в языковой системе. Однако получить доступ к концепту лучше всего через средства языка» [1: 58].

Часто концепт отождествляется с представлением и противопоставляется, прежде всего, концепту-понятию по степени субъективности и образности [2: 8].

М. В. Никитин предлагает рассматривать понятия и представления как мыслительные формы отражения антиномии «единичное — общее». Представление и понятие являются мыслительными формами, соответствующими двум сторонам этой антиномии и отражающие эти стороны в сознании [3: 175].

С точки зрения культурологического подхода концепт определяется как основная единица национального менталитета как специфического индивидуального и группового способа мировосприятия и миропонимания. При таком подходе из числа концептов исключаются идеальные образования, не обладающие какой-либо групповой или этнической отмеченностью [2: 14].

Однако, несмотря на существующее различие в понимании термина «концепт», многие ученые единодушны в том, что концепт — это мыслительная единица, которая в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя в процессе мыслительной деятельности свои разные признаки и слои [4: 37].

При изучении концепта «ЖЕНЩИНА» мы исходим из положения о том, что концепт — это единица мышления, обладающая сложной, целостной структурой, которая отражает знания о мире, конструируемые сознанием и вербализуемые с помощью языка. Вербализация концепта может быть устойчивой, т. е. концепт может иметь закрепленные за ним языковые средства выражения, или неустойчивой, когда средства выражения могут быть нестабильными, находиться на стадии формирования [4: 39]. В языке концепт может быть вербализован отдельными словами, и сочетаниями, например *woman* или *female sex*, фразеологическими единицами, например *lady of the house*, предложениями и целыми текстами, например *With stars in her eyes and veils in her hair, with cyclamen and wild violets — what nonsense was he thinking? She was fifty at least; she had eight children* [6: 10], или совокупностью текстов. Важно заметить, что слово и концепт не тождественны. Слово своим значением передает лишь несколько концептуальных признаков.

Так как данное исследование посвящено построению номинативного поля концепта «ЖЕНЩИНА» в произведениях Вирджинии Вулф, нами методом сплошной выборки были выявлены прямые номинации концепта: ключевые слова, его синонимы, а также гипонимы, то есть номинации всех разновидностей денотата концепта, включая контекстуальные и индивидуально-авторские.

Основным способом языковой репрезентации концепта «ЖЕНЩИНА» в английском языке являются ключевые слова *woman*, *female*, т. е. они являются родовыми по отношению к другим номинациям разновидностей

денотата концепта «ЖЕНЩИНА» (синонимов или гипонимов). Проведя дефиниционный анализ данных лексических единиц, мы выявили следующие семантические признаки, которые можно определить как ядерные: **человек, принадлежность к женскому полу, противопоставленность мужскому полу**. При этом в семантике слова *woman* дополнительно может присутствовать семантический признак «**взрослый**», однако данный признак, как правило, проявляется контекстуально, например при противопоставлении пары *woman — girl*.

В процессе исследования нами были выявлены 74 лексические единицы, называющие женщин в произведениях Вирджинии Вулф. Все эти единицы можно представить в виде поля, состоящего из ядра и периферии. Периферия, в свою очередь, делится на сегменты, куда входят отдельные группы лексических единиц, номинирующих женщин и объединенных определенными интегральными признаками, являющимися дифференциальными в рамках лексико-семантического поля слов, называющих женщин. Номинанты, в семантике которых узואльно присутствует сема женского пола, можно отнести к ближайшей периферии. Те единицы, в семантике которых отсутствует сема женского пола, но в контексте произведений они номинируют женщин, мы отнесем к дальней периферии.

В ядре номинативного поля языковых репрезентаций концепта «ЖЕНЩИНА» в произведениях Вирджинии Вулф располагается ключевое слово **woman**, актуализирующее данный концепт, например: *There he stood in the parlour of the poky little house where she had taken him, waiting for her, while she went upstairs a moment to see a woman* [5: 10]; ... *she often went into her garden and got from her flowers a peace which men and women never gave her* [5: 211].

Как показывают данные примеры, слово **woman** актуализирует такие семантические признаки как **человек, принадлежность к женскому полу, противопоставленность мужскому полу**.

Далее нами был проведен компонентный анализ всех номинантов, в том числе синонимов, а также гипонимов, то есть номинаций всех разновидностей денотата концепта «ЖЕНЩИНА», которые встречаются в произведениях Вирджинии Вулф, включая контекстуальные, что позволило выявить восемь дополнительных признаков: «род деятельности», «родственные отношения», «межличностные отношения», «семейное положение», «социальное положение», «возраст», «национальность» и «оценка».

Сегмент «род деятельности» представлен как на ближайшей, так и на дальней периферии.

На ближайшей периферии сегмента «род деятельности» располагаются следующие лексемы: *nursemaid*, *maid*, *nurse*, *waitress*, *washerwoman*, *hostess*, *housemaid*, *nun*, *mistress*, *landlady*, *shop-girl*, *servant girl*, *prostitute*, *abbess*, *headmistress*.

Дальняя периферия представлена следующими лексемами: *cook, house-keeper, doctor, farmer, secretary, principal, artist, botanist, waiter*.

Как показывает исследование, основная часть лексических единиц, номинирующих женщин, принадлежит к сфере обслуживания: *nursemaid, maid, nurse, waitress, washerwoman, housemaid, shop-girl, servant girl*.

Встречаются также единицы, относящиеся к сфере управления: *hostess, mistress, landlady, headmistress, principal*.

Слова *nun* и *abbess* номинируют представителей клерикальных профессий, что говорит об актуальности духовной профессии для женщин в начале XX в.

Слово *prostitute* указывает на профессию: [...] *and prostitutes, good Lord, the fault wasn't in them, nor in young men either, but in our detestable social system* [6: 128]. Примечательно, что в произведении Mrs. Dalloway женщины, занимающиеся этой профессией, не осуждаются. Автор сочувствует им и винит во всем социальную систему.

Большая группа слов, обозначающих профессии, которыми обычно занимались мужчины, и так и не получивших форманта, указывающего на женский пол, располагается на дальней периферии. К ним, в частности, относятся *doctor, farmer, secretary, principal, artist, botanist*.

Сегмент «родственные отношения» представлен на ближайшей периферии следующими лексемами: *mother, daughter, sister, grandmother, aunt, great-granddaughter, great-great-granddaughter*.

На дальней периферии располагается лексема *cousin*.

Как показывает исследование, данные лексемы представляют кровные отношения.

Сегмент «межличностные отношения» в основном представлен дальней периферией: *friend, acquaintance, neighbour, companion, favourite*.

Это может указать на слабую развитость полового детерминизма в межличностных отношениях в повседневном общении, поскольку в отношениях пол не является важным фактором.

Однако в сегменте «межличностные отношения» имеется подсегмент «отношения с мужчинами», который представлен на ближайшей периферии лексическими единицами *mistress, virgin*, а на дальней — лексемой *lover*.

Сегмент «семейное положение» представлен только ближайшей периферией, что указывает на очевидный факт гендерной обусловленности семейных отношений: *wife, widow, bride, old maid, Mrs, Miss*.

Интересен тот факт, что лексема *old maid* в произведении *To the Lighthouse* используется также в качестве отрицательной оценки, характеризуя при этом мужчину: *He said something about punctuality being one of the minor virtues which we do not acquire until later in life. 'If at all,' said Mrs Ramsay merely to fill up space, thinking what an old maid William was becoming* [5: 67].

Сегмент «возраст» представлен следующими лексическими единицами: *old woman, girl, young woman, dame*.

Все эти единицы находятся на ближайшей периферии.

На пересечении сегментов «родственные отношения» и «возраст» располагаются лексические единицы *child, baby* (на дальней периферии). Отсутствие у этих лексем семы женского пола можно объяснить тем, что дети воспринимаются вне контекста половой принадлежности.

На пересечении сегментов «возраст» и «социальное положение» располагаются лексемы *young lady, old lady*.

Как показывает исследование, основное противопоставление идет по признакам: **молодая — старая**. Лексическая единица *dame* имеет дополнительный признак — **почтенная**.

Сегмент «социальное положение» представлен следующими лексемами *lady, milady, prima donna*.

В сегменте «социальное положение» имеется подсегмент «титул», представленный следующими единицами: *Lady, Honourable, Her Ladyship, Princess, Duchess, Countess*.

Лексические единицы *young lady : old lady* указывают также на возраст.

На пересечении сегмента «род деятельности» и подсегмента «титул» располагается лексическая единица *Queen*.

Все единицы, представленные в этом сегменте, называют женщин с высоким социальным статусом.

Сегмент «национальность» представлен только на ближайшей периферии лексемами *Englishwoman, Irish woman, Swiss girl, Frenchwoman*.

Сегмент «оценка» репрезентирован лексическими единицами, дающими как отрицательную, так и положительную характеристику.

На ближайшей периферии сегмента располагаются такие единицы, как *beauty : goddess : queen*, имеющие положительную характеристику, и лексема *old maid* отрицательную.

На дальней периферии располагаются лексемы *dear* и *coward*. Первая из них дает положительную характеристику, а вторая — отрицательную.

Как показывает исследование, в номинативном поле языковых репрезентаций концепта «ЖЕНЩИНА» в произведениях Вирджинии Вулф преобладают лексические единицы, в семантике которых узואльно присутствует сема женского пола, то есть ближайшая периферия представлена наиболее полно.

Самыми многочисленными являются сегмент «род деятельности», что позволяет сделать вывод о многообразии сфер деятельности женщин в данный период, и сегмент «родственные отношения», который указывает на важность семьи и отношений в семье в ту эпоху, а также сегмент «межличностные отношения».

Наиболее малочисленными являются сегменты «семейное положение», «национальность» и «оценка». Это можно объяснить консервативностью взглядов на брак и статус женщины с точки зрения ее семейного положения. Примечательно также, что лексема *old maid* имеет отрицательную

коннотацию, это означает, что у женщины должен быть официальный закреплённый статус, и нет нейтральной лексемы, обозначающей свободную, незамужнюю женщину. Наличие таких слов, как *Englishwoman*, *Irish woman*, *Swiss girl*, *Frenchwoman*, в сегменте «национальность» обусловлено географическими и социальными особенностями. Что касается сегмента «оценка», следует отметить, что в произведениях женщина чаще всего характеризуется через вторичную номинацию.

Таким образом, анализируя репрезентацию концепта «женщина» в произведениях Вирджинии Вулф, мы можем получить представление о том, как ее современники представляли идеальный или прототипический образ женщины, понимали роль женщины в обществе и т. п. Думается, что исследование такого рода приближают нас к пониманию мировоззрения представителей других культур и эпох.

Литература

1. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. Изд. 2-е, стер. 123 с.
2. *Воркачев С. Г.* Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. 236 с.
3. *Никитин М. В.* Основания когнитивной семантики: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 277 с.
4. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. 193 с.

Источники

5. *Virginia Woolf.* To The Lighthouse. London: Wordsworth Editions Limited. 1994. 159 p.
6. *Virginia Woolf.* Mrs. Dalloway. London: Penguin Books Ltd. 1996. 213 p.
7. *Virginia Woolf.* Jacob's Room. London: Vintage. 2000. 173 p.
8. *Virginia Woolf.* The Waves. London: Wordsworth Editions Limited. 2000. 172 p.

О. Ю. Шмелева

(СПбГУЭФ, Санкт-Петербург)

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА INSURANCE В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Концепт 'Insurance' как единица структурированного знания имеет определенную организацию: он включает в себя концептуальные признаки, образующие концептуальные слои. Слои производны по отношению друг к другу. Слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью образуют ядро концепта, к периферии относятся наиболее абстрактные признаки.

Для построения модели концепта в рамках когнитивной лингвистики наиболее простым способом выявления признаков концепта является анализ языковых единиц.

Таким образом, в целях определения содержания интерпретационного поля концепта 'Insurance' в сознании человека необходимо рассмотреть средства его номинации в языке. Обратимся к словарным дефинициям.

Insurance — the act or system of insuring property, life, etc., a contract by which the one party (usually a company or a corporation) undertakes, in consideration of a payment (called a premium) proportioned to the nature of the risk contemplated to secure the other against pecuniary loss, by payment of a sum of money in the event of disruption to property (as by disaster at sea, fire, or other accident), or of death or disablement of a person; the department of business which deals with such contracts.

Insurance — a form of risk management primarily used to hedge against the risk of potential financial loss. ...the equitable transfer of the risk of a potential loss, from one entity to another, in exchange for a premium and duty of care.

Insurance — mechanism for contractually shifting burdens of a number of pure risks by pooling them.

Insurance — 1. an arrangement with a company in which you pay them money each year and they pay the costs if anything bad happens to you, such as illness or an accident; 2. protection against something bad happening.

Insurance — legal contract that protects people from the financial costs that result from loss of life, loss of health, lawsuits, or property damage. Insurance provides a means for individuals and societies to cope with some of the risks faced in everyday life.

Insurance is a method of coping with risk. Its primary function is to substitute certainty for uncertainty as regards the economic costs of loss-producing events. Insurance — a system under which the insurer... promises to reimburse the insured or to render services to the insured in the event that certain accidental occurrences result in losses during a given period.

Individuals, families, businesses, and other organizations face innumerable possibilities of financial loss. These possibilities produce uncertainty in the management of their affairs. Therefore, persons responsible for individual or group welfare...purchase insurance to reduce or eliminate uncertainties.

Insurance is a contract by which one party for a stipulated consideration promises to pay another party a sum of money upon the destruction of, loss of, or injury to something in which the other party has an interest.

Как показывает анализ дефиниций лексемы 'Insurance', в соответствующих словарных статьях преобладают следующие ключевые слова: property, life, party, company, corporation, payment, risk, to secure, loss, a sum of money, disruption, disaster, accident, death, disablement, person, business, damage, casualty, underwriter, to protect, family, possessions, to hedge, care, to shift burden, costs, something bad, illness, protection, an insured, policy, to cope, management, certainty, uncertainty, to reimburse, occurrences, individual, possibility, welfare, to purchase, a contract, promise, destruction, injury, an interest, etc.

Следовательно, в структуре одноименного концепта можно выделить такие компоненты, как property, life, party, company, corporation, payment, risk, to secure, loss, a sum of money, disruption, disaster, accident, death, disablement, person, business, damage, casualty, underwriter, to protect, family, possessions, etc.

Для более адекватного описания рассматриваемого концепта представляется целесообразным обратиться к лексемам, однокоренным слову 'Insurance', также принимающим участие в формировании языковой репрезентации данного концепта.

Insure — to secure the payment of a sum of money in the event of loss or damage to property (esp. by casualty at sea, or by fire, or other accident), or of the death or disablement of a person, in consideration of the payment of a premium and observance of certain conditions; to effect an insurance upon. Said either of a person who pays the premium, or of the office or underwriters who undertake risk.

Insure — 1. to buy insurance to protect yourself against something bad happening to you, to your family, your possessions etc. Insurer — a person or a company that provides insurance.

Insurer — company offering protection through the sale of an insurance policy to an insured.

Insured — party covered by an insurance policy.

Таким образом, становится очевидным, что в приведенных выше дефинициях лексических единиц содержатся как лексемы, идентичные входящим в состав определений слова 'Insurance', так и дополнительные компоненты: damage, to provide insurance, to buy insurance, sale, party.

Согласно полевой структуре концепта, предложенной И. А. Стерниным, концепт представляет собой совокупность ядра, базового слоя и дополняющих его когнитивных слоев, а также интерпретационного поля (периферии), содержащего трактовки содержания ядра сознанием человека [9].

В результате анализа дефиниций лексемы 'Insurance' и однокоренных лексем можно заключить, что ядро концепта 'Insurance' представлено следующими чувственно-образными компонентами: safety (безопасность, невредимость, сохранность), security (безопасность, уверенность, защита), protection (защита). Подтверждение этому можно найти в тезаурусе Роже:

Insurance — protection; assurance, backing, cover, coverage, guarantee, indemnification, indemnity, provision, safeguard, security, support, warrant, warranty.

Protection — guardianship; care, certainty, defense, guard, guarding, insurance, protecting, reassurance, safeguard, safekeeping, safety, salvation, security, self-defense, shelter, shield, stability, strength, surety.

Security — safety; agreement, care, contract, defense, guarantee, guard, insurance, pledge, precaution, preservation, promise, protection, safeguard, safekeeping, safeness, safety measure, salvation, shelter, shield, surety, surveillance, warrant.

Необходимо отметить, что вышеуказанные компоненты концепта 'Insurance' способны проявляться и на уровне текста, в их качестве в области страхования выступают страховые документы — контракты, полисы и др.

Так например, в медицинском полисе обнаруживаются следующие репрезентации концепта 'Protection': 'When your doctor determines that you can

be discharged from the hospital, you will receive a special folder with a written discharge plan describing medication instructions and any future health care you may need'; 'Please arrange for the person who will take you home to arrive before that time and park in the Ramp Garage...'; 'When you are ready to leave... that person can move the car to the front of the Carlson Building, where you will be escorted by a hospital representative'; 'Please arrange for the person who is calling for you to bring an appropriate infant car seat for your baby's safe ride home...' 'If you are on a tight budget but still need higher liability to protect assets or income, it may make sense to carry higher deductibles...'; 'If you want to make sure you have adequate coverage to compensate you for your potential pain and suffering, the only sure way is by buying these two coverages... [1].

В приведенных примерах функционируют такие словарные единицы, как 'care', 'escort', 'safe', 'sure', 'protect', лексическое значение которых имеет ярко выраженную положительную коннотацию — у обладателя страхового полиса появляется уверенность в том, что о нем позаботятся и защитят от боли и мучений.

Очевидно, что в лексико-семантическую структуру перечисленных выше лексических единиц входит эмотивный компонент. Следовательно, они являются элементами концептосферы, поскольку коннотативный компонент присущ концептосфере, но не терминсистеме, составляющие которой нейтральны и не имеют эмоциональной окрашенности.

Для определения базовых когнитивных компонентов концепта 'Insurance' необходимо выявить участников процесса страхования и его основные составляющие. Для этого следует ответить на следующие вопросы:

1. Кем осуществляется обеспечение безопасности?
2. На кого направлено обеспечение безопасности?
3. Что подвергается опасности?
4. Что препятствует обеспечению безопасности?
5. Каким образом преодолеть данное препятствие?

Таким образом, базовый слой концепта можно представить в виде совокупности следующих когнитивных признаков: 'Insurer', 'Insured', которые целесообразнее объединить в концепт 'Subjects of insurance'; 'Objects of insurance', 'Risk' и 'Making a deal'. Рассмотрим их подробнее.

1. Концепт 'Subjects of insurance'.

Концепт 'Insurer' (страховщик) как одна из составляющих указанного концепта в лексикографических источниках определяется следующим образом:

Insurer — a person or a company that provides insurance.

Insurer — company offering protection through the sale of an insurance policy to an insured.

Исходя из данных дефиниций, представляется возможным определить ближнюю периферию концепта 'Insurer'.

а) Концепт 'person' (человек, лицо):

Person — a human being.

Person — an individual human.

Individual — a person with thoughts, feelings, and ideas of their own.

Human — a man, woman, or child.

Human — a person.

Man — a person, either male or female.

б) Концепт 'company' (компания, организация):

Company — an organization that makes or sell goods or services in order to get money.

Corporation — a big company, or a group of companies acting together as a single organization.

Agency — a business that provides information about other businesses and their products, or that provides a particular service [2].

Business — an organization such as a shop or factory which produces or sells goods or services [1].

В результате анализа приведенных выше дефиниций можно сделать вывод, что в качестве участника процесса страхования 'Insurer' могут выступать:

а) одушевленный объект, репрезентирующийся в языке такими лексемами, как 'person', 'human being', 'individual', 'man', 'woman', etc;

б) неодушевленный объект, представленный словами 'company', 'organization', 'agency', 'corporation', etc;

2. Концепт 'Insured' (застрахованный) представлен следующими словарными дефинициями:

Insured — party covered by an insurance policy.

Insured — the person that an insurance policy affects.

Insured — the person or people who are insured [3].

Insured — a person to whom a promise is made [2].

Следовательно, ближняя периферия концепта 'Insured' представлена следующими концептами:

Party — individual or entity who enters into a contract or other proceeding, such as lawsuit.

Party — one of people or groups involved in an argument, agreement etc., especially a legal one [2].

Party — a person or group involved in something such as agreement or disagreement... with another person or group.

Исходя из определения понятия 'Insurance', можно сказать, что процесс страхования предполагает две стороны (party). Следовательно, несмотря на отсутствие соответствующей лексемы в дефинициях понятия 'Insurer', необходимо считать концептуальный признак 'party' смежным (общим) для концептов 'Insurer' и 'Insured', поскольку отсутствие лексемы не отменяет наличия соответствующего концепта.

Заметим, что концепты 'person' и 'individual' тоже входят в ближнюю периферию концепта 'Insured' вследствие пересечения концептуальных микрополей 'party' и 'person', что находит отражение в дефинициях слова 'Insurer', приведенных выше.

Таким образом, концепт 'Subjects of insurance' включает два основных элемента — 'Insurer' и 'Insured', последний из которых представлен концептами 'Person' и 'Party'.

3. Концепт 'objects of insurance' (объекты страхования) можно подразделить на два концепта — 'Life' (жизнь) и 'Non-life' (не-жизнь), что подтверждается данными узкоспециальных источников, а также интернет-ресурсов.

а) Концепт 'Life' (жизнь).

Необходимо заметить, что поскольку целью настоящего исследования не является описание концепта 'Life' в его традиционном понимании, содержание данного концепта целесообразно рассматривать только в зоне его пересечения с концептом 'Insurance'.

Для выявления структуры концепта 'Life' в сфере страхования следует произвести анализ словарных дефиниций соответствующей лексемы.

Life — the period between a person's birth and death during which they are alive [2].

Life — 5. the period of time during which something exists or continues.

Life — 1. c) continuance or prolongation of animate existence (opposed to death); 3. animate existence (esp. that of a human being) viewed as a possession of which one is deprived by death, esp. in 'to lose, save, lay down one's life'.

Очевидно, что ближняя периферия концепта 'Life' проявляется в следующих концептуальных признаках, полученных вследствие анализа определения лексических единиц 'Life assurance' (1. a person considered with regard to the probable future duration of his life; 'A good life': one whose life is exposed to no exceptional risks, and who is likely to live at least to the term assigned as the average 'expectation' at his age; 2. any particular amount of expectation of life) и 'Life':

Life expectancy — the length of time that someone is likely to live.

Life expectancy — probability of one's living to a specific age according to a particular mortality table.

Age — 1. the number of years that someone has lived; 2. the time of life when you are allowed by law to do something; 3. the state of being old or becoming old.

Таким образом, в результате дефиниционного анализа концепта 'Life' и коррелирующего с ним концепта 'Life assurance' можно выделить общий концептуальный признак 'the period of time', реализующийся на языковом уровне в лексемах 'life expectancy', 'time', 'age', 'period', 'during', 'length', 'continuance', 'prolongation', 'term', etc.

Кроме того, поскольку концепт 'Life' обладает концептуальными признаками, присущими только одушевленному сущностям (большой частью человеку), то закономерно включить концепт 'person' в ближнюю пери-

ферию данного концепта. Необходимо также отметить, что концепт 'person' является точкой пересечения двух концептуальных полей 'Insurer' и 'Insured'.

В качестве компонента дальней периферии концепта 'Life' выступает концепт 'Death' (1. the act or fact of dying; the end of life; the final cessation of the vital functions of an animal or plant, of an individual; 2. the state of being dead), с которым неразрывно связан концепт 'Mortality' (the number of deaths within a particular area, group, etc.), репрезентированный на лексическом уровне в словосочетаниях 'mortality table' и 'mortality rate'.

б) Исходя из терминов англо-американской страховой практики, можно сказать, что в страховании существует понятие 'general insurance', включающее все виды страхования, кроме страхования жизни: 'General insurance includes most insurance except life insurance'; 'General insurance typically comprises any insurance that is not determined to be life insurance, and is called property and casualty insurance in the U. S. Поскольку к понятию 'general insurance' относится страхование не только собственности, но и здоровья человека, то целесообразно номинировать данный концепт как 'non-life' (не-жизнь).

По данным сайта www.iii.org, понятие 'General insurance' включает 'Property insurance' и 'Health insurance'.

Таким образом, концепт 'non-life' будет включать следующие концептуальные признаки:

а) Property — 1. the condition of being owned by or belonging to some person or persons; the fact of owning a thing; the holding of something as one's own; the right to the possession, use, or disposal of anything, ownership; 2. that which one owns; a thing or things belonging to or owned by some person or persons; a possession or possessions collectively; one's wealth or goods.

Ближней периферией данного концепта являются такие концепты, как 'ownership', 'possession', 'use', 'disposal', 'wealth', etc.

В англо-американской системе страхования в качестве 'property' (собственности) могут выступать элементы: 'home', 'car', 'pet', 'wedding', 'mobile phone'. Следовательно, данные номинативные элементы репрезентируют соответствующие концепты, входящие в концептуальное поле концепта 'property' в качестве ближней периферии, а в концептуальное поле концепта 'non-life' — в качестве дальней периферии.

б) Поскольку понятие 'general insurance' включает также и страхование здоровья, то в качестве компонента ближней периферии закономерно будет включить и концепт 'health', который целесообразнее всего рассмотреть ниже более подробно.

4. Одним из компонентов системы страхования является понятие риска. Поэтому закономерно, что концепт 'risk' (риск) также входит в содержание концепта 'Insurance'. На лексическом уровне он представлен следующим образом:

Risk — uncertainty of financial loss; term used to designate an insured or a peril insured against.

Risk — the possibility that something unpleasant or dangerous might happen [3].

Risk — a pure uncertainty.

Risk — the potential impact (positive or negative) to an asset or some characteristic of value that may arise from some present process or from some future event. 'Risk' is often used synonymously with 'probability' and restricted to negative risk or threat.

Risk — 1. hazard, danger, exposure to mischance or peril ; 2. the chance or hazard of commercial.

Risk — 1. the hazard or chance of loss, the degree of probability of such loss; 2. the amount that insurance company may lose; 3. a person or thing with reference to the risk involved in insuring him or it; 4. the category of insured loss as fire, and the insurance policy covering it.

Дефиниционный анализ концепта 'Risk' дает возможность определить основной его компонент — 'uncertainty' (1. a nervous feeling you have because you think bad things might happen; 2. something that you cannot be certain about or depend on [3]), представленный лексемами 'uncertainty', 'possibility', 'probability', 'chance'.

Ближняя периферия концепта 'Risk' репрезентируется коррелирующими концептами 'hazard', 'loss', 'damage', 'peril', 'danger', 'jeopardy', 'injury', 'harm', 'threat', 'menace'. На основании анализа словарных статей соответствующих лексических единиц можно говорить об очевидной взаимосвязи и взаимопроникновении концептуальных признаков одноименных концептов. Например:

Hazard — something that could be dangerous or cause damage or accidents.

Loss — damage, death, or other occurrences covered by the stipulations of a policy, guaranteeing indemnity to the insured [2].

Loss — damage through an insured's negligent acts and/or omissions resulting in bodily injury and/or property damage to a third party; damage to an insured's property; or amount an insurance company has a legal obligation to pay.

Damage — sum the insurance company is legally obligated to pay an insured for losses incurred.

Damage — any hurt, injury, or harm to person, property, character, or reputation.

Damage — 1. physical harm caused to something or someone; 3. a bad effect on something; 4. money that a court orders someone to pay to someone else for harming them or their property.

Peril — danger.

Peril — danger, risk, jeopardy; exposure of person or property to injury, loss, or destruction.

Peril — great danger, especially being harmed or killed.

Danger — 1. the possibility that someone or something will be harmed or killed; 2. the possibility that something unpleasant will happen.

Danger — a situation in which harm, death, damage or destruction is possible [3].
 Jeopardy — danger of being lost or harmed.
 Jeopardy — exposure to death, loss, or harm; hazard, danger, peril.
 Jeopardy — likely to be damaged or destroyed.
 Injury — harm or damage occasioned; a wrong received.
 Injury — 2. physical harm that is caused by an accident or attack.
 Harm — damage, injury, or trouble caused by someone's actions or by an event.
 Threat — an unwanted (deliberate or accidental) event that may result in harm to an asset; any perception of insecurity; such as risk.
 Threat — the possibility that something bad will happen.
 Threat — a menace, as a thing or person, a declaration of an intention to inflict punishment, loss, or pain on another; a warning or sign of impending danger or damage.

Menace — a threat; indication of a probable evil to come.

Menace — something or someone that is dangerous.

В ходе анализа приведенных выше дефиниций стало очевидно, что рассматриваемые лексемы взаимоопределяют друг друга, являясь элементами соответствующих лексикографических статей.

Необходимо заметить, что к концепту 'Risk' тесно примыкает концепт 'an insured event' (страховой случай). Он имеет вероятностный характер относительно концепта 'Insurance', поскольку страховой случай может наступить, а может и не наступить [8]. В последнем случае данный концепт из схемы исчезнет.

Таким образом, концептуальный компонент 'Risk' репрезентируется двумя основными концептуальными полями — 'Uncertainty' и 'Loss', первый из которых является ядерным компонентом, а последний — ближайшей его периферией.

5. Процесс страхования реализуется посредством заключения сделки между субъектами страхования, вследствие чего концепт 'Making a deal' (заключение сделки) является неотъемлемой частью концепта 'Insurance':

а) В результате анализа словарных статей, определяющих понятие 'Insurance', можно выявить концепт 'contract' (контракт):

Insurance — legal contract that protects people from the financial costs that result from loss of life, loss of health, lawsuits, or property damage.

Insurance is a contract by which one party for a stipulated consideration promises to pay another party a sum of money upon the destruction of, loss of, or injury to something in which the other party has an interest.

Обратившись к дефиниции лексемы 'Contract' (agreement between an insurer and an insured under which the insurer has a legally enforceable obligation to make all benefit payments for which it has received premiums), можно сделать вывод о том, что ближайшая периферия концепта 'Contract' представлена концептами 'insurer' и 'insured'. В страховой практике такие контракты

носят название страховых полисов ('insurance policy'). Рассмотрим определения данного понятия:

Policy — a contract between an insurance company and a person or organization.

Insurance policy — written contract between an insured and an insurance company stating the obligations and responsibilities of each party.

Insurance policy — a written contract where the promise of the insurer is generally set.

Insurance policy — an official document containing the details of the agreement between you and an insurance company.

Из данных дефиниций видно, что концепт 'insurance policy' содержит в себе концептуальные признаки 'insurer', 'insured', 'person', 'company', что указывает на пересечение концептуальных микрополей внутри концепта 'Insurance'.

Кроме того, концепт 'Insurance policy' предполагает обязательный элемент 'written' (письменный), что говорит о его принадлежности к документам ('an official document'), а не к процессу составления контракта, поэтому целесообразно отнести данный концепт к дальней периферии концепта 'Contract'.

б) Из определений, репрезентирующих концепт 'Insurance', четко выделяется компонент 'a sum of money', представленный в информационных источниках по страхованию лексической единицей 'benefit'. Следовательно, представляется целесообразным выделить концепт 'Benefit' в качестве элемента концепта 'Insurance'. На языковом уровне данный компонент отражен в лексемах 'payment', 'premium', 'pecuniary', 'financial', 'to pay', 'costs', 'to reimburse', etc., и входит в ближнюю периферию концепта 'Insurance'.

Заметим также, что концептуальный компонент и его элементы имеют преимущественно положительную коннотацию, что находит подтверждение в текстовых источниках. Например, 'For every risk ... more than one strategy exists that effectively minimizes the risk...'; 'This helpful coverage usually will pay the costs for up to the policy limit... With some insurers, the benefit is unlimited (always a plus)'. Как видно из примеров, страхование представляется положительным моментом для застрахованного, минимизирующим его риски и предоставляющим безлимитные выгоды. Наличие в семантической структуре выделенных лексем эмотивной составляющей позволяет отнести их к средствам реализации концептосферы 'Insurance'.

Итак, концепт 'Insurance' многослоен и многокомпонентен и имеет полевою структуру. Ядром концепта, кодирующим весь концепт в целом, выступают концептуальные признаки 'safety', 'security' и 'protection'. К ядру концепта примыкают пять основных концептуальных признаков: 'Subjects of insurance', 'Objects of insurance', 'Risk', 'Making a deal'. Ядро концепта и примыкающие к нему концептуальные признаки образуют базовый слой концепта.

Являясь результатом когниции, концептуальные признаки образуют когнитивные слои концепта — его ближнюю и дальнюю периферии.

В условиях вербализации концептуальные признаки выступают как лексемы или семы, а концептуальные слои совпадают с лексемами. Однако необходимо отметить, что совпадения эти весьма условны, так как когнитивных слоев обычно больше, чем лексем, поскольку концептуальные микрополя, состоящие из концептуальных признаков, взаимодействуют друг с другом, пересекаясь. Поэтому выделение абсолютно всех концептуальных признаков, входящих в концепт, представляет большую трудность.

Так, ближняя периферия концепта 'Insurer' представлена концептами 'person', 'human', 'man', с одной стороны, и 'company', 'corporation' — с другой. А ближняя периферия смежного с ним концепта 'Insured' включает первую группу концептуальных признаков концепта 'Insurer', но не включает вторую группу, при этом оба концепта имеют смежный концептуальный признак — 'party'.

Дальняя периферия включает более удаленные от ядра концептуальные признаки. Например, для концепта 'Risk' в рамках изучаемой концептосферы на ближней периферии находится концепт 'uncertainty', а на дальней — концепты 'loss', 'hazard', 'damage' и т. п., имеющие сходную структуру и содержание. В связи с этим концептуальные признаки данных концептов находятся в постоянном взаимодействии, соединяются с концептуальными признаками других концептов и актуализируются в разных своих аспектах.

Концепты 'Insured event' (страховой случай) и 'Benefit' имеют вероятностный характер и отражены в схеме с помощью пунктирных линий, поскольку, в соответствии со страховой практикой, вознаграждение выплачивается только после наступления страхового случая, который может и не наступить.

Таким образом, применяя данные дефиниционного анализа лексических репрезентаций концепта 'Insurance' был установлен его базовый слой, его ядро и примыкающие к нему концептуальные признаки. Ближняя и дальняя периферии концепта состоят из множества слоев текучих и перемешивающихся концептуальных признаков, не позволяющих четко моделировать концепт, поэтому оказалось возможным лишь их перечислить и представить их положение в поле концепта.

В процессе исследования анализ фактического материала позволил выявить эмотивный компонент концепта 'Insurance'. С одной стороны, он репрезентируется концептуальным компонентом 'Risk', обладающим негативными коннотациями, усиливающимися такими элементами, входящими в него, как 'loss', 'peril', 'damage', 'danger' и т. п., но, с другой стороны, в страховых документах компоненту 'Risk' противопоставляются элементы 'Safety', 'Protection', 'Benefit' и т. д., обладающие положительными коннотациями. Таким образом, можно полагать, что положительные коннотации

ядра концепта 'Insurance' элиминируют негативные коннотации, содержащиеся в элементе 'Risk', компенсируя его негативный аспект. Такого рода компенсаторность отличает концептосферу от терминосистемы.

Согласно основополагающим положениям когнитивной лингвистики, знания человека о внеязыковой действительности, его окружающей, хранятся в своеобразных упаковках знаний. Процесс практической деятельности человека (опыт), представляющий собой набор стереотипных ситуаций, схематизируется и фиксирует прототипы знаний о действительности в структурах данных, предназначенных для их репрезентации в мозге человека — фреймах.

К тому же, по мнению Л. В. Ивиной, любая научно-практическая деятельность, представляющая собой относительно ограниченную сферу со своей спецификой, всегда осуществляется по определенному сценарию, задающему ограниченное число компонентов.

Страховое дело является сложным процессом, включающим множество взаимосвязанных компонентов, которые, располагаясь в определенной последовательности, образуют ситуацию страхования, в общих чертах стереотипную для нации. Однако сама ситуация не может быть одинаково стереотипной для всех членов общества в виду индивидуальных особенностей мышления каждого отдельного индивида, а также в связи с наличием национального компонента в концептосфере каждого народа. Естественно, у каждого человека существует собственный набор фреймов, формирующийся на протяжении всей жизни. Но сами фреймы у разных людей отличаются мало — иначе люди не понимали бы друг друга. Именно поэтому прототип этой ситуации будет общим для всех. В связи с этим «в рамках конкретной языковой общности можно, видимо, говорить о единообразном для членов этого сообщества способе членения и категоризации мира» [4].

Несмотря на то что компоненты концепта постоянно взаимодействуют друг с другом путем перераспределения концептуальных микрополей, проникая друг в друга и обмениваясь концептуальными признаками, данный концепт обнаруживает четкий базовый слой, который представляется возможным рассматривать в качестве схемы-фрейма представления стандартных знаний о процессе страхования.

В целях определения базовых концептуальных компонентов фрейма 'Insurance' были сформулированы следующие вопросы:

1. Кто принимает участие в процессе страхования?
2. Что страхуется?
3. От чего страхуется?
4. Каким образом осуществляется страхование?

Для ответов на эти вопросы был произведен многоступенчатый дефиниционный анализ базовых понятий области страхования (insurance, insurer, insured, life insurance, general insurance, risk, insurance policy, benefit, etc.), позволивший выделить основные признаки концепта 'Insurance'.

Таким образом, схема-фрейм 'Insurance' представлена совокупностью суперконцепта 'Insurance' (страхование) и базовых концептов 'Subjects of insurance' (субъекты страхования), 'Objects of insurance' (объекты страхования), 'Risk' (риск) и 'Making a deal' (заключение сделки). Базовые концепты отражают стереотипность ситуации страхования, которую можно представить примитивно как: субъект страхования страхует объект страхования от риска путем заключения сделки.

Следующий когнитивный слой содержит более конкретные концептуальные единицы, позволяющие детальнее представить ситуацию страхования. Так, базовый концепт 'subjects of insurance' конкретизируется концептами 'insurer' и 'insured'; концепт 'objects of insurance' включает компоненты 'life' и 'non-life'; концепт 'risk' представлен концептами 'uncertainty' и множеством концептов, содержащих концептуальный признак 'loss'; компонент 'making a deal' состоит из двух компонентов — 'contract' и 'benefit'.

Необходимо отметить, что не все компоненты данного когнитивного слоя являются одноуровневыми. В содержании концепта 'Subject of insurance', например, представлен концепт второго уровня — компонент 'policyholder', который выступает в качестве концептуального признака для концепта 'Insured'. Компонент 'Risk' также имеет два уровня и распадается на более мелкие компоненты лишь во втором из них, поскольку в применении к сфере страхования в первую очередь понятие «риск» используется именно в значении «неопределенность, вероятность» («вероятностное случайное событие или совокупность событий...»), конкретизируясь на последующем уровне (1. hazard, danger, exposure to mischance or peril; 2. the chance or hazard of commercial loss).

Таким образом, из представленной схемы видно, что базовый концептуальный слой фрейма 'Insurance' конкретизируется концептуальными признаками на двух уровнях и может трактоваться следующим образом: в процессе страхования принимают участие два субъекта страхования (subjects of insurance) — страховщик (insurer) и страхователь (insured). Страхованию подвергаются объекты страхования (objects of insurance) — жизнь (life) или то, что не связано с жизнью (non-life). Существует риск (risk), от вероятности (uncertainty) возникновения которого производится страхование. Затем субъекты страхования заключают сделку (making a deal) — заключают договор (contract), оговаривая сумму вознаграждения (benefit).

Поскольку данное множество концептов мыслится как объемное представление одной ситуации страхования ('Insurance'), как целостное восприятие всех ее компонентов, очевидно, что концепт 'Insurance' может быть репрезентирован не столько в виде полевой модели, сколько в виде фрейма.

Словари

1. The Economist, June 11, 2006.
2. Longman Business English Dictionary. Harlow, 2007.
3. The Macmillan English Dictionary. Bloomsbury Publishing, 2002.

Литература

4. Ивина Л. В. Лингвокогнитивные основы анализа отраслевых терминосистем: учебно-методическое пособие. М., 2003.
5. Ивина Л. В., Воронцова В. А. Терминология венчурного финансирования. СПб., 2003.
6. Левковская К. А. Именное словообразование в современной общественно-политической терминологии и примыкающей к ней лексике. М., 1960.
7. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. 2000. № 2. С. 20–29.
8. Никитина С. Е., Васильева Н. В. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов: Принципы сост. и избр. словар. ст. М.: РАН; Институт языкознания, 1996.
9. Стернин И. А. Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Язык и социальная среда. Воронеж: ВГУ, 2000. Вып. 2.
10. Энциклопедия рынка. Многотомный словарь-справочник / Дякин Б. Г., Рябов А. И., Стреликов Ф. Ф., Тулукова Н. Г. М.: ROSBI, 1994.
11. Яццева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

Т. Ю. Голечкова
(ГУ-ВШЭ, Москва)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

«Проблема человека — одна из самых важных <...>. Но особенно актуальна она в переломные периоды развития истории, когда наиболее остро встает вопрос о смысле и цели существования не только отдельного индивида, но и всего общества. Именно такой период переживает отечественная история» [4: 40]. Это одно из положений, объясняющих общую антропоцентрическую направленность современной науки. Не является исключением и лингвистика, современная когнитивная парадигма, который открывает новые возможности для исследования широко изучаемого понятия «человек» через обращение к ментальным структурам, стоящим за языковыми знаками.

В нашем сознании различные компоненты представлений о человеке сосуществуют, представляя собой максимально полную, с одной стороны, и максимально обобщающую, с другой стороны, картину. Когнитивная модель человека обобщает все аспекты его бытия, а также связи с окружающим миром, при этом включая только основные сущностные характеристики. Эта модель, согласно основным положениям когнитивной лингвистики, находит отражение в соответствующих лексических единицах того или иного языка. Е. С. Кубрякова пишет, что «мы знаем о структурах сознания только

благодаря языку, который позволяет сообщить об этих структурах и описать их на любом естественном языке» [1: 21]. За традиционными категориями лингвистической семантики усматриваются более общие понятийные категории, которые можно представить как результат когнитивной деятельности. Данное направление разрабатывается в отечественной ветви когнитивистики, которую принято называть семантико-когнитивной или когнитивной семантикой. Его представляют такие лингвисты, как Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, Н. Н. Болдырев, Вя З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, В. Н. Телия.

Иными словами, изучение лексико-семантической группы слов, указывающих на человека, может служить основанием реконструкции концептуальных элементов, составляющих наше представление о человеке. Одновременно с этим концептуальный анализ позволяет вскрыть ментальные структуры, обуславливающие функционирование лексических единиц в дискурсе.

В основу настоящего исследования легла группа синонимов, обозначающая недифференцированное наименование человека в английском языке. Под недифференцированным наименованием мы понимаем такие лексические единицы, которые обозначают людей без указания на возрастные, гендерные, интеллектуальные, социальные и профессиональные характеристики. Избранная группа представлена следующими лексемами: *person*, *individual*, *human being*, *man*, *personality* и *individuality*, а также контекстуальными синонимами *being*, *thing*, *creature*, *earth-dweller*, *soul*, *sort*, *specimen*, *bod*, *customer*, *head*. Изучение языкового материала позволило реконструировать основы представления знаний о человеке и выявить концептуальные процессы, позволяющие сформировать переосмысленное значение второй группы единиц.

Для более точного понимания процессов, происходящих при формировании переносного значения контекстуальных синонимов, необходимо ввести понятия метафоры и метонимии. В данной статье мы принимаем точку зрения, изложенную в лингвистическом словаре под редакцией В. Н. Ярцевой, согласно которой метафора — «это троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов аналогичного данному в каком-либо отношении» [2: 296], а метонимия — «троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, вовлеченности в одну ситуацию» [2: 300]. Два данных механизма позволяют образовывать новое значение слова, тем самым делая его многозначным. В том же словаре полисемия определяется как «способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности» [2: 382].

Концептуальные особенности недифференцированного наименования человека. Дефиниционный анализ лексических единиц показал, что

интегральной семьей, объединяющей эту группу в синонимический ряд, является «принадлежность к человеческой расе». Именно этот концептуальный компонент позволяет считать все вышеперечисленные лексемы объективацией концепта «человек». Другие семы, входящие в состав слов, закрепляют в языке остальные ментальные характеристики нашего представления о человеке. Однако каждая из изучаемых лексических единиц обладает достаточно сложной семантической структурой, при этом некоторые семы входят в состав разных единиц. Важно отметить, что синонимы различаются не только отдельными семями, но и их положением в иерархии лексического значения. Далее рассмотрим синонимы по отдельности.

Лексема *human being* может считаться доминантой синонимического ряда, поскольку она содержит интегральный признак ряда в ядре своего лексического значения. *Human being* указывает на биологический вид живого организма, *homo sapiens*, отличающийся от прочих живых существ более сложным умственным развитием, навыками членораздельной речи и прямохождением. В данном случае важны только характеристики, присущие человеку с точки зрения естественных наук и относящие его к человеческому роду.

В то время как лексема *human being* имеет значение включения в биологическую категорию *homo sapiens*, *person* и *individual* указывают на индивидуализацию, обособленность каждого отдельного человека. Различия в их семантике определяются дифференциальными семями, находящиеся на нижних уровнях иерархии. Единица *person* обладает более сложной семантической структурой: слово содержит семантические компоненты «отнесенность к социуму» и «наличие некоторых внешних, личностно-психологических и поведенческих особенностей отдельной личности». Лексема *individual* определяется как «a single human being as contrasted with a social group or institution» [9], то есть подразумевается определенное противопоставление общества или организации отдельному лицу. Действительно, анализ большого ряда примеров употребления существительного *individual* показал, что лексема отличается указанием на правовую ответственность человека, его юридические права и обязанности.

Значение обобщения общечеловеческого опыта передается лексемой *man* в значении «человек». Одно из подтверждений этому — характер контекстов, в которых лексема встречается — это в основном в пословицы, поговорки и фразеологизмы (например, *A drowning man will catch (clutch) at a straw — утонувший хватается за соломинку; Man proposes (but) God disposes — человек предполагает, а Господь располагает; a man of parts — талантливый человек*), которые, как известно, транслируют накопленное культурное наследие общества. Таким образом, можно утверждать, что единица *man* указывает на человечество или социум в целом, поскольку в данном виде высказываний важна максимальная обобщенность референта и его отнесенность ко всем представителям общества. С такой точки зрения

выявляется еще один существенный компонент в семантике слова — типичность референта для конкретной социокультурной действительности.

Два оставшихся члена лексико-семантической группы, *personality* и *individuality*, отличаются тем, что значительное место в их семантической структуре занимает значение «лично-психологические характеристики человека». Данная сема присутствует и в других единицах, однако она находится на периферии лексического значения и не воспринимается как основная. В отличие от этого, *personality* указывает на набор различных внутренних свойств человека: характер, темперамент, интеллект, эмоции, чувства, а также поведенческий аспект, как материальное выражение переживаний. Особенностью лексемы *individuality* является наличие сем «внешние характеристики» и «отличительные черты отдельного человека», иными словами, любые свойства преломляются через призму выделения индивида из общей массы.

Для наглядного представления полученных семантических структур мы выстроили схемы для каждой из лексем на основе проведенного лингвистического анализа. Это позволит обобщить выделенные компоненты значения, увидеть различия в семантике синонимов и сделать выводы по концептуальным основаниям недифференцированного наименования человека. Следует уточнить, что в нижеприведенных схемах интегрирующий компонент значения синонимов («свойства, обеспечивающие принадлежность к человеческой расе») обозначен лексемой *human being* в квадратных скобках.

HUMAN BEING = представитель человеческой расы

+ биолого-физиологические характеристики человека

PERSON = [human being]

+ выделенность в качестве самостоятельной единицы

+ любой член социума

+ внешние, лично-психологические, поведенческие особенности

INDIVIDUAL = [human being]

+ отдельный единичный человек (противопоставленный группам)

+ обладатель набора юридических прав и обязанностей

MAN = [human being]

+ типичный представитель человечества + человечество в целом

PERSONALITY = [human being]

+ лично-психологические характеристики

INDIVIDUALITY = [human being]

+ отличительные черты отдельного человека

Концептуальная схема, стоящая за номинацией понятия «человек» в английском языке, основывается на оппозиции *классификация* — *индивидуализация*. *Классификация*, реализующаяся в языке посредством единиц *human being* и *man*, представляет собой отнесение референта лексемы

к некоторому классу или группе. *Human being* содержит концептуальный компонент включения в биологический род *Homo sapiens*, а *man* позволяет отнести референт к классу «человечество» или «социум». Таким образом, классификация может основываться на родовидовых биологических признаках, описанных ранее, или на социальных показателях.

Понятие *индивидуализации* реализуется на концептуальном уровне как выделение отдельной единичной особи из класса. Данный компонент объективируется в лексемах *person*, *individual*, *personality* и *individuality*. В английском языковом сознании классификация проходит по устойчивым признакам, таким как внешние, лично-психологические, поведенческие особенности, набор юридических прав и обязанностей. С другой стороны, человек выделяется из некоторого класса за счет ситуационных неустойчивых признаков, которые определяются контекстом, например обычный, настоящий, независимый, подходящий и проч.

Механизмы, стоящие за переосмыслением значения контекстуальных синонимов. Лексемы *being*, *thing*, *creature*, *earth-dweller*, *soul*, *sort*, *specimen*, *body*, *customer*, *head* также относятся к группе единиц называющих человека, однако они проявляют эту функцию не во всех контекстах. Следовательно, в их семантической структуре нет компонентов, напрямую указывающих на человека. Действительно, значение этих единиц может быть шире (например, *creature* — любое живое создание), уже (*soul*, *head*, *body*) недифференцированного наименования человека или принадлежать к другой концептуальной области (например, *thing*, *sort*, *specimen*). Чтобы в определенном контексте такая лексема реализовала значение «человек», необходимо взаимодействие ее концептуальной структуры с другими концептами, задействованными в высказывании.

Рассмотрим, какие концептуальные механизмы стоят за переосмыслением значения синонимов. Как уже говорилось выше, указание на человека происходит только в определенном окружении, поэтому необходимо анализировать каждый конкретный контекст по отдельности, однако для краткости в этой статье мы приведем по одному примеру на каждое положение.

[BNC B21] “Why should a **being** care about what time I get up, what I wear, what I eat?” [5] В данном контексте концептуальная структура, стоящая за единичей *being* — живое существо — сочетается с фреймом «проявление заботы, заинтересованности — care about. Подобный фрейм применяется только по отношению к человеку, поэтому в результате взаимодействия концептуальных структур появляется новый для этого контекста концепт — «человек». Иными словами, происходит соединение разных ментальных структур для порождения нового значения или концептуальная интеграция (blending).

Аналогичные процессы наблюдаются и в других контекстах при употреблении синонимов. Например: [COCA 2009 FIC Bk: Etta] And then she imagined what the world was like for this extraordinary creature. Even her own family

had failed to discover her courage and generosity of spirit [7]. Лексема *creature* имеет значение «создание, творение», однако при ее интеграции с концептом «family — семья» и концептуальной единицей «courage and generosity» как черты характера человека возникает концепт «человек».

Таким же образом ментальные структуры «Palm Beach and slums of Calcutta — среда обитания человека» и «to make money — заработок» при взаимодействии с концептуальным содержанием лексемы *earth-dweller* (обитатель планеты Земля) активируют в нашем сознании представления о человеке в контексте [COCA 2000 NEWS CSMonitor] This year, the average **earth-dweller** — from prosperous Palm Beach to the slums of Calcutta — will make about \$6,539 [7].

Лексема *sort* в определенных контекстах также указывает на человека. Например, Iain's never even looked at another woman. He's not the sort [8]. Данное значение объясняется интеграцией концептуальных единиц «sort — вид» и «модель поведения человека», в результате которой возникает новый концепт «тип человека», характеризующийся некоторыми типичными моделями поведения, в данном случае — человек, который засматривается на женщин (looking at other women).

В следующем примере слово *specimen* обладает схожей семантикой — «образец, типичный представитель», и аналогичным образом лексема развивает новое значение на концептуальном уровне: [BNC 262 FSN W_misc] Annabelle, you may not realize it, but you are gaining the advantage of marrying a man who has had the sharp corners rubbed off him. A mature **specimen** [3]. Концепт «мужчина», упоминаемый в первом предложении, влияет на характеристики концептуальной сущности «образец», и в результате их взаимодействия лексема *specimen* начинает указывать на иной концепт «человек».

За счет концептуальной интеграции в виде соединения разных ментальных единиц происходит изменение семантики широкозначного существительного *thing*. [BNC FU4] But, foolish **thing** that I am, this poor Miss Sally Godfrey runs in my head! I wonder what became of her? [5] Существование в данном контексте таких элементов, как «голова человека», способности референта интересоваться чем-то, характеристики «глупый», относящихся к одному и тому же референту, определяет возникновение в сознании собеседника образа человека за языковой единицей *thing*.

Концептуальная интеграция может происходить за счет различных процессов. Выше были представлены примеры соединения нескольких элементов для создания бленда. Существует еще одна схема: привлечение информации более широких концептуальных структур для завершения формирования нового значения единицы в контексте. Рассмотрим, как появляется концепт «человек» в следующем контексте: [BNC CU0] David Houghton of Zimbabwe has been the unfortunate **soul** to be on the losing team twice [5]. Для правильной интерпретации высказывания недостаточно знать, что *soul* обычно указывает на душу человека, необходимо обратиться к фрейму

«игра в крикет», который запускается в нашем сознании благодаря имени одного из игроков David Houghton и следующему далее концепту «команда». Только обладая этими знаниями, можно понять, что лексема *soul* относится в данном случае к участнику игры, то есть к концепту «человек».

Единица *body* имеет схожий механизм переосмысления исходного значения «тело». Более широкий фрейм «несчастный случай», построенный на взаимодействии в одном контексте таких компонентов, как *killed, mysterious whistling noises, shadows*, обуславливает интерпретацию лексемы *body* как «пострадавший человек»: [BNC CE9 W_misc] Had someone been killed by the mail train? The footsteps, the mysterious whistling noises, the shadows, and the figure that resembled a **body** lying by the track [5].

Два последних из вышеприведенных контекстуальных синонимов могут рассматриваться не только в концептуальном аспекте, но и с точки зрения семантических процессов образования нового значения. В таком случае можно говорить о метонимии: целое называется по его части *soul* или *body*. Лексема *head* также многозначна, и одно из ее метонимичных значений — «человек». Например: Dinner will cost £20 per **head** [6]. С позиции когнитивной семантики интересно взаимодействие составляющих фрейма «dinner — званый ужин»: ресторан, еда, стоимость, приглашенные и т. д. Интеграция компонента «приглашенные» и концептуального содержания единицы *head* активизируют концепт «человек» — гость на этом званом ужине.

Таким образом, возникновение переосмысленного значения «человек» у лексем, которые этим значением не обладают, обусловлено различными процессами, происходящими на концептуальном уровне. Взаимодействие различных концептов, ментальных структур и составляющих, фреймов знаний и их слотов вызывает появление нового значения. Как показало проведенное исследование, наиболее частотным в группе контекстуальных синонимов, указывающих на человека, оказывается процесс концептуальной интеграции в виде соединения различных концептуальных элементов. Также распространено явление завершения образования нового концепта за счет привлечения более объемной структуры знаний. Однако следует отметить, что в различных контекстах, иллюстрирующих употребление одной лексемы, имеют место различные процессы и в данной статье мы рассмотрели лишь наиболее типичные примеры. Совместное функционирование нескольких концептов в речи имеет очень сложный характер и требует более глубокого и подробного изучения.

Литература

1. Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56. № 3.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2002.

4. Философия / под ред. проф. В. Н. Лавриненко. М.: Юристъ, 1998.
5. British National Corpus (BNC), © 2005, University of Oxford. [Electronic resource]. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения 15.04.2010).
6. Cambridge online dictionary, © Cambridge University Press 2010, [Electronic resource], URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения 10.05.2010)
7. Corpus of Contemporary American English (COCA), Mark Davies, Brigham Young University. [Electronic resource]. URL: <http://www.americancorpus.org/> (дата обращения 15.04.2010).
8. Longman Online Dictionary of Contemporary English, Pearson Longman 2010 [Electronic resource], URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения 14.05.2010)
9. Merriam Webster Online Dictionary, © 2010 Merriam-Webster, Incorporated. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/> (дата обращения 11.06.2010)

ВОПРОСЫ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ, ГРАММАТИКИ И ПРАГМАТИКИ

С. В. Киселёва

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ЯДРА ПОЛИСЕМАНТИЧНОГО ГЛАГОЛА ОТНОШЕНИЯ

В последнее время бытует мнение, в соответствии с которым словарная статья (дефиниция) слова должна включать все элементы плана содержания языковой единицы. Наряду с этим взглядом проводятся исследования в сфере «семантической компактности», являющиеся результатом возникновения гипотез в области выявления содержательного ядра, как на уровне одного значения, так и на уровне многозначного слова.

С точки зрения первого направления, в дефиниции слова содержится не только референциальные сведения о лексической единице, но и коннотативные, коммуникативные и прагматические семы. Действительно, план содержания слов включает больше значений, чем это представлено в словарных статьях. Например, достаточно полное описание денотативных значений некоторых слов для их дифференциации дается в труде А. Вежбицкой [15: 33–37], в то время как И. К. Архипов считает, что подобные гигантские дефиниции составлялись в ходе выявления реальных единиц хранения информации о словах в памяти, но эти дефиниции явно не подходят на роль содержательного ядра. При всей очевидной избыточности таких определенных словарных статей убедительным противопоставлением может послужить «любое указание на какой-нибудь упущенный признак» [2: 15–19].

Для настоящей статьи важной представляется область сужения семантических элементов значения глаголов отношения, в частности, со значением «скомпоновать части в целое» до минимально необходимых для выявления партитивных сем. Поскольку язык постоянно стремится к экономии, это может привести к мысли о том, что единицы на уровне языка хранятся

в ментальном пространстве словарного запаса человека не в виде развернутых словарных дефиниций, а в более компактном виде. Содержательное ядро на уровне отдельного значения глагола партитивной семантики должно предполагать сужение семантических компонентов до минимально необходимых (устойчивых, центральных). При этом значение «части и целого» должно быть максимально узнаваемым.

Среди известных ученых, ведущих исследования в данном направлении, необходимо отметить ряд лингвистов (С. Д. Кацнельсон, В. А. Серебренников), развивающих концепцию А. А. Потебни о ближайшем и дальнейшем значениях. А. А. Потебня считает, что значение слова включает «две различные вещи», одну из которых он называет «ближайшим значением», принадлежащим области языкознания, другую — «дальнейшим значением», составляющим предмет других наук. Но только одно ближайшее значение включает в себя реальное содержание мысли во время ее произнесения [10: 19–20]. При произнесении слова сознание человека не сфокусировано на совокупности всех признаков слова, так как для этого требуется время и совершение определенной мыслительной операции. По мнению автора, вне контекста слово выражает не все содержание, а только один существенно необходимый признак. Его он называет ближайшим значением, которое вместе с игрой воображения делает доступным для говорящего и слушающего понимание друг друга. Ближайшее (или объективное) значение А. А. Потебня называет «народным», так как считает, что люди одного языкового сообщества имеют подобные мысли. Дальнейшее значение является субъективным. «Из личного понимания возникает высшая объективность мысли, научная, но не иначе как при посредстве народного понимания, т. е. языка и средств, создание которых обусловлено существованием языка» [11: 120–124].

Таким образом, ближайшее значение представляет собой форму, в которой нашему обыденному сознанию представляется его содержание. При этом под внутренней формой слова подразумевается отношение содержания мысли к сознанию. Она дает возможность увидеть, как «собственная мысль представляется человеку». По мнению А. А. Потебни, этим можно объяснить, почему в языке может быть много слов для обозначения одного и того же предмета и, наоборот, одно слово может обозначать разнородные предметы. Кроме того, он считает, что иногда невозможно выделить в каком-то понятии единственный, наиболее существенный признак. Поэтому, вероятно, в основе значения лежит не один, а минимально возможное количество признаков. Автор считает, что семантика слова, фиксируемая в словаре как ближайшее значение слова, является вторичной и производной по отношению к знанию о мире, являющимся дальнейшим значением [11: 124].

Положение о «народности» значения сохраняется и в наши дни. Так, Ю. Д. Апресян проводит разграничения формальных и содержательных понятий. К формальным он относит минимум наиболее общих и в то же самое время

наиболее характерных отличительных признаков, необходимых для обозначения и распознавания предмета [1]. С точки зрения С. Д. Кацнельсона, «в формальном понятии подытоживается главное из того, что нужно знать о предмете, но именно поэтому всякий новый шаг в познании предмета выводит за пределы такого понятия» [7: 20]. Что касается содержательного понятия, то оно отличается от формального не только по содержанию, но и по форме. Оно охватывает новые стороны предмета, его свойства и связи с другими предметами. Подобные понятия у людей могут оказаться разными вследствие индивидуального опыта, уровня образования, одаренности и т. д. [7: 20]. Иными словами, содержательное понятие автора совпадает с дальнейшим значением А. А. Потебни.

По мнению Ю. Н. Караулова, сначала происходит изменение дальнейшего значения слова, затем компоненты этого обогащенного значения проникают на уровень семантики и частично отражаются в изменении ближайшего значения. «Зарегистрированная языковой семантикой информация отражает незначительную часть знаний о мире, а в ряде случаев может отражать их искаженно» [6: 168–170].

Все еще не решенным остается вопрос об ограничении числа семантических компонентов в составе значений. Одни лингвисты пытаются сузить количество компонентов путем сокращения значений. Другие исследователи считают, что это количество не может быть лимитировано, а это предполагает, что значение не может быть описано исчерпывающим набором семантических компонентов, в то время как сам семантический компонент является ядерным, допускающим дальнейшее членение элементов значения [12]. Так, многие лингвисты указывают на чрезвычайную сложность подобных операций внутри лексико-семантических вариантов (ЛСВ).

Ядро значения слова как семантему, семантическую категорию, семантический компонент или признак (сему) (как отражение различительной черты) выделяет В. Г. Гак. В плане выражения семантеме соответствует лексема. В семантической структуре значения слова он различает архисемы, дифференциальные семы и виртуэмы (потенциальные семы). Например, архисема «транспортное средство» называет признаки, свойственные целому классу объектов: автобус, поезд, самолет и т. д. Архисема может стать дифференциальной семой по отношению к семам более высокого уровня (например, «ехать» и «говорить» обладают архисемой «действовать»). Ядру значения слова соответствуют дифференциальные семы, существенно отличающие семантему одного (данного) слова от другого. Потенциальные семы отражают второстепенные, зачастую нерелевантные признаки предмета, различного рода ассоциации, с которыми данный предмет реально ассоциируется в сознании коммуникантов. В обычном употреблении слова они уходят на задний план, их функционирование связано с появлением переносных значений у слова [5: 13–14].

М. В. Никитин выделяет понятие интенционала, приближенного к минимально необходимому содержательному ядру. Под интенционалом пони-

мается содержательное ядро лексического значения, «структурированная совокупность семантических признаков, конституирующих данный класс денотатов. Их наличие считается обязательным для сущностей данного класса, точнее — с учетом вероятностной природы мира и его сущностей, — их прежде всех других признаков связывают с данным классом. Интенционал — то же, что содержание понятия о классе в логике. Именно интенционал лежит в основе мыслительных и речевых операций по классификации и именованию денотатов» [9: 109]. Например, все матери являются женщинами-родительницами, эти два признака (родитель и женский пол), связанные родо-видовой зависимостью, составляют интенционал слова мать в его прямом значении, а импликационалом служит периферия семантических признаков, окружающих это ядро, например возраст и т. п.

С точки зрения М. В. Никитина, семантические признаки в интенционале распадаются на две части, связанные родо-видовым (гипергипонимическим) отношением. Родовая часть интенционала называется гиперсемой (архисемой), а видовая часть — гипосемой (дифференциальными признаками). М. В. Никитин приводит в качестве примера слово «девочка», где интенционалом является ребенок женского пола, гиперсемой — понятие ребенка, а гипосемой — понятие о женском поле.

Признаки не существуют порознь, между ними есть многообразные связи и зависимости. В силу этого «одни признаки заставляют помыслить о других с большей или меньшей необходимостью» [9: 110]. Равным образом интенциональные признаки могут с необходимостью или вероятностью имплицировать наличие или отсутствие других признаков у денотатов данного класса. Автор считает, что по отношению к интенционалу, т. е. ядру значения, совокупность таких имплицированных признаков образует импликационал лексического значения (ЛЗ), т. е. периферию его информационного материала. Информация о денотате, которую слово несет в тексте, складывается из двух частей: неизменных интенциональных признаков и некоторой части импликациональных признаков, актуализируемых контекстом.

По мнению М. В. Никитина, импликация признаков может быть жесткой (обязательной, необходимой), высоковероятностной, слабой (свободной) и отрицательной. В первых двух случаях интенционал значения имплицировывает признаки с вероятностью, равной или близкой к 1. Совокупность таких признаков образует сильный импликационал значения. Разновидностью его является жесткий импликационал, что составляет совокупность признаков особенно сильной импликации с вероятностью равной 1, т. е. с необходимостью имплицированных из интенционала. Признаки сильного импликационала близки к интенциональному ядру, составляя почти неизменную часть ЛЗ, поэтому они часто попадают в толкования значений в толковых словарях. Это особенно справедливо относительно жесткого импликационала. Тем не менее, они остаются за чертой интенционала по

той причине, «что теоретически возможное отсутствие такого признака в денотате еще не исключает денотат из того класса, к которому он отнесен данным именем» [9: 110]. Например, интенционалом слова «зима» является время года с декабря по февраль (в Северном полушарии). В сильный импликационал значения входят такие признаки, как «самое холодное время года», «выпадает снег», «воды покрываются льдом», «солнце стоит низко над горизонтом и слабо греет», «люди тепло одеваются» и т. п. На этом примере хорошо видны граница и различие между интенциональными и импликациональными признаками: если какая-то зима окажется теплее другого времени года, она, тем не менее, останется зимой, так как определяющим признаком является временной интервал.

С другой стороны, М. В. Никитин говорит о том, что импликация каких-то признаков по отношению к интенционалу представляется невозможной или маловероятной (признаки несовместимы), «помимо сильной и отрицательной импликации остается обширная область признаков, о совместной встречаемости которых с данным понятием можно судить лишь гадательно: их наличие и отсутствие одинаково вероятно и проблематично, они могут быть, а могут и не быть» [9: 111]. Эта область признаков по отношению к интенционалу какого-то значения образует его слабый, или свободный импликационал.

Подводя итог, можно сказать, что М. В. Никитин представляет лексические значения как сложные образования, непосредственно вплетенные в когнитивные системы сознания. Структура лексического значения образуется прежде всего предметно-логическими связями, расширенными его интенциональным ядром и захватывающими в периферию его содержания импликациональные признаки. Структура интенционала образуется логическими зависимостями составляющих его семантических признаков и, прежде всего, родо-видовыми (гипергипонимическими) связями. Признаки импликационала также структурно упорядочены своими вероятностными характеристиками и предметно-логическими зависимостями [9: 115]. Под интенционалом М. В. Никитин подразумевает в приближенном виде (или равнозначно) содержательное ядро значения.

По мнению А. Вежицкой, чтобы составить словарные дефиниции, нужно использовать метод «редуктивного анализа», который предполагает тот факт, что все концепты должны быть определены через набор далее неопределенных семантических признаков [3]. Автор приводит слова Г. Лейбница, в свое время постулировавшего, что множество понятий может быть скомбинировано из нескольких элементов, «поскольку природа стремится достичь максимального эффекта с помощью минимального количества элементов, т. е. действовать простейшим способом» [4: 296].

С точки зрения А. Вежицкой, основной момент заключается в постулировании ограниченного набора семантических примитивов, внешние очертания которых задаются толкованиями всех лексических и грамматических

значений естественного языка. «Если имеется некоторое число понятийных примитивов, понимаемых непосредственно (не через другие понятия), то эти примитивы могут служить твердым основанием для всех других понятий; бесконечное число новых понятий может быть получено из небольшого числа семантических примитивов» [4: 296–297]. Семантические примитивы выявлялись и исследовались автором на словах, обозначающих части тела человека.

Необходимо отметить, что некоторые лингвисты сомневаются в признании тех или иных семантических единиц в качестве «первоэлементов», так как в соответствии с общей теорией языка на уровне базовых единиц смысла возникает конкуренция за право той или иной единицы претендовать в качестве элемента войти в состав метаязыка [14; 7]. Если строго придерживаться правил использования в толкованиях только атомов-примитивов, то образуемые описания представляются сложными. Поэтому примеры толкований А. Вежицкой вызывают трудности в восприятии, так как нет строго определенных синтаксических правил образования метаязыковых выражений. Хотя автор верит в то, что значения слов можно описать с максимальной точностью, лексикографическая ценность «универсального метаязыка» вызывает большие сомнения.

С нашей точки зрения, использование А. Вежицкой семантических примитивов, несомненно, приближает исследователей к минимальным содержательным смыслам, объясняющим сущность функционирования лексических единиц. Опыт А. Вежицкой в толкованиях первых (номинативно-непроизводных) значений полисемантического слова заслуживает особого внимания в данном исследовании. Разъяснение первых значений слова в словарях не всегда доступно сознанию обычного человека, поэтому А. Вежицкая предложила учет предлагаемых дефиниций без использования особого метаязыка.

В работах Ю. Д. Апресяна некоторые понятия, такие как метаязык и семантические примитивы, определяются таким образом, что словарь метаязыка сокращается в несколько раз до двух типов слов: 1) семантические примитивы (неопределяемые слова, не допускающие дальнейшей семантической редукции) и 2) семантически более сложные слова, которые сводятся к примитивам в один или несколько шагов. Автор утверждает, что «слова естественного языка, которые выбираются на роль примитивов, — это всегда слова „первого плана“, наиболее укорененные в языке и культуре. Они обслуживают наибольшее число прагматических ситуаций». При этом настоящие примитивы — это реально существующие смыслы, никогда не материализуемые в словах естественных языков: физическое восприятие (зрение, слух и проч.), обозначающее «воспринимать», физиологические состояния (голод, жажда и проч.), означающие «ощущать», физические действия и деятельность (работать, отдыхать и проч.), предполагающие «делать» и проч. [1: 486–481].

Таким образом, существует несколько определений содержательного ядра значения слова: «интенционал» (М. В. Никитин), «дифференциальная сема» (В. Г. Гак), «семантический примитив» (А. Вежбицкая, Ю. Д. Апресян) и др. В своих исследованиях А. А. Потебня указывает на то, что содержательному ядру («ближайшему значению») должны быть присущи «народность» и «единичность» входящего в семантическое ядро признака. «Формальное понятие» С. Д. Кацнельсона должно быть общеизвестно для всего языкового коллектива. Всех этих авторов объединяет подход к значению слова как к единству, сложный характер которого выражает специфику мыслительного отражения действительности. Такова общая картина, отражающая базовые мнения лингвистов по поводу смысловой общности внутри значения, т. е. его содержательного ядра.

С нашей точки зрения, представленный обзор позволяет сделать вывод, что содержательное ядро значения слова обладает следующими признаками: сужение семантических элементов до минимально необходимых устойчивых компонентов, где значение должно быть максимально узнаваемым; допустима субъективность суждения с точки зрения когнитивной лингвистики.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно определить основные когнитивные механизмы, лежащие в основе образования значений глагола *compose*, и определить инвариант как содержательное ядро, связывающее лексико-семантические варианты данного глагола. В задачу также входит доказать функционирование представителя всей лексемы глагола, выражающего отношение между частью и целым на уровне языковой системы и актуализации переносных значений на уровне речи. Поскольку на основе номинативно-непроизводного значения осуществляется осознание всех переносных значений, оно формируется первым. Первичное значение выводится из дефиниций словарей с использованием компонентного анализа на основе принципа частотности. Так, номинативно-непроизводное значение *compose*, на основе данных 28 толковых словарей (которые не могут быть приведены в рамках статьи), имеет следующий вид: *compose* (1) — *to form things or people together as a whole*. Данное определение, по нашему мнению, включает необходимые и достаточные компоненты для того, чтобы это слово можно было сразу распознать на уровне обыденного сознания.

С нашей точки зрения, первичное представление глагола *compose* ассоциировалось с образом дощечек/бревен, складываемых/сколачиваемых вместе для создания какого-то строения, похожего на плот, стену, дом и т. д. Но со временем, когда жизнь людей осложнилась и вышла в мир артефактов, появились более сложные предметы и понятия, отношения между ними, которые тоже образуют/формируют/создают более сложные вещи и отношения.

В качестве ЛСВ исследуемого глагола, мотивированного номинативно-непроизводным значением, целесообразно привести любое не первое значение данного глагола. Его анализ осуществляется на основе сравнения как

традиционного приема толкования. Представляется актуальным выявить, какие единицы выступают в качестве исходной базы при формировании и декодировании метафорических высказываний. При этом анализ основывается на принципах когнитивного подхода, исходящего из опоры когниции и номинации на соответствующие образы восприятия. Предстоит доказать, сохраняются ли когнитивные образы (отношение становления или образования целого из частей), лежащие в основе номинативно-непроизводного значения, при осмыслении метафорического высказывания.

Когнитивный подход предполагает опору на образ, а также на третий смысл, то есть смысл речевого высказывания, выводимый говорящим в определенной коммуникативной ситуации или в пределах соответствующего контекста на основе номинативно-непроизводных значений, входящих в значение слова.

Так, в основе метафоры *She composed satirical poems for the New Statesman; It can't be too difficult to compose a nice negative reply (if you compose a short piece of writing such as a poem or a speech, you write it; used especially when this requires skill or effort) [CCELD: 285]* лежит ассоциативное сходство по формированию частей в целое. В этом метафорическом значении отражается сравнение с партитивным отношением между конкретными предметами. Подобно дощечкам, являющимися частями какой-то постройки/какого-то строения, данный ЛСВ на основе первичного значения можно интерпретировать как сочинение сатирического рассказа либо негативного ответа, подразумевающего также складывание частей в целое. Эта лексема основана на семантических элементах *to write, to create, piece of writing, ability, to form words*. Следовательно, семантика *compose* предполагает наличие и этих сем. Очевидно, что номинативно-непроизводное присутствует в этом значении в качестве семы *to form words*, где компонент *words* репрезентирует сему «часть», остальные семы элиминированы. Поэтому можно сказать, что в данном конкретном значении часть партитивности глагола *to compose* потеряна, поскольку глагол приобрел черты креативности: *She composed satirical poems for the New Statesman; It can't be too difficult to compose a nice negative reply as if/so as compose* (1) (*to form things or people together as a whole*) or *to acquire integrity*.

Следующая метафора — *Look at the way Hoyland composes his picture [CCELD: 285]* — предположительно мотивирована сравнением, связанным с определенным стилем написания картин, созданием шедевров, формированием некоего целого из частей, образованием целостности. Этот образ ассоциируется с отклонением от общепринятого употребления глагола *to compose*. Когда подобный глагол используется в ситуациях, не предполагающих конкретное семантическое окружение, детерминированное отношением к чему-либо, а касается общей оценки ситуации, то наложение такого контекста на буквальное значение дает третий смысл — «нарушение общепринятых норм». В данной метафоре значение *to compose* переосмыслено не полностью, его

семантика включает не только дополнительные, но и ядерные компоненты номинативно-непроизводного значения if you compose a painting, a garden, or a piece of architecture, you arrange its different parts in a deliberate and usually attractive or artistic way, не приведенные в дефиниции первичного значения.

Необходимо заметить, что лексема compose сохраняет значение становления партитивных отношений между «целым» и его «частями»: «целое» и «части» представлены эксплицитно. Таким образом, номинативно-непроизводное значение просвечивается через содержательное ядро этого глагола (это даже указывается в дефиниции данной лексемы в лексикографии). В данной метафоре происходит уподобление значению глагола to compose, вытекающему из прямого значения, но сохраняющему общую идею «соединить части в целое». В дефиниции какие-то части остаются, какие-то элиминируются. На этом абстрактном уровне происходит концептуальная интеграция.

Содержание данной метафоры носит также абстрактный характер: In the second case, I will give you some tea to compose your spirits, and do all a woman can to hold my tongue [Collins: 60]. Как уже было сказано, исходя из номинативно-непроизводного значения, слово compose репрезентирует образ соединения кусков дерева в целое (постройку), и исследуемый глагол только это и обозначает. Когда подобный образ (фрейм) накладывается на другой образ именно в этом контексте с определенным лексическим наполнением (на какой-то абстрактный предмет-дух, характер), то он не сохраняет свое системное значение. Человек понимает, что to compose one's spirits — это не что иное, как собраться духом, привести чувства в порядок, успокоиться. В этом случае включается механизм подыскивания наиболее подходящего смысла. Компоненты, лежащие в основе данного значения (to make an effort not being angry, to be calm, to pull yourself together, to be concentrated), покрывают все абстрактные понятия образования целого из частей. Существование значения общего характера свидетельствует о том, что семиозис происходит в направлении актуализации абстрактных понятий и в последующих представлениях данной лексемы. Здесь компоненты номинативно-непроизводного значения элиминируются, и глагол to compose претерпевает перекатегоризацию из класса партитивных в иной со значением «собраться духом».

Следует отметить, что данное значение явно возникло вследствие того, что в памяти человека, естественно, остаются воспоминания о случаях реализации актуальных переносных смыслов в смысловых структурах высказываний. Надо полагать, что эти данные подтверждают сделанное выше предположение о существующем представлении у реальных носителей языка о наличии широкой возможности понимания любых отношений как между конкретными предметами/людьми, так и между абстрактными сущностями как основы метафорического осмысления с использованием лексем «как» (like) или конструкции «как если бы» (as if). Поэтому представляется необходимым включить данную структуру, подсказанную словарями,

в формулировку содержательного ядра, который принимает следующий вид: номинативно-непроизводное значение compose 1 (to form things or people together as a whole) or as if/like compose 1 (to acquire integrity).

Итак, результаты анализа позволяют сформулировать содержательное ядро лексемы compose как to acquire integrity. Данный инвариант как содержательное ядро является единицей лексической системы языка, и все значения актуализируются на его основе в зависимости от коммуникативной установки участников общения.

Таким образом, можно отметить, что абстрактное значение to acquire integrity выступает сильным аргументом в пользу реального существования содержательного ядра, связывающего все глаголы одного класса, но не демонстрирующего различительные особенности отдельно взятого глагола. Для каждого глагола есть свое содержательное ядро, содержащее какие-то особые специфические компоненты. Содержательное ядро есть осмысление того общего, что характеризует все ЛСВ многозначного слова. Природа подобных значений настолько широка, что выходит за рамки отношений между реальными предметами.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Школа «Языки рус. культуры», 1995. 436 с.
2. Архипов И. К. Проблема языка и речи в свете прототипической семантики // Studia Linguistica. № 6. Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. СПб., 1998. С. 5–22.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Рус. словари, 1996. 411 с.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Прогресс, 1997. 215 с.
5. Гак В. Г. О семантическом инварианте и синонимии предложения // Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М. Тареза. Вып. 112. М.: Изд-во МГПИИЯ, 1977. С. 42–50.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
7. Кацнельсон С. Д. Общее и типологическое языкознание. Л.: Наука, 1986. 315 с.
8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 680 с.
9. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. СПб., 1996. 756 с.
10. Потехина А. А. Из записок по русской грамматике. Т. 1–2. М.: Наука, 1959. 276 с.
11. Потехина А. А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. Подготовка текста Ю. С. Рассказова и О. А. Сычева. Комментарии Ю. С. Рассказова. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 268 с.
12. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж: ВГУ, 1985. 170 с.
13. Фрумкина Р. М. «Куда ж нам плыть?» // Московский лингвистический альманах. Вып. 1. М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996. С. 67–82.
14. Шатуновский И. Б. Семантика предложения и нерелевантные слова. М., 1996. 293 с.
15. Wierzbicka A. Lexicography and Conceptual Analysis. Ann Arbor: Karoma, 1985. 327 p.

Источники и принятые сокращения

16. CCELD — Collins Cobuild English Language Dictionary. Collins London and Glasgow, 1990. 1703 с.
17. Collins — W. Collins. The Woman in White. England: Penguin Books, 1985. 648 p.
18. Davis — B. Davis. Midnight Partner. New York, Toronto, London, Sydney, Auckland: Bantam Books, 1997. 353 с.

Н. А. Трофимова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ОБРАЩЕНИЕ КАК ОПЕРАТОР ПОРОЖДЕНИЯ РЕЛЯЦИОННОГО СМЫСЛА

Обращение как языковой феномен уже неоднократно становилось предметом исследований лингвистов. Однако рассмотрение уже хорошо изученных явлений в несколько ином, отличающемся от общепринятого, аспекте, позволяет «высветить» их новые грани, определить их скрытые потенции, глубже познать процессы их порождения и восприятия. Автор настоящей статьи рассматривает обращение не просто как название партнера для установления речевого контакта с ним, оно представляется скорее в качестве маркера личностного отношения говорящего к партнеру, средства, регулирующего социальные взаимоотношения. Иными словами, обращение функционирует как оператор порождения одного из макрокомпонентов смысла высказывания [3: 30–48] — реляционного смысла, представляющего собой субъективное — не-нейтральное — отношение говорящего к адресату. Во взаимодействии с другими операторами порождения смысла обращения открывают потайные дверцы смысла, делают скрытое явным, поскольку они, даже не неся лексической информации, являются, тем не менее, прагматически информативными в той мере, в какой они отклоняются от нормы: «...нестандартное обращение заставляет адресата искать причины такого речевого действия и формулировать их в терминах прагматической интерпретации» [2: 194].

Важность обращения при порождении смысла высказывания замечена многими лингвистами, о чем свидетельствует изданная в Тюбингене библиография по этому вопросу, включающая более 1100 источников [5]. В монографии, посвященной обращению, Ф. Браун отмечает, что эти единицы выражают отношение говорящего к адресату, а также дают характеристику самому говорящему, несут коннотацию о его воспитании, умении вести себя и социальном положении [6: 36].

Стандартные общие социальные обращения (*Herr, Frau*) являются универсальной формой этикетного контакта равных или неравных по статусу людей и знаком общения на социальной дистанции; в признаке такой статусной репрезентации, в возвышении партнера проявляются нормы вежливости. Специальные социальные обращения приняты по отношению к лицам, занимающим престижные должности в различных общественных подсистемах (*Ihre/Eure Majestät, Herr Professor*). Оба вида стандартных обращений имеют тенденцию к грамматикализации, выражающейся в том, что такие слова произносятся всегда в безударной позиции и становятся своего рода морфемами вежливости. Нарушение правил употребления социальных

обращений свидетельствует либо о низком социальном статусе говорящего, либо о сознательном намерении обидеть, задеть адресата.

В понятийном содержании слова-обращения заложена «эмоционально-оценочная идея» (Т. Г. Винокур), которая обуславливает эмотивное отношение говорящего к адресату. Тогда включение обращения в высказывание нарушает закон языковой экономии и противоречит правилам речевого общения, предполагающим имплицирование самоочевидной информации. Такую избыточность мы видим, например, в высказываниях пожелания, где полная каноническая формула с вербальной представленностью говорящего и адресата дополнительно нагружается обращением: *Ich wünsche Dir alles Glück, Fritz* <...> (*Konsalik*). Несмотря на то, что личное местоимение второго лица (*Dir*) при непосредственном общении достаточно четко определяет адресованность высказывания, обращение выполняет, тем не менее, исключительно важную коммуникативную функцию: оно подчеркивает ориентированность пожелания на адресата, придает ему особую убедительность, является вербальным «касанием», «поглаживанием» адресата, то есть четко маркирует контур реляционного смысла высказывания, выводит его на передний план. Еще пример: *Ich danke, dir, Simmerl, für die Worte (Bergner)* — несмотря на избыточность обращения в данном высказывании благодарности оно, употребленное в форме, свойственной неофициальному общению, имеет целью подчеркнуть дружеское отношение к адресату.

Эффект, создаваемый включением обращения в высказывание, варьируется от ситуации к ситуации: оно может значительно индивидуализировать высказывание, снижать степень его формальности, например, в очень клишированных высказываниях поздравления, как *Meinen Glückwunsch, Kleiner (Schädlich)*. С другой стороны, в праздничном, подчеркнуто торжественном, а также статусно маркированном дискурсе избыточное название адресата подчеркивает, что именно он и его жизненная сфера являются объектом интереса отправителя поздравления: *Lieber Herr Martini, ich bin, wie gesagt, sehr erfreut, Sie zu Ihrem großen Erfolge beglückwünschen zu können*.

Пример дополнительного социального «касания» обращением можно наблюдать и в моделированных высказываниях похвалы, как *Ausgezeichnet beobachtet, Bruder Mathew (Matzuoka)* или *Wohl gesprochen, gute Bauernfrau (Matzuoka)*, где включение обращения компенсирует отсутствие референциальной отнесенности. Обращением говорящий приближает себя к адресату, уменьшает ситуационно-статусный разрыв между собой и партнером. Особенно «чувствительны» к включению/элиминации обращения высказывания, состоящие только из оценочного наречия как *Ganz hervorragend, mein lieber Bert (Mayle)*; *Brav so, mein Kleiner (Konsalik)*: при попытке элиминировать обращение в высказывании появляются новые смысловые оттенки: например, высказывание *Wie erfolgreich, Mark! (Wussow)* при отсутствии обращения превращает похвалу в ироничное замечание: ← *Wie erfolgreich!*

Обращения способствует также созданию определенного эмоционального контекста: человек, выражая свое субъективное отношение к кому-либо, не только дает ему оценку, но и испытывает при этом самую разнообразную гамму чувств (положительных или отрицательных). Если говорящий особенно заинтересован в том, чтобы повлиять на поведение собеседника в желаемом для него направлении, он, как правило, придает своей речи аффективную окраску, употребляет личностно-аффективные формы обращения, функция которых состоит не столько в привлечении внимания и назывании собеседника, сколько в характеристике собеседника, выражении своего эмотивно-оценочного отношения к нему. Мы называем такие обращения вокативами — комплиментарными, инвективными, порицательными — и рассматриваем их, соответственно, как операторы порождения реляционного смысла в соответствующих речевых актах (комплимент, инвектива или порицание).

Комплиментарный вокатив по определению есть комплимент, стянутый в обращение, но легко трансформирующийся в свою полную форму. В качестве таких положительно заряженных обращений выступают слова с зафиксированной в узусе положительной эмотивной оценочностью. Они, будучи элементами разговорного субъязыка, сохраняют, по выражению В. Матезиуса, «специфический привкус» — отчетливо ощутимый оттенок фамильярности, свойственный разговорной речи. Комплиментарные вокативы выражают субъективно-положительное отношение говорящего к адресату, примерами таких вокативов могут служить слова *Schatz/Schätzchen*, *Liebling* или любое обращение в ситуации произнесения комплимента, как например: *Liebes, reizendes Tantchen, du siehst entzückend aus in deinem Sommerkleid (Konzalik)*. Первую часть приведенного высказывания можно трансформировать в полную формулу: *Du bist lieb und reizend, Tantchen, <und du siehst entzückend aus in deinem Sommerkleid>*. Комплиментарный вокатив может находиться в причинно-следственных отношениях с основным содержанием высказывания, например: *Kleine tapfere Frau! Kopf hoch! <...> (Tyran)* — приведенное высказывание может быть развернуто в *Sie sind eine kleine und zierliche, aber eine tapfere Frau, deshalb halten Sie Ihren Kopf hoch!*; оно выполняет одновременно с комплиментарной еще и ободряющую функцию в ситуации общения адресата с врачом перед принятием важного решения.

Такое индивидуальное название человека (как правило, любимого) имеет древнюю традицию, и в высказываниях приведенного типа оно не только подчеркивает особенность адресата, его непохожесть на всех остальных, но и выражает ласку, степень доверия к адресату. Э. Лайзи связывает значение специфического названия партнера при близких социальных отношениях с традиционными представлениями о «магии имен», в соответствии с которой «человеческое имя стоит в центре круга магических представлений» и составляет существенную и необходимую часть

человеческой личности [7: 27]. Креативность выражающих свои нежные чувства коммуникантов при создании новых комплиментарных вокативов не имеет границ; используя метафору Э. Лайзи, можно утверждать, что комплименты просто «кишат» метафорами, уменьшительно-ласкательными словами и формами: *Simone, mein Herz! <...> (Uhl)*; *Ach du, mein kleines unschuldiges Lämmchen! Du hast uns beide unsagbar gequält, nicht wahr? (Buchner)*; *Aber es wird vorüber gehen, denn ich habe ja dich. Dich, du meine geliebte Frau! (Tyran)*. Характерными являются уменьшительно-ласкательные суффиксы, присоединяемые не только к оценочным словам, но и к именам собственным, сопровождающимся притяжательным местоимением первого лица и прилагательными *klein*, *lieb*, *süß*, которые являются самыми частотными в комплиментарных вокативах: *Annlein, mein Liebes. Schau mich an, mein kleiner Liebling (Uhl)*. Такое сочетание притяжательного местоимения, прилагательного и оценочного существительного или имени собственного может представлять собой законченное общеоценочное высказывание комплимента в интимной социальной сфере общения: *Simone, meine allerliebste Frau! (Uhl)*; *Ach, du mein kleines süßes Engelchen! (Tyran)*; *Dirk, mein Dirk. Mein lieber kleiner Junge du! Ich habe dich so lieb <...> (Uhl)*; *Meine liebe Frau, die Sonne meines Lebens! (Tyran)*. Можно сказать, что взаимное «переименование» партнеров является прототипичным языковым средством общения близких людей, выбор вокатива всегда индивидуален, главное для говорящего — поднять близкого человека над повседневностью.

Комплиментарные вокативы следует отличать от собственно обращения как простого сигнала привлечения внимания, выполняющего функцию идентификации адресата. Ласкательные слова при употреблении в роли традиционного обращения теряют свой оценочный компонент, сохраняя, однако, значение для выражения отношения говорящего к адресату, поскольку изменение ритуала обращения может привести к изменению отношений. Ласкательные слова в функции обращения не употребляются самостоятельно как комплиментарные вокативы, а сопровождают различные речевые акты, создавая атмосферу интимности и доверительности, например речевой акт эмоционального приветствия: *Liebes, wie schön, dich zu sehen! (Brehm)* или *Guten Abend, kleine Waldfee! (Buchner)*; речевой акт просьбы о прощении: *Liebling, verzeih, wenn ich etwas heftig war (Brehm)*; речевой акт напоминания: *Bruderherz, hast du vergessen, dass Armin heute zum Kaffee kommt? (Brehm)*; речевой акт обещания: *<...> Aber Sie sollen sich nicht mehr über mich zu beklagen haben, schönes Kind (Tyran)* и др.

Полной противоположностью комплиментарного вокатива является инвективный вокатив — оскорбление, стянутое в обращение, посредством которого говорящий выражает свое отрицательное отношение к объекту инвективы. Такой вокатив представляет собой редкий случай слияния воедино четырех основных компонентов смысла — пропозиционального, эмоционального, оценочного и реляционного. Операторы порождения

всех четырех элементарных смыслов действуют симультанно, способствуя освобождению от отрицательных эмоций и выражая отрицательную оценку адресата. В качестве инвективных вокативов выступают, как правило, бранные слова и вулгаризмы, выраженные оценочными существительными (с узуальной отрицательной оценочностью), которые используются в процессе общения главным образом с намерением оскорбить адресата и сделать это в как можно более уничижительной, резкой, грубой или циничной форме: *Halt die Fresse, du Luder!* <...> (*Konsalik*). Лексика, используемая в инвективных вокативах, не закреплена за определенной функционально-стилистической сферой и не ограничена в употреблении рамками социальных или профессиональных групп: инвективные, порой очень грубые, лексемы могут появиться в речи представителей не только низших социальных слоев, но и людей с высоким социальным статусом, которые, как и «нормальные» люди, подвержены приступам гнева и желанию унижить собеседника: *Markiere keine Ohnmacht, Feigling!* (*Remarque*); *Vergiss nicht, was du mir zu verdanken hast, du kleiner Emporkömmling!* (*Wussow*).

В качестве инвективных вокативов используются лексемы самых различных категорий. Например, слова-фаунонимы — лексемы с отрицательными коннотативными компонентами значения, ставшими фактом коллективно-языкового сознания и как таковые зафиксированными в парадигматическом значении слов: *Esel, Hund, Affe, Schwein, Wurm, Ratte, Kamel* и др. Они являются своего рода зоосемантическими метафорами, эллиптированными сравнениями, в которых подчеркивается особенное качество (*tertium comparationis*) — в инвективах всегда отрицательно оцениваемое адресатом, объединяющее два сравниваемых лица: при инвективном употреблении слова *Kuh tertium comparationis* является глупость адресата и его большой объем (*dumm und dick wie eine Kuh*): *Du kannst mich, du dumme Kuh!* <...> (*Bobker*). Инвектива *Schwein (Sau)* касается нечистоплотности (в переносном смысле тоже) этого животного, качества, легко переносимого на человека (*schmutzig wie ein Schwein*): *Ist dir heiß geworden, du dickes Schwein?* (*Konsalik*). *Tertium comparationis* при инвективном употреблении слова *Hund* является злой характер, слов *Kamel, Pute* — глупость, слова *Wurm* — пресмыкаемость, ничтожность, слов *Schlange, Ratte* — коварство и хитрость, *Affe* — кривляние.

Наиболее концентрированной формой инвективного вокатива является сочетание оценочного существительного и личного местоимения второго лица (часто в постпозиции к существительному): *Balg! Giftpilz du!* <...> (*Mann*). В этой категории вокативов тоже можно наблюдать огромное количество метафор, основой для которых служат, например, названия фекалий и выделений организма: *Du umgekippter Eimer Scheiße!* (*Schädlich*); *Du dreckig alter Mistkerl, du Hundescheiße, du Totengeripp!* (*Lewycka*) или мифологические образы: *Du Miststück, verlogene Schlange, Hexenweib!* (*Lewycka*); *Du Kind des Teufels, du Feind aller Rechtschaffenheit!* (*Matzuoki*).

Распространенным средством образования инвективных вокативов является метонимический перенос: *Du Arschloch. Meinetwegen kannst du so weitermachen (Wussow)* — инвектива называет часть тела, обозначая человека в целом (*pars pro toto*); *Ihr Großmäuler!* (*Konsalik*) — в качестве инвектив использованы бахуврихи — посессивно-метонимические сложные существительные. Часто метонимические инвективы имплицитно в своем значении сравнение объекта с половыми органами: *Du Schlappschwanz!* (*Konsalik*); *Du nichtsnutz, Schrumpelhirn und Schrumpelschwanz!* *Esel!* (*Lewicka*).

Иногда инвективный вокатив относит партнера к классу, обозначенному существительным с синтаксически обусловленным оценочным значением — существительным, не имеющим в своем значении семы оценки, но выполняющим субъективную оценочную функцию в определенном контексте. «Субъективность значения лексико-фразеологических единиц инвективной речи обуславливается тем, что предмет речи оценивается эмоционально-отрицательно не потому, что он бесполезен, неморален, антиэстетичен, а исключительно потому, что субъект речи в данный момент с их помощью выражает свое отрицательное эмоциональное состояние или, очень часто, соответствующее отношение к собеседнику» [1: 68]. В примере *Zieh dich an und verschwinde!* — *So nicht, du Mumie!* (*Konsalik*) предметом оскорбления является возраст и худоба адресата, что дает повод для сравнения его с мумией. В системном значении слова *Mumie* отрицательно-оценочная сема отсутствует, и только учет всех параметров коммуникативно-прагматического контекста (недовольство говорящего исходом дела, отражающееся на его эмоциональном отношении к адресату) позволяет наиболее точно идентифицировать как саму инвективу, так и степень ее оскорбительной нагрузки в речевом акте.

Инвективный вокатив отличается и некоторыми синтаксическими особенностями, например наличием семантически нерелевантных повторений и пауз: ... *du Schwein ... du elendiges Schwein ... du elendiges Schwein ...* (*Bergner*). В многократном повторении одного и того же проявляется возбуждение говорящего: находясь в состоянии аффекта, он не находит сразу нужные слова, что ведет к появлению повторяющихся логически и синтаксически незаконченных фраз.

Особенностью инвективных вокативов, как уже указывалось, является постпозиция личного местоимения по отношению к инвективной лексеме (*Balg! Giftpilz du! Großhans! stinkender Blähwind!* — *Mann*) или постпозиция атрибута по отношению к определяемой им инвективной лексеме (*Komm her, wenn du Mut hast! Komm her, du Schwein, du verfluchtes!* — *Konsalik*; *Blödmann, doofer!* — *Pinkwart*). Характерным является также позиционирование местоимения в начале и в конце инвективного высказывания, которое Х. В. Шуманн [9: 272] называет прономинальным повторением: *Du Sau du!* (*Konsalik*); *Sauf deine Pisse selber, alte Ratte, hau ab hier, du Verbrecher du!*

(*Schädlich*). Такое позиционирование местоимения является дополнительной вербальной «оплеухой» адресату, инвективной рамкой вокатива.

На той же эмоционально-оценочной шкале, что и инвективный вокатив, располагается порицательный или ругательный вокатив. Он чаще всего сопровождается порицанием, являясь его эмоциональным «фоном», например: *Wo ist William? Sie Lümmel, Sie sind einfach verschwunden! Und Ihre Betsy weint den ganzen Tag!* (*Konsalik*). Порицательный вокатив можно считать коммуникативным омонимом инвективного вокатива, поскольку в их основе лежат одинаковые синтаксические модели и лексическое наполнение моделей может быть идентично, ср.: инвективное высказывание *Du verlogenes Aas!* (*Noll*) и порицание *Du unverschämter Kerl wirst dich sofort bei mir entschuldigen!* (*Noll*). Но их сходство внешними признаками и ограничивается, поскольку на интенциональном уровне граница между ними маркирована резко: в порицании вокативы играют вспомогательную роль, они только сопровождают основное содержание высказывания, собственно ругание, являются его эмоциональным катализатором, сигналом психологического состояния говорящего, своего рода эмоциональной лакмусовой бумажкой. В инвективах же вокативы представляют собой пропозицию, основное содержание высказывания, их коммуникативное назначение — ударить словом, задеть, обидеть.

В порицательных вокативах персонифицируется осуждаемое действие или поведение, качественная характеристика при этом либо называется прямо: *Sie — Sie Frechling. Jetzt weiß ich, was hinter Ihrer angeblichen Leutseligkeit steht. Sie wollen Geld machen mit anderer Leute Kinder* (*Buchner*), либо замещается образами-заместителями в переносном значении, которые усиливают экспрессию: *Fünfzig Kniebeugen, das Gewehr in Vorhalt, ich bring Ihnen bei, wie man mit einer Waffe umgeht, Sie hohläugiges Gespenst!* (*Noll*).

В высказываниях, где оценка передается при помощи существительных в переносном значении, оценочный эффект достигается в результате нарушения семантического согласования: происходит перенос общего признака с объекта первичного наименования на объект вторичного наименования, например адресат порицания <...> *Und du Rindvieh gehst hin und hängst dich an die Tochter des Chefs. Kreuzdonnerwetter, ich sollte dir wirklich eine kleben!* (*Konsalik*) оценивается говорящим как недалекий человек, не думающий о будущем и о последствиях своих поступков. Ему приписываются характеристики соответствующего животного, который в немецкой языковой культуре представляется большим и сильным, но не обладающим выдающимся умом. Актуализация оценочного признака в словах этой группы приводит к изменению их синтаксической функции: референтные (идентифицирующие) имена переходят в предикативные (характеризующие). Ярким доказательством сказанному является употребление разных квалифицирующих прилагательных в роли атрибутов при таких существительных: при употреблении существительного *Rindvieh* в первичной функции его могли

бы определять прилагательные *stark, teuer, gut, rassig*. В порицаниях данное существительное сочетается с прилагательным *himmelhoch*, которое эмоционально характеризует степень глупости адресата: *Himmelhohes Rindvieh, du darfst doch nicht sagen, es soll weh tun, du musst sagen, es tut weh!* <...> (*Noll*).

В качестве порицательного вокатива возможно и использование существительных с синтаксически обусловленными оценочными значениями. Они не имеют семы оценки в семантической структуре, однако в определенном контексте, находясь в предикативной позиции, выполняют оценочную функцию. Механизм возникновения оценки в таких случаях обусловлен тем, что существительные с семантикой, далекой от ярко выраженной качественности, могут осмысливаться как совершенно определенные качественные единицы. Например, порицание солдата на учениях за неосторожность: *Vetter, werden S wohl liegenbleiben! Sie san tot! Tot san Sie! Sie depperte Leich, Sie depperte!* (*Noll*). Коммуникативной функцией приведенного высказывания никак не является унижение партнера, поскольку порицающий офицер искренне расположен к юным солдатам, переживает за их ошибки, которые могут в иных обстоятельствах стоить им жизни — номинация *Leiche* эмоционально указывает солдату на то, что в боевых условиях его уже не было бы в живых. Значит, мы с уверенностью можем определить это высказывание как отрицательную квалификацию действий ее адресата, эмоционально «приправленную» порицательным вокативом *Sie depperte Leich, Sie depperte!*

Обращает на себя внимание функционирование в качестве порицательного вокатива широкозначного существительного *Ding*. Слова такого рода А. А. Уфимцева определяет как промежуточные полудейктические знаки, объединяющие в своем значении назывные и указательные семы [4: 188–192], — они, несмотря на свою семантическую опустошенность и контекстуальную обусловленность (как местоимения), сохраняют свое — частично десемантизированное — номинативное значение. Степень индивидуализации признаков при обозначении их существительным *Ding* минимальна, поэтому оно способно замещать любую единицу класса существительных с более конкретной семантикой.

Исследователь соответствующих слов английского языка Х. Шмид дал им метафорическое название «слов-раковин» (*shell nouns*) [8: 30]. Он рассматривает их как своего рода пустые контейнеры, в которые при благоприятных для раскрытия «створок раковины» условиях, то есть в определенном контексте, как жемчужина, вкладывается прагматическое содержание высказывания — в порицании это информация о пренебрежительном эмоционально-оценочном отношении говорящего к адресату (называние партнера неясным, расплывчатым «нечто» возможно только при отсутствии уважения и любви к нему). Сочетание нейтрального по характеру существительного *Ding* с оценочными атрибутами отрицательной

коннотации усиливает степень пренебрежения, эмоционально заряжает его: *Nur Ärger hat man mit dir, du ungeratenes Ding (Bobker)*.

Краткое рассмотрение функционирования обращений-вокативов доказывает многообразие их воздействия — в любом речевом акте при включении в его состав этого оператора создаются новые сочетания смысловых нюансов, обращение модифицирует общий смысл, «чеканит» его новые лики, выводя на передний план отношение говорящего к адресату. Обращение-вокатив наделяет смысл высказывания положительным или отрицательным зарядом, оно всегда оценочно: осуществляя речевой акт, говорящий выражает свое уважение к адресату, поклонение ему или указывает на очевидность своего неуважения к нему, презрения. Вокативы как операторы порождения реляционного смысла редко представлены в высказываниях в одиночестве, они, как правило, взаимодействуют в процессе порождения смысла с другими операторами (порядком слов, специальными синтаксическими средствами, просодией), повышая эмотивную «плотность» высказывания. Очевидно, что каким бы незначительным, случайным и «внешним» ни казалось обращение или любой другой языковой элемент сам по себе, его взаимодействие с другими элементами именно в данном речевом фрагменте может иметь существенные последствия, заставляющие признать в этом операторе одного из «истинных героев» (по выражению Р. Якобсона) разыгрывающегося в нашем сознании смыслового действия. Знание этих операторов и их потенций при порождении смысла указывает адресату путь для понимания всех смысловых оттенков и перспектив и адекватной интерпретации всех актуализированных в речевом акте элементарных смыслов.

Литература

1. Бельчиков Ю. А. Инвективная лексика в контексте некоторых традиций в современной русской речевой коммуникации // Филологические науки. 2002. № 4. С. 66–77.
2. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: ГНОЗИС, 2002. 333 с.
3. Трофимова Н. А. Мозаика смысла: элементы и операторы их порождения. СПб.: Знание, 2010. 120 с.
4. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. М.: URSS, 2004. 205 с.
5. Braun F., Kohz A., Schubert K. Anrede Forschung: kommentierte Bibliographie zur Soziolinguistik der Anrede. Tübingen: Narr, 1986. 404 S.
6. Braun F. Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures. Berlin: de Gruyter, 1988. 372 p.
7. Leisi E. Paar und Sprache. Linguistische Aspekte der Zweierbeziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1978. 167 S.
8. Schmid H.-J. English Nouns as Conceptual Shells. From Corpus to Cognition. Berlin: de Gruyter, 2000. 457 p.
9. Schumann H. B. Sprecherabsicht: Beschimpfung // Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. 1990. Bd. 43. S. 259–281.

Н. Ю. Осокина

(СПбГУ, Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ (НА ОСНОВЕ СКРЫТЫХ КАТЕГОРИЙ ПРЕДМЕТНОСТЬ → ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ)

Интенциональный семантический сдвиг, в результате которого происходит намеренное использование одной грамматической формы в функции другой с целью создания образности, нередко представляется весьма экспрессивным и выразительным средством. Неслучайно это явление получило название «грамматическая метафора» [5: 23; 7: 61]. Действительно, как и в случае с традиционной метафорой, мы можем говорить об образной дистанции, заключающейся в несхожести, а, возможно, и в противоположности, взаимоисключении значения грамматических форм и в возникающем при этом новом смысле, в многозначности, амбивалентности конструкций с интенциональным семантическим сдвигом. В качестве примера грамматической метафоры можно привести следующий случай использования смещенного обстоятельства, представляющий собой интенциональный сдвиг *Признак лица → Признак действия: She slipped in, her legs sliding silkily* (N. Roberts). Обстоятельство *silkily*, формально относящееся к глаголу *slipped*, на семантическом уровне представляет собой признак не представленного в предложении слова *stockings*, что подтверждается возможностью трансформации: *her legs sliding in silk stockings*. В результате сдвига **адъективная качественность → адвербиальная качественность** не только акцентируется признак *silky*, становится возможным передать непосредственность восприятия персонажа, подчеркивается субъективизированный характер повествования, усиленный в данном примере звуковым повтором *sl*.

Наиболее полно явление интенционально-семантического сдвига грамматических форм раскрывается в работе А. А. Масленниковой «Особенности грамматической метафоры» [5: 21–44], где рассматриваются метафоры в сфере именных и глагольных категориальных значений, таких как грамматическая метафора рода, категории лица, грамматические метафоры категории времени глагола, случаи метафоризации коммуникативных типов высказывания: *императив есть вопрос, утверждение есть вопрос, императив есть утверждение* и др.

В принципе, транспозиция грамматической формы может происходить на основе оппозиции любой грамматической категории (как, например, в случае оппозиции глагольной категории аспекта *Continuous — Non-continuous*, где происходит использование формы *Continuous* для обозначения привычных, повторяющихся действий в высказываниях с эмоциональной окраской: *She is always complaining*, или намеренное использование неисчисляемых существительных *sand, snow* во множественном числе в значения пространства, покрытого, соответственно, песком или снегом: *sands, snows*). Такие

случаи переноса грамматических форм хоть и отмечены некоторой экспрессивностью, все же представляются привычными, и их описание встречается в грамматиках. Можно провести аналогию со стертыми лексическими метафорами, которые в силу своей узуальности не воспринимаются как лексическое выразительное средство.

Интенциональный семантический сдвиг может происходить не только на основе грамматических категорий, получивших выражение в грамматических формах. Зачастую подлинная грамматическая метафора появляется на основе категории скрытой, т. е. не получающей выражение формально. Б. Уорф, предложивший термин «скрытые» — covert — категории, говорил, что они представлены морфологически или синтаксически только в определенных типах предложений и не в каждом предложении, где есть слово или элемент, принадлежащий этой категории [9: 89]. Только анализируя возможность или невозможность использования слова в определенных конструкциях, можно говорить о его принадлежности к скрытой категории. В качестве примера скрытой категории в английском языке Уорф приводит категорию рода. Категория рода в английском языке не получила формального выражения, тем не менее язык накладывает очень четкие ограничения на использование личных местоимений he или she вместо существительного имени собственного или существительного, называющего человека или животное: можно сказать *My baby enjoys its food*, но не **My baby's name is Helen — see how Helen enjoys its food*.

Полное грамматическое описание языка невозможно, пока оно не включает описание скрытых категорий. Говоря об этом, С. Д. Кацнельсон сравнивает грамматику с айсбергом, большая часть которого скрыта под водой. Явление грамматической метафоры, интенциональный сдвиг в использовании формы слова как раз и позволяет увидеть скрытые категории языка, она является тем самым «отрицательным контекстом», который позволяет выявить, «прощупать» категориальный каркас языка, состоящий как из скрытых, так и из явных категорий. Нарушение норм сочетаемости, содержательной валентности, определяемых категориальными признаками, наглядно показывает скрытые правила языка. Так, С. Д. Кацнельсон отмечает, что нельзя использовать слова *нарочно, нечаянно, усердно, старательно* и т. д. с глаголами непроизвольного действия. Выражение *Он усердно спит* возможно, если только речь идет об актерской игре или же для создания нового, дополнительного смысла, иронии: «Он любит спать и старается использовать любую возможность, чтобы поспать». [2: 88]. Запреты, которые налагает язык, служат своеобразным катализатором грамматической метафоры: на то и существуют правила, чтобы возникало желание их обходить.

Говоря о грамматической метафоре в сфере скрытых категорий, необходимо отметить, что не всегда легко разграничить метафору лексическую и метафору грамматическую. Зачастую сталкиваясь со случаями

интенционального семантического сдвига, сложно четко ответить на вопрос, является ли признак, на основе которого происходит транспозиция, грамматическим или собственно лексическим. Проводя семантический анализ глагола *догонять*, С. Д. Кацнельсон задавался вопросом: если такие признаки, входящие в его значение, как интенсивность, цель, предел, несомненно являются грамматическими, то как быть с признаком сближения — является ли он грамматическим признаком или лексико-грамматическим, знаменательным? Далее, при анализе существительного *яблоко*, помимо категориального признака предметности выделяются признаки спонтанного роста и развития, и вопрос, относится ли эти признаки к числу категориальных, остается открытым [2: 89].

На материале русского языка в рамках теории функциональной грамматики анализировалось языковое представление семантических категорий в упорядоченном множестве разноуровневых языковых средств и их функций. Выделяемые типы функционально-семантических полей, их подробная проработка позволяют увидеть инструментарий таких категорий, как аспектуальность, временная локализованность, таксис, темпоральность, качественность, количественность, бытийность и др.

Обратимся здесь к случаям грамматической метафоры, появляющейся как результат взаимодействия категории *предметность* и категорий времени (временной порядок, длительность).

Говоря о категории предметности, прежде всего, необходимо подчеркнуть ее первичность. Именно конкретные объекты, непосредственно доступные органам чувств, вероятнее всего первыми получили названия. По словам Е. С. Кубряковой, предметы или вещи с отчетливо выраженными пространственными параметрами, качествами устойчивости, отдельности, известной определенности и «были той самой непосредственной данностью, которая окружала человека, представлялась его уму и предопределяла его бытие» [4: 29]. Из диффузных, нерасчлененных названий отдельных сущностей, по ее предположению, и «вышли» сначала глаголы, а затем и другие части речи. В связи с этим интересно отметить, что формирование предметной соотнесенности является первым этапом овладения словом у ребенка.

Пространственные отношения, отражающие сосуществование предметов, очень часто могут представлять основу для выражения временных отношений. Подобные явления хорошо известны, мы же остановимся на случаях интенционального сдвига *предметность* → *временные отношения*, представленные категориями *длительность* и *временной порядок*. Категорию длительности вслед за А. В. Бондарко мы рассматриваем как отношения временной протяженности, категорию временного порядка — как представление временной оси, репрезентируемой событиями, процессами, состояниями, обозначениями моментов времени и интервалов [1: 428, 519].

1) **Предметность** → **длительность**

Этот вид интенционального семантического сдвига можно проследить на примере модели *a quick N*, где *N* — существительное предметной семантики, называющее еду или напиток: *to have a quick salad, a quick Kit Kat, a quick coffee, a quick banana*.

I am quite tired... Maybe I'll have a shower. I could use my revitalizing rosemary gel and do some invigorating yoga stretches. Or else I could have a quick Kit Kat (S. Kinsella).

В приведенном примере грамматическая метафора выражается транспозицией **признак действия** → **признак предмета**, что подтверждается возможностью трансформации *I could have a Kit Kat quickly*. Интенциональный сдвиг категорий **предметность** → **длительность** делает высказывание экспрессивным, акцентирует смещенный признак, подчеркивая, что шоколадка — один из самых простых и быстрых способов снять усталость для героини. Такие расслабляющие процедуры, как душ или йога, требуют больше усилий и времени. Это явление иррадиации особенно очевидно в следующем примере с выражением *a quick salad*:

The plan had been to see a movie... So she'd gobbled a quick salad when she got home from work, thinking Scott would take her to the Bear's Den for a hamburger after the show (S. King).

Здесь существительное *salad*, обозначающее конкретный предмет, в сочетании с определением *quick* может обозначать как процесс приготовления салата — на скорую руку, так и то, что героиня ужинала второпях. Сочетание *a quick salad* является достаточно распространенным, и его можно отнести к числу стертых метафор. Вообще, случаи, когда вместо отглагольных существительных после глагола *to have* аттракторами смещенного определения *quick* становятся существительные конкретной семантики, называющие еду или напитки, нередки. Ср.:

You have less chance of being in a plane crash than... than finding a man in London or something. But still. I just don't like it. Maybe I'll have another quick vodka (S. Kinsella)

Выражения *quick cappuccino, quick coffee* часто встречаются у авторов, описывающих жизнь молодых людей в Лондоне и Нью-Йорке. Можно предположить, что появление и относительно частое использование таких сочетаний определяется напряженным рабочим графиком, характерным для мегаполисов, распространенностью в них сетей ресторанов быстрого питания, кофеен, ориентированных на людей, у которых очень мало времени на обед или завтрак.

Рассматриваемая модель представляется достаточно продуктивной, и сочетания, образованные на ее основе, являются узуальными (*a quick salad, a quick coffee*). Вместе с тем конструкции *a quick Kit Kat, a quick banana*, на наш взгляд, представляются выразительными и могут считаться грамматической метафорой.

2) **Предметность** → **временной порядок**¹

Интенциональный семантический сдвиг предметность → **временной порядок** имеет место, когда существительные предметной семантики, лишенные семы темпоральности представляют отрезки времени, интервалы на временной оси в моделях *Num N later, Num N ago*:

About twenty-five bikinis, fourteen sarongs, and six pairs of wedge-heeled espadrilles later — you know how it is in the Hamptons in summer, it's required procedure to change pool outfits between every meal — I hopped back into the car (P. Sykes).

В качестве единицы измерения времени здесь используются существительные предметной семантики *bikinis, sarongs, espadrilles*. Исходно лишенные семы темпоральности, эти существительные в сочетании с наречием *later* и числительными *twenty-five, fourteen, six*, по аналогии с выражениями *twenty-five minutes later, six hours later*, приобретают значение отрезков времени, за которые были куплены все эти вещи. Контекст *Num N later* индуцирует значение темпоральности и событийности у существительных конкретной, предметной семантики. В результате интенционального сдвига получается емкое, сжатое выражение, позволяющее адресату/реципиенту самому достраивать варианты развития ситуации. Вместе с тем использование данной модели помогает передать точку зрения персонажа, его восприятие течения времени. Таким образом, транспозиция **предметность** → **временной порядок** приводит к появлению новых дополнительных смыслов, созданию образности, а в данном примере также и комического эффекта (в магазинах одежды героиня не в силах остановиться и скупает невообразимое количество летней одежды).

Автор может продолжить выстраивание хронологической цепочки, используя различные, самые неожиданные, существительные предметной семантики для выражения темпоральных отношений, ср.:

Two boxes of postcards later, Linzi let her [her new colleague] on the secret. Two cigarettes later than that, they were fast on the way to becoming firm friends (Ch Manby).

Stella and I met when she came in for an interview with her bubblegum-pink hair and bizarre asymmetrical outfit... Three years and an entire rainbow of hair colours later, we're the best of friends (A. Potter).

Необходимо отметить, что структуры такого типа вслед за знаменитым *a grief ago* Н. Хомского становятся все более распространенными в последнее время [3: 155], и сочетания типа *a hundred dollars later* уже не всегда воспринимаются как полуотмеченные.

Как уже отмечалось, в приведенных выше примерах интенционального сдвига **предметность** → **временные отношения**, как следствия иррадиации

¹ Подробнее о категории временного порядка и о различиях между категориями таксиса, длительности и временного порядка см.: Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. академия наук. Ин-т лингвистических исследований. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 519–520.

контекста, предметные существительные начинают выражать *событийность*. Метонимические отношения, лежащие в основе этих структур, обуславливают их емкость, способность компрессировать информацию, создавать дополнительные оттенки значения. Объяснить это явление представляется удобным с точки зрения *теории концептуальной интеграции*.

Раскрывая основные принципы концептуальной интеграции в одноименной работе *Principals of Conceptual Integration* [7: 274–275], М. Тернер и Ж. Фоконье утверждают, что этот когнитивный процесс применяется практически повсеместно, во всех самых простых сочетаниях и выражениях. Анализируя выражения *the child is safe, the beach is safe, the shovel is safe*, они полагают, что слово *safe* не просто называет признак, оно вызывает в сознании фрейм «опасность» — *danger* с соответствующими ролями жертвы, места и инструмента. Таким образом, использование прилагательного *safe* подводит адресата к процессу концептуальной интеграции фрейма *danger* и представления о ребенке с лопаткой на пляже. Результатом наложения ментальных пространств является сценарий, при котором каким-то образом пострадал ребенок.

Обращаясь к примеру *Two croissants, two café lattes, two hundred kisses later, we were well entrenched in [room] 606* (P. Sykes), можно говорить о том, что существительные предметной семантики *croissants* и *café lattes* способны вызвать в сознании адресата/реципиента сценарий, включающий представление о заказанном в номер кофе на двоих и, далее, разговоре за кофе, о романтической атмосфере, ощущение которой несомненно усиливается благодаря использованному далее сочетанию *two hundred kisses*.

Итак, интенциональный семантический сдвиг может иметь место на основе не получивших формальное грамматическое выражение категорий. Нарушение скрытых правил сочетаемости приводит к появлению ярких примеров грамматической метафоры. Одним из примеров грамматической метафоры в сфере скрытых категорий является интенциональный семантический сдвиг *предметность* → *временные отношения*, представленные категориями *длительность* и *временной порядок*. В результате данного сдвига существительные конкретной семантики под воздействием контекста, построенного на моделях, обычно используемых для выражения временных отношений, приобретают значение событийности. Емкость и экспрессивность рассматриваемых конструкций определяется метонимическими отношениями и может объясняться с позиции теории концептуальной интеграции.

Литература

1. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. академия наук. Ин-т лингвистических исследований. М.: Языки славянской культуры, 2002. 736 с.

2. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «Либриком», 2009. 218 с.

3. Козлова Л. А. Проблема функционального сближения частей речи в современном английском языке. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. 200 с.

4. Кубрякова Е. С. Части речи в ономазиологическом освещении. М.: Наука, 1978. 115 с.

5. Масленникова А. А. Особенности грамматической метафоры // Метафоры языка и метафоры в языке / под ред. А. В. Зеленщикова, А. А. Масленниковой. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. С. 21–44.

6. Шендельс Е. И. Грамматическая метафора // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1972. № 3.

7. Fauconnier G., Turner M. Principles of Conceptual Integration // Discourse and Cognition. Bridging the Gap. Stanford, California: CSLI Publications, 1989. P. 269–283.

8. Whorf B. L. Language, Thought, and Reality. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1972. 290 p.

С. А. Никуфорова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ОТГРАНИЧЕНИЕ НОМИНАТИВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ОТ ОМОНИМИЧНЫХ СТРУКТУР

Благодаря своим структурно-семантическим характеристикам номинативные предложения занимают особое положение в синтаксисе немецкого языка. Однако эти особенности не избавляют их от проблем, связанных с идентификацией и отграничением от омонимичных структур.

Структурное сходство синтаксических конструкций не предполагает их семантического единства. В этом можно убедиться, сравнив номинативное предложение с такими структурами, как именительный темы, обращение, эллипсис и аппозиция. Как известно, номинативное предложение — это односоставное предложение, представленное именем существительным в именительном падеже, которое указывает на факт наличия, существования предмета или предметно представленного действия, состояния. Однако особенность номинативного предложения заключается не только в его односоставности, безглагольности и отсутствии возможностей морфологического выражения некоторых грамматических категорий (времени, лица, наклонения), но и в субъективной презентной темпоральности, субъективной оценочности, предикативности, информативной уплотненности, грамматической многозначности и имплицативности. Денотативным значением номинативного предложения является представление о фрагменте действительности, которое предполагает предметное наименование ситуации или наименование признаковой ситуации.

В отличие от номинативного предложения, именительный темы не указывает на факт существования действующего субъекта, предмета или квалифицирующего другой предмет компонента. Он являет собой напоминание о предмете, представлении о нем [7: 175]. А. М. Пешковский ставит под сомнение синтаксический статус именительного темы, относя его к разряду слов или словосочетаний, не образующих ни предложений, ни их частей. А. С. Попов указывает на то, что «именительный темы, имея такое же

строение, как номинативное предложение, тем не менее, не образует предложения, так как «в нем отсутствуют предикативные категории модальности, времени и лица» [8: 263].

Ученые называют именительный темы сегментированной конструкцией, состоящей из сегмента, выраженного именем существительным в именительном падеже, и базовой части, содержащей местоименный коррелят. Дискретный характер именительного темы А. М. Пешковский объясняет следующим образом: «Мысль преподносится при этом как бы в два приема» [7: 407]. Подобная расчлененность структуры, а также выделительный и эмоциональный характер интонации именительного темы позволяет отличать его от номинативного предложения. Рассмотрим в качестве примера следующий фрагмент текста:

Die Frau. Als habe sie eine Ahnung von dem entsetzlichen Widerspruch, auf dessen Grund das Verderben der Menschheit liegt. Und als brächte *sie* die Kraft auf, den Riß nicht zu leugnen, sondern zu ertragen [19: 117].

В данном фрагменте именительный темы *Die Frau* выведен из базового предложения, в котором его субститутом выступает личное местоимение *sie*. Структурная обособленность не снижает степень семантической связности частей предложения.

Нередко лишь контекст позволяет определить тип предложения и отграничить номинативное предложение от именительного темы, например:

Ein Lied zur Gitarre, das in einer fremden Schenke erklingt,
Die wilden Holunderbüsche dort, ein lang vergangener
Novembertag,
 vertraute Schritte auf der dämmernden Stiege, der Anblick
 gebräunter Balken
ein offenes Fenster, an dem ein süßes Hoffen zurückblieb —
 Unsäglich ist *das alles*, o Gott, daß man erschüttert ins
 Knie bricht [15: 58].

Первые шесть строк данного стихотворения представляют собой цепочку структур с именами существительными, которые можно было бы определить как номинативные предложения, если бы в предпоследней строке не было местоимений *das alles*. Именно местоимения позволили идентифицировать односоставные структуры как именительные темы.

В некоторых случаях отграничению номинативного предложения от именительного темы способствуют распространители при субстантивном ядре, например:

Die Maya-Kinder ringsum. Sie schauen tagelang zu, wie ich den Motor zerlege [16: 194].

Благодаря обстоятельству места *ringsum* становится возможным определить односоставную структуру *Die Maya-Kinder* как номинативное предложение. Местоимение *sie* в следующем предложении является

субститутом существительного, который способствует установлению анафорической связи.

В отличие от именительного темы номинативное предложение выполняет коммуникативную функцию, имеет завершающую, предикативную интонацию, обладает относительной самостоятельностью и независимостью от последующих предложений.

Другой конкурирующей с номинативным предложением конструкцией является *эллипсис*. В традиционной лингвистике эллипсис понимается как процесс опущения того или иного члена в структуре классического двусоставного предложения. Эллипсисы рассматривались как синонимы неполных предложений и трактовались в трех ипостасях: с точки зрения семантической восполняемости, структурной неполноты и структурно-семантической недостаточности. Проблема сравнения эллиптических предложений с двусоставными перестала быть актуальной тогда, когда В. В. Виноградов в 50-х гг. заговорил о структурной норме неполных предложений в диалогической и монологической речи [3: 58]. Тем самым произошло провозглашение структурно-семантической самостоятельности эллиптического предложения.

По мнению А. С. Дари, в эллиптических предложениях формально не выраженные элементы могут быть восстановлены с абсолютной точностью, так как они присутствуют в предшествующем или последующем контексте [4: 7]. Я. Г. Тестелец считает, что эллипсис является сокращенным вариантом какого-либо другого предложения. Причины такого сокращения ученый видит (а) в опущении той части сообщения, которая ясна говорящему или слушающему благодаря имеющимся у них знаниям о ситуации, (б) в стремлении избежать повторов [12: 300]. В. Г. Адмони отмечает, что особенность эллиптических предложений заключается в том, что в них под влиянием тех или иных сторон контекста не находит специального выражения один из элементов, без которых предложение соответствующего логико-грамматического типа не получает смысловой и формальной законченности [1: 157].

С. Н. Цейтлин, занимаясь проблемой отношений между эллипсисом и именным односоставным предложением, высказывает мнение, что номинативное предложение является эллиптированным вариантом субстантивированного предложения. Следовательно, по мнению ученого, субстантивированные предложения могут быть представлены как в полной, так и в эллиптированной форме. Эллипсис обусловлен факторами контекстуального и ситуативного порядка. Предложение *В лесу тишина* является двухкомпонентным субстантивированным предложением, а *Тишина* — это неполное эллиптированное предложение, называемое номинативным. По мнению С. Н. Цейтлин, номинативное предложение как разновидность эллипсиса обладает таким признаком, как зависимость от ситуации и контекста [13: 14].

Л. А. Нефедова рассматривает эллипсис как «минимальную коммуникативную единицу, которая в отрыве от породивших ее условий общения не только не обладает качеством смысловой завершенности (т. е. конкретным смыслом), но воспринимается как бессмысленная (т. е. не имеющая никакой теморематической структуры) или как семантически неадекватная (т. е. имеющая теморематическую структуру, не отражающую реальной ситуации)» [6: 13].

Признание структурно-семантической самостоятельности номинативного предложения не решает проблему, связанную с его идентификацией. По мнению А. С. Дари, отличие между эллиптическим и номинативным предложениями заключается в том, что при эллипсисе опущение того или иного элемента в структуре имеет факультативный характер, в то время как отсутствие сказуемого в случае с номинативным предложением является его постоянным признаком [4: 17]. В. Г. Адмони указывает на тот факт, что, в отличие от эллиптического предложения, бытийное номинативное предложение представляет собой отдельный логико-грамматический тип [1: 158].

В то же время М. Я. Блох предлагает относить все предложения с одним выраженным составом, безотносительно к степени подразумеваемости второго состава, к общему типу односоставных, а внутри данного типа выделить подтипы «фиксированных» односоставных предложений (назывные предложения, конструкции приветствий и представлений, конструкции побуждения и извинения, утверждения и отрицания) и «свободных» (контекстно-эллиптических) односоставных предложений [2: 103].

Таким образом, ученые не едины во мнении о статусе номинативного предложения. Однако большинство рассматривает исследуемую структуру как отдельный логико-грамматический тип предложения, который в любом контексте сохраняет свою структурно-семантическую самостоятельность. В данной статье номинативное предложение строго отграничивается от эллипсиса по его структурно-семантическим признакам.

Необходимость отличать номинативное предложение от эллипсиса возникает, как правило, при анализе внутреннего монолога или диалога персонажа/автора. Эллипсис чаще всего обнаруживается во внутренней диалогической речи, а также в монологизированных диалогах-рассуждениях.

Рассмотрим внутренний диалог персонажа, в котором представлены как номинативное предложение, так и эллипсис:

Mein Pech nur, der märkische Adel ist größtenteils verarmt. Was tun? Würfeln. Frankreich oder Preußen. Ein Amt oder die Literatur. Erniedrigung und ein bescheidenes Auskommen oder die blanke Armut und ein ungebrochenes Selbstgefühl [19: 102].

В данном фрагменте текста структура Mein Pech является номинативным предложением с оценочным значением, которое входит в состав сложного предложения. Würfeln — это эллиптическое предложение, тесно связанное с вопросительным предложением Was tun? В свою очередь структуры Frankreich oder Preußen. Ein Amt oder die Literatur. Erniedrigung und ein bescheidenes

Auskommen oder die blanke Armut und ein ungebrochenes Selbstgefühl также следует рассматривать как эллиптические предложения, которые относятся в структуре Würfeln. В этом примере эллипсисы можно развернуть, образовав при этом полные предложения: Was kann man tun? Man kann würfeln, ob der märkische Adel Frankreich oder Preußen, ein Amt oder die Literatur, Erniedrigung und ein bescheidenes Auskommen oder die blanke Armut und ein ungebrochenes Selbstgefühl wählt. Анализ структурно-семантической зависимости конструкций от тестового окружения позволяет квалифицировать их как эллипсисы.

Эллипсис является незаменимым элементом в рассуждениях персонажа, поскольку позволяет ему в сжатой и экспрессивной форме выразить свою мысль:

Was war diese Musik im Vergleich zu jener Musik auf den Bällen? Ein zaghaftes Echo. Diese Beleuchtung — ein Abglanz. Das Lachen der Menschen von heute, ihre Mienen — Schatten in einer Schattenwelt, nicht mehr, nicht mehr... [17: 119].

В данном фрагменте текста представлены эллиптические предложения в виде синтаксического параллелизма (Diese Beleuchtung — ein Abglanz.). По аналогии можно построить предложение Diese Musik — ein zaghaftes Echo, или расширить его до полного двусоставного предложения Diese Musik war im Vergleich zu jener Musik auf den Bällen ein zaghaftes Echo. В этом примере эллиптические предложения находятся в полной зависимости от вопросительного предложения, что позволяет говорить о структурно-семантической дополняемости компонентов.

В любом другом контексте конструкцию Ein zaghaftes Echo можно было бы рассмотреть как номинативное предложение, реализующее ситуацию слухового восприятия. В данном случае анализ контекста и структурно-семантической связи между предложениями в рамках фрагмента текста позволил идентифицировать структуры и определить их статус.

Таким образом, значение эллиптического предложения зависит от условий речевого акта и рассматривается как особый прием актуализации высказывания. Эллипсис имеет больше сходств с дейксисом и анафорой, чем с номинативным предложением, которое не нуждается в текстовом окружении для реализации своего значения. Эллипсис характеризуется большой степенью зависимости от контекста, отсутствием в его составе одного из необходимых членов или их части, в то время как номинативное предложение является полным сообщением, а не результатом редукации.

Структурным сходством с номинативным предложением обладает также *абсолютный номинатив*. Абсолютными конструкциями являются такие сочетания слов, которые не входят в основной состав предложения и не выражают обычных отношений грамматической зависимости от членов элементарного предложения [1: 170]. Некоторые авторы считают, такие структуры «висят в воздухе», что связано с невозможностью выявить на основе морфологической формы номинатива их зависимость от других

компонентов [18: 512]. В. Г. Адмони полагает, что абсолютный номинатив является примером максимального обособления и равноправия между обособленным определением и определяемым словом. Согласование между приложением и определяемым словом может нарушаться у таких обособленных определений, которые более самостоятельны и в смысловом отношении, т. е. способны заменять определяемое слово, обозначая понятие более или менее частное по сравнению с понятием, выраженным определяемым словом [1: 86].

Основываясь на функциональном подходе к подобным конструкциям, Л. Г. Зиндер и Т. В. Строева принимают их за «приложения к предложению» (Satzapposition). Приложение есть определение к одному имени существительному (местоимению) или его группе и обозначает признак предмета. Приложение к предложению, в свою очередь, указывает на связь компонента с целым предложением [5: 43].

Для рассмотрения подобных структур Г. Н. Эйхбаум употребляет термин «фразовая аппозиция», подчеркивая тем самым постпозитивность конструкции со стержневым номинативом по отношению к различным предикативно организованным отрезкам предыдущего сообщения. Фразовая аппозиция понимается как конструкция с ядром — существительным в именительном падеже, присоединительно соотносённая с предшествующей предикативной единицей. Вместе они образуют сложное синтаксическое целое, в котором фразовая аппозиция выступает в качестве сегмента синтаксического комплекса. Г. Н. Эйхбаум полагает, что фразовая аппозиция в роли логического предиката выражает оценку предыдущей части высказывания, комментарии к ней, и приводит следующий пример: Die P. P. teilt mit, daß er sich in einem Anfall von Schwermut erhängt habe, weil man ihm Entlassung oder Beurlaubung nicht habe in Ansicht stellen können. — *Idiotische Infamie* [14: 72].

Анализируя подобные структуры, некоторые ученые используют термин «присоединительная конструкция». Им обозначается функционально-речевое образование, частями которого служат полносоставное предложение (основная часть) и добавленный к нему в постпозиции безглагольный присоединительный компонент. Степень зависимости присоединенного компонента от предшествующей основной части определяется наличием или отсутствием синтаксической связи с ним, конкретной смысловой соотносённостью номинатива с одним определенным словом основной части или его отнесенностью ко всему содержанию, а также конкретным содержанием самого номинативного предложения.

Л. И. Соколова рассматривает номинативное предложение как один из присоединительных компонентов [11: 117]. Основанием для выделения номинативного предложения в качестве структурно-семантического типа присоединительного компонента служит его неспособность входить в основную

часть на правах члена предложения, самостоятельное значение предикативности и форма имени существительного в именительном падеже.

В данной статье подобные предложения рассматриваются не как присоединительные компоненты, а как самостоятельные номинативные предложения, связанные с предтекстом смысловой ситуативной связью. Они могут обладать значением оценки, конкретизации и идентификации, например:

Riesengroß aus dem Violetten
Bricht die Sonne auf wie ein Brandgeschwür;
Alles ergänzt sich zu Flächen und Ketten,
Sehnsucht, daß wir Flügel hätten,
Schwebt; ein schlankes, schwarzes Tier [15: 238].

В этом стихотворении односоставная конструкция *ein schlankes, schwarzes Tier* является номинативным предложением с оценочным значением. Данное предложение является самостоятельной структурно-семантической единицей, хотя нельзя отрицать, что свое стилистическое значение оно реализует именно в этом контексте, выступая в качестве сравнения.

Рассмотрение постпозитивных номинативных образований в качестве фразовой аппозиции или присоединительного компонента к основной части предложения видится нецелесообразным. Односоставные структуры с завершающей интонацией и пунктуационной выделенностью, не имеющие ни структурной, ни морфологической связи с предтекстом следует определять как номинативные предложения, которые в процессе взаимодействия с ближайшим текстовым окружением устанавливают с ним структурно-семантические связи, способствуя тем самым смысловой связности текста.

В отношении омонимии с номинативным предложением вступает также *обращение*, выраженное именем существительным в именительном падеже. Одни ученые рассматривают обращение как слово (словосочетание), не входящее в состав предложения и не являющееся его членом [7: 404], другие придерживаются мнения, что обращение является особым членом предложения, который связывается с предложением соотносительной связью [10: 49], является самостоятельным структурно-грамматическим типом предложения, обладающим объективным содержанием, которое заключается в способности выражать мысль, в наличии понятия об адресате и желании установить с ним контакт [9: 24]. Несмотря на то, что обращение характеризуется определенной самостоятельностью, в его содержании нет предикативного отношения, которое необходимо для предложения. Обращение не является сообщением в полном смысле слова. Оно способствует тому, чтобы обратить внимание слушающего на говорящего [1: 50]. В. Г. Адмони считает, что обращения могут выступать в нескольких синтаксических формах. Они способны сближаться с приложением и бытийными односоставными предложениями [1: 52].

Приближенные к приложению обращения легко обнаружить благодаря языковым средствам, имеющимся в текстовом окружении, например:

а) личные местоимения 2-го лица:

Du, meiner Kindheit stürmischer Befreier.

Krank war ich, krank wie du — [15: 14];

б) предложения в повелительном наклонении:

Auf! Brüder! Marschier! [15: 513];

в) притяжательные местоимения:

Fackelschwinger! Lodernder Titan des keuschen Urwalds!

Deine Augen küssen die Welt? Und traumschmeichelnd

Fließt die weiße Sonne deiner Haare über das Meer —

Weltmensch! [15: 19];

г) междометия:

O Schmerz, du flammendes Anschauen

Der großen Seele! [15: 100].

Однако чем меньше лексико-грамматических средств в тексте указывает на обращение, тем сложнее квалифицировать его как таковое и тем больше сходств оно имеет с номинативным предложением. Отграничению обращения от номинативного предложения способствует семантика обращения, которая раскрывается в текстовом целом.

Сложность идентификации обращения обнаруживается в стихотворении Грея «Whitman» (пример в), в первой строке которого представлены обращения (*Fackelschwinger! Lodernder Titan des keuschen Urwalds!*), а в последней — номинативное предложение с оценочным значением (*Weltmensch*). В подобных случаях, при отсутствии языковых средств, указывающих на обращение, когда ни форма, ни пунктуация не позволяют определить тип синтаксической структуры, на помощь приходит контекст, который служит одним из основных критериев идентификации структур.

Номинативное предложение и обращение имеют разные коммуникативные задачи: за именем существительным, выступающим в роли ядра номинативного предложения, не стоит лицо, которое должно обратить на что-либо свое внимание и которого к чему-либо призывают. Номинативное предложение предполагает наличие субъекта речи и/или восприятия, который сам обращает свое внимание или внимание читателя на предмет, событие или явление. Обращение и номинативное предложение отличаются друг от друга различием в направленности коммуникации.

Таким образом, сходство номинативного предложения с такими односоставными структурами, как именительный темы, эллипсис, аппозиция (присоединительная конструкция) и обращение, создает трудности, связанные с его идентификацией и отграничением от упомянутых конструкций. В отличие от омонимичных структур номинативное предложение обладает такими свойствами, как бытийность, предикативность, интонационная и смысловая

завершенность, благодаря которым оно приобретает статус самостоятельной синтаксической единицы. Однако в тех случаях, когда грань между номинативным предложением и омонимичными структурами едва различима, на помощь приходит контекст, который позволяет определить значение структуры и степень ее структурно-семантической зависимости от текстового окружения.

Литература

1. Адмони В. Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построений. Л.: Наука, 1973. 366 с.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. Изд. 3-е, испр. М.: Высшая школа, 2002. 159 с.
3. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. Избранные труды. М.: Наука, 1975. Т. 2. 559 с.
4. Дари А. С. Импликация, эллипсис и другие смежные явления (на материале французского языка) / отв. ред. В. И. Банару; Тираспольск. гос. пед. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Кишинев: Штиница, 1986. 62 с.
5. Зиндер Л. Р., Строева Т. В. Грамматика современного немецкого языка. М.: Наука, 1975. 120 с.
6. Нефедова Л. А. Эллипсис в акте коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983. 24 с.
7. Пешиковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / предисл. А. Б. Шапиро. Изд. 7-е. М.: Учпедгиз, 1956. 511 с.
8. Попов А. С. Именительный темы и сегментированные конструкции в современном русском языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка: Сб ст. / под ред. И. П. Мучника и М. В. Панова. М.: Наука, 1964. С. 256–275.
9. Проничев В. П. Синтаксис обращений (на материале русского и сербохорватского языков). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. 88 с.
10. Руднев А. Г. Односоставные предложения. Лекция из курса «Синтаксис современного русского литературного языка». Л.: ЛГПУ, 1957. 36 с.
11. Соколова Л. И. Присоединительные конструкции в современном немецком языке как явление коммуникативного синтаксиса: дис. ... канд. филол. наук. Л.: 1977. 199 с.
12. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. 800 с.
13. Цейтлин С. Н. Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1972. 20 с.
14. Эйхбаум Г. Н. Обособленные члены предложения в немецком языке. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 131 с.
15. Expressionismus. Lyrik. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1969. 700 S.
16. Frisch M. Homo faber. Ein Bericht. Berlin: Verlag Volk und Welt. 1974. 252 S.
17. Kellermann B. Der 9. November. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1954. 444 S.
18. Schneider W. Stilistische deutsche Grammatik. Die Stilwerte der Wortarten, der Wortstellung und des Satzes. 3. Aufl. Freiburg — Basel — Wien: Herder, 1959. 522 S.
19. Wolf Ch. Kein Ort. Nirgends. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag. 1980. 174 S.

Е. С. Епарина

(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ

Все большее число терминов проникает в общеупотребительный язык, а проблемы терминологии оказывают влияние на язык в целом.

Терминология занимает центральное место, является семантическим ядром лексики языка науки. Семантическая деривация включает в себя расширение, сужение и различного рода сдвиги значения семантической деривации.

Активно развивающиеся международные отношения и все более заметное участие России в этих процессах, необходимость взаимовыгодного диалога, в частности в области экономики, приводят к тому, что проблемы терминологии остаются актуальными для филологического изучения.

Своего расцвета классическая политэкономия достигла в Англии в XVII–XVIII вв. Ее родоначальником был Адам Смит (1723–1790). Большинство терминов экономики являются англоязычными.

В данной статье исследуются процессы семантической деривации англоязычных экономических терминов в диахроническом аспекте. Английский язык играет особую роль в международных контактах, поскольку он широко распространен и часто используется в качестве языка посредника при общении представителей разных культур, следовательно, изучение разных подсистем английского языка можно считать востребованным.

Общепризнанным является определение терминологии как совокупности терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующей особый пласт лексики. По мнению В. М. Лейчика, «терминология занимает центральное место, является семантическим ядром лексики языка науки, который признается функциональной разновидностью литературного языка на современном этапе» [8: 12]. Все большее число терминов проникает в общеупотребительный язык, а проблемы терминологии оказывают влияние на язык в целом, следовательно, изучение специальной лексики становится все более важным для развития языка. Значение «семантическая деривация» понимается как «образование производных значений от исходных без изменения формы знака» [9: 11].

Понимание того, что знание истории слов дает ключ к пониманию процессов становления и развития человеческой цивилизации и культуры, поставило этимологию в разряд особых лингвистических дисциплин со сложной и разнообразной методикой подхода к изучению слова.

Интерес к тому, как изменяется значение слова, исследователи начали проявлять еще до появления самого термина «семантическая деривация». В той или иной степени вопросами семантической деривации занимались такие выдающиеся лингвисты, как В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, Г. Штейнталь, В. Вундт, Г. Пауль, М. М. Покровский, Н. В. Крушевский, Ф. де Сюссор, Д. Н. Ушаков, Г. Стерн, Е. Курилович, М. В. Никитин, С. Ульман, О. С. Ахманова и многие другие. Позднее значительное внимание стали уделять вопросам семантической деривации в рамках когнитивной, коммуникативной и функциональной лингвистики. К данной проблеме часто обращаются при изучении полисемии и словообразования, а также при прогнозировании развития значений слов.

По мнению ряда ученых (Платона, В. фон Гумбольдта, Г. Гегеля, Ф. де Соссюра), предшествующие формы и значения оказывают большое

влияние на сущность и природу языкового знака. Установлено, что внутренняя форма мотивирует семантику языкового знака. Входя в значение слова в качестве внутренней его стороны, внутренняя форма определяет звуковой состав и графическое изображение слова, обуславливая его внешнюю структуру и указывая на причину, по которой данное значение оказалось выраженным именно этим сочетанием звуков. Внутренняя форма знака может проявляться в виде одной или нескольких сем при переосмыслении исходного выражения, в виде образной основы и собственно номинального значения. Внутренняя форма составляет часть семантики знака, его логическую структуру и тесно связана с мотивированностью языковой единицы.

Принято считать, что образность является одним из важнейших факторов появления лексических единиц с переносным значением, при этом план выражения может остаться прежним [9: 125]. В английской экономической терминологии существует довольно обширный пласт специальных слов и словосочетаний с переносным значением, так как все чаще язык используется не только для специфических целей, но и участвует в процессе создания новых переносных значений оборотов.

Такой стихийно складывающийся процесс терминотворчества не учитывает всех параметров создания терминов: выражения понятий, точности значения, отражения интенциональных признаков и т. д. Многие специальные языковые единицы, созданные таким образом, первоначально не имеют статуса терминов, но впоследствии закрепляются в языке для специальных целей (далее — ЯСЦ), фиксируются в словарях и становятся терминами, не меняя при этом внешней формы.

Слово или словосочетание может быть мотивировано предыдущим лексическим значением или образной основой, что влечет за собой изменение формальной структуры языковой единицы.

Под формальной структурой в данном исследовании понимается распределение элементов значения, представленных во внешней форме языкового знака, по лексико-морфологическим десигнаторам. Например:

Глагол *tender* (v.) в значении *to offer formally* зафиксирован в 1542 г.; был заимствован из среднефранцузского *M. Fr. tendre* в значении *to offer, hold forth* (XI в.), который заимствован из латинского *L. tendere* в значении *to stretch, extend* (see *tenet*). Сохранение окончания среднефранцузского в данном случае инфинитива необычно. Существительное со значением *formal offer* появляется в 1542 г., а дополнительное значение *money that may be legally offered as payment* было отмечено в 1740-м.

Что касается, существительного *tender* (n.), то это слово со значением *person who tends another* появилось около 1470 г. Возможно, это есть производное существительное, которое сформировано от глагола среднеанглийского *M. E. tenden* со значением *attend to*. А значение *small boat used to attend*

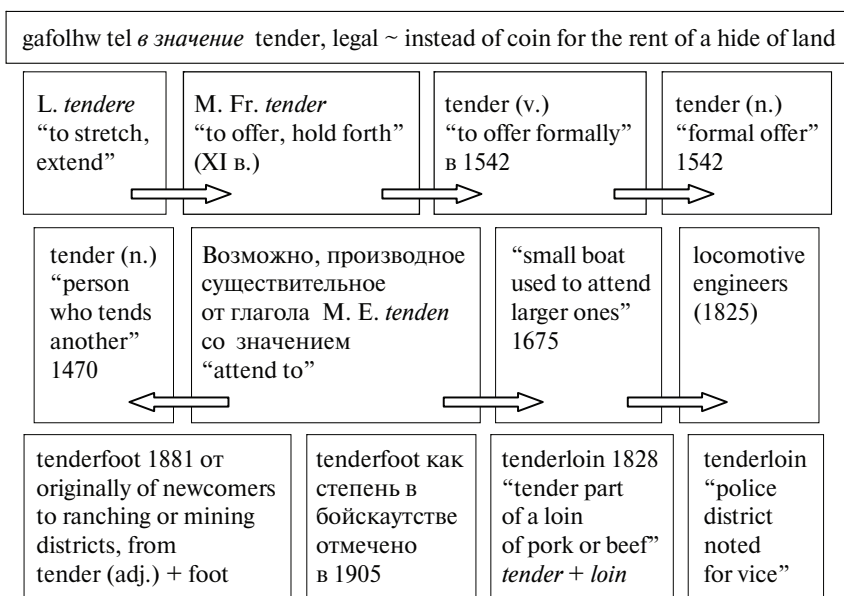
larger ones впервые зафиксировано в 1675-м, но позже у этого термина появилось значение в области вагоностроения (1825).

Относительно существительного tenderfoot можно констатировать, что оно появилось в 1881 г. (Amer. Eng.). Изначально оно относилось к вновь прибывшим в фермерские или шахтерские районы и развилось от прилагательного tender с добавлением корня foot, данное значение является американским эквивалентом британского *greenhand*. Дальнейшее развитие значения (степень в бойскаутстве), отмечено в 1908-м.

Существительное tenderloin, зарегистрированное в 1828 г. со значением tender part of a loin of pork or beef, образовано путем сложения основ *tender* + *loin*. Значение из области нестандартной лексики (запрещения вымогательства и шантажа) впервые появилось в Нью-Йорке в 1887 г. и употреблялось в отношении соседей хозяев театров и ресторанов.

В древнеанглийском можно отметить существительное мужского рода *gafolhwitel* в значении tender, legal ~ instead of coin for the rent of a hide of land.

Так, развитие этого слова от древнеанглийского до современности можно представить в виде таблицы.



Таким образом, в процессе развития значения данного слова можно наблюдать такие явления, как конверсия, слияние основ, которые привели к возникновению большого количества значений в современном языке.

Литература

1. *Белявская Е. Г.* Семантика слова. М.: Высшая школа, 1987. 127 с.
2. *Брагина А. А.* Значение и оттенки значения в термине // Терминология и культура речи. М.: Наука, 1980. С. 43.
3. Терминология как средство специальной информации // Русский филологический вестник. М., 1996. Т. 81, № 1.
4. *Гишиани Н. Б.* Язык научного общения: Вопросы методологии. Изд. 2-е, испр. М.: Высш. школа, 1986. 279 с.
5. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
6. *Курилович Е.* Деривация лексическая и деривация синтаксическая: К теории частей речи // Курилович Е. Очерки по лингвистике: сб. статей. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1962. С. 57–70.
7. *Лапицина М. Н.* Семантическая эволюция английского слова: Изучение лексики в когнитивном аспекте. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1998. 159 с.
8. *Лейчик В. М.* Особенности терминологии общественных наук и сферы ее использования // Язык и стиль научного изложения. Лингвометодические исследования. М.: Наука, 1983. 70 с.
9. *Никитин М. В.* Основы лингвистической теории значения. М.: Высш. шк., 1988. 168 с.
10. *Пауль Г.* Принципы истории языка. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1960. 500 с.
11. *Пекарская Л. А.* Речевое функционирование составных терминов. М., 1979.
12. *Петров В. В.* Семантика научных терминов. Новосибирск, 1982. 187 с.
13. *Татаринев В. А.* История отечественного терминоведения. Т. 1. Классики терминоведения. М.: Московский Лицей, 1994. 407 с.

Т. В. Иванова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ПОРЯДОК СЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПАРНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

Закономерности линейной аранжировки компонентов в сочинительных конструкциях, сочетающихся по ряду тождественных структурно-семантических характеристик и одновременно различающихся по степени устойчивости, идиоматичности, ряда лексико-грамматических, функциональных и прагматических свойств, проявляются в их способности/неспособности к варьированию. Парные словосочетания допускают позиционное варьирование компонентов — однако это явление чрезвычайно редкое, служащее для достижения определенного стилистического эффекта, и обнаруживается оно, главным образом, у неидиоматичных словосочетаний.

Одним из первых синтаксистов, отметивших речевую стабильность порядка сочиненных компонентов, был Й. Рис, который в своей монографии "Zur Wortgruppenlehre..." писал, что в подобных словосочетаниях порядок слов чаще всего не является чисто произвольным, но, наоборот, нередко диктуется определенной последовательностью величин в реальной жизни: *Manner, Weiber, Kinder; Sonne, Mond und Sterne* и т. п. [11: 30]. В настоящее время многие лингвисты придерживаются точки зрения, согласно которой порядок компонентов сочинительной конструкции обычно является не свободным, а обладающим

достаточно высоким потенциалом контекстуальной устойчивости, причем в функции контекста здесь выступают, прежде всего, сами сочиненные компоненты, образующие минимальный контекст друг для друга, а также условия их лексико-семантического и/или грамматического взаимодействия с ближним/дальним предтекстом. Кроме того, порядок компонентов сочинительной конструкции может имплицироваться такими сочинительными союзами, в семантику которых «встроена» информация о норме лексического заполнения их валентностей. Так, например, в выделенной сочинительной конструкции *it's very good, but boring to live here* компоненты связаны противительным союзом *but*, указывающим на частичное отрицание или существенное ограничение вводимым им компонентом содержания первого компонента. Вследствие того, что семантикой союза *but* определяется пейоративная оценка для второго сочиненного компонента, изменение порядка компонентов в данной сочинительной конструкции привело бы к смысловой дефектности речевого высказывания в целом. Ср.: *it's very boring, but good to live here (...)*.

Обращение к ряду работ, выполненных на материале английского языка [1; 2; 3; 5; 8], в которых в большей или меньшей степени исследуется порядок следования компонентов в сочинительных конструкциях, позволяет выделить ряд факторов, препятствующих перестановке компонентов в этих конструкциях; к ним относятся: фонологические, семантические, прагматические факторы, реальная временная, пространственная и т. п. упорядоченность предметов, явлений, различные текстовые закономерности.

Фонологические ограничения связаны с отражением в бинарных сочинительных структурах в инициальной позиции более «легкого» элемента как проявление принципа экономии произносительных усилий, что отражается предшествованием односложных компонентов многосложным (*facts and figures*) или, например, компонента с начальным [h] компоненту с более взрывным начальным согласным (*hail and farewell*) и т. п.

Семантические ограничения формируются социокультурными, психологическими или хронологическими приоритетами одних явлений по сравнению с другими и/или дейктической ориентацией на говорящего, что определяет линейризацию сочиненных компонентов в соответствии с иерархиями: одушевленное — неодушевленное: *people and things* (**things and people*), *the devil and the black sea* (**the black sea and the devil*), взрослый — незрелый: *father and son* (**son and father*), *cat and kitten* (**kitten and cat*), *man and boy* (**boy and man*), мужской — женский: *husband and wife* (**wife and husband*), *king and queen* (**queen and king*), *boys and girls* (**girls and boys*), *man and woman* (**woman and man*) и др. Подобные фонологические и семантические ограничения рассматриваются как неосознаваемые говорящими правила линейризации компонентов сочинительной конструкции [3: 63]. Однако мысль о неосознанности представляется спорной. Если фонологические ограничения и можно рассматривать как неосознаваемые, так как моторное

программирование речевого высказывания является достаточно автоматизированным и выведенным за пределы сознания говорящего, то что касается семантических ограничений, они, скорее всего, осознаваемы. Дело в том, что функционирование словосочетаний типа *things and people, wife and husband* и других, отмеченных выше знаком (*), вполне возможно в конкретных речевых высказываниях, в которых именно такой порядок сочиненных компонентов семантически значим и прагматически обусловлен. Кроме того, когда адресат устанавливает необычность подобной инверсии, он начинает поиск семантических оснований, приведших к изменению общепринятого упорядочивания компонентов сочинительной конструкции. По-видимому, именно эти соображения побудили А. Е. Кибрика и М. Б. Бергельсона связать выбор порядка сочиненных компонентов с прагматическим принципом приоритета, отражающим присутствие аксиологической шкалы говорящего в синтаксически организованных сочинительной связью словесных рядах [2: 62].

Порядок сочиненных компонентов может быть мотивирован реальной (временной и/или пространственной) упорядоченностью предметов, явлений и т. д.

Явление маркированности/немаркированности порядка сочиненных компонентов отмечается в работе К. Я. Сигала «Проблема иконичности в языке» (1999). Так например, по мнению автора, для упорядочивания компонентов сочинительной конструкции существенна иерархия временных (в течение суток) промежутков активной жизнедеятельности человека: более естественным и частотным является упорядочивание *day and night* и менее естественным и частотным, соответственно, упорядочивание *night and day*.

Согласно иерархии «основной и второстепенный предметы» сочиненный компонент, обозначающий основной предмет, занимает, как правило, инициальную позицию в сочинительном ряду. В качестве примера маркированного (относительно данной иерархии) порядка компонентов сочинительной конструкции рассмотрим следующее предложение: *... banks, music-halls, comfortable pubs were made of crystal and concrete ...* [13: 12/10/1994]. Использованное здесь упорядочивание компонентов выделенной сочинительной конструкции находит следующее объяснение: слово *crystal* — (*very high quality clear glass*) [9: 78] реализует в приведенном предложении-высказывании гипосему «дорогое», содержащуюся в его импликационале. Очевидно, что здесь было важно акцентировать внимание читателя именно на роскоши. Для решения этой задачи и был использован маркированный порядок сочиненных компонентов. Сама возможность дифференциации маркированного/немаркированного порядка компонентов сочинительной конструкции подтверждает функционирование правил линейризации в речевой деятельности, а также конвенционализацию условий их применения.

Как отмечают А. Е. Кибрик и М. Б. Бергельсон, «в спонтанной речи в соответствии с ситуативными приоритетными стратегиями могут вырабатываться окказиональные иерархии, мотивирующие конкретный порядок следования

компонентов» [2: 62]. Оказиональные иерархии ориентированы на отражение индивидуального опыта говорящего и его шкалы ценностей.

Порядок следования компонентов парных словосочетаний может быть детерминирован собственно текстовыми факторами. Собственно текстовая мотивация порядка сочиненных компонентов допускает различный охват пространства текста вокруг сочинительной конструкции: чаще всего это ближний предтекст в составе одного предложения-высказывания, реже — дальний предтекст, включающий в себя более крупные единицы текстовой интеграции.

Повтор, с одной стороны, позволяет автору подчеркивать релевантный для целей художественного изображения элемент, создает композиционно-смысловую акцентуацию повторяемой единицы, а с другой — оказывается таким приемом, который ориентирован на так называемый фактор адресата: при восприятии текста адресат, скорее всего, заострит внимание на неоднократно повторяемой единице.

Фактор повтора наиболее важных в информативно-смысловом отношении слов действует при выборе порядка сочиненных компонентов следующим образом: компонент, включенный в такую текстообразовательную тактику как лексический повтор и отражающий смысловую доминанту микротекста, обычно занимает инициальную позицию в сочинительном ряду. *Go away for a space and give me time to miss you ... Go away and come back refreshed in mind and body, a brighter, better man — if that be possible — than when you went away* [7: 36].

Немало в текстах и таких сочинительных конструкций, каждый из компонентов которых употребляется отдельно в предтексте, причем последовательность их введения в текст индуцирует их порядок в составе сочинительной конструкции. Например, *The tallness and the darkness of hair relate to aristocratic qualities. Shortness and reddish hair were associated with the working classes. As for handsome, well, even aristocrats can be ugly even though they may be tall with dark hair. ... The tall, the dark and the handsome (stranger) is exactly the mysterious man that everyone wants* [13: 12/02/1995].

Описанная текстовая закономерность может быть «нейтрализована» и переориентирована отражением в тексте такой прагматико-дейктической фигуры, как позиция наблюдателя. Рассмотрим следующий микротекст: *Here we are now. I'm so tired of being everywhere ... there is no place to go and fun. I spent the weekend driving the kids here, there and everywhere.* [13: 25/03/1995]. Несмотря на то что один из компонентов выделенной сочинительной конструкции является повторяемым, он не занимает инициальную позицию. Однако использованное автором упорядочивание сочиненных компонентов не произвольно, оно отбраживает его позицию. Автор отдает предпочтение упорядочиванию *here, there and everywhere*: ведь именно оно однозначно указывает на пространственную локализацию наблюдателя (*here* — точка, откуда ведется повествование).

Текстовая обусловленность порядка компонентов сочинительной конструкции формируется также путем попарной сочлененности концептов в структуре знаний говорящего о мире: *...there were a lot of people: good, bad and indifferent because the house was full of doctors, militia and journalists...* В отдельных случаях попарная сочлененность концептов в структуре знаний говорящего о мире известна адресату из дальнейшего предтекста.

Таким образом, рассмотренные текстовые факторы, «управляющие» порядком следования сочиненных компонентов, можно трактовать как текстовые правила линеаризации, сходные с собственно когнитивными правилами линеаризации.

Среди примеров парных словосочетаний возможность и частотность перестановки сочиненных компонентов различна для различных групп. Так, парные словосочетания, компоненты которых принадлежат к одному тематическому полю и характеризуются идейным типом статусного отношения, сравнительно часто допускают по прагматическим и отмеченным ранее соображениям переаранжировку компонентов, реализуя при этом идентичное значение. К ним относятся, например, парные словосочетания типа: *bad and good — good and bad, summer and winter — winter and summer, supply and demand — demand and supply, then and there — there and then, dine and wine (smb) — wine and dine (smb), day and night — night and day, body and mind — mind and body, chills and fever — fever and chills, small and great — great and small* и др. *A low response rate is serious particularly if there is reason to suspect that persons likely to give particular kinds of answers might be less or more likely to respond than others* [12: 324]. (...) *there shadows lay by night and day, and dark things silent crept beneath* [14: 72].

Библеизмы, авторские выражения, терминологические сочетания, вошедшие в литературный язык, допускают перестановку компонентов в достаточной степени редко. Если это происходит, то чаще всего обусловлено факторами стилистического характера. Например: *It was a miracle; if not of fishes and loaves, then of cast-offs and left-overs* [10: 98].

Переаранжировка компонентов исходной структуры словосочетаний (*loaves and fishes*) продиктована стилистическими соображениями. Обнаруживаемая рифма (*loaves—left-overs*) подчеркивает ироничность характеристики «чуда», сотворенного «из ничего» — остатков (*left-overs*) и объедков (*cast-offs*).

Терминологические сочетания при перестановке компонентов теряют свою терминологичность:

(...) *Fernando grumbled as he went to pour her a drink from a jug on the table. "Void and null," Ruth muttered under her breath and she tried in vain to move her ankle without pain. As void and null as her feeble attempts to find out what he didn't want to tell her the night of the paella* [4: 175].

В некоторых случаях перестановка компонентов используется в рамках стилистического приема (хиазм) для акцентирования действия, например в следующем поэтическом тексте:

To the ground Till it's time: Up I bound. Legs go loose, Legs go tight. I drop down Like the night. Like a scales. Give and take, Take and give. My legs ache. So it ends As it begins. Off we climb And no one wins [Gunn 1992: 43].

Таким образом, как показал исследованный материал, парные словосочетания допускают структурное варьирование компонентов, при этом значение, передаваемое этими словосочетаниями и закрепленное узусом, сохраняется.

Литература

1. Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. М.: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
2. Бергельсон М. Б., Кибрик А. Е. Прагматический принцип приоритета и его отражение в грамматике языка // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. М.: Наука, 1987. 163 с.
3. Cooper W. and Ross J. R. World order. In Papers from the Parasession on Functionalism, R. E. Grossman, et al. (eds.). Chicago: Chicago Linguistic Society, 1975. P. 11–63.
4. Fox N. Love or Nothing? Richmond, Surrey: Mills & Boon, 1993. 532 p.
5. Givón T. Functionalism and grammar. Amsterdam: John Benjamins, 1995. 486 p.
6. Gunn Thom. The Man with Night Sweats. London: Faber & Faber Ltd, 1992. 295 p.
7. Jerome K. Jerome. Three Men on the Bummel. London: Penguin Group, 1995. 85 p.
8. Landsberg M. E. On some principles of serialization underlying linguistic freezes // General linguistics. University Park, 1994. Vol. 34, № 1. P. 1–43.
9. LDCE — Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman, 2005. 1950 p.
10. Lipman M. Thank You for Having Me. London: Robson Books Ltd, 1990. 113 p.
11. Ries J. Zur Wortgruppenlehre mit Proben aus einer Ausführlichen Wortgruppenlehre der Deutschen Sprache der Gegenwart. Beiträge zur Grundlegung der Syntax II. Prague, 1928. S. 128–138.
12. Singleton W. T. The Mind at Work: Psychological Ergonomics. Cambridge: CUP, 1989. 352 p.
13. Speak Out. Журнал для изучающих и преподающих английский язык. Глосса-пресс, 1991–2005. (<http://www.speakout.ru>)
14. Tolkien J. R. The Hobbit. London: Penguin Group, 1995. 82 p.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО, ПОЛИТИЧЕСКОГО, ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО И ДРУГИХ ТИПОВ ДИСКУРСА

3. III. Исаева

(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СПОСОБ СМЯГЧЕНИЯ КРИТИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политический дискурс — это речевая деятельность, которая ориентирована на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны, побуждение их к определенным политическим действиям, принятию ими (гражданами) тех или иных социально-политических решений

в условиях множественности точек зрения в обществе [2: 6]. Множественность точек зрения в ситуации борьбы за власть предполагает возникновение конфликтов, разногласий и критики. Критическая оценка тех или иных событий, действий является характерной чертой политического дискурса.

Критика — это суждение о достоинствах и недостатках какого-либо труда; оценка [1: 195]. Такое понимание критики можно назвать широким. Однако часто в сознании человека критика имеет отрицательное значение. В этом отрицательном значении критика понимается как суждение только о недостатках. Результатом такого суждения является отрицательная оценка события. Далее мы будем говорить о критике только в этом узком ее понимании.

Возможны различные классификации критики в зависимости от того, что брать за основу системы. Если за основу брать:

- критерий истинности, то можно выделить (а) объективную и (б) субъективную критику;
- степень обоснованности, то можно выделить (а) аргументированную и (б) неаргументированную критику;
- способ выражения отрицательности в оценке, то можно выделить (а) мягкую, (б) нейтральную и (в) резкую критику.

Нейтральная критика — это непредвзятое, беспристрастное рассуждение о недостатках чего-либо. Это именно тот вид критики, который не зависит от таких прагматических факторов, как (1) категория адресованности, (2) критерий «свой/чужой», столь характерный для политического дискурса, и (3) интенция адресанта, которые важны для мягкой и резкой критики.

Мягкая критика означает выявление и указание на недостатки кого-либо или чего-либо в нерезкой форме. Мягкая критика подразумевает толерантное отношение к собеседнику, его взглядам и поступкам.

Резкая критика подразумевает оценку чего-либо в преувеличенно негативной форме. Резкая критика является воплощением нетолерантного речевого поведения и, как правило, содержит речевую агрессию.

На первый взгляд может создаться впечатление, что мягкая критика является полной противоположностью резкой критики, что в некоторой степени справедливо. Однако противопоставление мягкой и резкой критики носит формальный характер и существенно отличается от оппозиции добра и зла, белого и черного. Если резкая критика, как правило, несет в себе нечто отрицательное, агрессивное, то мягкая имеет далеко неоднозначный характер. Это обусловлено тем, что мягкая критика включает элементы толерантности. А толерантность, в свою очередь, — одно из противоречивых понятий настоящего времени. *Толерантность* является сложным по своей природе образованием. В ней отражаются особенности образовательной культуры и воспитания субъектов, опыт общения, ценности, потребности, интересы, установки, привычки, особенности мышления и сложившийся стереотип речевого/неречевого поведения. Любой

вид межличностного взаимодействия свидетельствует о многообразном проявлении толерантности: одни люди достаточно терпимы к окружающим; другие умеют хорошо скрывать неприязнь к партнеру, его взглядам, установкам; третьи способны силой убеждения заставить себя не замечать то, что его не устраивает в другом.

В условиях политического дискурса можно выделить позитивную и негативную толерантность. *Позитивная толерантность* в политическом дискурсе — это терпимость к взглядам оппонента. Такая терпимость позволяет осуществить критику в мягкой форме и так указать на недостатки во взглядах оппонента, чтобы тот не почувствовал себя в неловком положении. Посредством мягкой критики адресант стремится создать благоприятный эмоциональный климат, помочь другим и попытаться самому осмыслить иную точку зрения, увидеть ее достоинства и недостатки, аргументировать свою позицию и принять верное решение.

В противоположность позитивной *негативная толерантность* в рамках политического дискурса понимается как терпимость к недостаткам деятельности субъекта (главы правительства/партии), как правило, «своего», смягчение ранее высказанных критических замечаний в его адрес, для того чтобы завуалировать негативное к нему отношение. Теоретически адресатом мягкой негативной критики выступает «свой» субъект (глава правительства/партии), а фактически — массы. Противопоставление «свой/ чужой» актуально для негативной толерантности, поскольку интенцией адресанта мягкой негативной критики, относящегося к «своим», является обеление «своих».

Таким образом, мягкая критика может быть позитивной и негативной в соответствии с разделением толерантности на позитивную и негативную. Однако несмотря на различия позитивной и негативной мягкой критики способы смягчения критических замечаний у них схожи.

Среди способов смягчения критики можно выделить следующие:

1) некатегоричность отрицательной оценки, использование слов с семантикой частичности:

There is a bit of disappointment, largely because... [3];

2) обвинение в ошибках не главного субъекта, а другого/их:

The real problem may be Obama's friends — or rather, those among his formerly most enthusiastic supporters who are now having second thoughts [3];

3) выражение сожаления:

...the trip [Obama's trip to China] wasn't all that we had hoped it would be [3];

4) субъект, его точка зрения/действия — не исключение, таких много:

...the age-old tradition of presidents handing out ambassadorships as rewards for campaign donors had continued undiminished under Obama... [3];

5) завышенные ожидания со стороны адресанта приводят к разочарованию, даже если результат был неплохим:

There is a bit of disappointment, largely because expectations were raised by the "change" theme of Obama's campaign... [3];

6) позитивная оценка отдельных компонентов, а не результата проделанной работы в целом:

...I think they just need to take a deep breath, look at what happened and revamp their strategy. They've still got the best communicator I've ever seen in my life in politics [4];

7) выражение отрицательной оценки в форме рекомендаций и пожеланий:

I think the key thing for the Obama administration is to just keep staying on track. Nothing is going to be easy. And you're going to fail and you're going to do well, and you're going to fail, and you're going to do well [4];

8) замалчивание.

Все вышеперечисленные способы смягчения критики могут быть мягко негативными. Однако в мягко позитивной критике используются не все отмеченные приемы. Так, мягко-позитивная критика исключает: (2) обвинение в ошибках не главного субъекта, а другого/их (то есть перекалывание ответственности за какое-либо действие, сообщение недостоверной информации, искажение фактов), (4) субъект, его точка зрения/действия — не исключение, таких много (то есть отрицание отрицательного, приобщение этого отрицательного к норме, что тоже является искажением) и (8) замалчивание (которое также искажает представление о ходе событий у адресата — масс). Таким образом, принципиальное различие позитивной и негативной мягкой критики заключается в том, что позитивная критика допускает не искажения фактов, а лишь более мягкую форму их преподнесения.

Таким образом, толерантность выступает как важное средство смягчения критической оценки чего-либо. Сложная природа толерантности накладывает отпечаток на явление мягкой критики, которая вслед за толерантностью квалифицируется нами как позитивная и негативная. И в первом и во втором случае происходит смягчение критики. Однако прагматические цели и результаты данных смягчений различны. Мягко негативная критика является орудием достижения адресантом своих личных корыстных целей, в то время как мягко позитивная критика актуализирует открытое сообщение фактов и рассматривается как способ адекватного и продуктивного ведения дискуссии вообще (не только политической).

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Том 2. М.: Русский язык — Медиа, 2007. 779 с.
2. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2008. 256 с.
3. Barack Obama dream fades as China visit fails to bring change. URL: http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/us_and_americas/article6926987.ece
4. Schwarzenegger, Rendell: Advice for Obama. URL: <http://blogs.abcnews.com/thenote/2010/02/schwarzenegger-rendell-advice-for-obama.html>

Н. В. Кленовая

(Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ КИНО-/ВИДЕОМАТЕРИАЛА КАК ЖАНРА АУДИАМЕДИАЛЬНОГО ТЕКСТА

Природа подарила человеку пять чувств: осязание, обоняние, вкус, зрение и слух. Познание мира на 99% происходит благодаря последним двум. Таким образом, большую часть информации мы получаем через систему знаков — аудиальных и визуальных. Передача и восприятие информации происходит по определенным каналам, в роли которых могут выступать печатные издания, фото- и киноплёнка, магнитные и оптические носители. Классификация типов текста, предложенная в начале 1970-х гг. Катариной Райс, учитывает тип источника информации, характеристику источника и реципиента. Соответственно выделяются следующие типы текстов: информативные, экспрессивные, оперативные и аудиамедиаальные [1: 246–247].

Кино- и видеофильмы являются, пожалуй, наиболее популярным жанром аудиамедиаального текста. Это тексты радио- и телепередач, сценические произведения, тексты музыкальных произведений, которые являются элементами более крупного целого и не могут обходиться без внеязыковой среды и неязыковых графических, акустических и визуальных средств выражения [4: 149].

Жанр аудиамедиаального материала определяется единством его формы и содержания, причем первое подчинено второму. Содержание же, в свою очередь, зависит от ведущей функции, которую выполняет тот или иной текст. Основными жанрами аудиамедиаальных текстов являются: 1. теле-/радиопередача; 2. драматическое произведение, опера, оперетта, мюзикл; 3. песня; 4. кино-/видеофильм: художественный, документальный, мультипликационный.

В современных условиях неизбежен обмен информацией между представителями разных стран и культур, соответственно, и перевод с одного языка на другой. Постепенно перевод кино- и видеоматериалов становится отдельным, ни на что не похожим видом переводческой практики. Любая практическая деятельность имеет под собой теоретическое обоснование. Проведенные исследования позволяют полагать, что теоретические законы, действующие при переводе традиционного (печатного) материала, работают и при переводе кино-/видеоматериала.

Фильм можно перевести, используя один из трех способов: субтитрование, дублирование и закадровый перевод. В зависимости от выбранного метода процесс перевода может проходить по-разному (так, при дублировании происходит «окультуривание» материала, такой перевод больше ориентирован на целевую аудиторию, т. е. на зрителя; при использовании субтитров оригинальные диалоги искажаются меньше всего — зритель не только видит актеров, но и слышит их речь, тем самым сохраняется

«иностранность» материала; закадровый перевод стоит обособленно, что объясняется его спецификой: голос переводчика (актера) звучит параллельно с голосами актеров, происходит наложение языков и культур).

Перевод кино- и видеоматериала имеет много общего с переводом художественной литературы, так как открывает большие возможности для творчества. При этом переводчик должен соблюдать баланс — не быть безучастным к своему герою, но и не играть вместе (или вместо) актеров. При выборе того или иного способа переводчик должен принимать во внимание несколько аспектов: 1) эстетический — содержание фильма, замысел автора; 2) культурологический — традиции перевода, принятые в той или иной стране, конкретные исторические обстоятельства; 3) языковой — общественный статус языка; 4) финансовый — дублирование предпочитают использовать в наиболее развитых и богатых странах Западной Европы, где ожидаются самые высокие кассовые сборы, в то время как субтитры применяются в менее богатых странах с ограниченным рынком показа.

Как уже было отмечено, перевод кино- и видеоматериала в теоретическом плане основывается на положениях общей теории перевода. Цель любого перевода — максимально точная и корректная передача информации, с тем чтобы вызвать у «иностранного» получателя реакцию, аналогичную реакции «оригинального» получателя. Для достижения этой цели применяются лингвистические трансформации. Они могут быть вызваны различиями в семантической или грамматической структуре языков (разные признаки одного и того же явления/предмета, разный смысловой объем, наличие в ИЯ грамматических категорий и конструкций, не имеющих аналогов в ПЯ, разная сочетаемость слов). Таким образом, любая трансформация — это комплексный лексико-грамматический процесс, поэтому, на наш взгляд, было бы логичнее выделять грамматические и семантические трансформации в зависимости от того, изменение какой части высказывания — грамматической или семантической — имеет большее значение.

В интересующих нас семантических трансформациях семантическое значение высказывания подвергается изменениям — сужается, расширяется, модулируется, добавляется или опускается.

Генерализация — замена единицы ИЯ с более узким значением единицей ПЯ с более широким значением, замена видового понятия родовым [3: 161]. Системно-структурные различия языков могут заставить переводчика прибегнуть к генерализации, если в языке перевода не существует единицы с одинаковым объемом значения:

- You quit your job but you're still working on the twins' *science project!* — Ты ушла с работы, но продолжаешь выполнять за близняшек их *домашнее задание!* [6]

Science — это общее название обязательного курса в американских школах. Он включает в себя такие предметы, как естествознание, биология,

химия, физика в зависимости от класса. В России подобного объединения нет, поэтому, чтобы не смущать отечественного зрителя переводчик генерализовал понятие до всем понятного «домашнего задания».

Генерализация используется и при передаче каких-либо размеров, что связано с тем, что для английского языка характерно точное указание величин.

• Did you see her hem (of the dress)? It is six inches deep in mud. — Вы видели ее платье? На нем же весь подол в грязи [5].

Этой особенностью языка объясняется и наличие целого ряда выражений с *dozen*:

• I know no more than half a dozen accomplished women. — Я знаю только несколько образованных женщин [5].

Генерализация используется при передаче синонимичных фраз:

• You can have only two motives and I would not interfere with either. The first one — you're in each other's confidence and you have some secret affairs to discuss; the second — you're conscious that your figures appear to the better advantage by walking. — У вас может быть только две причины: либо вы хотите обсудить свои секреты, либо считаете, что выглядите более привлекательно, когда передвигаетесь по комнате, в любом случае я не хотел бы вам мешать [5].

Еще один случай генерализации — замена более узкого видового понятия более широким — родовым:

• She is singing and playing all day long. — Она целыми днями музицирует [5].

• How do you know what the grand duchess do and what they *don't*? — Откуда ты знаешь, как ведут себя благородные дамы? [7]

В данном примере генерализованы и подлежащее и сказуемое. Значение словосочетания *grand duchess* — великая княжна, близкая родственница императора или императрицы — передано более общим понятием «благородная дама». При переводе сказуемого дословное «что они делают, а что нет» заменено на более емкий синоним «ведет себя».

• Give me a *wrench or an axe or something like this*. — Дайте мне *что-нибудь тяжелое* [7].

Переводчик абсолютно правильно решил, что в детском мультфильме не место таким словам, как гаечный ключ или топор, и заменил эти слова более общим и, безусловно, более понятным ребенку словосочетанием «что-нибудь тяжелое».

Конкретизация — процесс, обратный генерализации, это замена слова или словосочетания ИЯ с более широким референциальным значением словом или словосочетанием с более узким значением, замена родового понятия видовым [2: 210]. Английский язык по сравнению с русским более абстрактен, в силу чего значение многих слов можно определить только по контексту.

• — But they are not so *bad*. — Но и не настолько *примитивны* [5].

Слово *bad* наравне с *good* одно из наиболее обобщенных прилагательных, имеющих широчайший спектр значений, в данном конкретном случае — *плохой* значит *примитивный*.

Не менее широкой семантикой обладает и прилагательное *simple* — несложный, наивный, доверчивый, глупый, честный и т. д. В данном контексте оно приобретает значение *безобидный*:

• I was only asking a *simple* question. — По-моему, вопрос был вполне *безобидный* [7].

• May I *see you back* to the village? — Можно *отвезти* вас в деревню? [5]

Одно из значений глагола *to see* — *проводить*. В данном случае Элизабет вместе с дядей и тетей посетила поместье мистера Дарси, после чего он предложил отвезти ее обратно в деревню, т. е. *проводить*. Таким образом, значение глагола конкретизируется.

Конкретизация используется при переводе десемантизированных слов: *thing, affair, matter, issue, stuff* и т. д. Причем такие слова могут обозначать как неодушевленные предметы, так и людей:

• I have never met such a woman. She would certainly be a fearsome *thing* to behold. — Я не встречала подобных леди, но уверена, *они* привели бы меня в уныние [5].

• Actually, this *pink thing* belongs to us. — Вообще-то это наш *мальш* [8].

Пример взят из мультфильма «Ледниковый период». Речь идет о маленьком ребенке, за право на которого спорят саблезубый тигр Диего и мамонт Мэнни. Слово *thing* практически не имеет значения, весь смысл заключен в прилагательном *pink*. При этом происходит метонимический перенос признака предмета на сам предмет.

• She is a huge *deal*. — Она великий *человек* [6].

• *It's a huge deal*. — *Примерка* — это очень важное *событие* [6].

Оба примера взяты из одного и того же источника, одно и то же слово в зависимости от контекста имеет два совершенно разных перевода, точность которого достигнута при помощи *конкретизации* понятий. В первом случае речь идет о *человеке*, Миранде Пристли, главном редакторе журнала «Подиум»; эта женщина благодаря своей деловой хватке и харизме внушает окружающим чуть ли не благоговейный трепет и уважение. Во втором случае — о *событии*, при этом местоимение *It* тоже конкретизировано — до существительного «примерка».

Конкретизация используется и в случае, если в целевом языке нет нужного соответствия:

• The younger ones out before the elders are *married*. — Младшие выведены в свет прежде, чем старшие *вышли замуж* [5].

Конкретизация (как и генерализация) особенно актуальна при передаче родо-видовых отношений:

• I hope your plans in favor of Maryton will not be affected by the *relations* with this gentleman. — Надеюсь, *размолвка* с этим джентльменом не повлияет на ваши планы пребывания в Меритоне [5].

Размолвка — частное проявление человеческих *отношений*. Подобная замена полностью оправдана как в стилистическом, так и в денотативном значении, поскольку мистер Дарси — джентльмен, о котором идет речь, и мистер Уикхем, к которому обращена фраза, действительно находятся в ссоре.

Смысловое/логическое развитие (модуляция) — переводческая трансформация, при которой происходит замена одного понятия другим на основе их смежности или логической близости [3: 56].

- Good Heavens! **People!** — Бог ты мой! *Вы уже здесь!* [5]

В английской версии указана причина — люди, которых он видит, в русской — результат: они «уже здесь».

- Have you no **compassion** for my poor nerves! — Вы совсем *не думаете* о моих нервах! [5]

Compassion — жалость, сострадание, мистер Беннет, по мнению своей жены, не *думает* о ее нервах, а значит — не *жалеет* ее; следствие передано причиной.

- But no matter. I doubt we shall ever **meet** again. — Да вряд ли нам придется еще *поговорить* [5].

Лизи боится, что ей и мистеру Дарси не суждено будет еще увидаться, а значит и поговорить. Причина передана следствием.

- Look! Jane **is dancing** with Mr. Bingley. — Смотрите, мистер Бингли *пригласил Джейн танцевать!* [5]

В английском варианте указан результат действия, в русском — вызвавшая его причина.

Кроме замены причины следствием, а следствия — причиной, в рамках приема смыслового развития встречаются и метонимические (на основе смежности понятий) переносы:

- Men are all **humourless poppys** from my limited experience. — Судя по моему опыту, все мужчины *высокомерные пустозвоны* [5].

Значение слова *poppys* — *чепуха, ерунда* — перенесено на человека по смежности, как качество, ему присущее. В соответствии с этим сделан адекватный перевод.

Аналогичный пример можно найти в переводе мультфильма «Ледниковый период» с той лишь разницей, что номинация деятеля перенесена на результат этой деятельности:

- I've heard these **crackpots**. — Слышал я эти *глупости* [8].

В следующем примере сема вещества перенесена на связанное с ним действие:

- Peppermint? — Мятное масло?

An oil for my hands. — *Я мажу им руки* [7].

Метонимия подразумевает не только перенос признака на предмет, но и значение части на целое и обратно. Вот небольшой диалог из того же источника, где сема вещества перенесена на связанное с ним действие:

- — Why the change of mind? — Что-то изменилось?

— It was more a **change of heart**. — Скорее всего, *я сам* [7].

«Сердце» во всем мире отождествляется с душой человека, его намерениями, характером, т. е. с самим человеком, поэтому замена части на целое вполне оправдана.

- Oh yea, nice try, **bucktooth**. — Рассказывай сказки, *клыкастый*.

Buck-tooth — «торчащий зуб», перевод сделан на основе метонимического переноса части на целое.

Прием перифразы (замены обычного слова описательным выражением или наоборот) — еще один тип связей, реализуемых в рамках смыслового развития:

- Only a deep love may **persuade me to marry**. — Только настоящая любовь может *толкнуть меня под венец* [5].

Нейтральная, не имеющая каких-либо коннотаций английская фраза переведена стилистически окрашенным описательным выражением, смысл высказывания при этом остался неизменным.

- **You're chained to the desk**. — *Никуда не отходи от стола* [6].

В этом примере произошел обратный процесс — яркое, эмоционально окрашенное выражение в оригинале заменено на менее экспрессивную фразу в переводе.

- **It's not my problem**. — *Это меня не касается* [6].

- So long, mutt. **I can't stay, I don't belong here**. — Прощай, пес. *Ты здесь ко двору, а я нет* [7].

Антонимический перевод — трансформация утвердительной конструкции в отрицательную (или наоборот), сопровождаемая заменой одного из слов переводимого предложения ИЯ на его антоним в ПЯ. Перевод антонимичной фразой точно передает значение, не нарушая норм русского языка — ни грамматических, ни фонетических.

- She **would die**. — Она этого *не перенесет* [6].

- **Please, bore someone else with your questions**. — *Пожалуйста, не утомляйте меня своими вопросами* [6].

• I do not have the talent of conversing with people **I've never met before**. — Я не обладаю большим талантом с такой легкостью разговаривать с людьми, *которых впервые увидел* [5].

- **I know nothing else**. — *Насколько я знаю* [5].

Некоторые фразы в английском языке (как правило, это так называемые phrasal verbs) не имеют другого перевода, кроме как антонимического:

- Will you **keep up**, please? — Ты можешь *не отставать?* [6]

Антонимический перевод часто применяется для передачи модальности:

- Maybe we **shouldn't do** that. — *Зря мы это делаем* [8].

Особой разновидностью антонимического перевода является замена сравнительной (превосходной) степени прилагательного (наречия) положительной степени:

• I find the place perfectly adequate, even if the society is a bit *less varied* than in the town. — Я нахожу его (графство Хартфордшир) вполне пригодным для отдыха, несмотря на *однообразие* общества [5].

В случаях, когда для адекватной передачи смысла фразы недостаточно перевести значение слов, ее составляющих, из одной языковой системы в другую, применяется *комплексное преобразование*. Это трансформация элементов речевой цепи (от одного слова до целого предложения), при которой видима связь между внутренней формой единиц ИЯ и ПЯ не прослеживается. При этом ни один отдельно взятый элемент преобразуемого комплекса не связан семантически с новой формой выражения [4: 61].

На балу Элизабет случайно услышала, как мистер Дарси довольно неслестно отозвался о ней в разговоре со своим другом мистером Бингли: «Возможно, она и недурна, но не настолько, чтобы нарушить мой душевный покой». Подруга Элизабет, Шарлота, пытается ее утешить:

• *Count your blessings, Lizzy.* If he liked you, you would have to dance with him. — *Все к лучшему, Лиззи.* Приглянись ты ему, тебе бы пришлось с ним танцевать.

• *Precisely.* — *Это ужасно* [5].

Слово *blessings* означает *благословение, счастье*. Следовательно, дословный перевод фразы звучит следующим образом: Сосчитай, сколько раз тебе повезло — если сопутствует удача, то *все к лучшему*. Ответная реплика не менее интересна. В оригинале слово *precisely* является ответом на точность замечания — *именно*, а в переводе на действия, описанные этой фразой, что в принципе так же логично, хотя возможен и другой вариант — *ты права*.

• Is it true you will hold a ball here? — А правда, что вы обещали устроить бал?

• *A ball?* — *Да неужели?*

• *Oh! Do hold a ball!* — *Это было бы чудесно!* [5]

• She should *move fast and snap him up.* — Ей нужно как можно *быстрее покорить его сердце* [5].

Выражение *snap up* означает *накинуться, схватить*, в данном контексте речь идет о молодом человеке. Данной метафорой передано не только денотативное значение, но и коннотация — отношение говорящих к замужеству.

• *About bloody time.* — *Наконец-то* [6].

• *It's deadly.* — *Валит с ног* [6].

Здесь речь идет о пунше, крепость которого, по выражению героя, «валит с ног».

Как правило, целостному преобразованию подвергаются выражения с сильной экспрессией. Точность и правильность перевода определяется широким контекстом, в роли которого в данном случае выступает видеоряд. Рассмотрим несколько примеров. В мультфильме «Ледниковый

период» тигр Диего возвращается в стаю и приветствует своих «дружков-головорезов» презрительно-вульгарной фразой:

• *Hello, ladies.* — *Вот и я* [8].

В том же мультфильме ленивец Сид спасается от преследователей на импровизированных лыжах и бравурно кричит:

• *Backscratchers! Eat my powder!* — *Группа преследования отстала* [8].

Возможно, что дословный перевод звучал бы более экспрессивно и лучше бы отражал настроение его автора, но это мультипликационный фильм, предназначенный в первую очередь для детей, поэтому изначальная экспрессия значительно снижена.

Итак, представляя собой аудиамедиальный текст, материал кино-/видеофильма не существует без внеязыковой среды и неязыковых графических, акустических и визуальных средств выражения. Именно поэтому перевод видеoinформации носит творческий характер, что роднит его с переводом художественной литературы. Несмотря на многочисленные особенности кино-/видеоперевода в практическом плане, он не имеет своей теоретической базы и оперирует приемами и методами общей теории перевода. Перевод как передача информации с одного языка на другой происходит посредством разного рода трансформаций. Выделяют семантические и грамматические трансформации в зависимости от элемента, подвергаемого замене. Наиболее распространенными семантическими трансформациями при работе с кино-/видеоматериалами являются генерализация, конкретизация, модуляция, приемы антонимического перевода и комплексного преобразования. При выборе того или иного варианта перевода, а значит и вида трансформации нужно принимать во внимание как лингвистические особенности речи героев, что в свою очередь зависит от образа жизни героев, их социального положения, места жительства, так и экстралингвистические факторы — обстановку, историческое время, отношения героев друг к другу.

Литература

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975.
3. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. М.: Международные отношения, 1978.
4. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М.: Восток-Запад, 2006.

Видеоматериал

5. Гордость и предубеждение (Pride and Prejudice), х/ф, реж. Д. Райт, Universal Pictures, США, 2005.
6. Дьявол носит Prada (The Devil wears Prada), х/ф, реж. Д. Фрэнкел, The 20th Century Fox, США, 2006.
7. Анастасия (Anastasia), м/ф, реж. Д. Блат, Г. Голдман, The 20th Century Fox, Fox Animation Studios, Fox Family Films, США, 1997.
8. Ледниковый период (The Ice Age), м/ф, реж. К. Ведж, К. Салдана, Blue Sky Studios, The 20th Century Fox, США, 2002.

С. С. Коваленко
(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ МАССМЕДИЙНОГО ДИСКУРСА

Разнообразие существующих типов дискурса позволяет на базе тех или иных оснований строить их различные классификации. Так, в зависимости от типа участников В. И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: личностно ориентированный и статусно ориентированный [4].

Личностно ориентированный дискурс представляет собой общение хорошо знающих друг друга коммуникантов, раскрывающих друг другу свой внутренний мир. Он представлен двумя разновидностями: бытовой и бытийный.

Статусно ориентированный дискурс представляет собой общение в рамках института или социальной группы. В рамках статусно ориентированного дискурса выделяются применительно к современному социуму политический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный виды.

Массово-информационный дискурс (дискурс СМИ) в последнее время все чаще привлекает внимание исследователей. Массовая информация, или массовая коммуникация представляет собой «процесс производства информации, ее передачи средствами прессы, радио, телевидения и общение людей как членов „массы“, осуществляющееся с помощью технических средств» [8: 470]. Средствами массовой информации принято называть всю совокупность технических устройств для ее передачи, обслуживаемых профессионалами.

Как особому виду общения массово-информационному дискурсу присущи следующие черты:

- передача сообщений с помощью технических устройств;
- адресант и адресат всегда, строго говоря, коллективны;
- адресат и адресант всегда разделены пространством, а иногда и временем, что в значительной степени затрудняет обратную связь [3].

Тексты СМИ представляют собой именно дискурс, так как они динамичны, современны и воспринимаются участниками коммуникации в контексте происходящих событий.

Массмедийный дискурс — это сложное, многоплановое явление, значимость которого обусловлена его социальной природой. Общество функционирует и развивается лишь при условии социального взаимодействия между его членами, осуществляемого с помощью языка, а социальное взаимодействие — это, прежде всего, обмен информацией.

В современную эпоху информация стала решающим стратегическим фактором во всех сферах жизни человека. Недаром существует мнение, что тот, кто владеет информацией, владеет миром. Сам термин «информация»

относится «ко всем данным, которые поступают к человеку извне по разным чувственно-перцептуальным и сенсорно-моторным каналам, а также тем данным, которые уже переработаны центральной нервной системой, интериоризованы и реинтерпретированы человеком и представлены в его голове в виде ментальных репрезентаций. <...> В повседневном употреблении информация имеет отношение к значению или значимости и понимается как сообщение о фактах, событиях, процессах, обычно оформленное и переданное языковыми средствами» [5: 35].

И. Р. Гальперин выделяет различные типы информации в тексте: СФИ (содержательно-фактуальная информация), СКИ (содержательно-концептуальная информация) и СПИ (содержательно-подтекстовая информация) [10]. СФИ представляет собой информацию о фактах, процессах, событиях окружающего мира, обычно выражается эксплицитно и характеризуется отсутствием эмоционально-оценочных элементов. СКИ несет индивидуальное авторское понимание отношений между объектами и явлениями, СПИ может извлекаться из СФИ благодаря активизации ассоциативных и коннотативных значений.

Человек черпает свои знания о мире в основном из текстов СМИ, познавая мир от случая к случаю. Такие средства массовой информации, как газеты, журналы, телевидение и Интернет являются неотъемлемым компонентом социального бытия современного человека, основным способом его приобщения к событиям, фактам, явлениям окружающего мира. Особую область массовой коммуникации составляют тексты публикаций во всемирной сети, которые являются сейчас очень актуальными благодаря возможности получить к ним немедленный доступ из любой точки мира при наличии компьютера.

Не подлежит сомнению, что СМИ являются важнейшим средством формирования и отражения общественного мнения, которые «прямо или опосредованно, в открытой или скрытой форме влияют на все социально-политические процессы в обществе. Именно поэтому они получили название „четвертой власти“ (the fourth estate), которые по силе своего воздействия на механизм общественного развития не уступают первым трем» [2: 33].

Информация, передаваемая с помощью СМИ, — это важное средство интеллектуальной коммуникации, осуществляемой главным образом посредством языка, который выступает в качестве основного инструмента ее актуализации. Язык СМИ, яркий и динамичный, не приравнивается к так называемому газетно-публицистическому стилю, а представляет собой «сплав» нескольких функциональных стилей и во многом приближается к разговорной речи.

Именно с помощью языка становится возможным выполнение самых разнообразных функций СМИ, от информационной и пропагандистской до развлекательной и даже эмоционально-тонирующей.

Самыми важными, по мнению исследователей, являются информационная функция и функция воздействия. Информационная функция характеризуется как документально-фактологическая, что предполагает точность информации, создание единой системы координат в ее восприятии, умение журналиста анализировать и обобщать, сдержанность стиля, конкретность и объективность в изображении фактов и событий и максимальную сжатость высказывания [8: 472].

Воздействующая функция, или функция организации поведения реципиента имеет своей целью воздействие на читателя. При этом автор пытается «спровоцировать» поведение читателя в нужном ему русле, вызвать определенный сдвиг в системе ценностей реципиента [6: 36–37]. Исследователи отмечают также, что в чистом виде информирующая функция встречается редко. Любая информация оказывает то или иное влияние на читателя. Она помогает формировать точку зрения на события, что означает воздействие на его мысли и поведение, а воздействие, в свою очередь, невозможно без информирования.

Существующие средства массовой коммуникации различаются по соотношению информационной и воздействующей функций, по оперативности, эмоциональности, доступности и некоторым другим характеристикам: Интернет представляет собой наиболее оперативное средство, первым сообщаящее о происшедшем, затем подключается телевидение, а газеты обычно выходят на следующий день, уступая тем самым в оперативности и эмоциональности, но выигрывая в представлении анализа события и воздействии на сознание реципиента. Однако скорость распространения сообщения и размеры проинформированной аудитории зависят еще и от важности происшедшего: они тем больше, чем важнее само событие.

Печатные издания (газеты и журналы) представляют большой интерес для исследования, так как они не только отражают явления окружающей действительности, но и интерпретируют их в свете той или иной идеологии или прагматической цели. В печать отбираются прежде всего такие сообщения, которые способны «повлиять на читателей, возбудить общественное мнение и даже изменить ценностные ориентиры» [9: 4].

Газеты и журналы как различные виды периодической печати имеют свои особенности. Исследователи отмечают, что журналы, например, имеют более узкую специализацию, нежели газеты. Журнальные статьи обычно длиннее и носят более теоретический характер, тогда как газетные изобилуют фактической информацией [1]. Такие различия обусловлены, прежде всего, прагматическими целями, которые ставят эти издания, и аудиторией, на которую они рассчитывают. Главная цель газеты состоит в экспресс-информировании широких масс читателей, в то время как авторы журнальных статей обобщают информацию за довольно большой промежуток времени, теоретически ее осмысливают, подводят итоги и проводят связь с другими проблемами или событиями.

Стиль журнала более «сухой», в отличие от почти разговорного языка газеты, который некоторым образом напоминает рассказ, повествование о происходящих событиях. Особенностью газетной статьи является стандартизованность (перегруженность текста шаблонами, клише), а также использование языковых средств, призванных воздействовать на читателя. Использование большого количества однообразных, клишированных фраз объясняется во многом экстралингвистическими причинами: стремлением к документальности, повторяемости тем, оперативностью подготовки материала в очередной номер.

Помимо вышеперечисленных характеристик язык газетных статей обладает также общедоступностью, непринужденностью и дружелюбием [7].

Упомянутое выше диалектическое единство информационной и воздействующей функций позволяет выделить два основных типа газетных статей: информационный и аналитический (комментирующий). К информационному типу относятся краткие новости, заметка, репортаж, статья информационного характера, а к аналитическому — передовая статья, полемическая статья, тематическая статья (feature article), комментарий, памфлет [10]. Тексты аналитического типа характеризуются авторской модальностью, выраженной имплицитно. В первую очередь это касается дистанцированной подачи материала и ограниченного употребления экспрессивной лексики и элементов разговорного стиля. В свою очередь для информационных текстов, таких как заметка и информационное сообщение, в большинстве случаев характерен нейтральный способ представления информации.

Вместе с тем для большинства видов массмедийного дискурса нейтральность при передаче сообщения не характерна (светская хроника, тексты развлекательного характера, рекламные тексты).

Итак, подводя итоги, можно сказать, что главными особенностями массмедийного дискурса является то, что он всегда динамичен и современен, воспринимается участниками коммуникации в контексте происходящих событий, его основные функции: информативная, воздействующая, регулятивная — управление поведением огромных масс и коллективов людей, манипулирование их сознанием, для чего используется весь набор средств, имеющихся в распоряжении языка.

Литература

1. Бондаренко Г. В., Крючкова Т. Б. Социальная специфика аудитории и особенности организации текстов в различных видах периодической печати // Язык и массовая коммуникация / отв. ред. Э. Г. Туманян. М.: Наука, 1984. С. 60–74.
2. Добросклонская Т. Г. К вопросу об изучении текстов массовой информации // Лингвистика и межкультурная коммуникация / под ред. С. Г. Тер-Минасовой и др. М.: Изд-во МГУ, 1998. Спец. выпуск. С. 32–38.
3. Зильберт Б. А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 212 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1996. 245 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистическая модель речевого воздействия // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1974. С. 34–43.
7. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 172 с.
8. Ольшанский Д. В. Политическая психология. СПб.: Питер, 2002. 576 с.
9. Ушникова О. В. Лингвопрагматические и социокультурные особенности газетных текстов британской прессы: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 165 с.
10. Galperin I. R. Stylistics. M.: Vyssaia skola, 1981. 334 p.

О. Б. Тамбовцева
(ГУ-ВШЭ, Москва)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗВУЧАЩИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Рекламный текст, как и другие тексты массовой коммуникации, в последние десятилетия стал объектом пристального внимания лингвистов. Любой текст «детерминирован потребностью общения, в результате которого один партнер по коммуникации передает сообщение другому партнеру с целью такого воздействия на него, которое определенным образом изменило бы его поведение» [5: 49]. Как известно, наибольшее воздействие осуществляется посредством текстов массовой коммуникации. Согласно Н. Г. Комиссаровой, под звучащим монологическим рекламным текстом понимается неограниченный по объему, определенным образом структурированное высказывание, характеризующееся единством коммуникативного задания, относительной автосемантией и эксплицитностью средств всех уровней его языковой организации, в том числе сегментного и просодического, содержащее специально подготовленную социально значимую информацию, сообщение которой имеет целью более широкую популяризацию того или иного продукта [4: 5].

В статье рассматриваются монологические рекламные тексты, так как с точки зрения психолингвистики монологические тексты являются более сложными единствами, чем диалогические. Монологическое общение, являясь по сути своей односторонним, олицетворяет собой парадигму «я — предмет». Ч. Ботан считает, что цель монологического общения — навязать свое мнение окружающим, заставить их поверить в то, что выгодно говорящему» [7: 193].

Как известно, классическое рекламное обращение обычно включает три компонента: зачин, основной текст, слоган. Прежде всего необходимо отметить, что все исследованные автором рекламные обращения структурно одинаковы, в них слоган входит в вербальный рекламный текст и состоит из *бренда* и *ключевой фразы* [6: 76].

Рассмотрим синтаксические конструкции рекламных текстов. А. Дейян [3: 54] выделяет несколько типов синтаксических конструкций в рекламном тексте в зависимости от:

- 1) состава предложения:
 - простое;
 - сложное.
- 2) выраженного в высказывании отношения к действительности:
 - утвердительные предложения;
 - отрицательные предложения.
- 3) от цели высказывания:
 - повествовательные предложения;
 - вопросительные предложения;
 - побудительные предложения.

Большое значение для повышения эффективности рекламного текста имеет не только его синтаксическое построение, но и лексико-синтаксические средства. Для более тщательного анализа звучащие рекламные тексты были разделены на две группы: товары предварительного выбора и товары повседневного спроса [2: 32]. Прежде всего рассмотрим радиорекламные тексты.

Радиореклама. Товары предварительного спроса.

Рассматривая использование различных коммуникативных типов при создании рекламных текстов этой группы, можно отметить, что 67% ключевых фраз являются *повествовательными* предложениями, 22% — *побудительными* и всего 11% — *вопросительными*.

Известно, что для рекламы характерны два обширных пласта **лексики**: *позитивно-оценочный* и *нейтральный*. Так, в рекламном тексте хорошо воспринимаются такие слова, как *free* и *new*. Среди слов и словосочетаний, притягивающих внимание радиослушателя к данным текстам, можно отметить следующие: *exciting, great, genuine, brilliant, lovely, unique, heaven, extra, win, half price, discount, powerful, easy*. Как показал анализ материала, эти слова широко используются в ключевых фразах рекламных радиотекстов товаров предварительного выбора:

The new Peugeot 307 HTI.

Business unlimited. Be free with your calls.

Кроме того, создатели рекламных текстов часто используют сравнительную и превосходную степень прилагательных и наречий (*greatest, less, more, closer* и т. д.):

You'll also see over a hundred world's greatest in MPH Gallery.

В случае использования при создании ключевой фразы личных и притяжательных местоимений рекламное сообщение становится более доверительным:

DHL. We move the world.

Стилистические приемы служат для реализации эмоционального воздействия. Наиболее употребительными в рекламных текстах предварительного выбора на радио фигурами речи являются анафора, эпифора и антитеза. Рассмотрим их более подробно.

Следует отметить такой прием, как *анафорический повтор*. Как известно, анафора — это «фигура речи, состоящая в повторении начального слова в каждом параллельном элементе речи» [1: 14].

You've been waiting all your life. Waiting for the lift, waiting for the summer, waiting for the weekend, waiting for the one, waiting for the waiter.

В данном примере, помимо использования повторов, присутствует игра слов (*waiting for the waiter*) для создания комического эффекта. Кроме того, эта фраза хорошо запоминается, чего и добиваются создатели рекламы. Этот пример показывает, что анафора придает речи особую ритмичность.

При том что *эпифора*, или повтор заключительных элементов последовательных фраз является базовым стилистическим приемом, в рекламных текстах данной группы не зафиксировано активное использование этого приема. Однако этот прием представляется весьма действенным, так как и он участвует в создании ритма речи.

When you find a car you like, you need to take it for a test-drive. Just a pity you can't take previous owners for a test-drive too.

Достаточно распространенным приемом является *антитеза*, в основе которой лежит противопоставление понятий. Другими словами, антитеза может быть охарактеризована как «фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов» [1: 15]. При использовании антитезы эффект достигается при помощи контраста, а рекламный текст становится более оригинальным.

Other drivers sometimes make bad decisions. Which is why it's so important to be looking after yourself by making good ones (Renault Clio Campus).

Антитеза является приемом, в котором заложено противопоставление сущностей в окружающем мире, и это противопоставление доведено до максимума.

Одним из сегментных стилистических приемов является *аллитерация* — «один из способов звуковой организации речи, относящейся к так называемым звуковым повторам и заключающийся в синонимическом повторении однородных согласных звуков» [1: 12]. Этот прием используется в рекламе как дополнительное средство для привлечения внимания и улучшения запоминаемости. Приведем пример использования аллитерации для привлечения дополнительного внимания к ключевой фразе:

The new Nissan Note.

Итак, проведенный анализ позволяет выявить наиболее и наименее часто употребляемые стилистические приемы в радиотекстах, рекламирующих товары предварительного выбора. В основной части текстов, посвященных рекламе автомобилей и бизнес-услуг, характерно употребление антитезы и эпифоры. Что касается стилистических приемов в ключевой фразе, анализ материала показал, что эти приемы фактически не используются. Кроме того, ключевая фраза не всегда выделена за счет лексико-синтаксических средств. Можно предположить, что воздействие осуществляется в основном за счет просодических средств.

Товары повседневного спроса.

Анализ *синтаксических* характеристик радиорекламных текстов товаров повседневного спроса позволил отметить, что в текстах данной группы, как и в случае с радиорекламой товаров предварительного выбора, процент ключевых фраз, для создания которых были использованы *побудительные* предложения, достаточно высок (31% текстов), *вопросительные* предложения используются редко, как и в радиообращениях товаров предварительного выбора (12,5%). Таким образом, *повествовательные* предложения используются рекламодателями для создания ключевой фразы в 56,5% случаев. Анализ материала позволяет сделать вывод, что при создании рекламных обращений товаров и услуг повседневного спроса чаще используются побудительные предложения, чем в радиорекламе товаров предварительного выбора.

Рассмотрим *лексическое* оформление радиорекламных текстов товаров повседневного спроса. Среди *позитивно-оценочных* слов и сочетаний, привлекающих внимание слушателя, можно отметить такие как *great, nice, subtle, sophisticated, intriguing, champion, fabulous, legendary, fantastic, win, exclusive, there and then, save, discount, loads, splendid, perfect, absolute, remarkable, solve, proud*. Эти слова употребляются в основной части радиорекламных текстов товаров повседневного спроса, тогда как для создания ключевой фразы применяется нейтральная лексика.

Так же как и в текстах товаров предварительного выбора, для создания ключевой фразы используется сравнительная и превосходная степень прилагательных и наречий:

Today's best music and classic tracks.

More sport than any other newspaper.

Так же как и в радиорекламе товаров предварительного выбора, использование личных и притяжательных местоимений в ключевой фразе рекламных текстов товаров повседневного спроса делает рекламное сообщение более доверительным:

Pop a pack in your pocket.

Рассмотрим *стилистическое* оформление рекламных радиороликов товаров повседневного спроса. В отличие от радиорекламы товаров предварительного выбора, авторы рекламы данной группы довольно часто прибегают к аллюзии (прием, основанный на обращении к уже известным потенциальному покупателю названиям песен, книг, фильмов, сентенциям, пословицам, крылатым выражениям).

That's Comet sense (вместо It's common sense).

I was hunted on the streets of Carleone when I was nine years old. Because of who my father was..... The "Godfather". The game. Out on Friday, to make the big team. That's an EA game.

Такое вступление сразу же напоминает об известном фильме «Крестный отец», привлекая внимание радиослушателей. Становится понятным, что рекламируемая игра основана на вышеупомянутом фильме.

Анализ материала позволяет утверждать, что в рекламных радиороликах товаров повседневного спроса присутствуют анафоры, эпифоры и антитезы, так же как и в рекламе бизнес-услуг и машин. Как показал анализ материала, анафорический повтор используется довольно редко.

Do you know how many birds migrate here each summer? Do you know how many parts of the world they migrate from?

В рекламных роликах данной группы явление эпифоры (приема, основанного на повторе заключительных элементов последующих фраз) встречается крайне редко.

Just pop into your local store and you find new cans of Diet Coke with cherry. Oh, champion. Law of life. You'll love new Diet Coke with cherry.

Достаточно распространенным приемом, так же как и в рекламе товаров предварительного выбора, является антитеза, основанная на противопоставлении понятий. Приведем примеры:

Big offer at little prices. (реклама Comet TV-package).

If you like to keep up with what's going on, you need the News and Events mix. If you like to keep up with what's going down, you'll love the music mix (Sky-TV).

В данном примере для усиления выразительности антитеза применяется в совокупности с анафорой (if you like to keep up with) и эпифорой (mix).

Как видно из приведенных примеров, эффект антитезы заложен в опоре на закон ритма, на силу и глубину восприятия человеком контрастных явлений.

Явление аллитерации присуще рекламе товаров повседневного спроса в большей мере, чем товаров предварительного выбора.

You know what I say about kids when the sun comes out? Slip-slop-slap. That's slip on a T-shirt, slop on sun-cream and slap on a hat. That's the way to protect them. Well, I've got another one now. It's slip down to Salesbury, shop for a sun-cream and say: "Because there are loads at half-price". What the trouble is? Slip-slop-slap is pretty easy to say, whereas slip-shop-shay, ship-shop-slave, well, it's sure to give a say. Salesbury have a huge rage of selected sun-care products at half-price.

Телереклама. Товары предварительного выбора.

Остановимся на синтаксических характеристиках рекламных телетекстов товаров предварительного выбора. Можно отметить, что 63% ключевых фраз этой группы являются повествовательными предложениями. В остальном синтаксическая структура ключевой фразы текстов этой группы отличается от радиорекламных текстов товаров аналогичной группы. Побудительные предложения были зафиксированы в 7% телетекстов товаров предварительного выбора. В радиорекламе товаров аналогичной группы побудительные предложения встречаются в три раза чаще. *Вопросительные* предложения были зафиксированы в 20% текстов телерекламы предварительного выбора, тогда как в радиорекламе аналогичных товаров они встречаются в два раза реже.

Обратим внимание на лексическое наполнение данной группы рекламных текстов. Внимание телезрителя привлекают следующие слова: paradise, magestic, love, perfect, good, excellent, surprising, sheer pleasure, absolute, trust, big, favourite, good, nice, great, dream. Анализ материала позволил установить, что позитивно-оценочная лексика фактически не встречается в ключевой фразе.

Для создания ключевой фразы используется сравнительная и превосходная степень прилагательных, личные местоимения:

The new, more comfortable Polo.

From the safest car in the world.

Volkswagen. You trust it.

Аналогичная картина наблюдалась и при рассмотрении ключевых фраз радиорекламы товаров этой группы.

Рассмотрим стилистические приемы, характерные для рекламных обращений этой группы. Как показал анализ материала, в рекламных текстах этой группы встречаются все основные стилистические приемы, отмеченные в текстах радиорекламы, а именно:

1. Аллюзия:

You go to America, you want to go to the Big Apple, not the little apple. (место New York City).

2. Анафора:

My house. I chose it because it's sheltered from the wind and its position facing south-south east ensures sunlight the entire day. My wife. I married her for her combination of beauty, tenderness, intelligence and understanding spirit. My children. I had two because of the perfect balance between the loneliness of just one and the excessive commission of three.

My dog. I chose it because the breed makes good guard-dogs and it's an excellent companion to my children. My car... My lawn. I chose this grass because it grows quickly and can stand up to the summer heat and the frost of winter.

New Series 3 Coupe. BMW. Beyond reason.

3. Эпифора:

When I'm big I'll provide Mercedes

When I'm big I'll drive Mercedes

When I'm big I'll love Mercedes

Oh, blood.

4. Антитеза:

You go to America, you want to go to the Big Apple, not the little apple.

5. Аллитерация:

Walking on the sand ... is not the same as walking on the sand. It's not the same. Eating ... is not the same as eating. Running ... is not the same as running. It's not the same. Sleeping ... is not the same as sleeping. It's not the same. Driving ... is not the same as driving. Love to drive?

Однако стилистические приемы не используются для создания ключевой фразы. Очевидно, ключевая фраза в телерекламе товаров предварительного

выбора выделяется за счет просодии, а также лексического наполнения, синтаксической структуры и других средств.

Товары повседневного спроса.

Рассмотрим **синтаксические** характеристики телерекламы товаров повседневного спроса. В ходе проведения экспериментального исследования было зафиксировано, что 15% ключевых фраз телерекламы товаров повседневного спроса — *побудительные* предложения, тогда как в радиорекламе этой группы товаров ключевая фраза представлена повелительным предложением в два раза чаще. Обратная ситуация наблюдается в случае с телерекламой товаров предварительного выбора. Лишь 7% ключевых фраз — побудительные предложения.

Вопросительные предложения используются при создании 32% ключевых фраз этой группы и намного реже — в радиорекламе аналогичной группы (12,5%).

Очевидно, что побудительные предложения для создания ключевой фразы употребляются в два раза чаще в телероликах товаров повседневного спроса по сравнению с телерекламными текстами товаров предварительного выбора.

Итак, как показал анализ материала, использование *побудительных* предложений в рекламе выше в радиоспотах. Побудительные предложения направлены на концентрацию внимания и регуляцию поведения реципиента. Что касается *вопросительных* предложений, частотность их употребления, как следует из анализа материала, выше в телерекламе.

Если говорить о **лексическом** наполнении телевизионных текстов, рекламирующих товары повседневного спроса, то для заострения внимания телезрителя используются такие позитивно-оценочные лексические единицы, как *fit, fantastic, leading, astounding, remarkable, fun, important, free, beautiful, successful, good*. Однако так же как и во всех рассмотренных выше группах рекламных текстов товаров предварительного выбора и повседневного спроса, ключевая фраза оформлена нейтральной, а не позитивно-оценочной лексикой. Внимание потенциальных потребителей акцентируется на ключевой фразе в основном благодаря просодическому и синтаксическому оформлению.

Кроме того, как и в случае с радиорекламой, а также с телерекламой товаров предварительного выбора, создатели рекламных текстов часто используют сравнительную и превосходную степень прилагательных и наречий, а также личные местоимения для привлечения внимания телезрителей:

And with better milk, we produce better Camamber.

Green King IPA. Would you say not to another?

Обратим внимание на **стилистические** приемы, характерные для рекламных обращений этой группы. Как показал анализ материала, в рекламных текстах этой группы встречаются все основные стилистические приемы, отмеченные в текстах радиорекламы, кроме аллитерации, а именно:

1. Аллюзия:

The banana can inspire a classic comedy — подразумевается немое кино с участием Чарли Чаплина, когда человек поскользывается на банановой коже.

2. Эпифора:

Peanuts experiment. Just now, peanuts are introduced to the subject. He has little trouble reaching the peanuts. But, unwilling to release them, she is unable to extract her hand. Like peanuts? Grab a Snickers! Chocolate, caramel, and now 10% more peanuts. How does that grab you? Hungry? Grab a Snickers!

3. Анафора:

The chimp who drank Coca-Cola showed remarkable skills. The chimp who drank Pepsi, however, quickly lost interest and disappeared.

4. Антитеза:

Don't be fat. Don't be thin.

Как и в случае с телерекламой товаров предварительного выбора, стилистические приемы не участвуют в создании ключевой фразы; выделение последней происходит, таким образом, за счет просодии и синтаксической структуры.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Прежде всего, ключевая фраза редко выделяется стилистически, выделение происходит в основном за счет просодии и лексического содержания. Стилистические приемы используются в основном тексте рекламы, повышая его эффективность.

Рекламные радио- и телетексты состоят в основном из повествовательных предложений. В *радиорекламе товаров предварительного выбора и повседневного спроса* может происходить изменение коммуникативного типа ключевой фразы с повествовательного предложения на повелительное предложение, что способствует повышению экспрессии и за счет этого — концентрации внимания и регуляции поведения реципиента. Повышению экспрессивности ключевой фразы в *телерекламе товаров повседневного спроса* способствует изменение ее коммуникативного типа с повествовательного предложения на вопросительное предложение, что привлекает внимание и вызывает любопытство потенциальных потребителей. В телетекстах товаров предварительного выбора выделение ключевой фразы за счет изменения ее коммуникативного типа отмечено не было.

Сравнительный анализ лексико-синтаксических средств показал, что в случае как с *радио-*, так и с *телерекламой* создатели рекламных текстов часто используют сравнительную и превосходную степень прилагательных и наречий, а также личные местоимения для привлечения внимания потенциальных потребителей.

Рассмотрев роль лексических и синтаксических средств языка в построении монологических радиорекламных текстов, можно сделать вывод, что реклама не только информирует потребителей о продукте, но

и трансформирует эту информацию в некий, как правило, положительный образ, который в сознании покупателя четко ассоциируется с рекламируемым товаром или услугой. Трансформация рекламной информации происходит за счет лексико-синтаксических и стилистических средств.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Головлева Е. Л. Основы рекламы: учебное пособие. М.: ЗАО «Издательский Дом „Главбух“», 2003. 272 с.
3. Дейян А. Реклама / пер. с фр. М.: Прогресс, 1993. 176 с.
4. Комиссарова Н. Г. Роль просодии в формировании информационной структуры звучащего текста телерекламы: на материале английского языка. Экспериментально-фонетическое исследование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2003. 16 с.
5. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. К вопросу о теме и денотате текста // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. №1. Т. 40. С. 48–56.
6. Тамбовцева О. Б. Роль просодии в повышении эффективности британской монологической радио- и телерекламы. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 161 с.
7. Botan C. Ethics in Strategic Communication Campaigns: The Case for a New Approach to Public Relations. The Journal of Business Communication, 34 (2): 1997. P. 188–202.

И. О. Щербакова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

СТРАТЕГИИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИХ ЯЗЫКОВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ (ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕЛОВОГО ПИСЬМА)

«Деловое письмо — документ, служащий для обеспечения взаимодействия деловых партнеров с целью организации, урегулирования и оптимизации того или иного вида предметной деятельности» [5]. Деловое письмо как класс документов, объединенных общим интенциональным содержанием (коммуникативным замыслом) и преобладающими способами познания, реализующими этот коммуникативный замысел [2: 5], представляет собой разновидность деловой письменности и относится к функциональному стилю официальных документов. Целью коммуникации этого стиля является установление связи и условий взаимодействия двух сторон, в качестве которых могут выступать государство и гражданин, общество и его члены, предприятия и компании, правительства.

Несмотря на то что тексты стиля официальных документов различны и неоднородны, существуют общие черты, характерные для всех деловых текстов. На лексическом уровне к ним относится использование нейтральной и книжно-документальной лексики, а также профессиональной терминологии, на уровне синтаксиса — выбор специфических средств выражения модальности, клиширование наиболее часто употребляемых формулировок, усложнение синтаксических структур. Кроме того, к постоянным призна-

кам стиля официальных документов относятся официальность, точность, краткость, шаблонность, логичность, а также неэмоциональность и персонифицированность.

Известно, что при написании делового письма носитель определенной культуры пользуется своими знаниями, накопленным опытом, использует фреймы, характерные для деловой переписки в его родной культуре, опирается на ценности своей социокультурной среды. Под социокультурными компонентами могут подразумеваться знания об особенностях культуры страны, менталитета иносоциума, в нашем случае англичан, знания национальной специфики построения письменных текстов на английском языке, в частности деловых писем.

В статье предпринимается попытка рассмотрения существующих отличительных особенностей деловых писем, написанных на русском и английском языках, то есть носителями отличных друг от друга культур, и объяснения выявленных особенностей с учетом межкультурных особенностей участников делового письменного общения, а именно, особенностей менталитета представителей англоязычной и русскоязычной культур, национальной специфики построения англоязычной и русскоязычной письменной речи, социокультурных особенностей письменной речи.

Представляется возможным выделить некоторые параметры для анализа и сравнения деловых писем.

Номинативное содержание. Под номинативным содержанием подразумевается совокупность элементов ситуации действительности, которые присутствуют в сознании индивида и находят отражение в текстах, обуславливая при этом специфику выбора языковых средств при формировании самого текста [5].

Т. В. Савченко отмечает, что наблюдаются различия в номинативном содержании писем на английском и русском языках.

Деловые письма на английском языке включают следующие элементы номинативного содержания:

- 1) полностью указанная дата (день, месяц, год);
- 2) внутренний адрес (имя, должность, название компании, полный адрес, почтовый индекс);
- 3) приветствие;
- 4) заглавие, в котором излагается основная идея письма;
- 5) начальный абзац, в котором дается ссылка на дату письма, на которое пишется ответ;
- 6) основная часть письма, обозначающая событие;
- 7) заключительный абзац, содержащий намерения и ожидания отправителя о действиях в будущем;
- 8) аключительная формула вежливости;
- 9) подпись, написанная чернилами от руки;
- 10) фамилия и должность отправителя;

11) в случае наличия приложений к письму пометка об имеющихся приложениях.

В деловых письмах на русском языке номинативное содержание представлено с меньшей степенью полноты и включает такие его компоненты, как указание должности, полного имени отправителя, названия учреждения, адреса сайта, обращение к адресату, тема письма.

В текстах писем, написанных на русском языке, проявляется тенденция «замалчивать» часть информации, сужая таким образом информационное поле. Т. В. Савченко отмечает, что для русскоязычных писем информация о должности отправителя и адресата, названии предприятия, а также его координат не всегда является обязательной. Показательная таблица (Таб. 1), предложенная Т. В. Савченко [5], в которой приводятся процентное соотношение указанных элементов номинативного содержания в русскоязычных и англоязычных текстах деловых писем:

Таблица 1.

Элементы референтной ситуации	РЯ	АЯ
Данные об отправителе		
должность, титул	60%	100%
ФИО	100%	100%
название предприятия	65%	100%
координаты (адрес, факс, телефоны)	57%	100%
Данные об адресате		
должность, титул	73%	92%
ФИО	100%	100%
название предприятия	78%	100%
координаты (адреса, факс, телефоны)	90%	100%

Эти данные подтверждают предположение о том, что в текстах деловых писем на русском языке присутствует тенденция к «замалчиванию» информации.

Коммуникативное содержание. Коммуникативное содержание отражает отношение адресанта к сообщению, участникам коммуникации и ситуации посредством использования различного рода модальностей: выражения долженствования, желания, воли. Модальность отвечает за желание адресанта оказать воздействие на адресата. В деловом письме широко представлены грамматические (наклонение), лексические, лексико-грамматические (модальные глаголы), лексико-фразеологические (*to be sorry, to be able, to be glad, to be happy, to be kind, to be sure, to be pleased, to look forward to*) средства выражения модальности.

В деловом письме разграничиваются нейтральная коммуникация, которая отображается в содержащемся в письме сообщении, и стилистически окрашенная коммуникация, позволяющая автору прибегать к различным стилистическим приемам с целью воздействия на адресат эксплицитно или имплицитно.

Письма с эксплицитной позицией автора содержат словосочетания с четко выраженной заинтересованностью в установлении делового контакта и предполагают подчиненность этих словосочетаний цели воздействия.

Стремление заинтересовать адресата может быть выражено и имплицитно (*you will be interested to learn, you will note, as you are aware, as promised to you*) благодаря умело приведенным аргументам, в результате чего адресат побуждается к действию.

В русском языке преобладает модальность долженствования, имеющая векторную направленность от адресанта к адресату, в то время как в текстах писем на английском языке модальность взаимонаправленная.

Лексика. Результаты многочисленных исследований показывают, что в текстах английских деловых писем преобладает деловая и нейтрально-окрашенная лексика, в то время как в письмах на русском языке в тексты деловых писем проникают бытовые слова и оценочно-экспрессивная лексика. Это наглядно отражено в таблице (Табл. 2), приведенной Т. В. Савченко [5]:

Таблица 2.

Лексические средства	РЯ	АЯ
Бытовая лексика	51,2%	30%
Официальная лексика	48,8%	70%
Оценочно-экспрессивная лексика	37%	19%
Нейтральная	63%	81%

Сослагательное наклонение используется с целью снижения категоричности высказывания. Из 50 проанализированных оригинальных писем на английском языке ряда зарубежных коммерческих компаний наиболее часто встречаются следующие выражения:

We would be pleased

We would be quite willing

If you would send me a copy of your catalogue

Сослагательное наклонение придает высказываниям определенную предположительность и гипотетичность, увеличивает дистанцию между содержанием высказывания и его прагматическим значением, а также имплицитно выражает переход инициативы от адресанта к адресату. Употребление модальных глаголов *would, could* и *might* позволяет избежать прямолинейности, а также варьировать степень обязательности осуществления необходимых действий. Они входят в ряд устойчивых формул вежливости

в виде вопросительных и условных конструкций, в которых в различной степени проявляется дистанцированность адресанта и адресата [3: 39]:

Could/would you send вместо *Will you send*

I would like вместо *I want*

Модальные глаголы незаменимы при составлении вопросов с целью получения необходимой информации, так как они придают вопросам тактичное звучание, делая их не столь прямолинейными, а также добавляют оттенок вежливости выражаемым предложениям и просьбам, при этом ненавязчивая формулировка предоставляет адресату возможность выбора.

Использование сослагательного наклонения позволяет сформулировать вопрос достаточно уклончиво, чтобы возможный отказ не прозвучал грубо, а помощь или услуга не были навязчивыми.

Отказы, сформулированные с использованием сослагательного наклонения, также выглядят более тактичными:

I would really like to say yes/help, but...

Часто для формулировки вежливого вопроса, предложения, требования модальные глаголы употребляются с союзом *if*. Таким образом у адресата появляется возможность выбора — согласиться или отклонить предложение.

Эквивалентом англоязычных модальных глаголов, выражающих предложение, просьбу, в русском языке является слово *пожалуйста*.

Я- и Ты-ориентированная позиция. На основании теории диалога М. Бубера [7], где отношение «Я–Ты» рассматривается как нерасторжимое единство, И. Б. Ворожцова [1: 27] вводит в качестве способа установления отношений между партнерами обусловленную культурой Я- и Ты-позицию. В процессе общения индивиды занимают Я-ориентированную или Ты-ориентированную позицию.

Характерными чертами Я-ориентированного общения являются общение с партнером по коммуникации, основанное только на собственных суждениях, оценках и отношениях, обращенность на самого себя, подтверждение собственного мнения. Эта позиция тяготеет к модальному содержанию. Для Ты-ориентированного общения характерны обращенность к собеседнику, сосредоточенность как на своих, так и на его интересах, доверие к его знаниям и накопленному опыту, а также к степени его информированности, равно как и информативная насыщенность. Ты-позиция предполагает номинативное содержание. Обращение к той или иной позиции общения отражается на структуре текста, а также на выборе лексических и синтаксических средств при написании делового письма.

Использование оценочно-экспрессивной лексики, выраженная модальная направленность текста письма деловых писем дает основание полагать, что русскоязычные деловые письма обладают Я-ориентированной позицией. Напротив, стремление избежать оценочности и модальности говорит о том, что английские деловые письма Ты-ориентированы.

Вежливость. М. М. Исупова предлагает не смешивать вежливость с понятиями уважительности или почтительности, которые взаимосвязаны, но представляют собой разные явления [2: 5–12]. Действие принципа вежливости направлено на смягчение коммуникативного намерения и осуществляется путем снижения категоричности высказывания.

В начале и в конце письма фразы вежливости выполняют социально-регулятивную функцию, являясь обязательными элементами этикета делового письма, а использованные в основном тексте — коммуникативную. Особое место занимают этикетные блоки в стандартных письмах на английском языке. Прежде всего обратим внимание на формулы приветствия и прощания, так как они в большой степени определяют характер отношений между коммуникантами. Если во внутреннем адресе фигурирует имя получателя, то в письме обычно используется персональное приветствие: *Dear Ms Denning, Dear Mr Ellis*. Если письмо будет отправлено на имя организации, то используется более формальный вариант приветствия: *Dear Sirs*. В случае когда письмо адресовано начальнику отдела или главе фирмы, при этом его имя неизвестно, используется следующий вариант приветствия: *Dear Sir or Madam, Sir/Madam*.

Заканчивать письмо принято с использованием заключительной формулы вежливости. Существует две наиболее распространенные формулы. Первая — *Yours faithfully* используется только с обращением *Dear Sir/Sirs/Sir or Madam*. Формула *Yours sincerely* используется с персональным приветствием.

Выбор формулы приветствия и прощания определяется дистанцией между коммуникантами, которая определяется социальным положением партнеров по коммуникации, возрастом, а также характером отношений. Очевидно, что в формуле приветствия дистанция между коммуникантами определяется использованием слов *Mr* или, соответственно, *Mrs, Ms*.

Интересным фактом является то, что дистанция между коммуникантами в русском языке выражается в речи употреблением местоимений *ты* и *вы*, явлением, которое отсутствует в английском языке. В зависимости от обращения на *ты* или на *вы* используются необходимые грамматические формы глагола, а также речевые формулы приветствия и прощания. Существование ты- и вы-обращения является очередным примером, свидетельствующим о большой дистанции между коммуникантами, что находит отражение как в культуре социума, так и в его письменной коммуникации. Кроме этого, специалисты выделяют тот факт, что обращение «*Уважаемый г-н Иванов*» скорее подходит для стандартных писем с формальным или неформальным содержанием. В письмах, адресованных руководству, а также в письмах по важным вопросам используется обращение «*Многоуважаемый*», которому соответствует английское устойчивое выражение *My Dear...* А. И. Пригожин утверждает, что взаимоуважительная форма общения между коммуникантами, а именно между руководителями и подчиненными, указывает на наличие короткой дистанции между ними [4: 74–80]. В этом

случае противопоставление указанных выше форм приветствия «*Многоуважаемый*» и *My Dear* подтверждает это утверждение. Очевидно, что русский вариант приветствия свидетельствует о высокой степени отстраненности адресанта от адресата, большой дистанции между участниками коммуникации. Формула приветствия *My Dear* скорее носит интимный характер, свидетельствует о неформальности общения. Отличить подобное обращение к партнеру по деловой коммуникации от обращения к близкому человеку или другу помогает использование заглавной буквы в слове *dear*, которая отсылает нас к официальности общения.

Однако в обоих случаях, как в письмах на русском, так и на английском языках, более официальное обращение к коммуниканту влияет на выбор темы обсуждения, на тональность общения и отбор лексических единиц.

Многие специалисты предполагают, что вежливую форму прощания *Yours faithfully*, *Yours sincerely* можно принять за комплимент. Они также отмечают существование используемых в конце делового письма добрых пожеланий, на письме представленных устойчивыми клише *Best regards* / *Best wishes*, которые заменяют собой форму комплимента. Данные выражения могут служить заключительной фразой неформального письма.

Имеет место и другой пример, который может проиллюстрировать различия в деловых русских и английских письмах, а также подтвердить влияние культурной специфики на языковое проявление. В русской культуре принята трехименная система названия людей. В английской культуре нередки случаи, когда к деловому партнеру по коммуникации обращаются, используя только его имя. Подобное обращение к партнеру русского происхождения может считаться фривольным, в то время как обращение по имени-отчеству — это знак уважения и способ дополнительной дифференциации.

Вежливость в английских деловых письмах также достигается благодаря использованию стилистических приемов, синтаксических конструкций: сложных предложений с союзами, конструкций пассивного залога вместо активного, полных грамматических форм вместо сокращенных [6: 5–19].

Выбор личного местоимения. Вследствие того, что составитель письма выступает в роли представителя фирмы, можно прийти к выводу, что в норму делового общения вошло использование личного местоимения во множественном числе. Однако в последнее время наблюдается переход от употребления личного местоимения во множественном числе к употреблению нехарактерного для делового письма личного местоимения первого лица единственного числа *I*. В проанализированном материале представлены оба варианта. Тенденция, в которой превалирует Я-сознание, подчеркивает принадлежность английского языка к индивидуалистской культуре. Личное местоимение в единственном числе используется только в случае, если письмо направлено знакомому лицу. Личное местоимение всегда пишется с большой буквы, что также соответствует культуре индивидуализма.

Дистанцированность во времени служит грамматическим средством снижения категоричности, чтобы придать требованию, предложению вид вежливой просьбы и облечь в тактичную форму вопросы, намерения и предложения.

Так, для английского делового письма характерно использование времен *Past* и *Future* нежели *Present*. Это обусловлено смещением действия в прошлое или будущее относительно момента речи, что обеспечивает коммуниканту свободу выбора:

I hope that you will agree to this suggestion...,

I'm sure you will understand...,

I feel confident you will agree that the goods are excellent in quality...

Употребление будущего времени с глаголами *need* и *have* позволяет смягчить высказывание, содержащее определенное требование:

All passengers ... will also need to require a visa...

Таким образом, говорящий избегает выражения прямого указания.

Для формирования вежливой просьбы или вопроса характерно использование простого прошедшего времени, так как оно устанавливает дистанцию между моментом речи и предметом просьбы или вопроса, отодвигая его в прошлое:

We thought if you were to appoint us as your agents...,

As we wish to reach a quick decision I wondered if you could let me know if this offer is interesting for you,

...we would like to summarize the terms we should be willing to accept if we acted for you.

Использование будущего времени помогает избежать или сгладить неловкость в вопросах, связанных с деньгами:

We understand that the price of 3.50 USD per set will apply to the old order...,

Our charge for the removal will be £950...

Продолженное время встречается в формулах с модальными модификаторами, например при прощании:

I'm looking forward to hearing from you

В такой форме выраженное намерение или предложение звучит менее навязчиво, то есть адресант не вмешивается в намерения адресата, не хочет влиять на его решение, не говоря уже о прямом давлении в форме приказа:

If you are going to place an order we can... вместо *If you want,*

...it appears to be working very well...

Незавершенность (использование продолженного времени) придает высказыванию непринужденность и неопределенность.

Стратегия уклонения. В качестве смягчения категоричности утверждений в английском деловом письме используются принципы стратегии уклонения. Суть этой стратегии проявляется в уклонении от ответственности за объективность высказываемого посредством акцептации собственного мнения или перенесения акцента на общепринятое мнение. Для создания подобного эффекта привлекаются модальные модификаторы,

ориентированные на слушающего, пассивные конструкции, безличные и определенно-личные предложения:

The fact that we are the largest suppliers... — коммуникант снимает с себя ответственность за высказывание, подчеркивает влияние общепринятого мнения на его высказывание:

As far as I know CLAIRTONE models have already been well received... — в этом высказывании автор пользуется двумя средствами для перенесения акцента на общепринятое мнение — модальный модификатор (*as far as I know*) и употребление пассивного залога (*have been received*):

Our reputation for high class work is well known...

Выражая свое суждение, адресант проявляет открытость и личную вовлеченность:

...we find that our AQUATITE range would be most suitable for this region.

...we suppose we have the experience and the resources necessary to bring...

...we feel it would be better to offer you a special allowance...

И при этом использует глаголы мыслительной деятельности, ограничивает высказываемое мнение рамками личного опыта.

Таким образом, адресант допускает существование отличных от его мнения суждений, то есть дает адресату возможность оценить его мнение и, возможно, высказать свое. Этот факт подтверждает преобладание Ты-ориентированного общения в англоязычной коммуникации.

Использование безличных предложений придает выражаемому отношению характер обобщения, общеизвестности.

There is a steady demand in this country for...

There would be an additional cash discount...

Пассивный залог реализует тактику уклонения. Исполнение ожидаемого от адресата действия является не обязанностью, а следованием общепринятым правилам. Адресанту удастся избежать давления на адресата, высказывание приобретает оттенок возможности:

We should like ... to ask you to explain why the bill was not honoured,

Delivery should be made by...

Our account for cutlery supplied to you on 21 October has not been paid.

Подводя итоги, следует отметить, что современные исследования деловой коммуникации, в частности деловой переписки, подтверждают связь языка и культуры. Этот факт необходимо учитывать при ведении международного бизнеса. Приведенные нами примеры также иллюстрируют необходимость иметь в виду национально-культурный компонент при составлении делового письма.

В процессе деловой переписки представители различных стран должны адаптировать свое речевое поведение к речевому поведению партнера, то есть правильно подбирать лексические эквиваленты, учитывать культурные особенности иноязычного участника коммуникации, а также адаптировать

текст к нормам иностранных текстов того же функционального стиля. От этого во многом зависит, будет ли взаимодействие деловых партнеров успешным. Всестороннее изучение вопросов взаимодействия языка и культуры способствует совершенствованию форм и эффективности общения и международной деловой коммуникации.

Литература

1. *Ворожцова И. Б.* Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 190 с.
2. *Исупова М. М.* Когнитивное взаимодействие в деловом общении (На материале англоязычных и русских коммерческих писем): Дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003. 199 с.
3. *Кузьменкова Ю. Б.* Отражение доминантных черт культуры в стратегиях англоязычной коммуникации: дис. ... д-ра культурол. наук. М., 2005. 430 с.
4. *Пригожин А. И.* Деловая культура: сравнительный анализ // Социологические исследования. 1995. № 9. С. 74–80.
5. *Савченко Т. В.* Проблемы межкультурного взаимодействия в деловом общении (на материале письменных текстов деловых бумаг на русском, французском и английском языках) // Материалы Междунар. науч. конф. «Изменяющийся языковой мир». Пермь, 2001. URL: <http://language.psu.ru/bin/view.cgi?art=0077&lang=rus>
6. *Слепович В. С.* Деловой английский. Мн., 2005. С. 5–19.
7. *Buber M. Daniel* — Dialogues on Realization. N. Y.: Holt, Reinhart and Winston, 1964.

С. О. Глушакова, Т. М. Пермьякова
(ГУ-ВШЭ, Пермь)

ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ В ДИСКУРСЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Антропоцентрическое направление лингвистики предполагает обращение к интегративным объектам, в том числе к дискурсу, под которым в данной работе понимается вербально опосредованная профессиональная деятельность [1]. Объектом данного исследования является дискурс межкультурной коммуникации как вербально опосредованная деятельность человека «при пересечении дискурсивных границ» [13: 273].

Полагаем, что наиболее релевантной моделью дискурса межкультурной коммуникации (МК) является модель интегрирующего вида, построенная на основе учета особенностей взаимодействия субъектов в специальной сфере МК, полипрофессионализма языковой личности в специальной сфере МК, иерархичности дискурса специальной сферы (от наивного к научному уровню) [7: 60–61]. При актуализации данной модели выделяются четыре типа дискурса МК (их названия условны):

- а) на практическом наивном уровне — обучающий (I тип);
- б) на практическом профессиональном уровне — туристский/личностный (II тип);

в) профессиональный неспециальный (III тип);

г) профессиональный специальный (IV тип).

Поскольку ограниченный объем статьи не позволяет привести подробную характеристику типов дискурса, сосредоточимся на основной задаче — представить корпусно-дискурсивный метод анализа [4; 5] способов вербальной репрезентации организаций в различных типах дискурса МК, провести сравнительно-сопоставительный анализ дискурсов русского и английского языков с целью выявления основных закономерностей номинаций организаций.

Мы используем *корпусно-дискурсивный метод*, основанный на анализе большого объема естественного дискурса и построении концептуальной структуры интегрального понятия в дискурсе.

В рамках данной методики отбора единиц при изучении влияния дискурсивных факторов на языковую структуру необходимо учитывать: а) тематическое членение (актуальность); б) весь референциальный ряд (в сопоставимости иерархии, частотности) [5: 47].

Итак, в разрабатываемом корпусно-дискурсивном методе (процедуре анализа) мы предпринимаем следующие действия:

- разбиваем текст на единицы, выражающие субъекта/-ов действия;
- фиксируем референциальную единицу, обозначающую организацию, в грамматической структуре предложения, а также в контекстах выше предложения, что чаще всего представляет функцию подлежащего и дополнения;
- полученную выборку подвергаем статистической обработке.

Материалом исследования послужили тексты СМИ, а именно, 3180 единиц номинации субъектов дискурса, репрезентирующего коммуникацию представителей разных культур/стран, полученные методом сплошной выборки, общим объемом около 800 тыс. словоупотреблений. Анализируемый материал представлен публикациями в журналах и газетах разной издательской, тематической и профессиональной направленности, разных жанров (аналитическая статья, новостная заметка, репортаж, комментарий, обзор, фельетон, интервью), Интернет-сайтами, блогами, опубликованными в период с 1994 г. по 2007 г. Список источников включает более 40 наименований.

В ходе анализа выявлено, что количество номинаций организаций и учреждений в дискурсе МК сравнительно невелико — 6%. При этом в разных типах дискурса МК количественные показатели варьируются. Так, в обучающем и туристском типах дискурса МК обнаружено по 4% номинаций организаций, в профессиональном — 5%, а в специальном — 9%.

В обучающем типе дискурса МК (дискурсе с самой низкой профессиональной компетенцией его субъектов) к данной категории наименований относятся такие лексемы, как **фирма, компания, концерт** и др., например: «Только не подумайте, что „Сентрал Китчен“ — **фирма по производству пылесосов**

или «**Пищевые концерны, которых заботит прибыль, а не здоровье нации, все больше улащают сахаром мороженое, йогурты, фруктовые напитки**» [9: 23].

Следует отметить, что в данном типе дискурса доминируют лексемы-наименования организаций, означающие производство бытовых товаров и услуг. Другая особенность использования номинаций организаций и учреждений для данного вида дискурса связана с каналами распространения информации об иной культуре, например, упоминание о **книгах, кино, телевидении и газетах** влечет за собой использование таких лексем, как **издательство, киностудия, телеканал** и т. п. Среди номинаций организаций можно обнаружить наименования общественных межгосударственных институтов, деятельность которых освещается в СМИ. Вероятно, формирование межкультурной компетенции на обыденном уровне протекает преимущественно опосредованно, часто минуя непосредственные контакты представителей разных культур.

В туристском типе дискурса МК также обнаружено 4% наименований организаций и учреждений, но их семантика принципиально иная, например: «**К Интернету подключены крупные фирмы, отели, офисы авиакомпаний**» [2: 42]; «**Словом, у авиакомпаний — убытки, у пассажиров — переплата за билет**» [3: 78]. В названии организаций наиболее частотны лексемы **авиакомпания, турагентства**, что свидетельствует о детерминации номинации учреждений сферой деятельности, с одной стороны, а с другой стороны, ряд лексем соотносится с межгосударственной деятельностью (**конгресс, консульство, представительство**), к компетенции которой относится зарубежный туризм.

Для профессионального типа дискурса характерно преобладание номинаций государственных, социальных институтов — **школа, полиция, СМИ, правительство**. Обращает на себя внимание множественное число наименований экономических организаций — **фирмы, компании, предприятия, торговые представительства**. Например: «**Основным изменением, которое претерпела отечественная школа за последние десять лет, стала дифференциация детей на „сильные“, „средние“ и „слабые“ классы**» [6: 38]; «**Сеть престижных отелей Принц входит в его империю**» [3: 78].

Специальный тип дискурса МК характеризуется качественно и количественно иной репрезентацией организаций, чем в предыдущих трех типах дискурса. Во-первых, количественный показатель наименований организаций (9%) в специальном типе почти в два раза превышает аналогичный показатель в первых трех типах дискурса, а во-вторых, качественно новой характеристикой номинации организаций в данном типе является использование аббревиатур, сокращений, в большинстве случаев общепринятых и зафиксированных в словарях, для обозначения организации **НАТО, ООН, МВФ, ЕС, Легпромбанк**. Например: «**„Газпром“ передал векселя на 1 млрд рублей ОАО „Сити“ в качестве финансирования строительства делового центра; В Македонии НАТО оказалось в своеобразном цугцванге, когда все ходы плохие**» [8: 12].

Языковую компрессию специальным типе дискурса можно объяснить тем, что статус организации на международной арене настолько самостоятельный, что наименование организации приобретает черты имени собственного. Кроме того, данное явление свидетельствует не столько о персонификации, сколько о специализации организации применительно к международной деятельности.

Поскольку в основе типологии дискурса МК лежит уровень профессиональной компетенции субъектов дискурса (по шкале «наивный/научный (специальный)»), целесообразно последовательное сравнение разных типов дискурса МК с целью обнаружения дискурсивных закономерностей номинации.

Обучающий и туристский типы дискурса МК, соотносимые с низким уровнем профессиональной компетенции, репрезентируют относительно небольшую совокупность номинаций организаций (по 4%) и специфику их семантики, детерминированную сферой деятельности организаций. Если обучающий дискурс МК ориентирован на функциональное описание организации, например производственной функции компании (*что/какой товар производит фирма?*), и микроэкономическую сферу (**производитель бытовой техники**), то туристский дискурс, помимо указания на область деятельности (**авиакомпания**), предлагает рассматривать организацию в маркетинговом ключе (*для кого/для какого клиента работает фирма? успешна ли компания? каков размер организации? каковы отношения данной организации с конкурентами?*), например **крупный авиаперевозчик, престижные отели**. Последняя закономерность проявляется в использовании клишированных атрибутивных конструкций.

Профессиональный и специальный типы дискурса МК соотносятся с высоким уровнем профессиональной компетенции, что, по-видимому, объясняет наличие сходства в репрезентации организаций, хотя количественные показатели значительно расходятся (5% в профессиональном дискурсе против 9% — в специальном). Тенденция к актуализации специального значения наименования организаций проявляется преимущественно в специальном дискурсе. Кроме того, в количественном отношении данный вид номинаций в профессиональном типе дискурса (5%) превосходит туристский и образовательный типы (4%).

Весьма показательно, что профессиональный тип дискурса демонстрирует ориентацию на наименование крупных организаций (**банки, телеканалы, торговые сети**), а также более дробные — по сравнению со вторым типом дискурса — показатели успешности компании (**средняя эффективность**). Полученные данные свидетельствуют о том, что межкультурная деятельность характерна для крупных транснациональных компаний.

Для специального типа дискурса типично уточнение временного фактора в номинации организации (**Легпромбанк с 10-летней историей**), финансовых показателей, места пребывания (**со штаб-квартирой в Сеуле, на глобальном рынке**).

Таким образом, сравнительный анализ разных типов дискурса позволил выявить следующие закономерности номинации в дискурсе. Во-первых,

в дискурсе МК наблюдается динамика номинаций от конкретного и частного в обучающем и туристском дискурсе к общему в профессиональном и специальном дискурсе. Во-вторых, если в обучающем дискурсе имеются номинации с конкретным единичным значением, то в туристском дискурсе уже появляются номинации во множественном числе, в профессиональном — номинации организаций как социальных институтов, а в специальном — аббревиатуры, часто понятные только специалистам. В-третьих, обращают внимание ориентационные характеристики лексем, а именно, в репрезентации размера организации от мелкого бизнеса в обучающем дискурсе (**магазин, лавка**) до крупного международного экономического института в специальном дискурсе (**МВФ**).

Перейдем ко второй части исследования — сопоставительной. Задачи сопоставления здесь носят характер общего наблюдения и направлены на выявление универсальных закономерностей номинации организаций в дискурсе МК.

Рассмотрим фрагмент текста, принадлежащий обучающему типу дискурса.

Russian Education Today and the Myth of the Soviet Golden Age

*(1) Any visitor from America is immediately struck with the enormous number of hours of lectures, seminars, and laboratories included in a typical **Russian university** program, regardless of the field of study. If the norm at a **US university** is 15–18 classroom hours per week, the norm in Russia is 30–36. This creates an obvious problem: when do the students have time to study, that is, to read, do independent research, write papers, and so on? There are two parts to the answer. One is that **Soviet and Russian university** education does not put much emphasis on independent study or research. For example, most of the students in our **Moscow MBA** program, graduates of **some of the very best Russian undergraduate institutions**, have never written a term paper and have literally no clue as to what things like sources and citations are all about. ... (2) ... During my second year of teaching here (this time not at **MSU** or our own school), the rector and **the business school** dean invited me to lunch just before my final exam. After softening me up with some excellent Armenian cognac, they dropped a hint that one of my students was the son of the then-speaker of the Russian parliament, and that it would be nice for everyone concerned if he passed the exam. Well, even I could understand that such a situation might make the rector nervous, so I promised to see what I could do. In fact, the student in question was quite capable of getting a passing grade without special help, and did so. However, another student, whose name meant nothing to me, not only cheated, but was dumb enough to cheat from someone who had the wrong answers, so I gave him a failing “dvoika”. Oops. That one turned out to be the son of the Russian ambassador to a major Western European country! (3) ... (4) Now that the **Russian educational system** is under strain, it is harder than ever for even the self-starters to learn as much as they would like to, and easier than ever for the weak students to pass on through. ... So even in these difficult times, not quite everything has descended to the level of “Upper Volta with blackboards” [12].*

Приведенный текст является одним из комментариев в форуме-дискуссии по вопросам российского образования в западной прессе. Особенность

изложения заключается в подчеркнуто аргументированном характере речи автора — преподавателя-американца в Московском государственном университете. Характер аргументации определяется типом макротекста (форум) и статусом автора. Фокусом зачина в ситуации МК служит абстрактно формулированное знание культурной специфики какой-либо страны (**Golden Age of Russian education**). Общая лингвистическая тенденция представления культурного знания — невысокая, универсальная метафоричность, ориентированная не столько на адресата речи, сколько на прагматическую установку говорящего быть понятым в отношении сложного инокультурного предмета речи (хотя уровень специальности знания предмета у самих коммуникантов может быть высоким), учет фактора «инаковости» интерпретации другой культуры даже для представителя собственной культуры.

Обмен репликами и последовательное изложение аргументов уточняют специфику обсуждаемого вопроса, проявляют оценочные позиции коммуникантов, непосредственным образом — в случае диалога, имплицитно — в случае односторонней аргументации. В окончании текста, при резюмировании в обоих случаях вскрывается разница оценки культурных различий — в употреблении метафор, аллюзий, например, понятной только участнику дискуссии цитатой. Таким образом, формирование нового концепта в отношении культурного знания (более универсального или более специального) показывает зависимость от уровня культурного знания коммуниканта, т. е. типа дискурса. Отметим, что ранее мы сделали тот же вывод, проанализировав русскоязычный материал.

В наименовании организаций и учреждений в обучающем типе дискурса английского языка используются номинации учреждений и собирательных понятий (*universities, educational system*). В номинации задействован временной фактор (*Soviet and Russian universities*). Отчасти это может быть объяснено тем, что проанализированный текст посвящен российскому образованию, претерпевающему, как и вся страна, быстрые и резкие перемены, которые неизбежно отражаются в номинации основных явлений. Семантика места также сопряжена с наименованиями организаций, больше чем в русском языке (*Harvard-type cases*).

Перейдем к фрагменту второго типа дискурса — туристского, в котором выделены средства номинации организаций/учреждений.

To the Westerner it can be the cause of great confusion. The first time I ever came across it (I realize in retrospect) was ten years ago when I was forced to participate in a vile, drunken evening at a Korean restaurant that served only mushrooms in soy sauce, and sliced cucumber (there were shortages in Moscow back then) [12].

В зачине (в данном случае опускается из-за большого объема), непосредственно после введения обсуждаемого понятия — ритуала обмывания покупки в России, являющегося предметом межкультурного рассогласования, — вводится широкий контекст. Стратегия конкретизации/иллюстрации понятия примерами типична для данного вида дискурса.

Наименования организаций в английских текстах преимущественно отражают индустрию обслуживания, как и в русском языке. Коннотации — слабую организацию индустрии сервиса в России для въезжающих туристов, что может быть соотнесено с «маркетинговой» составляющей номинативности, выявленной на материале русского языка.

На примере следующего текста рассмотрим средства номинации организаций в межкультурном контексте в третьем, профессиональном типе дискурса. Для анализа выбран обзор журнала *The Economist*, посвященный обзору состояния России после экономического кризиса 1998 г.

Being a financial pariah will do little further damage to the day-to-day functioning of Russia's crippled economy. Barring an unlikely attempt by the West and the IMF to punish Russia further, the wheels of trade will continue to turn, oiled by letters of credit and export guarantees. Western firms determined to invest in Russia will continue to do so. (The well-connected may even be able to drum up support from their governments.) Although Russia will be cut off from the international capital markets, some parts of Russia, such as the city of Moscow and some oil companies, will still be able to borrow from western banks...

Some Russian businesses had revealed glimmerings of respect for shareholders, staff and customers. Higher standards were encouraged by a growing foreign business presence — which, miraculously, paid its taxes. ...

NATO is expanding eastwards. Trade and investment are now concentrated mainly on Russia's vast energy industry, rather than trying to transform Russian business [11].

Средства вербализации организаций в английском языке преимущественно совпадают с теми, что и в русском языке, а именно: а) множественное число наименований организаций (**Western firms, Russian businesses**); б) использование наименований социальных институтов (**Russian public sector**); в) отраслевой подход в номинации организаций и учреждений (**oil companies, energy sector**); г) использование аббревиатур (**the IMF, NATO**). Таким образом, именно в профессиональном типе дискурса наблюдается наибольшее сопряжение характера организационной номинативности в русскоязычном и англоязычном межкультурном контексте. Данные наблюдения также свидетельствуют о том, что на современном этапе организация имеет в международной перспективе в значительной мере универсальные черты и признаки интерпретации.

Обратимся к анализу текста специального типа дискурса. Сначала необходимо отметить тот факт, что данный тип английского дискурса сближает с русским то, что он незначителен по объему, тексты имеют преимущественно описательный характер, возможно, в связи с профессиональной этикой переводчики немногословны в отношении своей работы.

Maria has been working as a freelance interpreter since she graduated from University five years ago. Some of Maria's recent assignments involved travelling abroad as an interpreter for her compatriots. ...

For some time now Maria has been regularly invited to interpret at a series of seminars initiated by a non-governmental organisation in her country and funded by

international organisations. The seminar organisers appreciate her skills not only as a simultaneous but also as a consecutive interpreter. ...

The seminar organisers regularly apply and win funding from international organisations and that helps them maintain high standards with regard to the planning and running of the training sessions as well as the ability to invite distinguished local and foreign facilitators. The funding organisations, on the other hand, habitually send their representatives to observe the progress of the initiative they have assisted in order to make sure that their spending has been well justified. ... The role-play was being observed by the representatives of the financing organisation [10].

В результате анализа текста подтверждается наше заключение о том, что в номинации организаций на специальном уровне становятся значимее финансовые показатели успешности деятельности организации, профессиональной деятельности в целом. В репрезентации организаций в специальном дискурсе наблюдаются те же тенденции, что и в профессиональном неспециальном типе дискурса, а именно: использование способов генерализованного обозначения организаций (множественное число, лексика абстрактных и совокупных понятий); значимость локализации в наименовании организаций и учреждений (**out of the town, Chicago-based Japan Intercultural Consulting**).

Итак, сопоставительный анализ средств номинативности организаций русского языка с английским в дискурсе МК позволяет сделать вывод о том, что семантическое наполнение лексем, обозначающих организации, увеличивается по мере усложнения/повышения типа дискурса. В заключение повторим вывод о том, что магистральной стратегией номинации организаций в дискурсе МК является движение от конкретного к абстрактному и от единичного к совокупному.

Литература

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь, 2002. 200 с.
2. Велехов Л. Шаги Команданте // Итоги. 2000. 15 августа. С. 42–47.
3. Денисов Д. Идея номер 26 // Бизнес-журнал. 2005. № 11. С. 78–81.
4. Карасик В. И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
5. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. в виде научного доклада ... д-ра филол. наук. М., 2003. 64 с.
6. Минаев С. МВФ должен быть разрушен // Коммерсантъ-Власть. 2000. № 21. С. 38–40.
7. Пермякова Т. М., Мишланова С. Л., Глушакова С. О. Корпусный анализ в межкультурной коммуникации. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2009. 196 с.
8. Рудаков В. Русские идут! // Профиль. 2005. 13 июня. С. 12–13.
9. Стуруа М. Бес сахара // Московский комсомолец. 2000. 20–27 января. С. 23.
10. A Sense of Humour. URL: <http://britishcouncil.org>
11. Russia on Default. URL: <http://www.economist.com/freexchange/>
12. Russia's List. URL: <http://www.davidjohnson.org>
13. Scollon R., Scollon S.W. Intercultural Communication: A Discourse Approach, 2nd ed. Blackwell Publishers, 2001.

Э. В. Седых

(СПБИВЭСЭП, Санкт-Петербург)

К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

Интертекстуальность, по мнению Ю. Кристевой, есть «мозаика цитаций»; любой текст — «продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [16: 99]. Она считает, что для познающего субъекта интертекстуальность — это понятие, которое будет признаком того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее. Текст в ее понятии — это комбинаторика, место постоянного взаимообмена между множеством фрагментов, которые письмо вновь и вновь подвергает перераспределению; новый текст создается из предшествующих текстов — разрушаемых, отрицаемых, возрождаемых. Для нее интертекст — это не устройство, с помощью которого текст воспроизводит предшествующий текст, а бесконечный процесс, текстовая динамика.

Еще А. А. Потебня отмечал, что художественная литература не может быть понята без привлечения данных человековедения и обществоведения, ибо филология изучает сущность поэтического творчества в широком контексте истории и культуры человечества [27]. А. Франс писал: «Как прекрасны слова, от долгого употребления окруженные ореолом воспоминаний. Одно — отчетливо звенело в стихе Корнеля. Другое — звучало томным вздохом в полустиишии Расина. А это — впитало в себя запах тмина и мяты в басне Лафонтена. И все они переливаются бесконечными оттенками, приобретенными на протяжении веков» [34: 129]. Каждое слово текста выводит нас за его пределы. Всякое понимание текста есть соотношение его с другими текстами и переосмысление в новом контексте. Текст живет, только соприкасаясь с другим контекстом, и только в точке этого контакта текстов «вспыхивает свет, освещающий путь и назад, и вперед», приобщающий текст к диалогу культур [34: 129]. В. В. Виноградов подчеркивал значение культурно-исторического контекста для всестороннего изучения и глубокого анализа произведения. Этот внеязыковой контекст является культурно-историческим фоном и исторической средой осмысления и оценки способов стилистического построения художественного произведения [11].

Английский лингвист Дж. Ферс и его ученик М. Холлидей понимали контекст очень широко — как влияние экстралингвистической среды и контекст ситуации. Они учитывали и лингвистический, и экстралингвистический контекст, который называли «контекстом культуры» [36, 37]. Р. Барт уточняет определение контекста культуры, указывая на то, что текст — это не только словесная сфера, но и составная часть культуры, часть «культурного контекста». По мнению Барта, текст раскрыт в бесконечность; каждый текст выступает как интертекст, а другой текст существует в нем на разных уровнях, то

есть одновременно сосуществуют текст предшествующей культуры и текст культуры нынешней. Текст, по Р. Барту, — это «раскавыченная цитата» [6: 486]: каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат.

Всякое гуманитарное познание, понимание текста диалогично. То, что принцип диалогизма лежит в основе всякого искусства и всей человеческой культуры, показал М. М. Бахтин. Он отмечал, что текст — диалог автора не только с читателями, но и с другими авторами-современниками и даже с потомками. Каждое слово «пахнет» контекстами, в которых оно жило; слово в тексте обладает двуголосостью и диалогичностью. Диалогический контекст, по Бахтину, уходит в безграничное прошлое, а рожденные им мысли постоянно обновляются в процессе развития диалога в «Большом времени» [7, 8]. Концепция диалогичности Бахтина позволяет рассматривать отдельный художественный текст в его связи с другими текстами и знаковыми системами. Таким образом художественный текст оказывается включенным в текстовую цепь культуры.

Концепция диалогичности и полифонии М. М. Бахтина легла в основу теории интертекстуальности, которая разрабатывалась в трудах В. М. Вернадского, Д. С. Лихачева, Ю. М. Лотмана, И. В. Арнольд. В. М. Вернадский предложил концепцию ноосферы, которая образуется тогда, когда в проходящих в биосфере процессах доминирующее значение приобретает разум человека; все человечество неразрывно связано с ее энергетической структурой [10]. Д. С. Лихачев продолжает учение Вернадского учением о гомосфере — сфере творчества, созданной человеком культуры, нравственности. В гомосфере огромную роль играет литература; она обогащает не только человека, но и всю гомосферу. Чтобы воспринимать художественные тексты во всей полноте, надо знать их происхождение, процесс их создания, заложенную в них память, то есть понимать стоящую за текстом жизнь эпохи [18, 19, 20].

Ю. М. Лотман предлагает концепцию семиосферы. Интертекстуальность у Лотмана рассматривается как «диалог» между литературными текстами (текст в тексте) [21, 22, 23]. Смысл текста раскрывается в универсуме духовной культуры (семиосфере). Семиосфера, по Лотману, — семиотический универсум или семиотическое пространство, которое можно рассматривать как единый механизм, вне которого семиозис невозможен. Семиосфера включает в себя и индивидуальное сознание, и текст в широком семиотическом смысле, и культуру в целом. Основой всех смыслопорождающих процессов является диалог, а сознанием — обмен сообщениями. Семиосфера создает преемственность познания мира. Текст не существует сам по себе, он неизбежно включается в исторически-реальный или условный контекст. Он существует как контрагент внетекстовых структурных элементов и связан с ними как два члена оппозиции.

Поэтический текст полифоничен; его единство складывается из полифонии различных голосов, говорящих на разных языках культуры. По

мнению Лотмана, диалогический принцип, лежащий в основе действия механизма семиосферы по выработке новых текстов, созданию новой информации, образованию новых смыслов в ходе коммуникации, обеспечивает возможность взаимодействия всех текстов, созданных культурой, и обуславливает единство человеческой культуры в целом. Текстами у Лотмана являются любые произведения различных семиотических систем: литературные, музыкальные, живописные, архитектурные. Тексты, созданные данным автором, могут потом функционировать как части более обширного текста других авторов или даже того же автора (для аналогии или противопоставления). Созданный автором текст оказывается включенным в сложную систему внетекстовых связей, которые создают сложный код, позволяющий расшифровать информацию, заключенную в тексте.

И. В. Арнольд считает, что глубинное творческое понимание текста должно происходить в контексте всей культуры. Понимание исторически обусловлено: текст живет в «большом времени», и окружающая его семиосфера исторически изменчива. Под интертекстуальностью Арнольд понимает включение в данный текст и целых текстов с иным субъектом речи, и их фрагментов в виде преобразованных или неизменных цитат, аллюзий и реминисценций, а также элементов из других функциональных стилей или из других языков. Текст, по Арнольд, — это диалог автора не только с читателем, но и со всей современной, предшествующей и даже последующей культурой. Текст одновременно принадлежит и данному, и другому тексту, и разным «возможным мирам». Каждое произведение в своей «посмертной жизни» обогащается новыми смыслами. Таким образом, принцип интертекстуальности позволяет видеть в тексте сплетение следов других текстов; границы текста при этом становятся относительными. В тексте сочетаются центростремительные силы, которые создают внутри текста стилистический контекст, обогащающий значение каждой единицы речи, и центробежные силы, создающие контекст экстратекстовой, связывающий каждое слово со всей культурой человечества [1, 2, 3, 4, 5].

Категория интертекстуальности, как отмечает Ж. Е. Фомичева, является одним из типов выдвижения и определяется как «цитатный способ организации художественного текста, фокусирующий внимание читателя на определенных элементах сообщения, устанавливающий семантически релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней» [33: 15]. Интертекстуальные включения, выполняя целый ряд смысловых функций в художественном тексте, выдвигают на первый план особенно важные части сообщения, обеспечивают связность и целостность текста, защищают сообщение от помех, облегчают декодирование. В художественном тексте такие включения выполняют две взаимодополняющие функции — контактоустанавливающую и функцию диалогизации цитирующего текста, что обусловлено их знаковым характером.

Интертекстуальность обладает большой сложностью и разнообразием модальностей, функций и импликаций — оценочных, характерологических, идейных, композиционных. Импликации связаны с тем, что каждое чужое слово насыщено отзвуками чужих высказываний, к которым автор текста может относиться как с пиететом, так и с иронией. «Чужое слово» может либо соответствовать структуре нового текста, либо быть несовместимой с ней. В том и другом случае оно не равно самому себе. Факт гармонии или контраста с новой системой определяет характер стилистической функции включения. В первом случае включение может выполнять функцию образного сравнения, метафоры, гиперболы, символа, служить интенсификатором, участвовать в создании разного рода коннотаций, импликаций и подтекста. При контрасте включения с системой нового текста может иметь место сагира, пародия.

Согласно И. В. Фоменко, основными видами диалогических отношений «своего» и «чужого» слова являются следующие: «чужое» как «свое»; «свое», полемизирующее с «чужим»; «свое», контрастное «чужому» [32: 95, 98, 102]. «Чужие» тексты становятся для автора «его» миром, а в результате смещаются или стираются границы между «своим» и «чужими» текстами. Чужая мысль движется по пространству текста, переходит из одного текста в другой, из одних измерений в другие. Таковую многомерность создают все тексты, которые пересекаются, переходят один в другой, замещают, усиливают друг друга. Текст превращается в великий интертекст культурной традиции, единицу культуры. Такая позиция приводит к понятию интертекстуальности как «способу бытования текста» [26: 51].

В случае интертекстуальных связей второй член корреляции находится за пределами исследуемого текста (текст Библии, классические мифологии, художественные произведения литературы или фольклора, текст произведений других видов искусства, социально-исторический и культурный контекст). Этот другой текст называют прототекстом, протословом, прецедентным текстом, текстом предтеч. Пространство текста и прототекста образует вертикальный контекст — контекст, который подразумевает историко-филологическую и социально-культурную информацию объективно, но часто в скрытом, свернутом виде заложенную в том или ином литературном произведении [24].

Интертекстуальность, согласно Н. А. Кузьминой, — это «маркированная определенными языковыми сигналами „перекличка“ текстов, их диалог» [17: 20]. Маркер интертекстуальной связи может быть выражен эксплицитно и имплицитно. К эксплицитным способам относятся графические стилистические средства (кавычки, курсив, жирный шрифт), способы членения текста (эпиграф, авторский комментарий), лексические средства (имена собственные в виде аллюзий, антономасий). Маркер служит сигналом для декодирующей стороны, указателем на существование

ассоциативной связи. Однако нередки случаи, когда формальные маркеры отсутствуют (использование традиционных сюжетов, заимствование ритмико-синтаксических моделей), и для того чтобы ассоциативная связь сработала и интертекстуальная связь была декодирована правильно, необходимо наличие соответствующих знаний в тезаурусе реципиента. При «прочтении интертекстуальных элементов», как замечает Г. В. Денисова, необходимы и интерпретация текста, и полет фантазии читателя [14: 79].

Н. А. Фатеева различает читательскую и авторскую интертекстуальность. Читательская интертекстуальность приводит к более глубокому пониманию текста за счет установления многомерных связей с другими текстами через обращение к тексту-источнику. Авторская интертекстуальность — это способ генезиса собственного текста и постулирование своего «Я» через сложную систему взаимодействия с другими текстами. Иногда, когда сопоставляются тексты только одного автора, как указывает исследовательница, мы имеем дело с автоинтертекстуальностью. Обычно среди них «находится один, который выступает в роли метатекста (сопрягающего, разъясняющего текста) — или автоинтертекста — по отношению к остальным, или же эти тексты составляют текстово-метатекстовую цепочку, взаимно интегрируя смысл друг друга и эксплицируя поверхностные семантические преобразования каждого из них» [31: 91].

Следует заметить, что любое произведение художественной литературы интертекстуально, так как оно обязательно, прямо или косвенно, эксплицитно или имплицитно, связано с другими произведениями культуры. При создании художественного произведения автор может обращаться сразу к нескольким текстам-источникам, никак непосредственно не связанным между собой (при этом текстом-источником может быть как отдельное произведение, так и все творчество писателя, осмысленное как единое целое). В данном случае в самом авторском тексте возникает многоголосие, «сложная перекличка чужих голосов, беспредельно расширяющая границы авторского текста» [32: 90].

Натали Пьеге-Гро в труде «Введение в теорию интертекстуальности» пишет, что интертекстуальность предполагает вековечное подражание и вековечную трансформацию традиции со стороны авторов и произведений, эту традицию подхватывающих. Она считает интертекстуальность первоосновой литературы, ибо обновление литературы происходит за счет обращения к одному и тому же материалу. Феномен интертекстуальности может быть истолкован, по ее мнению, не только как «форма самонасыщения литературы», но и как «бесконечная игра дифференцирования и новаторства, допускаемая самим фактом опоры на преднаходимый текст» [28: 49].

Интертексты основываются на двух типах межтекстовых связей: на отношениях соприсутствия текстов и деривации. Отношения соприсутствия могут быть эмблематическими (цитата), референционными (реминисценция),

иносказательными (аллюзия); отношения деривации — трансформационными (пародия) и имитационными (стилизация) [28: 84, 87, 91, 95]. Использование интертекстуальных включений в виде реминисценций и аллюзий в произведении знаменует активность творческой мысли писателя, свидетельствует о его образованности и эрудиции, воплощенных в индивидуальной картине мира.

Интертекстуальность моррисовских творений в области литературы и живописи выражается, в первую очередь, в использовании им различных мифологий мира (кельтская, северная, античная, восточная), которые мирно сосуществуют в контексте его произведений, образуя некий великий синтез человеческого. Моррис относился к мифологии как к древнейшей поэзии рода человеческого, как к необходимому условию и первичному материалу для всякого искусства, видя в ней высшую форму человеческого духа. Миф творил жизнь в искусстве, преображая первоосновы бытия, становился органической формой романтического произведения, строящей материал изнутри, порождал свободные и открытые в бесконечность новые смыслы [35].

Миф, как отмечал Я. Гримм, есть общее достояние многих народов. В языческих мифологиях живут представления, в которых нуждается сердце человека; благодаря им оно становится справедливым, сильным и чистым. Народные предания, по его мнению, следует воспринимать «целомудренным взором»: «Кто подходит к ним с предвзятостью, пред тем они сворачивают свои лепестки, и их глубочайший аромат остается сокрытым» [12: 56]. Для Морриса мифы были неисчерпаемым источником красивых мудрых историй, которые он не только воплощал в своих произведениях, но и эстетически преобразовывал. В контексте его творчества ярко проявилась его «индивидуальная мифология» [15: 179].

Мифологизация, создающая условный мир со своими внутренними законами, преображала реальность, позволяла составить конструкцию единого моррисовского воображаемого мира, являясь принципом синтеза искусств. В творении такого мира свой «след» оставили «Мабиногион» и «Старинные кельтские *romances*», «Одиссея» и «Илиада» Гомера, «Северная мифология» Торпа и «Сказание о Вольсунгах и Нибелунгах», «Сказки тысячи и одной ночи» и «Шахнаме». В его творениях силен дух средневековой романтики (западной и восточной), основанный на греческом мифе и скандинавском эпосе. Если кельтские сказания привносят в моррисовский мир такие понятия, как фантастичность, магия, волшебство, а греческие мифы добавляют в его дискурс эстетичность и чувственную красоту, то использование исландских саг придает повествованию естественность и реалистичность. Восточные легенды в метатекстах художника связаны с принципами цветового символизма, а также — с содружеством жанров и воображаемо-реальных миров (волшебных существ и людей, вымышленных и существующих в действительности мест).

Интертекстуальность творчества Морриса прослеживается и в волшебной сказке, как фольклорной, так и литературной. В качестве первой писатель использует мотивы ирландских и английских сказок, немецкие сказки братьев Гримм и французские сказки Ш. Перро; в качестве второй — символику английских готических романов (К. Рив, Ф. Мариотт, Ш. Йондж и др.), придающих повествованию таинственность, загадочность, неизвестность. Миф и сказка создают условную реальность моррисовского мира, параллельный мир, в котором нет временной и географической конкретности. Мифологическое время развивается в его произведениях циклично, как и сам мир, проходящий этапы гармоничного и хаотического существования, перетекающие один в другой на грани яви и сна (модель повторяющегося бытия).

Для всего творчества Морриса очень важными являются художественный опыт Средневековья, эстетика рыцарского романа, основанная на легендах о короле Артуре и рыцарях Круглого Стола. Особое значение на «средневековое» творчество художника оказала «Смерть Артура» Мэлори, а также «История Святого Грааля», «Англосаксонская хроника», «Тристрам из земли Лайонесс», средневековые хроники Фруассара, «История рыцарства» Дигби. Из этих произведений, кроме сюжетов, Моррис заимствовал такие понятия, как свобода, рыцарство, братство, благородство, героизм, почитание дамы сердца. Некоторую долю куртуазности в поэтику Морриса внес французский эпос: «Песнь о Роланде», «Рыцарский орден», «Французские романы XIII века», «Роман о Розе», поэзия трубадуров, романы В. Гюго и Дюма-отца.

Кроме вышеназванных источников в ткани моррисовских метатекстов можно также увидеть романтические вплетения, основанные на поэтической образности произведений Китса, Шелли, Колриджа, Байрона, Теннисона; почувствовать влияние таких знаковых для Морриса фигур, как Шекспир и Милтон, Чосер и Блейк, Раскин и Карлайл, Браунинг и Россетти; всецело ощутить преклонение художника перед творениями Вальтера Скотта с их «средневековостью», живописностью и декоративностью.

Если старинные баллады и песни внесли в контекст произведений Морриса героизм, сюжетность и динамичность повествования, то Библия, латинская духовная поэзия и «Живописания Святых» послужили богатым источником христианских мотивов, которые, несомненно, являлись ведущими в творчестве художника. Моррис глубоко понимал и миф, и религию; он сумел соединить в органическое целое языческие сказания и христианские легенды. Магическое сознание человека Средневековья, как и сказочное сознание Морриса, не было застывшим пережитком: оно вступало в интенсивное взаимодействие с христианскими верованиями и представлениями о мире. Традиционная магия и христианство не образовывали в его сознании разных «этажей», разобщенных отсеков. «Возникшее из их встречи единство не было лишено противоречивости и амбивалентности, но

оно было единством, в контексте которого и старая магия, и учение Христа обретали свой смысл и функции только во взаимной соотнесенности» [13: 126]. Именно поэтому во всех его произведениях ощущается удивительный синтез христианства и язычества, а Христос сосуществует с древними богами. Моррис исповедовал возвышенно-прекрасную религию человечества; он верил в способность человека бесконечно совершенствоваться и возрождаться: все, что древние греки приписывали богам, он считал осуществимым в людях. Человек Морриса, как и греческий бог или герой, наделен внутренней красотой, красотой «поэтического мудрого вдохновения», обладавшей великой колдовской силой [30: 18].

Языческие представления в Средние века переосмысливала и сплавляла в новое мироощущение христианская идея. Христианский бог был не только важным элементом мироздания, но и полным средоточием жизни, пределом человечности. Он был ближе к личности, чем к Божественной сущности, поэтому средневековый человек ощущал себя индивидуальностью, отчасти подобной самому Богу. Средневековое искусство сводило человека с Богом, ставила его перед его образом, поддерживало христианское мироздание [29]. Как пишет Е. Ляцкий, Моррис «пытался возродить человечество религией красоты», в какой-то степени взяв на себя миссию Христа: «Изложение нового порядка жизни не пестрит у Морриса ссылками на учение Христа, но своей естественной, непринужденной кротостью и своей независимостью от всего искусственного и условного в нашей жизни, оно ближе всего подходит к тому идеалу, который заповедал Христос» [25: 817, 820].

Что касается интертекстуальности изобразительного искусства Морриса, то она, кроме Библии и христианских текстов, основывалась на принципах готической архитектуры и средневекового ремесла; работах Анджелико, Мантеньи, Мемлинга, ван Эйка; стилистике Джерарда, Дюрера и назарейцев; эстетике Пьюджина, Стрита, Раскина и прерафаэлитов; живописи Россетти и Берн-Джонса. Сказочная образность и фантастичность его живописно-декоративных творений брали свое начало одновременно и в восточном, и в западном средневековом искусстве, как бы примиряя два образа мышления и синтезируя их в единое целое. В произведениях Морриса «цитируются» композиционные, сюжетные и стилистические приемы различных художников; элементы одного живописного языка входят в систему другого языка, порождая интертекстуальные связи внутри картины.

Следует заметить, что, несмотря на интертекстуальность, Моррис, вообразив в свое творчество различные метатексты мировой художественной культуры, сумел создать собственный неповторимый стиль в литературе, живописи и декоративном искусстве. Он использовал имеющийся материал в качестве первоосновы, не копируя его, не прибегая к стилизациям и украшениям. И в литературе, и в живописи Моррис старался реинкарнировать прошлое, стать своего рода современным бардом, рассказывающим

старые сказки тем, кто хотел их услышать. Знание старины и неистощимое богатство фантазии сделали его неподражаемым мастером слова и изображения, который увлекал реципиента и уносил его далеко от современности в беззаботный мир вымысла, где «процветали красота деталей, духовный мир давно забытых эпох, жизнь в области минувшей красоты и стремление воскресить ее в будущем» [9: 430].

Литература

1. Арнольд И. В. Дифференциальные признаки текста в тексте // Человек в мире диалога. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. С. 117–119.
2. Арнольд И. В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики. СПб.: Образование, 1997. 60 с.
3. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей / ред. П. Е. Бухаркин. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с.
4. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. Изд. 4-е. М.: Флинта; Наука, 2002. 384 с.
5. Арнольд И. В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте. СПб.: Образование, 1993. С. 4–12.
6. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / сост. Г. К. Косиков. М.: Прогресс, 1994. 616 с.
7. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
8. Бахтин М. М. К эстетике слова // Контекст-1973. М.: Наука, 1974. С. 258–281.
9. Венгерова З. А. William Morris // Вестник Европы. Т. 6. № 11–12. 1896. С. 429–434.
10. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
11. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. М.: Высшая школа, 1981. 320 с.
12. Гримм Я. Немецкая мифология // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Тракаты, статьи, эссе / сост. Г. К. Косиков. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 54–71.
13. Гуревич А. Я. Избранные труды. Культура средневековой Европы. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 544 с.
14. Денисова Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод. М.: Азбуковник, 2003. 298 с.
15. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Методы изучения литературы. Системный подход. М.: Флинта; Наука, 2002. 200 с.
16. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман (1967) // Вестник МГУ. Серия 10. Филология. № 1. 1995. С. 97–124.
17. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Изд. 2-е. М.: Эдиториал УРСС, 2004. 272 с.
18. Лихачев Д. С. Диалог в природе как признак жизни и одухотворения в литературе // Русская литература. № 3. 1997. С. 3–5.
19. Лихачев Д. С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. М.: Советская Россия, 1988. 142 с.
20. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989. 237 с.
21. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1999. 464 с.
22. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2001. 704 с.
23. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997. С. 202–212.

24. Лушникова Г. И. Интертекстуальные связи художественного текста. Кемерово: КемГУ, 1995. 82 с.
25. Ляцкий Е. «Вести Ниоткуда» В. Морриса // Среди Новых Книг. Заметки / Вестник Европы. № 4. 1906. С. 816–821.
26. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике. М.: Академия, 2008. 272 с.
27. Потебня А. А. Мысль и язык. Изд. 3-е. Харьков: Мирный труд, 1913. 225 с.
28. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
29. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. М.: Эдиториал УРСС, 1996. 224 с.
30. Тахо-Годи А. А. Греческая мифология. М.: Искусство, 1989. 301 с.
31. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. М.: АГАР, 2002. 280 с.
32. Фоменко И. В. Практическая поэтика. М.: Академия, 2006. 192 с.
33. Фомичева Ж. Е. Интертекстуальность как средство воплощения иронии в современном английском романе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1992. 17 с.
34. Франс А. Беседы А. Франса, собранные П. Гзеллем. Пг.; М.: Всемирная литература, 1923. 278 с.
35. Birch D. Morris and Myth: A Romantic Heritage // The Journal of the William Morris Society. Vol. 7. № 1. 1986. Pp. 5–11.
36. Firth J. Papers in Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1957. 234 pp.
37. Halliday M. An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold, 1985. 387 pp.

С. Г. Серебрякова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

НЕЛИНЕЙНОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ «ИГРЫ В ТЕКСТ» С ЧИТАТЕЛЕМ

Целью настоящей статьи является рассмотрение механизма реализации игрового аспекта художественного текста посредством особой организации повествования. Создавая художественное произведение, автор как конкретный человек реальной действительности может использовать различные приемы для реализации своей интенции и оказания определенного воздействия на читателя. В. Шмид отмечает, что «любое сообщение содержит имплицитный образ отправителя и адресата. Когда мы слушаем, не видя ни говорящего, ни его собеседника, к кому-то обращенную речь неизвестного нам человека, мы автоматически на основе услышанного создаем для себя представление об отправителе и <...> о получателе, каким его предполагает отправитель, т. е. о *предполагаемом адресате*» (курсив В. Шмида) [4: 41]. Таким образом, художественный текст можно квалифицировать как субъективное (авторское) отражение действительности, посредством которого он вступает в коммуникацию с читателем. Являясь своеобразным эфиром, в котором реализуется диалог автора с читателем, художественный текст «выдает разным читателям различную информацию — каждому в меру его понимания, он же дает читателю язык, на котором можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении.

Вслед за З. М. Тимофеевой мы рассматриваем творимый (изображенный эксплицитным автором-творцом) мир как объект в игре между автором и читателями. Средством реализации авторской «игры в текст» с читателем может являться организация повествования разными способами. Как отмечает лингвист, изображенный автором мир строится с использованием «элементов *комбинаторной авторской игры* (курсив З. М. Тимофеевой), понимаемой как прагматическая установка на намеренное допущение дейктической неопределенности изображенного мира» [3: 93]. Автор рассматривает комбинаторную игру в качестве основного способа моделирования *невозможного фикционального мира* (курсив З. М. Тимофеевой), т. е. повествовательной модели, характеризующейся «неопределенностью дейктического модуса (субъектной и хронотопической семантики) и ослабленностью причинно-следственных связей (сигналы нарушения семантической связности). Модель невозможного фикционального мира основывается на логико-семантическом парадоксе комбинирования и возможного и невозможного в модусе «как если бы»» [3: 92–93].

З. М. Тимофеева рассматривает изображенный мир как игровой конструкт с (1) концентрической повествовательной структурой и (2) нелинейной повествовательной структурой [3: 93].

В качестве основной характеристики концентрического повествования указывается игровое умножение коммуникативных ролей в сочетании с использованной стратегией «авторской маски». Благодаря такому приему акцентируется произвольное усложнение цепочки коммуникативных актов, создающее «у читателя ощущение „головокружения“ и неуверенности при попытке воссоздать систему включенных друг в друга актов коммуникации. Изображенный хронотоп характеризуется повышенной степенью неопределенности; субъектно-объектные отношения приобретают явно выраженный игровой характер» [3: 106]. Наличие элементов хаоса, благодаря которым становятся возможны противоречивые, но истинностные для данного возможного мира варианты развития событий, усложнение цепочки коммуникативных актов в концентрическом повествовании «осложняет процесс построения непротиворечивой и связной модели вымышленного мира» [3: 109].

В рамках настоящей статьи мы рассмотрим, каким образом игровой момент в художественном тексте реализуется посредством нелинейного повествования. Согласно З. М. Тимофеевой, «под нелинейным объективированным повествованием (далее НОП) понимается репрезентация альтернативных сюжетных ходов как истинностных, но контрадикторных для данного возможного мира» [3: 93]. Нелинейная ситуация, лежащая в основе НОП, рассматривается как ситуация игры с реальностью, данная ментальная модель мира представляет собой «способ творческого преодоления хаоса», элементы которого намеренно вводятся «автором (субъектом литературной коммуникации) с целью вовлечения читателей в игру «в вымысел», не скованную

жестким соответствием действительности» [3: 94]. В качестве основной игровой стратегии НОП З. М. Тимофеева рассматривает стратегию бифуркации, подразумевающую удвоение или разветвление повествования, берущего начало в некоторой точке бифуркации. Под точкой бифуркации автор понимает «определенный повторяющийся фрагмент повествования, служащий исходной точкой для последующего представления альтернативного развития сюжета [3: 94]. Ученый указывает, что ощущение игры может обостряться намеренным введением случайного фактора, усилением элемента неопределенности или указанием на предстоящий читателям равноценный выбор между двумя последующими версиями событий [3: 95].

Представляется, что основная функция НОП в коммуникативной системе «текст—читатель» — активация вероятностного прогнозирования дальнейшего развития событий. Нелинейная структура в данном случае стремится предложить читателю несколько равнозначных вариантов и в равной мере поддерживать его уверенность в том, что возможен любой из предполагаемых вариантов развития событий в изображаемом мире.

В качестве примера нелинейного объективированного повествования приведем рассказ Р. Даля “The Way Up To Heaven” (в русском переводе «Дорога в рай»), в котором точка бифуркации, являющаяся характеристикой нелинейного объективированного повествования, получает яркое выражение. Героиня, страдающая фобией опоздания, собирается в Париж, чтобы навестить дочь и внуков. Ее муж становится причиной задержки выезда в аэропорт, и, когда он возвращается в дом (за якобы забытым подарком для дочери), героиня, понимая, что супруг застрял в лифте, уезжает. В следующем фрагменте представлена ситуация, когда героиня намеревается поторопить мужа:

She hurried out of the car and up the steps to the front door, holding the key in one hand. She slid the key into the keyhole and was about to turn it — and then she stopped. Her head came up, and she stood there absolutely motionless, her whole body arrested right in the middle of all this hurry to turn the key and get into the house, and she waited — five, six, seven, eight, nine, ten seconds, she waited. The way she was standing there, with her head in the air and the body so tense, it seemed as though she were listening for the repetition of some sound that she had heard a moment before from a place far away inside the house.

Yes — quite obviously she was *listening* (курсив R. Dahl). Her whole attitude was a listening one. She appeared actually to be moving one of her ears closer and closer to the door. Now it was right up against the door, and for still another few seconds she remained in that position, head up, ear to door, hand on key, about to enter but not entering, trying instead, or so it seemed, to hear and to analyse these sounds that were coming faintly from this place deep within the house [5: 45–46].

Рассматриваемый пример является кульминацией в сюжетной линии рассказа. Фрагмент текста построен на оппозиции «динамика—статика», благодаря чему он приобретает эмоциональную напряженность. Первая

часть высказывания — динамичное повествование, героиня едет в аэропорт и, боясь опоздать, возвращается в дом, чтобы поторопить супруга. Данный фрагмент организован различными языковыми единицами, несущими в себе семантику динамичности: hurried out of, up the steps, slid, was about to turn. Переход к статичному повествованию обозначен паузой, выраженной в тексте с помощью тире. Динамическая часть фрагмента заключается глаголом stopped, который служит границей между двумя типами нарратива: повествовательным, динамическим и описательным, статическим. Дальнейшее описание поведения персонажа осуществляется не только посредством лексических единиц с семантикой статичности (stood, absolutely motionless, arrested, waited), но и употреблением ряда количественных числительных, служащих для выражения намеренной остановки развития событий (five, six, seven, eight, nine, ten seconds) и обособленных в тексте с помощью тире. Акцент на том, что действие остановилось, выражается также лексическим повтором she waited, обрамляющим отрезок времени ожидания, выраженный счетом секунд. Подобный переход к статичному повествованию создает эффект обманутого ожидания, поскольку с самого начала и непосредственно до рассматриваемого отрезка текста повествование характеризуется динамичностью. Данный фрагмент повествования ставит героиню перед выбором — зайти в дом или нет, и, соответственно, возникают два варианта развития сюжета: 1) героиня войдет в дом и поторопит мужа; 2) героиня уедет в аэропорт, не дожидаясь супруга. Нарратор в данной ситуации абсолютно беспристрастен: он не оценивает и не комментирует то, что видит, таким образом не создавая у читателя никаких ожиданий о возможном развитии событий, но предоставляя ему возможность самому наблюдать за происходящим. «Намеренное введение случайного фактора усиление элемента неопределенности обостряет ощущение игры» [3: 95]. В данном тексте ощущение неопределенности создается игрой на оппозиции «статика—динамика», реализуемой на уровне всего текста и декодируемой читателем на основе информации, полученной из предыдущего контекста: до обозначенного момента героиня практически все время нервничала и торопилась (reached over, pulled out, cried), и даже ее нервное ожидание возвращения супруга обладает некоторой пролонгированной динамичностью, которая реализуется благодаря приему повтора (waiting) в сочетании с определением образа действия still: She sat still, waiting and waiting [5: 45].

Однако с одной стороны, нарратор стремится создать наиболее объективное описание ситуации, сообщая только о том, что можно увидеть, просто наблюдая за персонажем, а с другой — чуть позднее напоминает о себе, делая определенный вывод в процессе наблюдения: Yes — quite obviously she was *listening*. Графическая маркированность Yes с помощью тире в предложении воспринимается как пауза, вследствие чего выделенный элемент может рассматриваться как более категоричный. Уверенность нарратора в своем

выводе также подтверждается употреблением метатекстового выражения quite obviously.

Итак, рассмотренное высказывание — точка бифуркации. Однако в рассказе “The Way Up To Heaven” присутствует некоторая более абстрактная точка бифуркации, определенный рекуррентный фрагмент повествования — отъезд героини в аэропорт. Насколько волнующим для нее представляется это событие, читатель может понять уже с первого предложения рассказа: All her life Mrs Foster had had an almost pathological fear of missing a train, a plane, a boat, or even a theatre curtain [5: 37]. Отметим, что начало текста является сильной позицией. «В прозаическом произведении начало служит экспозицией, т. е. содержит необходимые предварительные сведения о времени и месте действия, его участниках» [1: 223]. Далее события развиваются таким образом, что из-за нелетной погоды рейс переносится на сутки, и героиня вынуждена вернуться домой. Информация о том, что все мероприятие может не состояться, приобретает дополнительную значимость на фоне сообщений о том, насколько важным было это путешествие для героини: It had taken months to persuade her husband to allow her to go. If she missed it, he might easily decide that she should cancel the whole thing. <...> This was an important journey for Mrs. Foster [5: 38–39]. Ситуация отъезда в аэропорт повторяется на следующий день и находит свое логическое завершение в событиях, отражающих авторскую стратегию бифуркации. Точка бифуркации до последнего момента не исключает отклонения от заданного развития сюжета и отказа от путешествия, поэтому кульминационный момент, когда героиня решает, войти ли ей в дом и поторопить супруга или уехать, приобретает дополнительную напряженность. Ситуация разрешается отъездом:

Then, all at once, she sprang to life again. She withdrew the key from the door and came running back down the steps [5: 46].

Нельзя не согласиться с З. М. Тимофеевой, что «комбинаторная игра приводит к тому, что нелинейное объектированное повествование моделирует свободу выбора, вероятность, неопределенность, разнообразие — элементы хаоса, намеренно вводимые автором (субъектом литературной коммуникации) с целью вовлечения читателей в игру «в вымысел», не скованную жестким соответствием действительности» [3: 94]. Почему героиня стояла под дверью и прислушивалась, для читателя остается неясным, непонятна и произошедшая с ней внезапная перемена:

The chauffeur, had he been watching her closely, might have noticed that her face had turned absolutely white and that the whole expression had suddenly altered. There was no longer that rather soft and silly look. A peculiar hardness had settled itself upon the features. The little mouth, usually so flabby, was now tight and thin, the eyes were bright, and the voice, when she spoke, carried a new note of authority [5: 46].

В приведенном высказывании автор намерено меняет воспринимающего субъекта, нарратор следит за шофером такси и через его реакцию описывает

ситуацию — переключается на другого персонажа — водителя такси. Новый персонаж, посредством которого реализуется другой (отличный от нарратора) вектор восприятия, вводится для того, чтобы акцентировать внимание на произошедшей с героиней перемене, которая была настолько сильной, что ее мог бы заметить даже посторонний человек. Таким образом, посредством другого персонажа манифестируется восприятие ситуации нарратором.

Нарратор не высказывает никаких предположений относительно причин такой перемены, а сообщает только факты, оставляя читателю возможность теряться в догадках. Ситуация игры с читателем, стимулирование активных поисков интерпретации описанных событий продолжается и далее и наводит его на определенные мысли, но оставляет значительную долю сомнения:

...and when she kissed them good-bye, there was something in her manner and in the things she said that appeared to hint at the possibility of a return in the not too distant future [5: 47].

Ограниченный по знанию нарратор в рассматриваемом рассказе последовательно сосредоточен только на внешнем восприятии, он не анализирует внутренний мир героини: он вместе с читателем видит, что с героиней что-то произошло, но ведет повествование с позиции стороннего наблюдателя.

Вскоре читатель узнает, что по возвращении муж героиню не встречает, более того, она обнаруживает, что все это время он не появлялся дома. Читатель, таким образом, все больше утверждает в мысли, что главного героя нет в живых, и его супруга имеет к этому непосредственное отношение. В конце рассказа читатель убеждается, что героиня действовала целенаправленно и осознанно и добилась того, к чему стремилась:

She walked quickly across the hall and disappeared for a moment around the corner to the left, at the back. There was something deliberate and purposeful about this action; she had the air of a woman who is off to investigate a rumour or to confirm a suspicion. And when she returned a few seconds later, there was a little glimmer of satisfaction on her face [5: 47].

Каким образом было совершено убийство, становится понятным в конце произведения. Читатель вспоминает, как героиня стояла, прислушиваясь к звукам, доносившимся из глубины дома, и понимает, что происходило в тот момент: героиня поняла, что муж застрял в лифте, и решала, помочь ему или уехать в аэропорт. В том, что она совершила умышленное убийство, читателя убеждает последнее предложение рассказа:

She replaced the receiver and sat there at her husband's desk, patiently waiting for the man who would be coming soon to repair the lift [5: 48].

Как справедливо отмечает Н. Б. Кулибина, «текст без читателя неполон, ущербен. Реально он существует только в процессе его восприятия, при реконструкции той части его содержания, которая прямо в тексте не выражена, а предполагается известной читателю и привносится им в процессе создания художественного дискурса» [2: 94]. Мы абсолютно согласны с автором в том,

что «художественный текст самодостаточен, т. е. содержит практически все, что необходимо для его понимания (залогом этого является его коммуникативная природа), однако далеко не вся необходимая информация представляется в тексте эксплицитно, о многом можно только догадываться» [2: 95].

Итак, автор в нелинейном объективированном повествовании призывает читателя «играть в текст» с помощью ограниченного по знанию нарратора, который отстраняется от изображаемых событий и, пользуясь тем, что по соображениям правдоподобия может сообщить только то, что непосредственно наблюдает, дает читателю возможность делать определенные выводы и искать подтверждения их правильности в тексте. Игра основывается на стратегии повествования нарратора: с одной стороны, он повествует обо всех наблюдаемых событиях, но с другой — не дает им оценку и не высказывает однозначных суждений. «Игра в текст» завершается тем, что интерпретация и прогнозирование развития событий читателем, приложенные в процессе чтения, находят свое логическое завершение в выводе об их правильности. Таким образом, стратегия авторской игры основывается на том, чтобы, с одной стороны, направлять читателя в процессе интерпретации, но с другой, наоборот, заставлять его сомневаться и искать другие возможные решения.

Литература

1. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. статей. СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 1999. С. 259–269.
2. Кулибина Н. Б. Учить читать художественную литературу надо не только иностранцев // Мир русского слова. СПб.: Мир русского слова, 2003. № 2. С. 92–97.
3. Тимофеева З. М. Рефлексивная игра в современном художественном тексте. СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2004.
4. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.
5. Dahl R. The Collected Short Stories. Penguin Book, 2001.

ЧАСТЬ II МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

И. В. Нужа

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Особенностью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента в период обучения должна найти отражение его будущая профессиональная деятельность, т. е. в ходе учебного процесса должны быть сформированы те профессионально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемым успешно осуществлять профессиональную деятельность после окончания вуза.

Сегодня большинство специалистов признают основной целью обучения языку специальности формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (далее — ИПКК). Появление компетентного подхода к образованию (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, В. А. Байденко, А. В. Хуторской) было обусловлено созданием единого европейского образовательного пространства. Компетентностная модель, основанная в противовес традиционной не на знаниях, умениях и навыках, а на компетентностях и компетенциях, призвана обеспечить более высокую мобильность выпускников образовательных учреждений в изменяющихся условиях рынка труда. Компетентностный подход кардинально меняет парадигму обучения. Происходит смещение акцентов: с обучения — на учение, с образования — на самообразование; и ведущей целью становится приобретение компетентностей, которые являются интегральной характеристикой личности, проявляющейся в деятельности, и не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но включают их в себя.

Однако следует отметить, что одни исследователи говорят о компетентности, тогда как другие употребляют термин компетенция. В отечественной педагогике и методике принято разделять понятия «компетентность» и «компетенция», но единого мнения в их трактовке нет.

Так по утверждению А. И. Сурыгина, компетенция — это круг вопросов, в которых индивид хорошо осведомлен, по которым он обладает познанием и опытом, а компетентность — это свойство личности, базирующееся на компетенции [8: 35–38]. По мнению А. В. Хуторского, компетенция — это совокупность взаимосвязанных качеств (знаний, умений навыков), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность же — это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней [9: 58–64]. По определению И. А. Зимней, компетентность есть «актуальное формируемое личностно обусловленное как основополагающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [4: 35].

Что касается трактовки понятий «компетентность» и «компетенция» с точки зрения методики преподавания иностранного языка, очевидно, что их разграничение основывается на противопоставлении знания системы языка, обозначенного применительно к лингвистике Н. Хомским термином «компетенция», и употреблением языка, то есть его использованием в конкретных ситуациях [10: 117–118]. Можно утверждать, что единого толкования понятия «коммуникативной компетентности» в отечественной лингводидактике не существует, однако ясно, что компетентность представляет собой более общее понятие, чем компетенция, и выходит за рамки владения знаниями, навыками и умениями. Все исследователи так или иначе подчеркивают, что компетентность является свойством личности и отражает все стороны деятельности и результат процесса обучения. Представляется справедливой точка зрения Н. В. Баграмовой, которая определяет компетентность как «способность, основанную на знаниях, учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, позволяющую эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни», а компетенцию как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений» [3: 4].

Следует отметить, что понятие *communicative competence* (Д. Хаймс, Д. Холлидей), появившееся в зарубежной методике как альтернатива «лингвистической компетенции» Хомского и трактуемое как способность к речевому общению в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, с правильным использованием языковой системы, следованием речевым нормам и выбором адекватного ситуации общения и коммуникативного поведения, скорее соответствует понятию «коммуникативная компетентность», принятому в российской методике, так как включает в себя в качестве компонентов ряд компетенций, которые свидетельствуют о процессуальном характере формирования компетентности.

В сегодняшней зарубежной методике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетентности, выделенные на основании спецификаций Совета Европы Д. Р. ван Эком и Триммом [11: 1–176]:

- лингвистическая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- дискурсивная компетенция;
- социокультурная компетенция;
- социальная компетенция;
- стратегическая компетенция.

Под лингвистической компетенцией понимается способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними.

Под дискурсивной компетенцией понимается способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т. д.

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Стратегическая компетенция позволяет компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

В отечественной методике в структуре коммуникативной компетентности принято выделять речевую (ассоциируется с дискурсивной), языковую (соотносится с лингвистической), социокультурную, компенсаторную (соответствует стратегической) и учебно-познавательную компетенции [6: 5–19]. Необходимо отметить, что не следует отождествлять речевую и дискурсивную компетенции. Дискурсивная компетенция понимается прежде всего как способность строить целостные, связные и логичные высказывания различных функциональных стилей. Большую роль в формировании этой компетенции, особенно при обучении письму и говорению,

играет развитие коммуникативной эффективности речи обучаемых, умения пользоваться средствами текстовой связи. Речевая же компетенция, являясь более широким понятием, предполагает умение грамотно пользоваться средствами языка в процессе речевой деятельности.

Само понятие коммуникативной компетентности также трактуется отечественными специалистами по-разному. Приведем некоторые наиболее известные трактовки: способность личности к речевому общению и умение слушать (В. М. Полонский); способность к ориентации в общении (Г. М. Андреева); коммуникативная гибкость (О. И. Муравьева); система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л. А. Петровская); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л. Д. Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г. С. Трофимова); владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели его поведения, эмпатия, личностные характеристики (адекватная самооценка, социальная направленность) самого субъекта общения (М. А. Хазанова); совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов (Ю. М. Жуков); комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н. В. Кузьмина).

На основании разделяемого нами понимания компетентности как способности эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в реальной жизни на основе знаний, учебном и жизненном опыте, ценностях и личностных свойствах, считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Анализ методической и педагогической литературы показывает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) также получила различные трактовки в работах различных исследователей: интегративное целое, обеспечивающее процесс общения на иностранном языке по специальности (Г. К. Борозинец), готовность специалиста на основе полученных знаний, умений, навыков и опыта к эффективному осуществлению обмена информацией в профессиональной деятельности (В. П. Золотухина), способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения (А. С. Андриенко), готовность и способность специалиста, не изучавшего иностранный язык на языковом факультете, к применению иноязычных лингвострановедческих, научных и предметных знаний для осуществления полноценной иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации (В. В. Аитов).

В нашем понимании иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) представляет собой *способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве.*

Следует отметить, что и по вопросу о составе ИПКК также существуют разные точки зрения. Так, А. С. Андриенко [2: 16] выделяет десять базовых компетенций, которые в своей совокупности оставляют иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность: лингвистическая, дискурсивная, учебная, стратегическая, социокультурная, социальная, лингвопрофессиональная, социально-информационная, социально-политическая, персональная. В. В. Тарасенко предлагает разделить перечисленные компетенции на три больших блока: базовые компетенции, учебные компетенции и профессиональные. С точки зрения исследователя, базовые компетенции (персональная и учебная) лежат в основе иноязычной профессиональной компетентности. Далее формируются компетенции учебного блока: социально-политическая, социокультурная, социально-информационная и социальная. Данные компетенции являются переходным звеном к блоку профессиональных компетенций: стратегическая, лингвистическая, лингвопрофессиональная, дискурсивная, формирование которых означает завершение вузовской подготовки специалиста [7: 10–11]. Признавая достоинства данной трактовки структуры ИПКК, прежде всего пошаговую схему ее формирования, предложенную автором, мы считаем важным учесть понятие языковой личности, предложенное Ю. Н. Карауловым и затем детально разработанное Г. И. Богиним, И. И. Халеевой, Л. П. Крысиным, В. П. Фурмановой и др. С точки зрения этих исследователей, языковая личность является неким интегративным целым, имеющим следующие уровни организации:

- 1) лингвистический (лексикон личности);
- 2) социолингвистический (тезаурус личности, отражающий образ мира и систему знаний о мире);
- 3) прагматический (прагматикон личности — система целей, мотивов, установок и интенциональностей личности) [5: 264].

На основании данной модели некоторые исследователи, в том числе В. Ф. Аитов, предлагают свою трактовку структуры ИПКК:

1. Компетенции первой группы (лингвистическая и речевая) определяют владение устным и письменным иноязычным общением.

2. Вторая группа компетенций: компетенции социолингвистического уровня представлены социокультурной компетенцией, лингвокультурологической компетенцией, которая рассматривается как «способность к эффективному общению при помощи иностранного языка на базе аутентичных текстов, которые отражают социальные и культурные концепты иной

социальной общности, включающие фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также образцы литературы, песенного и поэтического творчества» [1: 18].

3. Третью группу, группу компетенций прагматического уровня составляют предметная, информационная и самообразовательная компетенции.

В целом, соглашаясь с исследователем по вопросу групп компетенций, мы считаем, что в определении структуры ИПКК, прежде всего компетенций прагматического характера, должна учитываться квалификационная характеристика обучаемых специалистов. Третий блок компетенций должен быть представлен компетенциями, являющимися базовыми для специалистов определенного профиля, отражающими специфику специальности. Таким образом, ИПКК можно представить так.

Компетенции лингвистического уровня	Компетенции социолингвистического уровня	Компетенции прагматического уровня
1. Лингвистическая 2. Дискурсивная	1. Социолингвистическая 2. Социокультурная	Базовые 1. Лингвопрофессиональная 2. Информационно-социологическая 3. Интерактивно-информационная Ключевые 1. Персональная 2. Социальная 3. Информационная 4. Интерактивная 5. Профессиональная
Самообразовательная компетентность		

Рис. 1. Структура ИПКК
(на примере обучения языку специальности социологов)

На рисунке видно, что в основе иноязычной профессиональной компетентности лежит **самообразовательная компетентность**, которая, с нашей точки зрения, является ключевой, универсальной, т. е. необходимой специалисту любого профиля. Самообразовательная компетентность обеспечивает готовность и способность личности к осуществлению автономного самоуправляемого обучения, которое сегодня приобретает особую актуальность, так как знания постоянно устаревают и меняются.

Особое значение в наши дни в профессиональном образовании в целом и профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам

в частности приобретает готовность и способность личности к самообразованию. Это связано, прежде всего, со все более нарастающими динамическими изменениями на рынке труда, стремительным потоком информации, требующими от современного специалиста готовности меняться, повышать квалификацию, осваивать новые знания и навыки. В сложившейся ситуации способность человека к самообразованию оказывается одним из главных условий его успешности в профессии. Помимо этого, повышение роли самообразования связано и с небольшим объемом времени, отводимым на изучение иностранных языков на неязыковых факультетах в условиях перестройки российской высшей школы, когда количество аудиторных часов на занятия иностранным языком уменьшается при увеличении доли самостоятельной работы студента. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности становится реальной необходимостью для каждого специалиста. Следует также отметить, что студенты первых курсов неязыковых вузов, вчерашние школьники, как правило, не обладают опытом самостоятельной работы, а без умений самостоятельно работать с информацией, организовывать и планировать свою учебно-познавательную деятельность, осуществлять ее самоконтроль и т. д., невозможно успешное овладение иностранным языком.

Рассмотрим компетенции, представленные в составе ИПКК в предложенной нами модели.

Лингвистическая компетенция проявляется в знании языковой системы, умении распознавать и грамотно употреблять единицы языка.

Дискурсивная компетенция — способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

В нашем понимании **социокультурная компетенция** включает в себя:

- знание системы универсальных культурных ценностей;
- знание системы ценностей культуры изучаемого языка (духовные ценности, культурные традиции, особенности национального менталитета и т. д.) и того, как они воплощаются в поведении носителей языка, их речи и т. д.;
- знание системы ценностей родной культуры и способов ее проявления в социальных практиках, речи и т. д.;
- умения актуализации этих знаний в опыте общения — умение правильно трактовать явления иноязычной культуры, умение выбирать приемлемый стиль общения;
- умение преодолевать возможные социокультурные конфликты при общении.

С нашей точки зрения, в ряд компетенций социолингвистического уровня нужно включить и **социолингвистическую компетенцию**, которая

представляет собой осведомленность о том, как языковые формы и способ выражения детерминируются социальной средой, отношениями между партнерами, контекстуальным или ситуативным значением, умение правильно употреблять социально маркированные лингвистические единицы в определенной ситуации общения. Например, такой социальный фактор, как дистанция власти в англоязычных культурах, допускает высказывания, которые в переводе на русский язык будут звучать неэтично. Построенные лингвистически безупречно, но по нормам русской культуры, эти высказывания будут восприниматься неадекватно носителями английского языка.

Особо следует прокомментировать компетенции третьего блока — компетенции прагматического уровня. Они разделены на две подгруппы: **ключевые** и **базовые**. Существует несколько классификаций компетенций. Мы придерживаемся следующей точки зрения: **ключевые компетенции** — это те универсальные компетенции, которые необходимы каждому специалисту вне зависимости от его рода деятельности. Как правило, это компетенции учебно-познавательной деятельности и персональные компетенции, обеспечивающие успешность личности в любой области жизнедеятельности. К ним мы относим **персональную компетенцию** — способность и готовность личности к актуализации и реализации личностного потенциала, стремление к профессиональному росту и творческому саморазвитию и конкурентоспособности; **социальную компетенцию**, которая рассматривается как готовность и способность языковой личности выбирать адекватный способ осуществления коммуникации в зависимости от условий и целей конкретного общения, управлять ею, а также приобретение языковой личностью таких качеств, как толерантность, принятие другого, независимо от национальной, расовой принадлежности и т. д. В эту подгруппу также входят **интерактивная компетенция**, понимаемая как способность личности к взаимодействию в совместной деятельности, и **информационная компетенция**, суть которой состоит в умении поиска, извлечения информации, ее обработки, синтеза, критического анализа, интерпретации и передачи ее содержания адекватно поставленной цели. Информационная компетенция также предполагает умение продуктивного пользования ресурсами сети Интернет. Важнейшую роль в формировании ИПКК играет **профессиональная компетенция**, представляющая собой способность специалиста к успешной профессиональной деятельности. К **базовым компетенциям** мы относим те компетенции, которые отражают специфику подготовки специалиста определенного профиля и имеют выраженную профессиональную ориентацию. В **лингвопрофессиональной компетенции** выделяются лингвистический и коммуникативный аспект. В лингвистический аспект компетенции входят знание терминов, профессионализмов, общеупотребительной лексики, клише в контексте специальности, грамматических структур, употребляемых в данном профессиональном контексте, а также владение

умениями и навыками применения этих знаний в ситуациях профессионально направленного общения. Коммуникативный аспект составляют речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма на иностранном языке по специальности. Другие компетенции определяются в зависимости от профиля обучения, на основании квалификационных характеристик, предъявляемых к обучаемым по той или иной специальности. Так например, для студентов-социологов базовыми компетенциями будут **информационно-социологическая** и **интерактивно-информационная компетенции**.

Важность информационно-социологической компетенции для этой группы студентов объясняется тем, что работа с информацией составляет суть данной профессии. Учитывая квалификационные особенности данной специальности, отметим, что в отличие от представителей других специальностей, социологи не столько извлекают уже существующую информацию из различных источников (книг, газет, журналов, ресурсов сети Интернет и т. д.) с целью ее синтеза, классификации, критического осмысления и интерпретации, сколько сами добывают ее в процессе социальной исследовательской деятельности, используя особые социологические методы работы. Они создают релевантное информационное поле, в котором работают не только они, но и специалисты других областей, прежде всего смежных социальных наук. Поэтому применительно к социологам предлагаем говорить не об информационной, а информационно-социологической компетенции.

Наконец, исходя из особенностей компетентностной парадигмы социологов видно, что эти специалисты часто проводят различные опросы населения, интервью, включенное наблюдение, фокус-группы, то есть по роду своей деятельности постоянно вовлечены в процесс межличностной коммуникации с широким кругом лиц, ориентированной на извлечение информации и предполагающей способность и готовность «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению и в соответствии с ситуацией конструировать собственные действия, используя при этом особые, социологические методы и методики работы. Таким образом, деятельность социологов носит интерактивный характер, что ведет к необходимости признать интерактивно-социологическую компетенцию одной из ведущих компетенций прагматического уровня.

Таким образом, **ИПКК** можно представить как **комплекс компетенций, в свою очередь, представляющих собой совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных вторичной языковой личностью и реализуемых в иноязычной деятельности в профессиональном контексте**.

Особенности компетентностной парадигмы ИПКК для каждой специальности играют ключевую роль в обучении иностранному языку в вузе, так как именно они определяют отбор содержания обучения, его задачи и принципы.

Литература

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 18 с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 16 с.
3. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. Рукопись, 2002. 4 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34—42.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
6. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования: методическое письмо // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 5—19.
7. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. С. 10—11.
8. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Нестор, 2000. С. 35—38.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64.
10. Шужин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель, 2007. С. 117—118.
11. Van Ek J. A., Trim J. L. Vantage. Cambridge University Press, 2002. 176 с.

Ю. С. Васильева, И. Ю. Щемелева
(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

**ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества

Е. С. Полат [8: 67]

Целью современного высшего образования являются не знания и умения, их объем, а компетенции. Компетентностный подход заложен в основу Федеральных государственных образовательных стандартов высшего

профессионального образования (ФГОС). При этом компетентность понимается как интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [2]. Из определения следует, что, во-первых, компетентность проявляется в деятельности; во-вторых, не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но включает их в себя; в-третьих, для проявления компетентности особое значение имеет заинтересованность обучающегося в решении проблемы; в-четвертых, обучение является важным фактором в формировании компетентности.

Специфика обучения при реализации компетентностного подхода заключается в том, что усваивается не готовое знание, а создаются условия для его перевода во внутреннее знание. Оно никогда не является простым отражением внешнего, так как создается на основе личного опыта обучающегося, в результате его собственной деятельности. «Основными отличиями личностных (внутренних) знаний ученика являются усвоенные им способы деятельности, понимание смысла изучаемой среды, самоопределение относительно нее и рефлексивно фиксируемое личное приращение ученика» [11].

Е. П. Стрелецкая утверждает, что механизмы формирования знания и компетентностей существенно различаются. Во-первых, знание можно транслировать, а затем репродуцировать. Компетентность не транслируется, так как это личностное образование, она появляется только в результате собственных поисков. Во-вторых, знания, а также умения и навыки являются результатом обучения, компетентность — результатом развития, скорее саморазвития, личностного роста [10]. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Очевидно, что традиционные методы обучения иностранным языкам находятся в противоречии с новой образовательной моделью, основанной на компетентностном подходе. В соответствии с этой моделью среди приоритетных задач обучения иностранным языкам можно выделить следующие:

- использование иностранного языка как средства развития личности студента, за счет развития общекультурных компетенций и навыков самообразовательной деятельности;

- использование изучаемого языка на этапе его творческого применения в качестве средства общения, не только на бытовом, но и профессиональном уровнях, что предусматривает создание естественной, приближенной к реальным жизненным ситуациям языковой среды, формирующей реальную потребность в использовании изученного материала для личного и профессионального общения на иностранном языке;

- создание условий, поддерживающих субъектную позицию студента в образовательном процессе;

— вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс за счет применения интерактивных методов обучения.

На первый план выходят принципы самостоятельности, самоорганизации, индивидуализации обучения. Эти принципы, которые для педагогики высшей школы не являются новыми, но становятся основополагающими, существенно меняют стиль педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Процесс взаимодействия преподавателя и студента вуза мы рассматриваем как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом деятельности, опытом, эмоциями, различными позициями. Это взаимодействие выступает как интегрирующий фактор педагогического процесса, способствующий появлению личностных новообразований (компетенций) у каждого из субъектов этого процесса.

Т. В. Ежова говорит о наличии в вузе педагогического дискурса как об объективно существующей динамической системе ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса. Педагогический дискурс обеспечивает приобретение студентами опережающего опыта в проектировании и оценке любого профессионального или социального явления. «Данный вид личностного опыта можно рассматривать как опыт культурного соавторства в совместной творческой деятельности студента и преподавателя по преобразованию... реальности» [6].

Если содержание высшего образования направлено на развитие интеллектуально-творческой личности, а образовательный процесс базируется на принципе самостоятельности, то методы и формы организации учебного процесса в вузе являются методами и формами организации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Одним из методов, позволяющим, на наш взгляд, сочетать все перечисленные выше принципы и решать актуальные задачи на практике, является метод проектов.

Метод проектов — это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов обучающихся, предоставляющий студентам возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Данный метод способствует индивидуализации образовательной программы, что предполагает наличие личных целей образования и право отбора содержания в соответствии с этими целями, свободу выбора познавательных стратегий и глубины и широты освоения содержания, право определения собственного темпа учебной деятельности.

Предпосылкой возникновения метода проектов в 20-е гг. XX в. в США был метод проблем, разработанный американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его последователем В. Х. Килпатриком. Основой этого метода

было следующее положение: необходимо строить учебную деятельность на личной заинтересованности обучающихся в приобретаемых ими знаниях, которые могут и должны пригодиться им в реальной жизни [5].

В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов. В 1905 г. С. Т. Шацкий вместе с группой единомышленников пытался активно использовать проектную методику в практике преподавания. Однако в 30-е гг. в нашей стране метод проектов был осужден, и попытки возродить его в школьной практике вплоть до конца XX в. не предпринимались. Вместе с тем в зарубежной школе (США, Германия, Великобритания, Финляндия и др.) идеи Дж. Дьюи и его проектная методика приобрели большую популярность в силу ориентированности на практическое применение теоретических знаний для решения актуальных проблем окружающей действительности в совместной целесообразной деятельности обучающихся. С середины 90-х гг. попытки внедрить проектную методику в систему образования предпринимаются и в России. Тем не менее, данный метод относится к инновационным и не так часто применяется при изучении иностранного языка в вузе.

Рассмотрим подробнее особенности проектного метода. Основными его принципами являются:

- наличие значимой для обучающихся исследовательской проблемы / задачи, для решения которой требуется исследовательская деятельность и интеграция знаний, полученных не только на занятиях по иностранному языку;
- практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная индивидуальная или групповая деятельность студентов;
- структурирование содержательной части проекта, поэтапная работа;
- использование исследовательских методов;
- «освязаемость» результатов выполненных проектов.

Последний принцип существенно отличает метод проектов от других видов учебных заданий. Метод проектов заключается в нахождении конкретного решения выявленной проблемы, готового к внедрению. Иными словами, каждый учебный проект должен приводить к некоему конечному продукту (сценарий мероприятия, статья в сборник, выступление с докладом на конференции и т. д.).

В работах, посвященных использованию метода проектов при обучении иностранным языкам, предпринимались неоднократные попытки типологизации проектов: по доминирующему методу, количеству участников, по продолжительности, по конечному продукту и т. д. Так например, Е. С. Полат [9] среди прочих выделяет такие типы проектов, как исследовательский, творческий, игровой, информационный, практико-ориентированный, индивидуальный, парный, групповой, краткосрочный, долгосрочный. Н. Ф. Коряковцева [7], классифицируя проекты по конечному продукту,

говорит о конструктивно-практических, игровых, информационных, исследовательских и творческих.

В рамках данной статьи мы остановимся на применении индивидуальных исследовательских мини-проектов, поскольку в Санкт-Петербургском филиале Государственного университета — Высшей школы экономики накоплен большой опыт использования проектов такого типа в рамках курса ESP. Кратко поясним, что понимается нами под индивидуальным исследовательским проектом. Начиная со 2 курса, когда студенты уже освоили вводный курс языка специальности, одной из форм текущего контроля, которая заложена в учебную программу дисциплины «Иностранный язык», является подготовка студентами доклада по пройденной теме. Мы этот вид работы организуем по методу проектов. Работа над мини-проектами является систематической: студенты готовят 1 доклад в модуль, то есть 4–5 докладов в год. Как правило, на подготовку одного проекта студент затрачивает около двух недель. (Учебный процесс в Санкт-Петербургском филиале Государственного университета — Высшей школы экономики организован не по семестрам, а по модулям. Всего 4–5 модулей в год. Последняя неделя каждого модуля является точкой рубежного контроля по иностранному языку.)

Работа над индивидуальным проектом состоит из следующих этапов.

1 этап. Определение цели и задач проекта, выбор, обсуждение темы, постановка проблемы. Студент в рамках «широкой» темы формулирует «узкую» проблему в соответствии со своими научными интересами. На этом же этапе определяются сроки и конечный продукт — подготовка презентации в PowerPoint. Совместно преподавателем и студентами вырабатываются критерии оценки презентации (1 час).

2 этап. Сбор информации, материалов по проекту (самостоятельная деятельность студентов). На этом этапе студент должен подобрать аутентичные источники, например научно-публицистические статьи по своей теме, обобщить прочитанный материал и подготовить доклад, который должен содержать ссылки на использованные источники (1,5–2 недели).

На этом этапе преподавателем регулярно проводятся консультации с целью контроля самостоятельной работы студента над проектом и оказания помощи в отборе необходимых языковых средств.

3 этап. Оформление результатов проекта (самостоятельная деятельность студентов).

4 этап. Презентация проектов (2–4 часа в зависимости от количества студентов и времени, отведенного на презентацию каждого проекта).

5 этап. Подведение итогов, обсуждение результатов работы, оценка. На этом этапе важно, чтобы студенты принимали участие в оценочной деятельности, высказывали свое мнение о докладах с учетом согласованных заранее критериев (до 1 часа).

Что позволяет нам относить работу такого типа к проектной деятельности? Во-первых, студент ставит перед собой некую, пусть и небольшую, исследовательскую проблему, которая представляет для него определенный интерес и сопряжена с его специальностью. Во-вторых, работа студента является самостоятельной на этапе отбора информации и структурирования содержательной части доклада. Роль преподавателя здесь сводится к методологической и методической поддержке в выборе индивидуальной стратегии работы над проектом. В-третьих, поиск студентом решения поставленной им самим проблемы является мини-исследованием, предполагающим применение исследовательских методов и использование академического языка для описания результатов исследования. И в-четвертых, как уже было отмечено, необходимым условием проекта является наличие некоего конечного продукта. В нашем случае это выступление перед аудиторией с докладом по теме, сопровождающееся презентацией в PowerPoint, что является вполне осязаемым продуктом, который можно сохранить, размножить, использовать в дальнейшей деятельности студента, преподавателя, кафедры. Публичная презентация результатов проекта предполагает живое общение с аудиторией: любой слушатель может задать вопрос, иногда завязываются дискуссии по особо острым проблемам. Все это способствует развитию умения профессионального общения на иностранном языке, публичного выступления.

Таким образом, работа над проектом позволяет развивать у студента не только языковую компетенцию, но и умения реферирования иноязычных источников, обобщения, анализа и представления информации, формулирования собственной точки зрения на проблему, работы с научными, публицистическими источниками и документами, ведения дискуссии на профессиональные темы в рамках обсуждения докладов. Кроме этого, применяя метод проектов при обучении иностранному языку, можно решить широкий комплекс задач по формированию общекультурных компетенций (ОК) студента. Для доказательства данного тезиса обратимся к ФГОС по направлению «Экономика (степень бакалавр)». Согласно стандарту бакалавр экономики должен обладать, помимо языковой (которая предполагает владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-14), еще пятнадцатью общекультурными компетенциями [1]. Мы считаем, что используя метод проектов, в частности, тот, о котором идет речь, круг задач, решаемых за счет иностранного языка, существенно расширяется. Иностранный язык напрямую способствует развитию практически всех общекультурных компетенций (см. таблицу 1).

ОК-7 («готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе») и ОК-8 («способен находить организационно-управленческие решения и готов нести за них ответственность») развиваются при применении групповых проектов. Наш вуз имеет большой опыт подобной работы, но рассмотрение этого типа проектов выходит за рамки данной статьи.

Таблица 1

«Развитие общекультурных компетенций при реализации метода проектов»

Общекультурные компетенции	Составляющие практической реализации метода проектов, способствующие развитию общекультурных компетенций
(ОК-1) владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения	Решение задач первого и второго этапов работы над проектом (т.е. определение проблемы и способов ее решения, формулировка темы, отбор информации в соответствии с целями исследования, ее анализ и интерпретация).
(ОК-2) способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы	Самостоятельное определение проблемы, сопряженной со специальностью; использование материалов научно-публицистического характера, различного рода документов в качестве доказательной базы своей точки зрения; обязательное оформление ссылок на источники; возможность высказать собственную точку зрения на проблему во время публичного доклада; дискуссия по результатам работы над проектом.
(ОК-3) способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; события и процессы экономической истории; место и роль своей страны в истории человечества и в современном мире	
(ОК-4) способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы, происходящие в обществе, и прогнозировать возможное их развитие в будущем	
(ОК-5) умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности	
(ОК-6) способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь	Подготовка публичного доклада и его презентация. (Важно, что работа над логичностью и грамотностью речи ведется на иностранном языке, результаты которой легко переносятся на родной язык. Качество речи и логичность построения доклада являются отражением всего образовательного опыта студента, который данный метод позволяет актуализировать. Корректировка этих показателей происходит на консультациях с преподавателями.)

Продолжение таблицы 1

Общекультурные компетенции	Составляющие практической реализации метода проектов, способствующие развитию общекультурных компетенций
(ОК-9) способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства	Принцип самостоятельности работы над проектом; участие в оценочной деятельности.
(ОК-10) способен критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков	Участие в разработке критериев оценивания и в оценке конечного продукта; методологическая функция преподавателя, заключающаяся в помощи студенту в разработке собственной стратегии достижения цели; проектировочная функция оценки результатов.
(ОК-12) способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны	Определение способа сбора информации, критический анализ информации (обязательным условием является наличие аутентичных источников с обязательной ссылкой на них).
(ОК-13) владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях	Использование информации из разных источников, в том числе из электронных библиотек и Интернета, презентация в PowerPoint.

Таким образом, метод проектов ориентирует студента на проявление большей самостоятельности, активности в построении собственной образовательной траектории на всех ее этапах: от целеполагания до оценки. В ходе работы над проектом углубляются, систематизируются, реализуются на практике и контролируются знания, полученные не только на занятиях иностранным языком, но и при изучении других дисциплин, в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой, а также общеучебные умения. Актуализируются знания и умения, полученные в результате неформального образования.

Однако при организации работы по методу проектов следует учитывать некоторые риски.

1. Студентам, особенно на младших курсах, довольно сложно справиться с поставленной задачей. Причина — то, что они еще не имеют достаточных навыков работы с информацией, обобщения, реферирования, аннотирования, цитирования и т. д. (иногда даже на родном языке), и слабое владение научным языком. Поэтому для предупреждения отрицательных результатов мы считаем необходимым:

— пересмотреть требования к уровню и содержанию языковой подготовки, что подразумевает корректировку программ курсов ESP с целью включения в них элементов, направленных на развитие академического языка: академическое чтение, конспектирование, реферирование и т. п.; такая работа должна начинаться уже на 1-м году обучения и проводиться систематически на протяжении всего периода обучения;

— организовать совместную работу над первым проектом, который проект может быть общим для всей группы и должен выполняться строго поэтапно под руководством преподавателя; это может быть как групповой проект, так и индивидуальный, но в рамках единой темы, с использованием одних и тех же источников, подобранных преподавателем; важно, чтобы студент понял принципы проектной деятельности, имел в качестве примера стратегию работы над докладом, совершенствовал навык формулирования проблемы и построения доказательной базы и т. п.

2. Еще одна проблема, с которой сталкивается преподаватель при работе с индивидуальными исследовательскими проектами — это то, что студенты, как правило, имеют довольно смутное представление об уровне источников, которые стоит использовать в работе. Как показывает практика, самый распространенный аутентичный источник, на основании которого студенты выстраивают свои сообщения, — это статья на заданную тему из «Википедии». И это вполне объяснимо, поскольку любой поисковик в Интернете, как правило, в первую очередь дает ссылку на «Википедию», которая уже, по своей сути, является обобщением информации по теме. Таким образом, студенту очень легко составить доклад, основываясь только на материале из данной электронной энциклопедии. Преподавателю необходимо не только четко объяснять, тексты какого уровня и объема необходимо использовать студенту, но и учить студентов пользоваться электронными ресурсами, библиотеками и т. д. Как уже было отмечено выше, решение данной проблемы может быть найдено, если преподаватель на начальных стадиях работы над проектом составит список рекомендуемых интернет-сайтов для поиска источников. При этом важно дать понять студентам, что этот список — открытый, он может быть дополнен ими самими при условии критического анализа актуальности, достоверности, научности представленной в источниках информации.

3. Опыт показывает, что часто проблемой является оценивание результатов работы над проектом. Перед преподавателем встает вопрос, что

оценивать: правильность речи на иностранном языке (отсутствие языковых ошибок), или логичность высказывания и богатство словарного запаса, или качество видеоряда, схем, графиков и т. д. Довольно часто приходится сталкиваться с тем, что не только студенты, но и преподаватели считают, что оценке подлежит только правильность речи. Если мы говорим о компетентностном подходе, то необходимо расширять круг объектов оценивания. Критерии и параметры оценки зависят от цели и типа задания, они должны учитывать степень достижения цели, качество выполнения работы, глубину содержания, уровень сложности обработанного материала.

В нашем случае объектами оценки презентации и доклада могут быть:

- глубина и оригинальность содержания;
- логичность изложения;
- грамотность изложения на иностранном языке;
- организация презентации;
- качество оформления;
- наличие графического, аудиоматериала и т. п.;
- уровень владения аудиторией;
- невербальное поведение выступающего и т. д.

Если мы предполагаем дискуссию по изложенной проблеме, можно также оценить активность и грамотность при обсуждении и т. п.

В проектном методе наиболее важным является то, что студент принимает участие в оценке результатов. Для этого необходимо на первом этапе четко обсудить и зафиксировать критерии оценки презентации, а на этапе подведения итогов дать возможность студентам оценить работу одноклассников. Это можно сделать с помощью оценочных карт. Роль преподавателя заключается в уравнивании оценок, помощи в интерпретации с акцентом на проектировочную функцию оценки с целью планирования дальнейшей деятельности.

4. Для реализации компетентностного подхода и эффективного использования метода проектов необходимо взаимодействие преподавателей иностранного языка с преподавателями профессиональных дисциплин или любой другой дисциплины, если ее содержание находит отражение в проекте. Это взаимодействие должно осуществляться на всех этапах работы над проектом, начиная с формулировки проблемы и заканчивая совместной оценкой результатов учебных достижений студентов.

Обобщая все вышесказанное, можно определить общие условия, которые необходимо создать для эффективной реализации метода:

- наличие субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом;
- открытость и разнообразие информационной составляющей образовательной среды вуза;

- взаимодействие преподавателей иностранного языка с преподавателями других дисциплин для реализации общей цели — развития общекультурных компетенций студентов;
- систематическая работа над проектами в течение всего периода обучения иностранному языку.

Мы попытались показать, что проектный метод, по сравнению с традиционными методами обучения, в наибольшей степени способствует развитию общекультурных компетенций, а значит, развитию личности студентов. Лежащая в основе проектного метода ориентация на интересы и цели обучающихся, свободу выбора содержания и приемов работы, способствует оптимизации процесса приобретения учащимися иноязычной и иных компетенций. Кроме того, метод проектов обеспечивает: соуправление студентом образовательным процессом; возможность достигать индивидуальных образовательных целей, регулировать глубину и широту изучаемого материала, темп его освоения.

Компетенции не являются раз и навсегда данными новообразованиями. Они находятся в постоянном развитии и обновлении. По мере развития компетенции в той или иной сфере деятельности они укрупняются и интегрируются, проявляясь в новом качестве. Вот почему компетенции, развитые у бакалавра, становятся базой для компетенций магистра. Проектный метод позволяет наиболее эффективно подготовить бакалавра к обучению в магистратуре именно за счет развития всего комплекса общекультурных компетенций и обеспечивает предпосылки для компетенций магистра, а именно: развивает навыки свободного пользования иностранными языками как средством профессионального общения, публичной и научной речи, представлении результатов проведенного исследования научному сообществу в виде статьи или доклада.

Нормативные документы

1. Приказ Минобрнауки РФ от 21.12.2009 № 747 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр»). Зарегистрировано в Минюсте РФ 25.02.2010 № 16500). — Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти, № 14, 05.04.2010 (Приказ).

Литература

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицина А. П. Современная школа: опыт модернизации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. 25 с.
3. Бим И. Л. Личностно ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. М.: Лабиринт — К, 1999. С. 90.
5. Ежова Т. В. Педагогический дискурс и его проектирование. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: Аркти, 2002. 175 с.

8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 134 с.
9. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 22—27.
10. Стрелецкая Е. П. Проблема результата и качества адаптивных образовательных сред в системе дополнительного образования // Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования». 2005. № 1. С. 89—96.
11. Хуторской А. В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе // Интернет-журнал «Эйдос». 2000. 30 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2000/0530-01.htm>

И. С. Лебедева

(Санкт-Петербургский государственный горный институт
им. Г. В. Плеханова (Технический университет), Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА, АДАПТАЦИИ И РАЗРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Качественные изменения экономической среды, новая концепция языкового образования, формирование иной структуры запроса, знаний, умений и навыков требуют узких специалистов, владеющих иностранным языком для осуществления письменного и устного общения в одной предметной области. Одной из основных проблем в преподавании английского языка в техническом вузе является низкое качество учебных материалов. Дидактические материалы, как правило, рассчитаны на использование в отдельно взятом вузе и не покрывают весь спектр специализаций, да и вряд ли могут это сделать, поскольку не оперируют универсалиями и имеют частный характер. В целом ряде случаев эти материалы не могут использоваться коллегами, которые сами их не создавали. Отсюда возникает необходимость в создании комплектов учебных материалов с учетом потребностей и специфики аудитории и своего собственного опыта преподавания.

В настоящее время существует много материалов для обучения английскому языку будущих бизнесменов, экономистов и инженеров. Однако иногда приходится разрабатывать собственные учебные пособия для обучения студентов достаточно узкой специализации. Как для выбора из уже существующих или для адаптации имеющихся, так и для написания собственных материалов преподавателю следует обратить внимание на их назначение. Наиболее важными функциями представляются следующие [2: 73—75].

1. Отражение характера задачи учения. Материалы должны учитывать сложность задачи изучения языка и вместе с тем свидетельствовать о ее осуществимости.

2. Стимулирование учения. Для обеспечения стимула к учению необходимы интересные тексты по специальности, увлекательные деятельностные задания, развивающие умственные способности студентов и предостав-

ляющие им возможность применять имеющиеся знания, сформированные умения и навыки.

3. Организация процесса обучения. Упорядочивание предназначенных для изучения языковых средств увеличивает вероятность научения. Это достигается за счет четкой структуры, состоящей из согласованных разделов, помогающей преподавателю планировать занятия и поддерживать у студентов ощущение успеха и достигнутого.

4. Воплощение взгляда автора на природу языка и учения. При написании материалов в них так или иначе отражается представление автора о процессе изучения языка. Особую важность приобретает умение автора учитывать требования ситуации и среды, а также его профессиональная компетентность.

5. Функция расширения профессионального кругозора участников образовательного процесса. Учебные материалы должны быть основаны на современных теориях обучения и использовать современные педагогические технологии. Последнее требует рефлексивного подхода к преподаванию, т. е. анализа предшествующего опыта, осознания потенциала текущей ситуации и умения разрабатывать стратегию обучения.

6. Функция обеспечения образцов правильного и соответствующего социокультурному контексту использования языка. Следует составлять лингвистические комментарии, понятные и интересные студентам неязыковых специальностей.

Для принятия решения о том, являются ли учебные материалы приемлемыми, необходима их систематическая проверка. Для этого, во-первых, следует определить критерии оценки и их значимость. Оценка — это определение пригодности чего-либо для особого назначения. Когда возникает некоторая потребность и для ее удовлетворения есть несколько возможностей, какая из них может подойти наилучшим образом? На этот вопрос и призвана дать ответ оценка. При этом она связана с выявлением относительных достоинств того или иного варианта для удовлетворения конкретной потребности, т. е. степени приемлемости для достижения поставленной цели, а не установлением абсолютной пригодности или непригодности. Один учебник может быть лучше по критериям, относящимся к содержанию, а другой — в отношении методики. Нужно учитывать, какие из неудовлетворяющих требованиям особенностей учебного пособия легче исправить. Так, заменить тексты может быть значительно труднее, нежели предлагаемые к ним упражнения.

Далее необходимо установить показатели потребностей, т. е. обозначить целевую аудиторию, определить цели курса и содержание (тип описания языка, языковые средства, соотношение коммуникативных умений, развиваемые навыки, типы текстов, предметное содержание и его организация), а также выбрать методику, т. е. теорию учения, упражнения/задания, обучающие приемы, наглядные средства, гибкость предлагаемого материала.

Анализ материалов на основе критериев оценки — третий этап определения пригодности учебных материалов. Для его проведения следует учитывать следующие вопросы [2: 79–83]:

1. Для кого предназначены материалы?
2. Какова цель учебных материалов?
3. Какой тип описания языка используется в материалах?
4. Какие языковые средства охвачены в материалах?
5. Какая доля работы отводится на каждое коммуникативное умение?
6. Предусмотрена ли их интеграция?
7. Какие навыки и стратегии охвачены в материалах?
8. Какие типы текстов есть в материалах?
9. Каково предметное содержание, примерный уровень знаний и характер тем материалов? Как представлены темы?
10. Как организовано содержание в материалах (в пределах разделов, на протяжении всего пособия)?
11. На какой теории основаны материалы?
12. Какие упражнения/задания включены в материалы?
13. Какие обучающие приемы можно использовать с материалами?
14. В каком отношении материалы являются гибкими (можно ли к ним приступить с любого раздела)?

Заключительным шагом процесса оценки является сличение данных анализа с показателями потребностей.

Для выбора адекватного учебного пособия также необходимо учитывать следующие критерии, охватывающие различные аспекты обучения: соответствие качества материала учебного пособия требованиям Государственного образовательного стандарта; наличие четко сформулированной дидактической цели и соответствие методической организации пособия заявленной цели; оформление учебного пособия; характер организации дидактических материалов; коммуникативный подход как основу методической концепции пособия; возможность выполнения ряда заданий в автономной режиме; наличие определенных характеристик используемого текстового материала (аутентичность, современность, новизна, профессиональная ориентированность) и, наконец, соответствие учебного пособия специфике целевой группы [1: 57–87].

Но как бы тщательно преподаватели не подходили к выбору из уже существующих учебных пособий, впоследствии в той или иной мере в них приходится вносить изменения, т. е. адаптировать. Адаптация учебных материалов состоит в том, чтобы приблизить внутренние факторы, связанные с их содержанием, организацией и насыщенностью, к внешним, включающим как явные требования к материалам, так и специфику ситуации обучения английскому языку (особенности учащихся, имеющиеся в наличии ресурсы и т. д.).

Эффективная адаптация заключается в достижении согласованности между несколькими связанными между собой переменными: учебными

материалами, методикой, студентами, задачами курса, подлежащим усвоению языком и контекстом его изучения, личностью преподавателя и стилем его преподавания. Это происходит за счет изменения некоторых внутренних особенностей учебника или учебного пособия, диктуемого специфическими условиями, в которых преподавателю приходится работать. При этом адаптация может касаться различных компонентов содержания учебных материалов (упражнений, заданий, текстов, тестов и др.) и быть качественной и количественной. Она может быть связана с потребностью в персонализации, индивидуализации, локализации.

Существует несколько приемов адаптации учебных материалов:

- добавление;
- удаление;
- модификация;
- упрощение;
- переупорядочение.

Рассмотрим культурную адаптацию, без которой использование аутентичных текстов в профильно-ориентированном обучении зачастую затруднено. Осуществить замену учебных текстов на аутентичные, т. е. изначально не предназначенные для использования в учебном процессе, не так-то просто. У студентов, читающих оригинальные тексты, возникают проблемы с их адекватным пониманием. Это часто обусловлено тем, что тексты, изначально предназначенные для природных носителей языка, воспринимаются и интерпретируются студентами иначе, с позиции их личного опыта и знаний, с точки зрения только их родной культуры.

Культурная адаптация текста — путь решения данной проблемы. Она не нарушает его подлинности, как это происходит в процессе традиционной адаптации. Когда текст либо упрощается, либо сокращается, утрачивается его лингвистическая естественность, снижается информационная насыщенность, познавательная и эстетическая ценность. Культурная адаптация достигается за счет подготовки студентов к восприятию текста, т. е. в организации подхода к тексту, в виде дополнительных печатных атрибутов или в форме заданий. К печатным средствам культурной адаптации иноязычного текста можно отнести: комментарии, паралингвистические (типографические, иллюстративные) и интертекстуальные средства (библиография, глоссарий, приложение). Дидактические средства культурной адаптации текста представляют собой приемы и задания, которые:

- предназначены для установления зависимости данного текста от других текстов;
- направлены на выявление связи текста с контекстом ситуации его прочтения и со знанием самих студентов затрагиваемой в нем темы в виде дотекстовых заданий;

- фокусируют внимание студентов на изменении значений лексических единиц в контексте читаемого текста;
- состоят в переводе/переносе информации в виде ее паратекстуальной презентации (таблиц, схем и т. д.);
- являются своего рода ретротекстуальными, основанными на рефлексии по поводу прочитанного (послетекстовые задания), и позволяют организовать контроль понимания (в виде вопросов, резюме) [3: 106].

Перечисленные выше средства культурной адаптации текстов позволяют создать контекст, необходимый для их адекватного восприятия и интерпретации студентами.

Однако несмотря на использование приемов адаптации учебных пособий, преподавателю английского языка для специальных целей приходится тратить немало времени на разработку учебных материалов по ряду причин. В одних случаях это обусловлено отсутствием учебных пособий для студентов редких специальностей, в других — их неприемлемостью для образовательных целей вообще или для конкретной учебной ситуации. Написание собственного учебного пособия является очень ответственным шагом, так как, по мнению методистов, обучение свободному владению иностранным языком складывается как синергетическая сумма: «студент—преподаватель—учебник». Отсюда следует вывод о том, что ни один, даже очень талантливый, студент не в состоянии прорваться к вершинам знаний, если на его пути стоят учебники, которые ничему не учат.

Разработка учебных материалов может проходить на основе уже существующей программы или одновременно с ее созданием. Для профильно-ориентированного обучения английскому языку второй путь представляется наиболее предпочтительным, поскольку оба процесса — и разработка программы, и написание учебных материалов — могут влиять друг на друга.

В процессе создания материалов можно выделить несколько стадий. Прежде всего, это создание плана учебника или учебного пособия, которое подразумевает определение количеств разделов, их возможной тематики профильного характера и примерной структуры. В конце каждого раздела должен быть предусмотрен промежуточный контроль результат учения, например тест, коммуникативное задание (проект, ролевая игра).

На втором этапе происходит отбор вводимой информации: устных и письменных текстов, диалогов, аудио- и видеозаписей, иллюстраций, т. е. того, что может служить материалом для деятельностных заданий, источником и средством новых языковых единиц, а также содержит образцы использования языка, темы для общения и обеспечивает студентам возможности для применения навыков и стратегий обработки информации.

Далее следует разработка методического аппарата (упражнений, деятельностных заданий, комментариев) и сборка разделов. При этом следует принимать во внимание то, что для будущих инженеров язык ценен не только сам по

себе, но и как средство общения, обмена информацией и передачи ощущений. Поэтому, чтобы помочь студентам использовать язык, необходимо предоставить им возможность для языкового анализа и синтеза. На последнем этапе происходит оценка материалов и внесение необходимых коррективов.

Использование учебных пособий, разработанных с учетом описанных выше принципов, способствует формированию и развитию профессиональной направленности обучения, выработке устойчивых коммуникативных навыков, позволяющих осуществлять свободное устное и письменное общение на иностранном языке, в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшей школы РФ и международной системы тестирования языковой компетентности.

Итак, тщательность отбора или написания учебных пособий для преподавания иностранного языка в техническом вузе продиктована двумя составляющими теоретического и практического характера. Анализ программ обучения профессионально-ориентированному иностранному языку позволяет утверждать, что помимо нормативных документов, определяющих минимум содержания, они состоят на основе одного учебно-методического комплекса или компиляции учебных пособий. К тому же именно учебные пособия являются одним из ключевых факторов, определяющих содержание обучения иностранному языку в техническом вузе. Выбирая материалы для занятий по английскому языку со студентами определенной специальности или приступая к разработке собственных, преподавателю следует обдумать реализуемые ими функции. Оценка материалов может служить одним из путей использования результатов проектирования курса английского языка для специальных целей, а также полезным источником идей и приемов обучения, которые следует применять или избегать.

Литература

1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пос. для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 264 с.
2. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 188 с.
3. Harmer J. How to teach English. Addison Wesley Longman Limited, 1998. 198 p.

М. А. Иванова

(Санкт-Петербургский государственный горный институт
им. Г.В. Плеханова (Технический университет), Санкт-Петербург)

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Современная концепция обучения иностранным языкам в техническом вузе делает акцент на том, что иностранный язык является неотъемлемым

компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Языковое образование играет в процессе развития личности ведущую роль, поскольку язык, как известно, является инструментом создания и интерпретации образа мира, проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности, инструментом социального взаимодействия, формирования и социализации личности. Важнейшая цель обучения иностранным языкам в техническом вузе — подготовить специалиста к овладению чтением как способом оперативного получения и структуризации профессионально значимой информации.

Обучение профессионально-ориентированному чтению представляет собой обучение речевой деятельности, т. е. направлено на решение определенных коммуникативных задач. Эти задачи требуют от студентов разного рода понимание текста, извлечение различного рода информации. Построение процесса обучения чтению предполагает соответствующую организационную работу: подбор текстов для чтения; построение системы упражнений и заданий к тестам.

Учебный материал объединяется в учебный текст. Под учебным текстом понимается «текст, способный выполнять мотивационные, информационные и контролирующие функции и обеспечивающие условия для поэтапного формирования механизмов чтения» [2: 109]. Учебные тексты следует разграничивать, по мнению З. И. Клычниковой, по целевому назначению: ознакомительное чтение; изучающее чтение. Автор также предлагает следующую градацию: тренировочные тексты; иллюстративные; обобщающие по теме; дополнительные по теме; обзорно-контрольные по нескольким темам.

Говоря об обучении чтению в техническом вузе, необходимо выделить следующие тексты: тексты описания и тексты рассуждения. Методисты С. Ф. Бульчева, А. А. Воронцова [1] при профессионально-ориентированном обучении чтению руководствуются такими принципами, как:

- 1) тексты определенной тематики,
- 2) принцип системности, согласно которому отбор текстов осуществляется с учетом структуры отрасли знаний;
- 3) принцип профилирующей направленности, позволяющий отбирать тексты, которые содержат основные понятия изучаемой специальности;
- 4) семантический принцип, позволяющий учитывать объем информационных единиц, на основе которых отбирают тексты с экстенциональными (широкими) понятиями;
- 5) принцип жанровой ограниченности, когда при переходе к чтению оригинальной литературы отдается предпочтение одному из жанров;
- 6) принцип внешней контекстуальной наглядности, предполагающий отбор текстов с рисунками, схемами, чертежами.

Работа над научно-техническими текстами на иностранном языке является частью деятельности каждого специалиста. В практической

деятельности технический специалист должен оперативно знакомиться с новейшими достижениями отечественной и зарубежной техники, критически оценивать имеющий опыт. Через тексты как источник познания реализуется одна из главных целей обучения — научить мыслить логически, совершая смысловые решения в процессе выполнения коммуникативно-познавательных задач. В настоящее время специалисту приходится иметь дело с большим количеством иностранной литературы, и принципиальное значение придается навыкам и умениям перекодирования профессионально значимой информации, умению представить данную информацию в сжатом виде, что невозможно без владения навыками анализа и синтеза лексического и грамматического материала, без раскрытия смыслового содержания текста-источника, без грамматической и смысловой трансформации текста.

В связи с этим возникает вопрос о том, какими критериями нужно руководствоваться при создании содержательно-текстовой базы для обучения чтению на иностранном языке. Необходимо обратить внимание на отбор текстового материала. Текст должен вызвать интерес в силу новизны содержания и соответствовать уровню обучающихся. Необходимо отметить, что проблемность, новизна, оригинальность материала, его значимость для студента могут в значительной степени активизировать мыслительную деятельность студента.

Таким образом, подбор текстового материала для обучения перекодирования профессионально значимой информации должен производиться с таким расчетом, чтобы удовлетворить интересы студентов, их стремление к получению наиболее интересной и актуальной информации. При этом представляется более правильным руководствоваться смысловым содержанием текстов с учетом профессиональной заинтересованности студентов. Поэтому критерии отбора должны учитывать структуру специальности и ее связь с социокультурной средой. Первым и важным критерием отбора является профессиональная направленность информации текста, который включает в себя ситуации профессионального общения, отражает сферы деятельности (производственную и научную), профессионально значимую. В соответствии с данным критерием тексты должны быть ориентированы на будущую профессиональную деятельность: полученная из текстов информация может быть использована в процессе общения в научной или производственной деятельности. Тексты, как правило, содержат информацию конкретной специальности, например: геология, геологоразведка, методы и способы геологоразведки, техника. Целью обучения является формирование способности использовать изучаемый язык как инструмент реального общения.

Следующим критерием при отборе текстов для обучения чтению следует считать аутентичность источников. Под аутентичность понимается подлинный текст, взятый из иноязычных источников, созданный носителями

языка и первоначально не предназначенный для учебных целей. Возникает проблема, поскольку аутентичный материал не всегда полностью может быть понят студентами. С этой целью необходима методическая обработка материала, которая проявляется, например, во время презентации новой лексики, либо пояснения к тексту. Иногда целесообразно адаптировать текст без ущерба аутентичности. В отбираемых текстах должны быть сохранены такие параметры, как связность, цельность, информативная насыщенность, соответствие логико-композиционной и логико-смысловой особенностям, свойственным жанрам оригинальных текстов, в нашем случае — научному и производственно-техническому стилям речи. Необходимо обратить внимание на то, что в плане языкового оформления тексты должны соответствовать лексическим и грамматическим нормам современного языка.

Следует отметить, что в процессе обучения чтению аутентичных текстов «повышается степень развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, включающих сравнение, классификацию фактов, сопоставление, аргументацию, выводы, оценку, пояснение, речевую догадку» [2: 246]. Исходя из вышесказанного, владение умением читать аутентичные иноязычные тексты имеет большой образовательный развивающий потенциал.

Критерий функционально-стилистической и жанровой соотносительности с приобретаемой студентами специальностью требует согласованного использования лингвистических особенностей литературы и устного общения по специальности на иностранном языке. Данный критерий влияет на отбор специальной литературы для обучения чтению с целью порождения высказывания. Литература может быть представлена инструкциями, справочниками по различным образцам техники, описаниями производственных процессов и технологий, учебными и наглядными пособиями.

Следующий критерий — взаимодействие специальности с другими науками и техническими отраслями — помогает, облегчает понимание текстов. Данный критерий, однако, вызывает наибольшие споры среди методистов.

Особую важность представляет критерий учета уровня профессиональной и языковой подготовки студентов. От соблюдения этого критерия зависит успешность обучения чтению профессиональной литературы как средству порождения высказывания на основе текстов. Такой вид текстовой деятельности является распространенным способом извлечения информации из текста, когда внимание студентов сосредотачивается не на формальной, а на содержательной стороне текста. Необходимо учитывать багаж знаний студентов, мотивы их учебной деятельности и степень сформированности интереса к будущей профессии. Хотелось бы отметить, что в техническом вузе обучение специальностям начинается лишь с 3 курса, когда студенты уже закончили курс иностранного языка. Несоответствие сроков обучения иностранным языкам и специальности создают дополнительные сложности

при отборе текстов по специальности. Преподавателю иностранного языка приходится учитывать тот факт, что большинство студентов впервые, да еще и с использованием иностранного языка, изучают специальность. Поэтому необходимо подбирать тексты с точки зрения посильности для студентов и учитывать тот факт, что преподаватель иностранного языка, как правило, не является специалистом в данной области. Иными словами, должен присутствовать критерий нарастания трудностей.

Под профессиональной посильностью понимается определенная последовательность предъявления специализированной информации по принципу «от простого к сложному». Например, знакомство студентов со специальностью металлургического факультета начинается с чтения на 1 курсе научно-популярных текстов об истории возникновения металлургии, об известных компаниях в области металлургии, о людях, которые внесли значительный вклад в развитие металлургической промышленности. На 2 курсе читаются узкопрофильные тексты по изучаемым специальностям. Нельзя забывать, что перед знакомством со специализированными текстами есть так называемый подготовительный этап, где формируется достаточная иноязычно-речевая база на текстах общего характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что критерии отбора текстов в профессионально-ориентированном обучении чтению играют огромную роль в процессе обучения иностранным языкам, способствуя повышению интереса к языку, развитию профессиональной и коммуникативной компетентности.

Литература

1. Бульчева С. Ф., Воронцова А. А. Организация учебного материала для чтения при профессионально-ориентированном обучении // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. трудов. Пермь, 1982. С. 136–141.
2. Клычкова З. И. Психологические особенности чтения на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
3. Чичерина Ю. В. Когнитивный аспект содержания работы над аутентичными иноязычными текстами // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков в разных типах учебных заведений: межвуз. сб. научн. статей. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. С. 246–252.

И. Ю. Букина, Е. Ю. Мостачева, Л. В. Сычева
(ГУ-ВШЭ, Москва)

COLLOCATIONAL COMPETENCE AS AN INTEGRAL PART OF LANGUAGE ACQUISITION

Our standard classroom activities often require that the students discuss an issue, give and justify their own opinion, evaluate advantages and disadvantages, compare arguments for and against, analyse problems and suggest solutions, as well as answer direct questions on an issue. Thus the students develop the skills of

organizing the information across their answers, linking the ideas, appropriately and accurately using a range of vocabulary and a range of structures. Fluency, coherence and lexical resource depend on how well the students are aware of collocations and idiomatic expressions. Using collocations and idioms appropriately will help the students to sound fluent and natural.

The analysis of students' speech or writing shows a serious lack of collocational competence with the English 'de-lexicalised' verbs: get, put, make, do, bring, take. Lack of competence in this area forces students into grammatical mistakes when they create longer phrases because they do not know the collocations which express precisely what they want to say.

In our practice we should make students understand:

- a) that meaning derives not only from the separate word but from the way it combines with other words within the sentence;
- b) the importance to record collocations as discrete lexical items and not try to learn vocabulary word by word. This can be done from the very start of their language learning when they meet such collocations as a loaf of bread, a packet of cigarettes, a bar of soap, a pair of socks;
- c) authentic texts are more likely to contain useful collocations than specially constructed texts;
- d) training is needed on how to spot a collocation or a cluster and determine its boundaries.

As Michael Lewis points out in *Teaching Collocations*, knowing a word is much more a case of knowing how to use it and what words collocate with it than simply knowing what it means. The reason so many students are not making any perceived progress is simply because they have not been trained to notice which words go with which. They may know a lot of individual words which they struggle to use, along with their grammatical knowledge, but they lack the ability to use those words in a range of collocations which pack more meaning into what they say or write. (*Teaching Collocations*, 2000). We believe that the students really need to be aware of collocations and idioms if they wish to be effective in English. Knowledge of collocations is vital for the competent use of a language: a grammatically correct sentence will stand out as 'awkward' if collocational preferences are violated. For, example, we cannot say *do decision* instead of *make decision* although both *do* and *make* are synonyms meaning *perform*. Thus, it means that we cannot substitute a word in a collocation with a related word. Also, we cannot modify a collocation or apply syntactic transformations. Within the area of corpus linguistics, collocation is defined as a sequence of words or terms which occur more often than would be expected by chance. The full range of collocations covers the following types of combinations:

- adjective + noun *bright/intense/ strong light*
- quantifier + noun *a beam/ray of light*
- noun+ noun *a light source*

- verb+ noun *cast/emit/give/provide light*
- noun + verb *light gleams/glows/shines*
- preposition + noun *by the light of the moon*
- noun + preposition *the light from the window*
- verb + adjective + noun *give green light to smb/smith*
- verb + adverb *choose carefully; discuss calmly*
- adverb + adjective *perfectly/ environmentally safe*
- verb + verb *be free to choose*
- verb + preposition + noun *hand in an assignment*

The students of both general and business English are exposed to a wide variety of written and spoken texts and our task as teachers is to draw the students' attention to patterns, phrases and idioms within these texts. We should also focus on the difference between the types of lexical collocations mentioned above and idioms. Collocations should not be confused with idioms. An idiom is a phrase whose meaning cannot be determined by the literal definition of the phrase itself, but refers instead to a figurative meaning that is known only through common use. John Saeed defines an idiom as words collocated together happen to become fossilized, becoming fixed over time. That is, the collocated words develop a specialised meaning as a whole and an idiom is born. When a person uses an idiom, the listener might take the actual meaning wrong if he or she has not heard this figure of speech before. Idioms often contain metaphorical ideas: for example, expressions like *spill the beans* and *give someone a hand* are metaphorical. Substituting any of the words in the idioms is impossible. Idioms are probably the hardest thing for a student to learn in the process of learning a foreign language. Sometimes the students can guess the meaning of an idiomatic expression from the verb and/or particle. For example, *dry* means *there is no water*, and *up* can mean *completely*. Literally, a lake might *dry up*. When someone is making a speech but then cannot think of what to say next, we can say that the person has *dried up* — there are no more words, just as there is no more water in the lake. Sometimes, though, the students need to guess the meaning from the context. For example, in the sentence *I think we should WIND UP the discussion now: it's getting late and we have to be up early in the morning* the context tells that *wind up* must mean something like *end*.

There is no magic formula for learning collocations and idioms, but to aid the students in remembering and using collocations and idioms it is helpful to approach them in the table form. In this article we would like to provide some guidelines for teachers in what words and patterns to focus on. We have chosen some useful collocations and idioms with the de-lexicalised verbs for teaching collocational competence. Michael Lewis, in his book the *Lexical Approach*, divides de-lexicalised words into two categories: verbs and functions. The examples of de-lexicalised verbs are *give, have, make, do, pay, take, hold, get*. Some examples of de-lexicalised function words are *with, of, by* and *on*. De-lexicalised words have

little meaning on their own but have strong generative power. De-lexicalised verbs are more commonly used in combinations with nouns or other words as a chunk of meaning. So, we have grouped collocations and idioms by verb: *give, have, make, do, pay, take, hold, get*.

Collocations	Idioms
<p style="text-align: center;">GIVE</p> <p>give help give support give protection give birth give a promise give a warning give permission give an order give a performance give a cry give a speech give a lecture give a smile give a dinner give a chance</p>	<p style="text-align: center;">GIVE</p> <p>give green light to smb/smith give a helping hand give a lesson to smb give battle give one's word to smb give place to smth give rise to smth give smb a piece of one's mind give smb/smith a rest give smb smth on a plate give smb the cold shoulder give the devil his due give way give wings to smb</p>
<p style="text-align: center;">DO</p> <p>do the shopping do the ironing do the cooking do the housework do the washing do the cleaning do the dishes do the work do one's homework do dinner do lunch</p>	<p style="text-align: center;">DO</p> <p>do a double take do battle against smb do credit to smb do good do one's bit do oneself well do one's heart good do smb damage do smth by halves do smth to death do the trick</p>
<p style="text-align: center;">PAY</p> <p>pay attention pay a visit pay a call on pay a compliment</p>	<p style="text-align: center;">PAY</p> <p>pay lipservice to smth pay off a score pay smb back in his own coin</p>

Collocations	Idioms
<p>HOLD</p> <p>hold a conversation hold a meeting hold talks hold discussions hold job interviews hold a referendum hold an election hold a debate</p>	<p>HOLD</p> <p>hold all the cards hold cheap hold court hold good hold one's breath hold one's cards close to one's chest hold one's ground hold one's hard hold one's head high hold one's peace</p>
<p>HAVE</p> <p>have lunch have dinner have a drink have a coffee have a try have a discussion have a chat have an argument have a party</p>	<p>HAVE</p> <p>have a big heart have a broad back have a false ring have a foot in both camps have a good ear for smth have a say in the matter have a sharp tongue have a sweet tooth have a thick skin have both feet on the ground have clean hands have one's fingers crossed have one's foot in the door have one's head in the clouds have green fingers have a head like a sieve have a high old time have all one's goods in the shop window have an ace in the hole have an eye to the main chance have cold feet have one's back against the wall have the last laugh have smth in mind have smb in one's pocket</p>

Collocations	Idioms
<p>MAKE</p> <p>make lunch make dinner make a drink make a decision make a choice make an effort make an attempt make changes make arrangements make plans make cuts make payments make donations make a contribution make progress make a mistake make an error make a suggestion make a request make an offer make a promise make an excuse make an apology make a speech make a statement make a sound make a call make an order</p>	<p>MAKE</p> <p>make a face make a fool of oneself/smb make a mountain out of a molehill make a point of doing smth make both ends meet make good time make oneself at home make or break make up one's mind for</p>

Collocations	Idioms
<p>TAKE</p> <p>take action take a chance take a risk take a bath take a shower take a look take a breath take a walk take a trip take a break take a rest take a seat take a photograph take a picture take heed take dinner take lunch take an order</p>	<p>TAKE</p> <p>take a back seat for/to smb take a grip on oneself take a leaf out of smb's book take a sledgehammer to crack a nut take away smb's breath take for granted take French leave take it easy take off one's hat to smb take one's time take pains take steps take the bread out of smb's mouth take the bull by the horns take the long view take the plunge</p>
<p>GET</p> <p>get worse get angry get caught get drunk get shot get in trouble get divorced get sick get fat get into debt get killed</p>	<p>GET</p> <p>get an eye on smb/smith get a word in edgeways get back on one's feet get back to earth get the right end of the stick get in on the ground floor get in smb's way get into deep waters get into one's stride get it into one's head get off on the right/wrong foot get off smb's back get off the ground get one's teeth into smth get on smb's right side get out of bed on the wrong side get rid of smb/smith get the ball rolling get the record straight get to the bottom of smth</p>

As a lot of mistakes in collocations are made with de-lexicalised verbs it would be quite useful to devise various classroom activities to promote the students' awareness of collocations and idioms. We suggest the following techniques:

— *sorting verb collocations to their respective nouns*

Sample exercise 1. List these expressions under the verbs to make common expressions.

1. a good time
2. business
3. a fortune
4. a decision
5. a profit
6. a problem
7. no objection
8. the work

Make	Do
Get	Have

— *drawing word spiders and columns*

Sample exercise 2. Complete the columns below using words from the box.

services plan transactions card system access technology decisions costs means income center developmens affairs

I BUSINESS WORLD

1. yearly per capita i...
2. latest d...
3. business p...
4. goods and s...
5. reduced c...
6. a call c...

II COMMUNICATIONS

1. information t...
2. m... of communications
3. a digital operating s...
4. a smart c...
5. global a...

— *using gapped or double-gapped sentences to match collocations and idioms*

Sample exercise 3.

1. At first, the Managing Director insisted that she was right and everyone else was mistaken, but in the end she was forced to
 - a. touch down
 - b. come up with
 - c. climb down
 - d. hold up

— *reconstructing sentences choosing the alternative which best matches the meaning of the collocation*

Sample exercise 4.

1. Some conference speakers have very little to say, but they are still able to SPIN OUT their material.
 - a. change the subject
 - b. make it seem important
 - c. remember their words
 - d. make it last a long time

The students may also record collocations and idioms according to key word or topic, or both adding the translation to their records.

One more thing is worth mentioning in this context. As Michael Lewis says in Teaching Collocations, collocations are concerned with the way language naturally occurs. As our students of general and business English are working with the textbooks that contain naturally occurring language they need to have collocations pointed out to them before they can be expected to notice them for themselves. Only using a wide range of collocations and idiomatic expressions would the students be able to maintain the flow of conversation and express their ideas. For us it is essential that the learners appropriately and accurately use a range of vocabulary and a range of structures. The collocation competence will obviously help the students use the different features of English and make their language more natural and flowery.

Н. В. Смирнова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ И СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ЕАР
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

К истории вопроса

Термин ЕАР — English for Academic Purposes впервые появился в 1974 г. Определение данного термина мы можем найти в издании English for Academic Study: problems and perspectives: "ЕАР is concerned with those communication skills in English which are required for study purposes in formal education systems" [8]. С течением времени данный термин получает распространение и оказывает существенное влияние на содержание и задачи программы обучения английскому языку в рамках неязыкового вуза. Однако, как любое новое явление, ЕАР в целом и навыки академической речи, в частности, вызывают ряд вопросов и требуют уточнения.

Проблематика

ГУ-ВШЭ получил статус научно-исследовательского университета, и этот факт накладывает определенные требования к процессу, структуре, задачам и целям, содержанию обучения иноязычной речи, в нашем случае — английскому языку.

В течение 1-го года студенты экономического факультета изучают General English и ESP (Economics), что дает им прекрасную возможность восполнить пробелы в грамматике и освоить основы экономического английского, знание которого является необходимым профессиональным навыком. Второй курс дает развитие навыкам общей бизнес-коммуникации, а узкоспециализированный курс Banking Transactions позволяет освоить язык специальности в банковской сфере. Студенты активно развивают все речевые умения: чтение, письмо, восприятие устной речи и говорение в рамках бизнес-контекста. В течение 3-го года обучения мы имеем аспект Accounting, который включает в себя чтение оригинальных текстов, их анализ, обработку, а также навыки презентации. Что касается студентов 4 курса, они сталкиваются с новой задачей — освоения и развития навыков академического английского. Данный аспект вызывает определенные трудности: студенты не понимают разницы между ЕАР и ESP, что составляет основу новых академических навыков, какие к ним существуют требования и т. п. В течение трехлет обучения их учили читать тексты, отвечать на вопросы, пересказывать их; они слушали аудиоматериалы — радиопрограммы, интервью, лекции; писали письма, доклады; активно занимались грамматикой. Все это является общими навыками — иными словами, социальными иноязычными функциями. Однако, вступая на путь исследователя, студент нуждается в новых языковых компетенциях, которые помогут ему/ей успешно существовать в рамках новой академической среды.

Представляется целесообразным обратиться, прежде всего, к структуре ESP. Структура ESP традиционно представляется в виде следующей классификации, отраженной далее на схеме [5: 6]:

English for Specific Purposes (ESP)			
English for Academic Purposes (EAP)		English for Occupational Purposes (EOP)	
English for Specific Academic Purposes (ESAP)	English for General Academic Purposes (EGAP)	English for Professional Purposes (EPP)	English for Vocational Purposes (EVP)
English for Science and Technology; English for Medical Purposes; English for Legal Purposes, etc.	Study skills: listening, note-taking, etc. General academic English register incorporating a formal, academic style, with proficiency in the language use	English for Medical Purposes; English for Business Purposes, etc.	Language concerned with finding a job, interview skills, specific trades or occupations

Обращение к классификации ESP необходимо для рассмотрения структуры данного феномена. Важно выявить направление в рамках ESP, с которым соотносится английский язык научного общения в традиционном для российской лингвистики понимании. В приведенной выше классификации указано место языка науки, однако на данном этапе развития лингвистики существует мнение, что научный дискурс является особым типом дискурса для специальных целей, представляющего совокупность лингвистических и экстралингвистических компонентов профессиональной деятельности в области научной коммуникации [3: 116–119].

Представляется целесообразным рассмотреть два вопроса:

1) насколько и в чем основные навыки (general study skills) отличны от академических навыков (academic study skills);

2) вопрос общей академической грамотности студентов в рамках обучения в неязыковом вузе (содержание и овладение).

Академические навыки: классификация и содержание

Academic Reading включает навыки поискового, просмотрового и детального чтения, способствует развитию умения критически осмысливать и интерпретировать прочитанное, находить необходимую информацию, работать с различными частями книги (indices, blurb, contents, notes, references, bibliography, etc.), резюмировать текст, пользоваться каталогами и справочной литературой на языке.

Academic Listening включает умение слушать лекции и выступления, воспринимать и усваивать необходимую информацию, интерпретировать и резюмировать услышанное, делать заметки, задавать вопросы докладчику и т. д.

Academic Writing включает навыки академической письменной речи, умение организовать и структурировать текст на всех уровнях (текст как целое, абзац, предложение и его составные части), аргументированно и стилистически грамотно излагать мысли, использовать различные логические порядки и языковые средства (связки, сигналы перехода, параллельные структуры и т. д.), взгляд на вопрос плагиата, навыки ведения исследовательской деятельности;

Academic Speaking включает знание профессиональной и общенаучной лексики, основу которой составляют слова греческого и латинского происхождения, умение распознавать значение слов по внутреннему контексту, строить аналогические ряды на основе суммирования смыслов и т. д., навыки презентации (создание и структурирование текста презентации, подготовка и применение визуальной опоры — слайдов, раздаточного материала, навыки работы с аудиторией, язык жестов и невербальная коммуникация) и развитие навыков общения и работы в группе (полемика, постановка вопросов, отстаивание точки зрения, акцентирование релевантной информации, подведение итогов).

В целом, любой курс по развитию иноязычной академической компетентности, конечно, должен интегрировать знания и умения.

Итак, очевидно, что академические навыки (academic study skills) отличны от основных навыков (general study skills), а именно в рамках вопроса развития общей академической грамотности студентов научно-исследовательского университета.

Академическая грамотность

Грамотность — очень гибкое и многоликое понятие, сопровождающее образование на всех этапах его исторического и научного развития и неразрывно с ним связанное. Статья И. Б. Короткиной «Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства» [2] детально освещает два вида грамотности — компьютерную и академическую.

Академическая грамотность в наиболее общем представлении — это совокупность навыков и компетенций, связанных с передачей знаний. Передачу знаний не следует смешивать с «информационным обменом»: знание — это метод трансформации информации из одного состояния в другое. Эта система наиболее ясно сформулирована профессором Питтсбургского университета У. Данном, теоретиком в области принятия управленческих решений [6]. В упрощенном виде информация отвечает на вопрос «Что?», в то время как знание отвечает на вопрос «Как?». Одна и та же исходная информация может послужить основой для разного рода знания: под воздействием знания информация трансформируется, превращаясь в информацию иного рода. Так строятся прогнозы, выдвигаются гипотезы, даются рекомендации, делаются разного рода выводы и заключения, которые, в свою очередь, подвергаются оценке. Формой коммуникации знания является доказательство как процедура (метод) обоснования вывода. И если необходимыми и достаточными требованиями, предъявляемыми к информации, являются объективность, релевантность и полнота, то требованиями, предъявляемыми к доказательству, являются логика, структура, ясность изложения, обоснованность и убедительность.

Понятие академической грамотности многие годы широко используется в западной системе образования, где оно занимает одно из центральных мест в определении уровня подготовки студента или учащегося к академической деятельности (обучению в университете или колледже), а также квалификации специалиста и степени его профессиональной компетентности. Слово academic в английском языке относится не к научно-теоретическому, узкоинституциональному контексту, а к образовательному процессу на всем его протяжении — от общеобразовательной школы до высшего и постдипломного образования. Именно словом academic определяют успехи учащихся (academic success — академическая успеваемость), подъем по образовательной лестнице (academic development — академическое развитие), научные достижения (academic achievement) и т. д.

По определению Б. Грина, академическую грамотность составляют три аспекта:

— операциональная грамотность — языковая (особенно письменная) компетентность;

— культурная грамотность — понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (например, научный язык, язык экономики или образования, поэтический язык и т. д.);

— критическая грамотность — понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (например, умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста — газеты, научной статьи и т. д.) [7: 36–46].

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения: во-первых, оперировать различными «языками», во-вторых, понимать различия между этими «языками» и, наконец, понимать сами эти «языки», т. е. анализировать критически осмысливать различные трансформированные виды информации и доказательства, построенные на основе чьих-то знаний и методов. Соответственно, поскольку речь пошла о языках, то и говорить о них следует в терминах перцептивного (умение читать и слушать) и продуктивного (умение писать и говорить) использования.

Чаще всего вопрос академической грамотности встает на входе в высшее образование, поскольку именно умение думать, критически оценивать, обобщать, сопоставлять и правильно формулировать мысль лежит в основе успешного учения (не вполне удачного перевода свободное от инструкций сверху слова learning), а следовательно, и всей дальнейшей карьеры специалиста.

Курсы, развивающие академическую грамотность, включают, прежде всего, академическое письмо и академическое чтение, а также навыки презентации, ведения дискуссии, участия в семинаре и т. д. В университетах Великобритании и США, где учится много иностранных студентов, обучение, которое ведется на английском языке, в обязательном порядке начинается с вводного курса, который направлен на освоение поступившими в университет студентами академических навыков на базе языковых центров. Таким образом, специалистами по развитию академических навыков в системе высшего образования являются в основном специально подготовленные специалисты по языку для специальных и академических целей. В других странах таких специалистов могут готовить на базе педагогических университетов, где академические навыки входят в программу.

Именно академическая грамотность является важным фактором в определении уровня квалификации специалиста любого профиля, так как она предоставляет критерии для оценки качества образования, которое определяется как фактор, способствующий сравнимости квалификаций по всей Европе [4]. Становится понятно, почему высшей ученой степенью в западном научном мире является единая (не дифференцированная по дисциплинам) докторская

степень PhD (Doctor of Philosophy), что дословно следует переводить отнюдь не как «доктор философии», а как «ученый, способный осмысливать любые явления, проблемы и предметы на уровне обобщений»; другими словами, это академически грамотный специалист, достигший высокого уровня зрелости, т. е. умеющий ясно формулировать мысль как в письменной, так и в устной форме и принимать обоснованные и взвешенные решения, доказывая их с помощью соответствующего научно-методического инструментария.

Все вышесказанное об академической грамотности и ее роли в мировой системе образования, общественной жизни и профессиональной деятельности очень существенно для понимания того, как важно развивать навыки самостоятельного, критического и аналитического мышления. Студенты должны вырабатывать навыки трансформации информации, а не применять информацию (заученные правила, тексты, формулы) к другой информации, что нарушает принцип учения как самостоятельного познания.

Литература

1. Короткина И. Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. 2009. № 4.
2. Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире: сб. статей / отв. ред. Г. Г. Слышкин. Волгоград: Изд-во ФГО ВПО ВАГС, 2007.
3. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.
4. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.
5. Dunn W. Public Policy Analysis: An Introduction. Englewood Cliffs, 1994.
6. Green B. The new literacy challenge // Literacy Learning: Secondary Thoughts. Vol. 7. 1999. № 1.
7. English for Academic Study: problems and perspectives. ETIC Occasional Paper. London, The British Council, 1975.

В. Н. Тарабукина

(Сыктывкарский лесной институт, Сыктывкар)

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКЕ КАК ОДНОМ ИЗ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В период обновления вузовской системы языкового образования старая парадигма «языковое образование на всю жизнь» заменяется новой — «языковое образование через всю жизнь». Поэтому основная функция языкового образовательного процесса заключается в обучении умению изучать язык и совершенствоваться на протяжении всей жизни приобретенный языковой опыт.

Процесс обучения иностранным языкам (ИЯ) в неязыковом вузе отличается сложностью, многоаспектностью и многофакторностью. Процесс овладения ИЯ в вузе является предметом интереса и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса

лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины. «Только лингводидактика, являясь интегративной наукой, призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях» [1: 2]. Лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. Являясь одной из отраслей методической науки, лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения. Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии обучения ИЯ применительно к различным результатам данного процесса. Следовательно, «актуальность лингводидактических исследований обусловлена необходимостью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит прежде всего идея о формировании языковой личности» [1: 88].

Основной практической целью обучения в высшей школе является совершенствование у студентов лексических навыков. Лексический навык включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Лексическая правильность иностранной речи выражается в правильном словоупотреблении, т. е. в семантически правильном сочетании слов изучаемого ИЯ по его нормам, которые часто отличаются от семантических правил в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением в лексических системах двух языков как проявление расхождения между понятием и значением слов. Как известно, понятие есть психологическая категория мышления, и как таковое оно имеет всеобщий, «неязыковой», «вненациональный» характер. Значение — категория лингвистическая, и поэтому ее содержание имеет национальное выражение. Значение и понятие образуют диалектическое единство. «Значение выражает какое-либо понятие лишь частично, поэтому одно и то же понятие может быть выражено в разных языках разными словами, а слова, обозначающие одно и то же понятие, в разных языках не совпадают по объему значений» [5: 98]. Лексическая правильность иноязычной речи зависит от уровня сформированности лексических навыков, т. е. от упроченности связей между словами иностранного языка. Поэтому «решающим фактором правильного словоупотребления является прочность связей, на которых строится владение языком» [5: 100]. Словообразование является одним из важных компонентов лексических навыков, который также может подвергаться интерференции со стороны родного языка и который необходимо учитывать.

Следовательно, необходима речевая практика в новом языке, в процессе которой создаются прочные, гибкие речевые лексические навыки. Проблема лексического отбора принадлежит одно из ведущих мест. Лексический минимум представляет собой базу для создания научно обоснованных, преимущественно связанных методических указаний, учебных пособий, учебников для вузов. Сущность лексического отбора состоит в том, что из необозримого

множества слов и фразеологических сочетаний ИЯ отбирают только те, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. С точки зрения дидактики активный лексический минимум представляет собой основной запас лексики. Основными критериями при отборе активной лексики в словарь-минимум по специальности являются:

1. Семантический принцип (отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия по той тематике).

2. Принцип сочетаемости (слова с большой сочетаемостью предпочтительнее слов с редкой сочетаемостью).

3. Принцип стилистической неограниченности (т. е. принадлежность слова к нейтральному, литературному, разговорному и книжно-письменному стилям языка).

4. Принцип частотности (в словарь-минимум включаются наиболее употребительные и литературно-разговорные слова и обороты речи).

5. Принцип исключения синонимов (из синонимического ряда включается только одно слово, самое употребительное и нейтральное).

6. Принцип словообразовательной ценности (наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов).

7. Принцип исключения интерактивных слов (которые полностью совпадают в иностранных и родном языках).

Выделяют три этапа обучения лексическим навыкам: а) этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения; б) этап ситуативной тренировки и создания прочных лексических речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях; в) варьирующий ситуативный этап — этап создания динамичных лексических речевых связей, т. е. обучения новокомбинированию знакомых лексических элементов в различных контекстах заданных пределах.

Каждый человек знает большое количество слов, которые он понимает, но обычно не употребляет в собственной речи; эти слова составляют его пассивный словарный запас. Более ограниченным количеством слов он пользуется для выражения своих мыслей, эти слова входят в его активный словарный запас. Слова пассивного состава всплывают в нашей памяти, когда мы их слышим или читаем. О значении некоторых из них мы догадываемся с большей или меньшей степенью точности. Словами активного состава мы свободно владеем, они могут быть в любой момент мобилизованы в коммуникативных целях. Пассивные (неречевые) рецептивные лексические навыки, т. е. навыки узнавания и понимания лексического материала в письменном и устном тексте при пассивном владении материалом, формируются при выполнении лексических упражнений при чтении текстов. Упражнениями для формирования навыков являются: а) упражнения на узнавание учащимися слова по внешнему виду, б) упражнения на определение значения слова по

его компонентам, в) упражнения на определение значения незнакомого слова с помощью словаря и с учетом данного контекста.

Е. Н. Соловова предлагает систему лексических упражнений: упражнения на уровне слова (выразить то же самое с помощью слова, подобрать синонимы/антонимы к данному слову, выбрать слова с наиболее общим значением, расположить слова по определенному принципу или признаку, определить слово, которое не подходит к данной группе, образовать как можно больше однокоренных слов), упражнения на уровне словосочетания (составить/подобрать словосочетание к предложенным словам, добавить/подобрать к существительным 3–4 определения (к глаголам — 3–4 наречия), соединить разрозненные слова таким образом, чтобы получились идиоматические выражения/поговорки/поговорки), упражнения на уровне предложения и сверхфразового единства (ответить на вопросы и т. д.) [4: 98–100].

Большие трудности, связанные с овладением лексикой, важность и значение лексики указывают на актуальность контроля в ее усвоении. Объектом контроля в лексике предлагается считать навыки пользования лексикой. «Именно на уровне навыка можно установить, усвоен или не усвоен языковой материал» [2: 63]. Контроль в лексике реализуется в двух направлениях: как контроль процесса усвоения и результатов усвоения.

В заключение можно сказать, что роль лексики для овладения иностранным языком никак не менее значительна, чем грамматики. «Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, она поэтому проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую» [3: 89]. Любой связанный текст несет в себе тематическую лексику, знание значения которой является ключом к пониманию смысла. Поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формальная и функциональная стороны являются разными аспектами одного и того же явления. Овладение языком как средством общения немислимо без системных знаний. Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения. Работа над накоплением словаря сопутствует всему процессу обучения в техническом вузе и включает последовательно работу над словом, активным минимумом и овладением пассивным и потенциальным словарем.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пос. для студентов-лингвистов университетов и факультетов ин. яз.; высш. пед. учеб. заведений. Изд. 4-е, стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.

2. Конишева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб.: КАРО, Мн.: Четыре четверти, 2004. 144 с.

3. Рогова Г. И., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пос. для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2009. 283 с.

5. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пос. для студ. факультетов и институтов ин. яз. Л.: Просвещение, 1977. 295 с.

Н. Ф. Пухликова
(ГУ-ВШЭ, Москва)

И СНОВА О «ЛОЖНЫХ ДРУЗЬЯХ ПЕРЕВОДЧИКА»

...словосочетание «ложные друзья переводчика» не имеет более краткого эквивалента и как бы напоминает, какие ловушки ожидают всех, кто имеет дело с разными языками.

Р. А. Будагов

Особенности функционирования языка в различных коммуникативных условиях очень сильно влияют на выбор форм выражения, что ведет к возникновению языка для специальных целей. Каждая отрасль науки, развиваясь, создает свой специфический язык, который отличается точностью и однозначностью понятий. В 70-е гг. XX в. появился термин LSP (Language for special purposes) — язык для специальных целей. Его считают наиболее простым и удобным инструментом для общения, изучения и описания определенной сферы профессиональной деятельности. Основу LSP составляет специальная лексика, языковые штампы (т. е. устойчивые словосочетания, а также некоторые устоявшиеся грамматические конструкции, интернациональные слова). Многие понятия сферы действия в политике и экономике имеют иностранные обозначения (дефолт, грант, инвестиция, капитал, экономия, экономика и т. д.), многие слова — многозначны. Главную трудность для студентов, особенно тех, кто только начинает переводить специальную литературу, составляет выбор нужного слова.

Умение переводить иностранный текст является одной из важнейших частей обучения языку, даже когда оно не ставит своей целью подготовить профессионального переводчика. Поэтому задача преподавателя — научить студента умению выбирать нужное слово, используя все богатство русского языка. Пласт лексики, который обозначен как «ложные друзья переводчика», в языке для специальных целей представлен достаточно наглядно и заслуживает пристального внимания.

Надо признать, что в последнее время значительно вырос интерес лингвистов-исследователей к категории слов, достаточно большой и в английском и в русском языках, которые в литературе по переводу называют «ложными друзьями переводчика». Этот интерес нельзя назвать случайным.

Совпадение слов по написанию, а частично и по произношению может вызвать ассоциацию, напоминающую что-то знакомое. Все эти аллюзии и ассоциации опасны тем, что они, как правило, врезаются в память, мешая правильному восприятию: ведь первое впечатление самое сильное, а отсюда — весьма высокий процент ошибок при переводе и выборе слов. Английское слово *complexion* [1: 85] действительно очень напоминает русское «комплексия». Но означает оно не «телосложение», а «цвет лица».

Слово *assuagay* [1: 23] в английском языке означает «точность, правильность», тогда как похожему русскому слову «аккуратность» будут соответствовать *regularity, neatness, tidiness, punctuality*: аккуратность в оплате за квартиру — *regularity in paying rent* (в значении «регулярно»); аккуратность в одежде — *tidiness in the way one dresses* (в значении «опрятность»).

Название «ложные друзья переводчика» — это калька с французского (*faux amis du traducteur*). Оно появилось в работе французских ученых М. Кесслера и Ж. Дерокиньи. С того момента в разных языках возникло много других названий для обозначения данной категории слов. В литературе по переводу в нашей стране закрепилось именно название «ложные друзья переводчика», хотя раньше предлагались такие определения, как «ложные эквиваленты», «межъязыковые омонимы», «межъязыковые аналогизмы», «псевдоинтернационализмы», «псевдоэквивалентные пары слов». Многие слова этой категории имеют романские корни, т. е. заимствованы из латинского и французского языков.

В Средние века латинский выполнял роль посредника — он был языком дипломатии, литературы и науки. Слова французского произношения пришли в английский язык гораздо позже. Таким образом, сформировался целый пласт интернациональной лексики, т. е. слов, встречающихся в разных языках и обладающих в той или иной степени фонетическим, графическим, грамматическим и (или) семантическим сходством. Однако в русском и английском языках большинство слов этой категории не совпадают по объему логического значения. Как показывает анализ переводов, большинство слов данной группы в английском и русском языках — это заимствования из общего третьего источника, гораздо меньше встречается чисто англо-русских языковых проникновений. В русском и английском языках практически нельзя провести разграничение на «ложных друзей переводчика» в устной и письменных формах речи из-за сходных видов письма, а в определенных случаях отождествление разноязычных слов вообще имеет место только в одной из форм речи (русское слово «гейзер» и английское *geyser* [1: 149] — «газовая колонка для ванны» — схожи только на письме; *mixture* — микстура [1: 201]: английское слово означает «смесь, смешение» и только во втором значении — «жидкое лекарство, микстура»; *elevator* [1: 126] — лифт, подъемник, а «элеватор» — зернохранилище).

Многие ученые-лингвисты уделяли большое внимание изучению этой интереснейшей категории слов. По классификации Т. Р. Левицкой и А. Н. Филтерман, все «ложные друзья переводчика» делятся на три группы:

1) слова, которые имеют совершенно другое значение по сравнению со вторым языком: (англ.) *rent* — плата за квартиру; дыра, расселина; (русс.) *рента* — постоянный доход с капитала (в виде дивидендов), что соответствует английскому слову *rente*;

2) слова, которые имеют более узкое значение: (англ.) *meeting* — встреча, собрание; (русс.) *митинг* — более узкое, однозначное, чем собрание;

3) слова, которые имеют более широкое значение: (англ.) *apparatus*; (русс.) *аппарат* [4: 99–100].

По классификации В. В. Акуленко [2: 379], эта категория слов делится на:

1) абсолютные или относительные синонимы (т. е. слова полностью или частично совпадающие по значению и употреблению и являющиеся эквивалентами при переводе);

2) омонимы (слова, имеющие звуковое или графическое сходство, но разные по значению);

3) Зпаронимы (слова, не совсем сходные по форме, но могущие вызвать ложные ассоциации и отождествляться друг с другом, несмотря на разницу значений).

В английском и русском языках «ложные друзья переводчика» (а это около нескольких тысяч слов) встречаются в пределах таких частей речи, как:

1) существительное;

2) прилагательное;

3) наречие;

4) глагол.

Как правило, в данной роли выступают не единичные слова, а все компоненты словообразовательного гнезда. Ложные отождествления происходят в рамках одинаковых категорий, а с семантической точки зрения в заблуждение вводят слова, которые принадлежат к аналогичным семантическим сферам или если они оказываются в сходных контекстах. Для сравнения можно предложить слово *dramatic* [1: 122], встречающееся в трех предложениях со сходным контекстом:

As they participate in the fight for dramatic reforms large sections of the population come to realize the necessity of unity of action with the working class and become more active politically.

The stakes are too high and American bonds with Europe too numerous to permit such a dramatic situation.

The heaviest blow, that the atom bomb fanatics got, however, came with the dramatic announcement that the Russians also have got the bomb.

В первом предложении слово *dramatic* переводится как «кардинальный» (кардинальные реформы), во втором оно может быть переведено как

«напряженный» (напряженная ситуация), и в третьем можно предложить варианты «неожиданный» или «сенсационный» («неожиданное сообщение» или «сенсационное сообщение»).

Расхождения в парах «ложных друзей переводчика» могут намечаться в понятийном содержании, реалиях, стилистических характеристиках и лексической сочетаемости. В расхождениях понятийного содержания большую роль играет своеобразие явлений, свойств и отношений в мире, характерных для семантики каждого языка. Так например, английское слово *artist* [1: 39] передает понятие о представителе искусства в широком смысле слова и о представителях некоторых конкретных видов искусства:

1. представитель искусства, артист, художник вообще (*creative artist, literary artist*). *Last night she was a great artist. This evening she is merely a commonplace mediocre actress;*

2. живописец, график (*illustrations by the best artists*; в переносном смысле — мастер своего дела (*an artist in words*) (мастер писать, мастер слова).

Русское слово «артист» передает понятие прежде всего о профессиональном актере, что соответствует английскому слову *actor* (о драматическом артисте или артисте кино), *artiste* (о профессиональном музыканте, танцовщике, артисте эстрады), особо передаются сочетания артист балета — *a ballet-dancer*, артист оперы — *an opera-singer* или *a performing artist*.

На втором месте стоят значения «художник вообще», представитель искусства и переносное, разговорное «мастер своего дела» (*a good hand (at) something*).

Огромное значение для правильного понимания смысла слов имеет учет их системных связей. В русском языке значение слова «роман» можно понять только в противопоставлении словам «повесть, рассказ, новелла», тогда как в английском слово *romance* в литературоведении означает прозаическое или поэтическое произведение героико-приключенческого или любовного плана в противопоставлении слову *novel* — прозаическому бытовому произведению. Значение слова *medicine* [1: 194] в полной мере проявляется только в противопоставлении терапии, хирургии акушерства, стоматологии, санитарии и гигиены (традиционно в Англии ученые степени присваиваются отдельно в этих областях и имеют при этом различную ценность, например *Bachelor of Medicine* (сокращенно — *MB*).

В английском языке слово *medicine* кроме общего значения «медицина» имеет значение «терапия», поэтому степень *Bachelor of Medicine* переводится как «бакалавр терапии».

Слово «медицина» означает совокупность наук о болезнях человека, их лечении и не может быть употреблено по аналогии с английским вариантом. Расхождение особенно усиливается в сфере переносных значений. Английское слово *medicine* в переносных значениях переводится как:

1) жидкое лекарство, микстура (в отличие от *injection, lotion, pill*);

2) колдовство, магия;

3) талисман, амулет.

Русское слово «медицина» имеет совершенно другое значение, когда употребляется в простой речи («медик», «врач», «врачи» переводится как *physician, doctor* или *doc*).

Степень семантических расхождений оказывается неодинаковой в разных частях речи: наиболее специфичны значения прилагательных и наречий. Прилагательные «абсолютный» [1: 19] и *absolute* полностью или почти полностью совпадают в большинстве значений и могут вполне взаимозаменяться при переводе, но это совсем не означает, что такое же соответствие есть между наречиями *absolutely* [1: 19] и «абсолютно». Русское слово «абсолютно» будет переводиться рядом слов: *entirely, perfectly, totally utterly*.

Интересные примеры (на основе научно-технической лексики), которые иллюстрируют степень семантических расхождений, дает Л. И. Борисова [3: 6]:

1) *ideal delivery promise' date* — это не «идеальная гарантийная дата выпуска», а «теоретическая гарантийная дата выпуска»;

2) *It's only marginally larger* переводится «лишь немного больше», часто ошибочно переводится как «только маргинально больше»;

3) *Traditionally, a major obstacle to ...* переводится «обычно», а не «традиционно»;

4) *This representation was originally developed as a tool for proving ...* следует переводить «было первоначально развито», а не «было оригинально развито».

Расхождения в предметно-логическом содержании английских и русских «ложных друзей переводчика» иногда связаны с расхождением в жизни народов. В этом случае необходимы комментарии о реалиях, без которых любые чисто языковые сопоставления будут неполноценными. В предложении *It was Miss Pinkerton's academy for young ladies* слово *academy* [1: 21] переводится как «частная школа для детей богатых родителей». Другие значения этого слова:

1) специальные школы для взрослых (*academies of music, of riding*);

2) училища, занимающие промежуточное положение между средней и высшей школой (*military, naval academies*).

Существенную роль играют также обычаи словоупотребления, связанные с расхождениями реалий. Английское слово *rector* [1: 292] соответствует обозначению главы любого высшего учебного заведения в России, тогда как в английской высшей школе термином *rector* называют только глав шотландских университетов и руководителей двух из колледжей Оксфорда (*Exeter College* и *Lincoln College*), для всех остальных это будет *president, principal, head*.

The term *President* is used in some university colleges of Great Britain instead of the more usual title *Principal*; in the USA it is the most usual title of the head of a college or a university. Первое значение слова *rector* — приходской пастор или священник англиканской церкви в Англии и Уэльсе, получивший свою десятину.

Часто расхождения в значениях английских и русских слов связаны с новыми явлениями в жизни. Здесь можно привести для иллюстрации

слово decade [1: 104] — «десятилетие»; русское слово «декада» — десятидневка — факт в жизни страны, означающий кампанию, длящуюся десять дней и называемую «декадой»: Декада литературы и искусства Франции — French Ten-Day Literature and Art Festival. Наиболее часто встречаются в англо-русских сопоставлениях расхождения в функционально-стилистических окрасках, т. е. допустимы употребления слов лишь в определенных стилях речи. При всей схожести значения «совещание специалистов» английское слово consultation и русское «консультация» не вполне совпадают, так как первое слово стилистически нейтрально, а второе относится к книжной лексике.

Очень важно видеть различия в оценочных, эмоционально-экспрессивных окрасках. В любом языке есть слова и выражения, которые выражают эмоциональное отношение говорящего к называемому словом предмету или понятию, т. е. отрицательную или положительную оценку тех предметов, явлений и качеств, которые обозначаются данным словом. Это и есть эмоциональная окраска слова — отрицательная или положительная. Слова, не содержащие в себе никакого оценочного момента, считаются эмоционально нейтральными. Если английское слово compilation [1: 104] — «собрание, составление» — имеет нейтральную окраску, то русское слово «компиляция» имеет неодобрительный оттенок и означает «несамостоятельную работу».

Анализируя научные, экономические и публицистические тексты, можно сделать вывод, что значительные трудности для перевода представляют стилистически-окрашенные интернациональные слова, которые используются авторами для придания экспрессивности изложению. Если сравнить английские и русские специальные тексты, то можно заметить большую строгость и меньшую экспрессивность русских по сравнению с английскими или американскими. К стилистически окрашенным интернациональным словам относятся эмоционально окрашенные прилагательные, усилительные наречия и др., например delicate, ambitious, dramatically, elegant, exotic, intimately, ideal, ideally, extremely.

Такие слова, встречающиеся в специальной литературе, делают ее неожиданно яркоокрашенной стилистически и иногда трудно переводимой. Такая окраска совершенно не характерна для русских специальных текстов, поэтому переводчику приходится использовать прием «нейтрализации, сглаживания» авторских приемов, чтобы не нарушить требований, предъявляемых к русскому специальному тексту. Для многих эмоционально окрашенных слов можно подобрать нейтральные по стилю межъязыковые синонимы.

Слово extremely переводится не «крайне», «чрезвычайно», «в высшей степени», а более нейтрально — «весьма». Слово intriguing переводится не «интригующий», «увлекательный», а «интересный», «многообещающий». Intriguing scheme — «многообещающая схема».

Прилагательное delicate [1: 108] переводится как «утонченный», «изысканный» в отношении черт лица, манер. Но если речь идет о человеке, то словосочетание a man of tact, a considerate man будет здесь вполне адекватным.

Эмоционально выраженные окраски особенно часто проявляются в переносных значениях: для таких слов, как «субъект», «тип», «фрукт», «экземпляр» (в значении «человек, личность») с отрицательной окрашенностью при переводе следует давать стилистически более выразительные эквиваленты, такие как fellow или devil. Что касается специальных текстов, то в них, наоборот, для передачи переносных значений применяется прием «нейтрализации», либо они не переводятся вообще.

Все слова, относящиеся к «ложным друзьям переводчика» (будь они эмоционально окрашены или нейтральны), требуют особого внимания переводчика и тщательной проверки их значения по контексту, иначе может возникнуть большое количество ошибок и искажений при переводе. На первый взгляд может показаться, что все «псевдоинтернациональные» слова вводят в заблуждение тех, кто плохо владеет языком. На самом деле большинство людей, знающих язык на достаточно высоком уровне (преподаватели, переводчики), могут допустить ошибки при переводе или выборе слов. В области лексики именно «ложные друзья переводчика» дезориентируют специалистов-филологов.

Типичной ошибкой при переводе слова expert [1: 130] стало использование этого слова в значении «эксперт» в контекстах, не имеющих никакого отношения к экспертизам: an expert musician переводится как «виртуозный музыкант», а не «музыкальный эксперт». Еще одно английское слово, которое с завидной частотой употребляется неправильно, — constitution [1: 90]. Примером ошибочного перевода может служить следующее предложение: He was strongly built, with curly hair that seemed to show all the vitality of a fine constitution. Перевод: «Он был крепкого сложения, а его вьющиеся волосы, казалось, говорили о его жизнеспособности и здоровой конституции».

Так как слова «конституция» и constitution не являются одинаковыми по значению, сферы их употребления будут различны, так как они принадлежат к разным пластам словаря.

Другой пример: Now my dear Dora, you must know that I never said that. But you said, I wasn't comfortable — said Dora. I said the housekeeping wasn't comfortable. Перевод: «Ты сказал, что я не комфортабельна. Совсем нет, я сказал, что в нашем хозяйстве нет комфорта». Слово «комфортабельна» совсем здесь неуместно.

Некоторые ошибки укоренились в переводческой практике. Очень часто можно увидеть сочетание «комфортабельный доход» вместо «хороший доход» — comfortable income.

Слово pathetic [1: 234] почему-то зачастую переводят как «патетический», хотя оно означает по своему основному значению «трогательный», «жалкий». Слово economical [1: 123] — «экономный, рачительный», obligation

[1: 216] — это не облигация, а «долг, обязанность», concession — «уступка», а tax [1: 346] — не такса за проезд, а «налог, пошлина».

Capital flight — «капитальный (долгий) полет» вместо «утечка капитала».

High personnel turnover — «высокий персональный оборот» вместо «большая утечка кадров».

Social occasions — «социальные occasions» вместо «светские мероприятия».

Basle Accord (on banking norms) — «Базельский аккорд о банковских нормах» вместо «Базельское соглашение о банковских нормативах».

Controlling stake — «контролирующая доля» вместо «контрольный пакет акций».

Civil service — «цивильный сервис» вместо «государственные органы управления», civil servant — «цивильный служащий» вместо «госслужащий».

Communal apartment — «коммунальный апартамент» вместо «коммуналка».

Как показывает практика, ошибки при переводе слов из категории «ложных друзей переводчика» вызваны тем, что вместо того чтобы уточнить значение, студенты механически используют похожее русское слово, забывая при этом о несовпадении значений, стилистической окраске и сфере употребления. Лексико-стилистические трудности, с которыми сталкиваются студенты при переводе с английского языка на русский, требуют большого внимания и кропотливой работы.

Список «ложных друзей переводчика» очень большой, и в рамках статьи невозможно проанализировать или привести его полностью. Но хочется вновь напомнить о том, что эта категория слов ведет себя очень непредсказуемо и для того чтобы избежать всяческих недоразумений, следует чаще обращаться к словарю.

Литература

1. Акуленко В. В., Никуленко В. В., Комиссарчик С. Ю., Погорелова Р. В. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М.: Советская Энциклопедия, 1969. 383 с.
2. Акуленко В. В. О ложных друзьях переводчика // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М.: Советская Энциклопедия, 1969. С. 371–379.
3. Борисова Л. И. Ложные друзья переводчика. Общенаучная лексика. Английский язык. НВИ — Тезаурис, 2002. 162 с.
4. Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. Пособие по переводу с английского языка на русский. М.: Высшая школа, 1973. 135 с.

Е. О. Кузнецова

(ГУ-ВШЭ, Санкт-Петербург)

СЕМАНТИЗАЦИЯ ИСТОРИЗМОВ И ЕЕ ЭТАПЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Историзмы можно отнести к «страноведчески ценной лексике», под которой понимается «совокупность разрядов, рядов и отдельных

слов, аккумулирующих и преломляющих в своей семантике своеобразие культурно-исторического опыта народа в исторической динамике» [2: 1]. Отправной точкой в этом направлении для нас является художественный текст исторической тематики, так как именно художественное произведение как феномен культуры народа передает специфику национального содержания национально специфичными средствами.

Если для носителя языка историзмы близки к категории агнонимов, то для иностранца историзмы — абсолютные агнонимы. Перевод некоторых историзмов на другой язык возможен, но все же необходимо заметить, что такой перевод связан со значительными информационно-эмоциональными потерями, а также с нарушениями узуса того языка, на который переводят.

Психофизиологическую природу операции сличения при узнавании и понимании знакомого лексического материала составляет механизм сопоставления получаемой адресатом информации о данном предмете с тем эталоном, который является для него образом данного объективного содержания и с которым связан данный знак вызова слов из памяти. Для этой цели в сознании должна существовать прочно сформированная связь между материальным образом слова и сигнификативным компонентом его значения. Далее происходит дифференциация словарного значения слова в соответствии с контекстом. При восприятии историзмов иностранными учащимися возникающий предметный образ носит ущербный характер, так как в нем отсутствует отраженный в сознании национально-культурный компонент. Национально-культурный компонент, который составляет содержание денотативного макрокомпонента, не актуализируется. При этом происходит нарушение связи материального образа слова с данным компонентом значения, операция соотнесения слова с конкретными предметами или явлениями прошлой действительности не состоялась. Национально-культурный компонент, который является несовпадающим элементом семантики слова, не может актуализироваться на основе прошлого опыта иностранного учащегося, так как он обусловлен спецификой и образом жизни чужой для него действительности и культуры. Формирование связи между национально-культурным компонентом лексического значения слова и его материальным образом есть необходимое условие для того, чтобы сферы мыслительного содержания коммуникантов совпадали в наибольшей степени, для адекватного понимания информации.

Процесс чтения начинается с восприятия отмеченных слов в тексте. Восприятие начинается с опознавания формы слова (план выражения) и соотнесения ее с его значением (план содержания). Первый процесс осуществляется на основе психических навыков опознавания графикофонемной и лексикограмматической форм слова, а второй представляет собой сложное соотнесение денотативного и сигнификативного макрокомпонентов в значении слова.

Процесс понимания слов не сводится к простой дешифровке их значений. Он всегда направлен на поиск семантических связей, так как не

существует свободных от контекста слов. Психолингвистическими экспериментами доказано, что в памяти лучше сохраняются слова, вступающие в устойчивые ассоциативные связи. Например, введение новых слов без учета их ассоциативной связности с другими лексическими единицами приводит к тому, что 15% вводимых слов забывается обучаемыми [9: 62].

Особенность функционирования слова заключается в том, что стоящая за ним система смысловых связей образовала его семантический потенциал (виртуальное значение), которое лишь в тексте реализуется в конкретном смысле (актуальное значение). Усвоение этой системы смысловых связей, постепенное накопление семантических долей возможно лишь в процессе учебно-речевой деятельности, в процессе восприятия слова в различных контекстах. Таким образом, обучаемый при чтении сталкивается с двумя сторонами текста — формальной и содержательной. Первая предполагает наличие у читающего навыков распознавания языкового материала, вторая — наличие навыков и умений, связанных с извлечением смысловой информации из текста и ее интерпретации. Полная актуализация определяется структурными связями слова в словосочетании, предложении, тексте, а также обуславливается ситуацией, описанной в тексте. В тексте качественно меняется та информационная нагрузка, которую вне данного текста нес бы каждый из его элементов.

Процесс восприятия слов при чтении иноязычного текста детально рассмотрен А. Н. Соколовым [6: 163–190]. Проведенный им эксперимент показал, что начальным моментом является определение значений слов. Этот процесс проходит три этапа: 1) отнесение иноязычных слов к конкретным предметам и явлениям; 2) осознание синтаксической структуры слова; 3) дифференциация оттенков значения применительно к данному контексту. Автор пишет, что эти три стороны (лексическая, синтаксическая, контекстная) и определяют в своей совокупности значения слов [6: 163–190].

Новые слова, в нашем случае историзмы, делают процесс понимания замедленным. Для того чтобы художественные тексты исторической тематики стали доступны иностранным учащимся, необходимо выработать у них лексические навыки и умения самостоятельного обнаружения в тексте лингвострановедческих объектов — историзмов, а также навыки и умения выявления и раскрытия культураносной функции слова.

Для правильной организации обучения необходимо рассмотреть чтение с точки зрения теории речевой деятельности. Речевая деятельность предполагает наличие необходимого объема теоретических знаний, практических и языковых навыков и коммуникативных умений, являющихся компонентами ее структуры. Речевые навыки, отражая лингвистическую природу каждого языка, включают в себя фонетические, лексические и грамматические навыки в их органическом единстве в разных видах речевой деятельности.

С. Ф. Шатилов пишет, что для чтения наиболее важными являются следующие умения: а) непосредственное понимание читаемого текста

(извлечение общего содержания и понимание деталей); б) извлечение информации с помощью контекстуальной догадки; в) анализ языковых средств и использование словарей [8].

В этом процессе особую роль приобретает механическая память, поскольку слова запоминаются не только как идея, но и как совокупность чувственных представлений — зрительных, слуховых и двигательных. Это значит, что в процессе обучения положительную роль может иметь многократное воспроизведение слова (проговаривание). Этим обстоятельством можно объяснить большую пользу самостоятельной работы учащегося со словарем.

Следует отметить также роль ассоциативной памяти и использование в обучении всех видов возможных лексических ассоциаций. Слова в долговременной памяти на основе ассоциативных связей образуют структурную организацию, и восстановление или извлечение их из долговременной памяти осуществляется путем ассоциативного поиска.

В процессе обучения лексике основную роль играет произвольное запоминание, поскольку «наличие мнемической направленности является одним из важнейших условий продуктивности запоминания». Значительный мнемический эффект дает система взаимосвязанных действий, суть которой состоит в том, что объект каждой предыдущей задачи используется в качестве известного элемента в условиях последующей задачи.

Это обстоятельство способствует активизации работы оперативной памяти и усилению эффекта произвольного запоминания языковых единиц.

Следует сказать и о таких моментах процесса обучения, как мотив, потребность и цель деятельности, которые являются дополнительными условиями успешного овладения студентами историзмами.

Эти аспекты связаны между собой, и их можно рассматривать в такой последовательности: мотив — потребность — цель деятельности. Как отмечают И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов и др., включаясь посредством мотива в активную деятельность, человек продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал, заинтересованнее совершает саму деятельность. «При правильной организации внутренних мотивов речевой деятельности на иностранном языке обучение ей становится личностно-значимым и личностно-ориентированным» [3: 170]. В процессе обучения перед преподавателем встает задача первоначально определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения иностранным языком предмета учебной деятельности [3: 20]. В качестве такого предмета в нашем случае выступает история народа, говорящего на данном языке.

Студенты должны ориентироваться в тексте исторической тематики, находить лингвострановедческие объекты — историзмы, уметь выявлять и раскрывать национально-культурный компонент этих языковых единиц, высказывать свое отношение к прочитанному, продуцируя историзмы.

Понимание отдельной лексической единицы — это результат ее быстрого узнавания читающим, т. е. мгновенное соотнесение воспринимаемого

графического комплекса с соответствующим слухомоторным образом и определенным значением. Следовательно, основная задача работы над языковым материалом на этом этапе — перенесение лексических единиц (историзмов) в долговременную память, формирование отсутствующего в языковом сознании учащегося соответствующего понятия, которое происходит в процессе семантизации историзмов.

Согласно концепции И. П. Слесаревой, приемы семантизации лексических единиц и их соотношение зависят не только и не столько от формируемого вида речевой деятельности, сколько в первую очередь от типа лексического значения слова. И. П. Слесарева известные в методике способы семантизации лексики (перевод, контекст, синонимы, антонимы, дефиниция, зрительная наглядность, однокоренные слова) рассматривает как частные приемы, т. е. они отражают лишь отдельные стороны системных связей между лексическими единицами [5: 141].

Для адекватного усвоения некоторых слов (например, с ярко выраженным преобладанием конкретно-предметной отнесенности, эмпирического компонента и с отсутствием или слабой выраженностью прагматических и фоновых характеристик) достаточны отдельные приемы или их сочетание (редуцированный способ). Так например, для семантизации наименования видов транспорта, существовавших в прошлом, достаточно двух приемов — дефиниции и зрительной наглядности.

Полным способом семантизации слов с ярко выраженными фоновыми признаками, с точки зрения И. П. Слесаревой, является изъяснение, т. е. связанный текст на соответствующую тему [5: 144]. Образцами изъяснения являются статьи лингвострановедческих словарей, которые в модифицированном виде соединяют в себе все виды информации о слове. Такой словарь по принципу изложения информации о слове можно назвать универсальным: объяснительная часть включает в себя сведения энциклопедического, культурно-исторического и этнолингвистического характера [1: 119].

Информация о семантике историзма в лингвострановедческом словаре должна быть гораздо более эксплицитной, чем в словаре для носителей языка. В нем лексический фон заголовочной единицы должен описываться абсолютно. Словарь должен быть таким, чтобы учащемуся не было необходимости обращаться к другим словарям, т. е. он должен быть самодостаточен. Все те сведения, которые собраны и представлены в существующих словарях (исторических, толковых, этимологических, энциклопедических и др.) должны быть даны в этом единственном словаре. Но и этого недостаточно. Для полного толкования историзма необходимо использовать такие источники, как монографии, учебники, учебные пособия, материалы из газет и научно-популярных изданий, художественные тексты, иллюстрации.

Создание лингвострановедческого словаря историзмов требует решения ряда вопросов лингвистического, методического и лексикографического

характера: назначение словаря, принципы и критерии отбора историзмов, источники словаря, принципы расположения и семантизации историзмов, презентация историзмов в словарной статье.

1. Назначение лингвострановедческого словаря — представить в сконцентрированном и обозримом виде прежде всего те историзмы, которые должны быть усвоены рецептивно и продуктивно, т. е. студенты должны понимать их в контексте, а также пользоваться ими в рамках того или иного вида речевой деятельности.

2. Основными принципами отбора и минимизации историзмов являются:

а) необходимость и достаточность учебных единиц для адекватного восприятия и понимания содержания учебных текстов, подготовленных автором исследования для проведения экспериментального обучения;

б) учет содержания учебников и учебных пособий, в которых функционируют историзмы;

с) частотность слова в произведениях английской художественной литературы;

д) принцип коммуникативной значимости, который предполагает разумный отбор нужного количества единиц, чтобы обеспечить потребности речевой коммуникации на заданную тему.

3. Составление словаря предполагает использование целого ряда источников.

4. Проблема расположения историзмов. Историзмы могут быть расположены:

а) в алфавитном порядке;

б) по предметно-понятийной отнесенности;

с) по историческим периодам.

Наиболее удачно расположение в алфавитном порядке. Это обусловлено следующими причинами: хронологические рамки функционирования историзмов могут быть очень широкими, многозначные историзмы по своей предметно-понятийной отнесенности могут принадлежать к разным типам.

5. Лингвострановедческий словарь должен отличаться не только отбором языкового материала, но и иным, отличным от сложившейся в лексикографической практике его описанием.

Словарная статья лингвострановедческого словаря состоит из заглавного слова, снабженного акцентной и морфологической информацией, и объяснительной части, которая включает в себя определение значения слова и изъяснение лексического фона. Но это не означает, что уже выработана общепринятая методика установления того, какие признаки предметов следует признавать основными, а какие относить к менее существенным.

При предъявлении историзмов наиболее удачными будут такие способы, как толкование лексического значения слова и изъяснение его лексического фона, причем при толковании нужно использовать средства наглядности (в том случае, когда это возможно), так как вводимое слово необходимо связать не

только с понятием, но и с предметом, им обозначаемым. Характер речевой деятельности, в которой функционирует вводимое слово, также налагает определенные ограничения на выбор способа семантизации.

Как уже отмечалось выше, значение историзмов необходимо для восприятия и понимания текстов разной жанрово-стилистической принадлежности, поэтому последовательность введения и семантизации данного типа лексики будет следующей: от контекстного значения слова к его словарному значению и вновь к контекстному значению. После определения лексического значения слова следует изъяснение лексического фона — исчерпывающее описание сведений национально-культурного характера, закрепленных за определенным денотатом; эти сведения должны быть представлены в связанном тексте. Здесь же — соположенные слова, тематически связанные с определяемым заглавным словом, указывающие на его реальное функционирование. В заключение словарной статьи приводятся иллюстрации из произведений историков, писателей, публицистов, этнографов, ссылки на произведения живописи и музыки, посвященные данной теме.

Так как учебно-речевая деятельность является моделью речевой деятельности, она должна содержать в себе все ее элементы, сохранять ее структуру. Следовательно, в системе упражнений необходимо учитывать специфику речевой деятельности, которой обучаем, — чтения — и четко представлять состав и взаимодействие ее элементов. При этом необходимо помнить, что для понимания слова при чтении необходимо учитывать три стороны этого процесса: лексическую, синтаксическую, контекстную.

В работе над совершенствованием названных навыков и умений восприятия и понимания историзмов можно выделить три основных этапа:

1. Подготовительный этап.

На этом этапе происходит закрепление в сознании учащихся соответствующих лексических единиц — историзмов в процессе их семантизации, а также формирование сознательной основы для речевого навыка. Существенным моментом является место семантизации лексики: на дотекстовом, текстовом или послетекстовом этапе. В современной методике существуют следующие варианты подхода к этой проблеме:

- незнакомые слова вводятся непосредственно перед чтением;
- незнакомые слова вводятся по ходу чтения текста;
- новый текст читается без предварительной презентации незнакомой лексики, но она вводится после первого прочтения;
- комбинированный вариант, включающий все способы введения лексики: снятие трудностей перед чтением, толкование по ходу чтения и послетекстовое комментирование лексики, отдельных словосочетаний и выражений и т. д.

Выбор способа презентации зависит от цели работы с текстом и уровня обучения (начальный, продвинутый, завершающий). По мнению А. Ф. Колесниковой, усвоение содержания текста происходит успешнее тогда, когда оно

воспринимается целиком и сохраняется эмоциональная реакция, когда при восприятии текста учащиеся «не спотыкаются о незнакомые слова» [4: 50]. На выбор способа семантизации налагает определенное ограничение характер речевой деятельности, в данном случае чтение. На первом этапе работы с текстом (предтекстовом) способы семантизации историзмов в большей степени ориентированы на самостоятельный поиск объяснений. Это поиск слова в словаре-комментарии, словообразовательный анализ, подбор однокоренных слов и т. д.

Языковые упражнения способствуют осознанию и пониманию изучаемых лексических явлений, созданию операционной основы для формирования коммуникативных навыков и умений и механизма самоконтроля за лексической правильностью речи [7: 40].

2. Репродуктивно-продуктивный этап.

На этом этапе выполняются разнообразные неречевые и условно-речевые упражнения, направленные на усвоение лексических единиц. К неречевым относятся упражнения на наблюдение за семантической структурой слова, на развитие языковой догадки, предполагающей анализ контекста. Здесь же можно ввести упражнения на формирование механизма вероятностного прогнозирования — установление неизвестных признаков на основе известных с опорой на сложившиеся в сознании стереотипы и структуры. Этому способствуют упражнения имитативного характера. На втором этапе формируется устойчивость и стабильность навыка. Тут же применяются упражнения на наблюдение, подстановку, анализ. Они развивают внимание, акцентируют его на лексических единицах, содержащих оценочную информацию, помогают учащимся дать свою оценку сообщаемому.

3. Продуктивный этап.

На этом этапе происходит совершенствование речевых навыков и умений в творческой деятельности, закрепление в условно-речевых и речевых упражнениях лексики, проводится обучение умению высказывать законченное обоснованное суждение в рамках предусмотренной тематики по предложенной ситуации или теме.

Литература

1. Гак В. Г. Проблема создания универсального словаря (энциклопедический, культурно-исторический и этнолингвистический аспекты) // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. М.: Наука, 1989. С. 119–126.
2. Денисова М. А. Россияведческий аспект учебной лексикографии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
4. Колесникова А. Ф. Лексика. Грамматика: Учебник для зарубежных преподавателей. М.: Русский язык, 1986.
5. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Русский язык, 1990.

6. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. 1947. № 7. М.: АПН РСФСР. С. 163–190.

7. Шатилов С. Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке // Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и в вузе. Л.: ЛГУ, 1972. С. 44–51.

8. Шатилов С. Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранному языку // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и в вузе: межвуз. сб. науч. тр. Л.: ЛГПУ, 1978.

9. Шьянас В. Й. Основные принципы словарной работы // Образование и воспитание в национальной школе. М.: Педагогика, 1970. С. 62–64.

COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL): СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПОДХОДЫ

Е. В. Кузнецова

(Санкт-Петербургский государственный горный институт
им. Г. В. Плеханова (Технический университет), Санкт-Петербург)

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ

Хорошо известно, что залогом успешного освоения иностранного языка является наличие положительной мотивации. Сам процесс обучения должен быть активным. Владение языком определяется не объемом словарного запаса, а умением использовать уже имеющийся запас в ходе общения. Это позволяет формировать соответствующую реакцию и нарабатывать устойчивые языковые формы устного общения.

Суть Болонского процесса в формировании в перспективе общеевропейской системы высшего образования, названной Зоной европейского высшего образования и основанной на общности фундаментальных принципов функционирования. В связи с этим будут установлены стандарты транснационального образования, на основе которых предполагается существенное развитие мобильности учащихся. Процесс затрагивает вопрос о расширении мобильности преподавательского и иного персонала для взаимного обогащения европейским опытом. Предполагается изменение национальных законодательных актов в области трудоустройства иностранцев. Одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знания выпускников должны быть применимы и практически использованы обществом. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций должно быть облегчено по условиям Болонского процесса.

На данный момент английский язык объективно стал языком международного общения и постепенно становится языком международного преподавания, хотя еще и не занял в системе международного образовательного процесса того места, которое он уже обрел в деловом обороте. Очевидно, что в недалеком будущем именно английский язык станет языком Зоны европейского высшего образования. Это подтверждается тем, что одной из важнейших задач Болонского процесса является реформирование и сближение систем высшего образования таким образом, чтобы вузы могли готовить специалистов, которые отвечают потребностям современного рынка труда в еврозоне.

Принимая во внимание, что для международного общения в деловом обороте используется в основном английский язык, специалисты, которые предполагают работать в международной среде, должны владеть языком международного делового оборота. Будущий специалист будет общаться с окружающими, реализуя приобретенные в процессе обучения навыки и умения. Учитывая вышесказанное, целесообразно и логично считать языком Зоны европейского высшего образования английский язык.

В скором времени предполагается завершить согласование позиций государств по всем поставленным вопросам в сфере сближения систем высшего образования и заключить международный договор, учреждающий Зону европейского высшего образования, что станет завершающим этапом Болонского процесса.

Современный этап развития общества характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процесса образования и воспитания. Конкурентоспособность человека на современном рынке труда во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки и компетенции, которые могут использоваться применительно к целому ряду ситуаций. В наши дни принципиально меняются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством достижения профессиональных целей. Таким образом, в отечественной высшей школе происходит смещение акцентов со «знаниевого» на компетентностный подход к образованию. Это ведет к смене образовательной парадигмы и предполагает поиск таких подходов и методов обучения учащихся, когда они приобретают умения использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Компетентностный подход в обучении проявляется в освоении новой деятельности для субъекта, когда он приобретает умения выполнять не-алгоритмизированные (новые для студента) действия. Компетентность — непосредственный результат образования, выражающийся в овладении учащимися определенным набором способов деятельности. Освоение деятельности (в отличие от действия) через подражание невозможно. Студент управляет своей деятельностью, используя различные аспекты образования (знания, умения, навыки), составляет собственный «ресурный пакет», необходимый для формирования его личных компетенций.

Компетенция в образовании — совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности. Основными компетенциями необходимо обладать каждому. Основные компетенции являются базой для успешной жизни человека в обществе, их не так уж мало, но все они складываются из четырех элементарных компетенций:

- 1) информационная — работа с информацией;
- 2) кооперативная — способность сотрудничать с окружающими людьми;
- 3) коммуникативная — способность общаться с другими людьми;
- 4) проблемная — способность решать разные проблемы.

Введение понятия компетенции в методику преподавания английского языка как иностранного соотносится с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками. Основная теоретическая предпосылка введения этих понятий — разграничение языка и речи. Воспитание языковой личности как субъекта культуры находится в центре внимания современной системы образования и воспитания.

Основой формирования компетенций является опыт учащихся, полученный прежде, в житейских и учебных ситуациях, и актуализированный на уроке или во внеурочной деятельности; новый опыт может быть получен в ходе проектной деятельности, ролевых играх, психологических тренингах и т. п. во время учебного занятия.

В настоящее время в практике преподавания английского языка наметились тенденции к созданию новых технологий, связанных с построением дидактико-методических систем обучения языку с применением новейших технических средств.

Одной из наиболее сложных задач является обучение говорению, так как она требует большого объема устной практики для каждого студента, но в то же время формирует умения формулировать и аргументировать собственные мысли на разные темы.

Основной целью профессионального образования, заложенной в концепции модернизации российского образования, является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного в своей профессии и свободно владеющего иностранным языком по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Добиться этой цели можно различными путями. В методике разработаны разные подходы к решению данной проблемы:

- метод проблемной направленности обучения (Е. В. Ковалевская, Е. С. Полат, О. С. Виноградова и др.);
- проектная деятельность (М. Ю. Бухаркина, Е. С. Полат и др.);
- интенсивные методы (Р. Лозанов, Г. А. Китайгородская и др.);
- организация учебного процесса в языковой лаборатории;

- социокультурная направленность (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, П. В. Сысоев и др.).

Внедрение в практику обучения английскому языку новых информационных технологий и компьютерных телекоммуникаций расширило возможности для создания наиболее благоприятных условий интенсификации учебного процесса по английскому языку в области обучения говорению. В языковой лаборатории современного типа существуют возможности организации учебного процесса в языковой среде аудиоактивного и аудиоактивного компаративного типов, одновременно решается вопрос организации устной практики на основе информационного обеспечения общения на разных уровнях (дискуссии, обсуждения и пр.). Эффективность обучения говорению может быть достигнута при следующих условиях:

- 1) обучение индивидуализировано и дифференцировано;
- 2) поддерживается необходимый уровень мотивации студентов;
- 3) каждый студент имеет необходимый и достаточный объем устной практики;
- 4) существует управление познавательной деятельностью на всех уровнях формирования навыков;
- 5) предоставлена возможность поиска необходимой дополнительной информации.

Для получения высокого качества говорения студентов нужно четко определять задачи обучения. К таким задачам могут быть отнесены:

- обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения говорению;
- совершенствование лексических и грамматических навыков во время говорения;
- развитие умений работать с информацией, т. е. анализировать ее;
- развитие лингвистической базы и коммуникативной компетенции в говорении;
- корректировка и совершенствование произношения;
- создание социально-лингвистической позиции студента в области говорения;
- развитие навыков и умений самостоятельного обучения;
- умение осуществлять поиск недостающей информации [3: 312].

В соответствии с теорией деятельности для формирования устойчивых навыков и умений говорения у студентов необходимо организовать их самостоятельные действия в данном виде речевой деятельности, т. е. контролируемую и корректируемую устную практику, что возможно в основном на аудиторных занятиях. Отсюда возникает противоречие: ограниченное время занятий и необходимость увеличения объема устной речевой практики.

Решение всех указанных методических задач при соблюдении дидактических принципов в обучении английскому языку весьма проблематично при традиционной аудиторной форме работы и использовании

традиционных средств обучения. Резервом в повышении методической эффективности и дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса на занятиях по английскому языку в вузе может стать применение современных технических средств обучения.

При организации обучения говорению на английском языке на основе использования только комплексов традиционных средств обучения остаются недостаточно эффективно решенными ряд методических задач, в первую очередь, предоставление достаточного объема устной практики для каждого студента группы, доступ к аутентичной информации, необходимой для формирования самостоятельной аргументации собственных высказываний студентами. С этих позиций представляют несомненный интерес средства новых информационных технологий (информационные ресурсы сети Интернет, мультимедийные средства, текстовые редакторы и задания на их основе), которые позволяют:

- a) обеспечить языковую среду с помощью аутентичной информации;
- b) развивать способности к самообучению и саморазвитию;
- c) вырабатывать умения использовать информацию с разных носителей для проектирования рабочих ситуаций, вызывающих речемыслительную деятельность;
- d) устанавливать контакты с носителями языка, что активизирует процесс общения и обсуждения интересующих студентов вопросов во время занятий.

Языковая лаборатория современного типа организуется посредством совмещения новых информационных технологий и традиционных средств обучения в одной системе. Под современной языковой лабораторией подразумевается специализированное подразделение образовательного учреждения, оборудованное лингафонным устройством аудиактивного типа, персональными компьютерами студентов, имеющими выход в Интернет, персональным компьютером преподавателя, интерактивной доской, книжным фондом, а также мебелью и приспособлениями для хранения, демонстрации и экспонирования учебно-наглядных пособий. В языковой лаборатории нового типа персональные компьютеры студентов объединены в единую локальную сеть с компьютером преподавателя. Для экспонирования и демонстрации учебно-наглядных материалов целесообразно использовать интерактивную доску. В систему средств обучения, наряду со средствами новых информационных технологий, входят также традиционные средства обучения, в первую очередь учебники. К современной языковой лаборатории можно выдвинуть следующие требования, исходя из опыта организации таких лабораторий в отечественной и зарубежной практике и из дидактических задач обучения английскому языку в вузах:

1. Обеспечение всех видов индивидуальной деятельности студентов.
2. Обеспечение групповой коммуникации студентов.
3. Обеспечение парной коммуникации студентов.
4. Запись речи студентов на цифровой носитель.

5. Обеспечение возможности коммуникации преподавателя с одним студентом, с парой, с малой группой или со всей группой.

6. Обеспечение возможности контроля с экрана преподавателя за персональным компьютером одного или нескольких студентов.

7. Обеспечение демонстрации экрана одного студента другим студентам.

8. Вызов преподавателя с персонального компьютера студента.

Существует ряд дополнительных требований к программному обеспечению в современной языковой лаборатории:

- 1) доступ к ресурсам сети Интернет под контролем преподавателя;
- 2) организации контроля и автоматической проверки выполненных заданий;
- 3) обеспечение регистрации и авторизации студентов (использование персонального логина и пароля для каждого студента);
- 4) автоматическое отображение результатов учебной деятельности каждого студента в регистрационном файле;
- 5) применение разных средств обучения для одного студента или нескольких одновременно: текстовых, графических, аудитивных, аудиовизуальных, обучающих и тестирующих программ [5: 173–182].

Таким образом, на данных занятиях могут быть заложены навыки общения.

Существует серьезная проблема отслеживания уровня развития и формирования предметных компетенций. Могут быть выделены четыре уровня формирования коммуникативной компетентности языковой личности: нулевой уровень — неосознанная компетентность; первый уровень — репродуктивная компетентность; второй уровень — деятельностная компетентность; третий уровень — творческая компетентность. Критериями нулевого уровня можно считать репродуктивную несамостоятельную деятельность, выполняемую с «подсказкой». Критериями первого уровня являются наличие лингвистических знаний при недостаточном умении их самостоятельно применения, репродуктивная деятельность выполняется по памяти или по алгоритму. Критериями второго уровня являются владение лингвистическими умениями: методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения знаний и умений, используемых как инструмент познания. Для учащихся этого уровня характерна самостоятельная деятельность, выполняемая по собственному алгоритму или типовому алгоритму, преобразованному в ходе общения. Критериями третьего уровня является самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности на базе приобретенных знаний и умений. Среди разработанных четырех уровней формирования коммуникативной компетентности языковой личности наивысшим является третий уровень — творческая компетентность.

Перед преподавателем, использующим компетентностный подход и ресурсы современной языковой лаборатории, стоят задачи по совершенствованию инструментов мониторинга и их комплексному использованию:

- 1) определение возможных уровней формирования каждого из умений;
- 2) выделение интегральных умений, позволяющих оценить степень владения языком;
- 3) анализ каждого основного умения, выделение его составляющих;
- 4) подбор языкового материала (тексты разных типов, используемые в разных ситуациях чтения и письма, адресованные разным возрастным группам) [5: 173–182].

Целесообразно говорить о внедрении метода оценки индивидуальных достижений и компетентностей, другими словами, метода оценки индивидуального прогресса учащегося, что может быть легко осуществимо с помощью новой языковой лаборатории при применении компьютерных технологий.

Существующая сейчас система обучения английскому языку как иностранному не решает в полной мере задачи использования приобретенных учащимися знаний на практике. Успешная реализация задач компетентностного подхода к обучению на базе языковой лаборатории, при котором студенты приобретают определенный навык деятельности с языковым материалом в общении, становится реальностью, если: в организации учебного процесса учитывается необходимость постановки заданий проблемно-познавательного характера, требующих трансформации приобретенных знаний и использования их в новых учебных и коммуникативных ситуациях.

В языковой лаборатории современного типа существует возможность осуществить целенаправленное и поэтапное овладение учащимися навыками в опознании языковых явлений; создать систему формирования языковой компетенции учащихся по алгоритму (презентация—активизация—коммуникация—контроль); разработать показатели оценки языковой компетентности учащихся. Методическая система формирования языковой компетенции для учащихся высшей школы должна быть основана на отборе дидактических средств; на постановке заданий с учетом трудностей усвоения языковых понятий и сложностей самостоятельного их применения в нестандартных ситуациях; на использовании заданий с различием внешне сходных явлений [2: 77–84]. Используя возможности современного оборудования языковой лаборатории, можно формировать у студентов умение мобилизовать свои знания в нужный момент, управлять своей деятельностью, осваивать новые способы действия с учебным материалом и на этой основе приобретать знания. Жизненная важность речевых умений определяется тем, что они являются общеобразовательными умениями и навыками. Соотношение видов речевой деятельности в обучении рассматривается с учетом реальных жизненных потребностей. Известно, что слушание, говорение (диалогическая и монологическая речь), чтение (вслух и про себя), письмо далеко не в одинаковой мере используются в повседневной речевой практике. Так, человек обычно больше слушает, чем говорит, большее читает, чем пишет [2: 77–84]. Это соотношение должно учитываться при

создании компьютерных учебных программ по курсу английского языка как иностранного. В обучении должна использоваться не только условно-речевая деятельность, но и коммуникативно направленная речь.

Компетентностный подход к обучению предполагает, что значительное внимание при обучении уделяется развитию умения использовать речь по моделям, подобным тем, которые обычно используются в жизни. Специальные тренинговые упражнения могут быть смоделированы с помощью языковой лаборатории для получения таких навыков у студентов. С этой точки зрения важно различать условно-речевую деятельность и речь, используемую в коммуникативных целях. К условно-речевой деятельности следует отнести такие виды учебной речевой деятельности, которые строятся на широком использовании вспомогательных материалов, предполагают значительную подготовительную работу и помощь преподавателя в выполнении речевых заданий, таких как чтение учащимся вслух текста, который неизвестен слушателям и смысл которого надо до них донести.

Усвоение языковых единиц (лексика, фразеология), умение правильно употреблять их, практическое владение словообразовательной структурой слова, словоизменением и правилами соединения слов в предложения, предложений в тексте (грамматика) — то есть развитие лексических, фразеологических и грамматических умений и навыков редко заинтересовывают студентов на занятиях. Этот интерес можно стимулировать с помощью компьютерных технологий в языковой лаборатории. Обогащения речи студентов за счет расширения их лексического запаса, умения правильно образовывать формы слова, строить словосочетания, предложения, использовать их в речи можно добиться при помощи специальных компьютерных программ. Формирование языковой компетенции требует усиленного внимания к значению языковых единиц. Эти представления чрезвычайно важны для обучения языку, они служат дополнительным стимулом для переосмысления его на компетентностной основе.

Новые информационные технологии дают возможность на их базе составлять комплексы средств обучения, при этом принципы создания таких комплексов остаются прежними, но меняются свойства самих средств. Система средств обучения приобретает новое интерактивное качество и функционирует по-другому. Таким образом, создав языковую лабораторию на базе средств новых информационных технологий, мы получаем возможность на основе получаемой аутентичной информации, а также коммутации рабочих мест студентов решать новые методические задачи. Преподаватель может развивать умение формулировать и аргументировать собственные мысли при обучении говорению, формировать критическое и творческое мышление на более высоком уровне, а также умение работать с информацией.

В языковой лаборатории появляются возможности для новых видов деятельности: 1) поиск информации под поставленную задачу; 2) обработ-

ка информации (анализ, выделение главных мыслей, компрессия текста); 3) формирование аргументации дискуссии; 4) создание и редактирование речевых моделей; 5) общение с носителями языка.

Применение компьютера позволяет использовать разные виды наглядности в процессе подготовки и устного обмена мнениями для доказательности собственной позиции, анализа альтернативных точек зрения, повышает интерес и мотивацию. На этапе контроля формирования фонетического навыка методически оправдано использование лингафона для индивидуального контроля. При ознакомлении с новым фонетическим материалом или при проверке тонограммы для наглядности могут использоваться редакторы для анализа речевого сигнала, с помощью которых визуализируется спектральный срез и мелодическая кривая [1: 52–55].

Профильно-ориентированное обучение английскому языку не может быть сведено лишь к тому, чтобы научить студентов его «специализированному варианту». Существуют некоторые особенности, характерные для специфического контекста использования языка, с которыми студенты встретятся в реальных ситуациях общения [4: 86–87]. Тем не менее, знание профессиональной лексики не может компенсировать отсутствие знаний и умений, позволяющих осуществлять коммуникативную компетенцию. Как в обучении английскому языку вообще, так и в профильно-ориентированном обучении реализуются принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность изучения языка. Несмотря на то, что содержание обучения разнится, процессы изучения и овладения английским языком в профильно-ориентированном курсе не иные, чем в общеобразовательном курсе. Не может существовать методик обучения языку для специальных целей, чуждых обучению языку вообще.

Английский язык для специальных целей рассматривается как подход, но не как продукт. Таким образом, английский язык для специальных целей — это подход к обучению языку, в котором все решения по отбору содержания и выбору методов согласуются с причинами изучения его студентами. Обучение устной речи — одна из самых сложных задач в процессе преподавания английского языка. Основная причина трудностей при обучении устной речи заключается в том, что языковой материал, который человек должен освоить, выступает совершенно в новом аспекте: им нужно активно владеть как средством общения, а не просто для узнавания и опознавания, и в этом может помочь языковая лаборатория современного типа.

Литература

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. С. 52–55.
2. Борисова С. А. Лингвистическая составляющая высшего профессионального образования // Иностранные языки в системе послевузовского и дополнительного образования: материалы I Всероссийской научно-метод. конф. М., 2005. С. 77–84.

3. Евдокимова М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам. М.: МГИЭТ, 2004. 312 с.

4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. С. 86–87.

5. Позднякова Н. А. Дидактические свойства и функции средств новых информационных технологий в обучении иностранным языкам // Системный анализ и информационные технологии. Дубна, 2004. С. 173–182.

В. В. Звягина

(Пермский государственный технический университет, Пермь)

Е. А. Харитонова

(ГУ-ВШЭ, Пермь)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Стремительное развитие научно-технического прогресса и глобализационных процессов в XXI в. повлекло за собой активное внедрение иностранного языка во все сферы жизни, в том числе и в образование. Современный специалист имеет дело с огромным потоком информации на ведущих иностранных языках мира, вовлечен в активный процесс делового общения, требующего от него умений профессионального устного и письменного общения, обработки иноязычной информации и создания вторичного текста делового письма, отчета, презентации и т. д. При этом умение быстро и эффективно работать с информационными потоками является одним из важнейших требований, предъявляемых к выпускнику вуза. Информационная культура стала неотъемлемой частью профессиональной компетенции специалиста в любой сфере экономики, бизнеса, промышленности, сельского хозяйства.

Активная работа с различными источниками информации — справочниками и энциклопедиями, статьями, результатами исследований и т. д., а также использование информационных технологий в учебном процессе (project works, essay-research papers) повышают эффективность обучения иностранному языку в вузе и оказываются важным мотивационным стимулом для успешности обучения студентов. Современные студенты, владея навыками применения информационных технологий, имеют доступ к многочисленным источникам информации на любую тему и таким образом сами становятся добытчиками информации и знаний, что способствует повышению самооценки и интенсификации учебного процесса. Умение работать с различными печатными документами позволяют студенту не только быстро найти необходимую информацию, но и изучить проблему в сравнительном плане, для того чтобы лучше понять ее суть и, следовательно, осмыслить материал не только в межпредметном аспекте, но и в межкультурном. В настоящее время студенты активно участвуют в вузовских, межвузовских и интернет-конференциях и таким образом получают возможность иноязычной ком-

муникации с неограниченным количеством людей, оказываясь в языковой среде, приближенной по аутентичности к реальной. А это требует владения умениями как лингвистического, так и экстралингвистического характера.

Одним из наиболее современных способов предъявления результатов научно-исследовательской деятельности является компьютерная презентация. Будучи одним из наиболее универсальных средств профессиональной коммуникации в мировом информационном пространстве, она является лаконичным по форме, но выразительным способом предъявления текста, представляемого устно, письменно, графически (таблицы, схемы, диаграммы, иллюстрации) и сочетающего в себе монолог с диалогом. В вузе презентация может использоваться в качестве квазипрофессиональной деятельности на начальном этапе обучения и профессиональной — на старшем этапе. Компьютерные презентации повышают интерес у студентов к предмету и стимулируют творческие наклонности. Развивается соответствующий словарный запас, совершенствуется грамматическая правильность речи. Создание презентаций требует от студентов более тщательно и внимательно относиться к отбору материала, поскольку данная технология предполагает предъявление материала в кратких, но в то же время насыщенных информацией формах, а это связано с операциями осмысления, перегруппирования и преобразования информации, что само по себе является ценным образовательным моментом. Остановившись на презентации как предмете обучения, мы исходим из того, что процесс обучения иностранному языку на младших курсах вуза должен периодически приобретать исследовательский характер, а сам процесс обучения созданию презентаций должен стать неотъемлемой частью творческого исследования и тем самым выступать в роли предмета усвоения. Тогда студент неминуемо должен будет приобрести умения и навыки владения не только лексико-грамматическим материалом, но и экстралингвистическим: устанавливать контакт с аудиторией, учитывая ее особенности и культурные различия, владеть определенными навыками риторики, следить за дикцией и манерой изложения, обладать способностью быстро реагировать на реплики и любое изменение в настроении аудитории и т. д.

Работа с информацией в Сети с последующей подготовкой презентации представляет собой активный мыслительный процесс, предполагающий активизацию целого комплекса умений и навыков, связанных с:

- 1) наличием у студента сформированного лексикона-тезауруса;
- 2) владением лексическими средствами передачи логических отношений в тексте;
- 3) умением ориентироваться в структуре и основных особенностях дискурса;
- 4) умением воспринимать (понимать), выделять и извлекать нужную информацию, а затем обрабатывать ее в соответствии с поставленной целью;
- 5) умением создавать свой вторичный текст (в данном случае презентации) со всеми необходимыми графическими и справочными приложениями к нему.

Поскольку в настоящей статье нас интересует прежде всего лингвистический аспект создания презентации, рассмотрим каждый из вышеназванных аспектов отдельно.

Относительно наличия у студента сформированного лексикона-тезауруса следует отметить, что в существующей теории и практике обучения иностранному языку в вузах отбор, организация и введение лексических единиц происходит чаще всего без учета их функциональной и коммуникативной нагрузки. Студенты изучают темы, например «Рабочий день специалиста», «Роль рекламы» и т. д., а лексический минимум, подлежащий усвоению в рамках этих тем, до сих пор остается не выделенным. Более того, текстовый материал учебных пособий зачастую недостаточно интересен, не отражает предметное содержание темы, лаконичен и не информативен. В связи с этим обращение к гипертексту Интернета в процессе создания презентации является эффективным способом расширения лексикона по теме и позволяет не только расширить лексический запас студента, но и сформировать обширные логико-семантические ассоциативные связи на парадигматическом и синтагматическом уровнях. Параллельно активизируется весь мыслительный процесс понимания текста, присвоения информации, выраженной посредством ключевых лексических единиц, и создания собственного продукта осмысления, связанного с операциями сравнения, обобщения, индукции, дедукции, анализа, синтеза, конкретизации и т. д. Таким образом, происходит закрепление ключевых лексических единиц, расширение пассивного словаря студента, обогащается информационная основа студента и тем самым создается база для активизации мыслительной деятельности на более продвинутом уровне.

Следующим важным моментом, требующим внимания со стороны преподавателя, являются лексические средства передачи логических отношений в тексте, а именно, слова, позволяющие установить временные отношения: *whenever, as, while, now that, before, until, till, after, since*; отношения цели: *so that, so as (not) to, in order to, in order that, for fear, in case*; причины—следствия: *as, because, because of, since, due to, in view of, owing to*; уступки, послабления: *even so, however, still, nevertheless, on the other hand, although, despite / in spite of, regardless of, considering, whereas, while*; добавления: *both ... and, too, moreover, in addition to, furthermore, further, also, not to mention the fact that, besides*; аналогии и сходства: *similarly, likewise, in the same way, equally* и т. д. Думается, что следует не только включить эти слова в лексический минимум, подлежащий усвоению, но и обучать студентов выявлению логических отношений в тексте и умению в нем ориентироваться, опираясь на лексические средства выражения логических отношений.

Обращаясь к теме дискурса, определимся прежде всего, что мы понимаем под дискурсом. Вслед за Г. М. Костюшкиной под дискурсом мы понимаем фразовое единство, обладающее «своей собственной организацией, своим синтаксисом и различием между дискурсивной компетенцией

и дискурсивной реализацией» [1: 214], т. е. текст как устный или письменный дискурс, научный, публицистический и проч. Здесь же хотелось бы упомянуть и жанры научных текстов: первичные — статьи, монографии, диссертации, дипломные и курсовые работы, и вторичные — конспекты, рефераты, аннотации, рецензии. Студенты, несомненно, должны иметь представление о научно-справочной литературе, представленной энциклопедическими и терминологическими словарями и различными справочниками для специалистов и для широкого круга пользователей, а также научно-популярной — это тексты на научные темы для широкого круга читателей: книги, статьи, заметки, рецензии и эссе научных трудов в газетах и журналах, интервью ученых, обзоры научной жизни и научной литературы и т. д. На занятиях по иностранному языку следует широко использовать самые разнообразные виды, жанры и стили изложения, акцентируя внимание студентов на их характерных отличиях и языковых средствах изложения информации, а также на структуре текста, а именно: на наличии вступления, главной части, заключения, на месте и средствах выражения главной мысли в тексте и т. д. Владение такими знаниями поможет студенту быстро сориентироваться в тексте, понять его и создать собственный текст с учетом предъявляемых к данному типу текста требований.

Следующей важной задачей преподавателя при организации работы над презентацией является развитие умения выделять и извлекать нужную информацию, а затем обрабатывать ее в соответствии с поставленной целью. Письменно текст эффективной презентации представляет собой не слепо скопированный исходный текст, а четко и лаконично сформулированные тезисы. По способу формулирования такой текст можно определить как «сложное структурное образование из двух частей: умозаключения (язык источника) и текста-высказывания» [2: 41], причем умозаключение делается читающим в процессе вербального смыслового восприятия текста, а текст-высказывание является «продуктом, в котором графически запечатлена средствами иностранного языка сформированная и сформулированная внешним письменным способом мысль автора» [2: 48]. Трудность в понимании, осмыслении и создании нового текста презентации заключается в том, что ключевая мысль текста не всегда представлена однозначно в удобной для презентации форме — в лучшем случае это вербально выраженная информация, с помощью которой можно сформулировать мысль. Но очень часто читающий сталкивается с ситуацией, когда мысль выражена имплицитно, и тогда возникает необходимость в самостоятельном выборе средств и способов ее выражения и формулирования. Таким образом, очевидна необходимость обучения студентов операциям выделения ключевой мысли (т. е. работе с ключевой лексикой, ее синонимами и антонимами и словообразовательными элементами), перефразировки, обобщения на основе отдельных фактов текста (текстов) и собственных знаний. Также

важно учить студентов анализировать содержание текста (текстов) и обобщать его в виде диаграмм и таблиц, что потребует владения такой лексикой, как типы диаграмм и их описание (**graphs: line graphs, bar charts, pie charts; description: the bar chart/line graph ... shows / illustrates; as we see from the pie chart the percentage of students increases ..., there is a slight / substantial decrease / increase in**); указание количества (*70% of students, the majority of students, twice as many students, the same number of students, over / under 10% of students, almost / approximately half / a quarter / one-third of students, one in ten, both students and adults, the average student, etc*) и т. д.

Проблему, когда и как обучать студентов презентации, каждый преподаватель решает по-своему. В нашем случае презентация оказалась логическим продолжением проведенного студентами исследования по теме “A working day of a business leader”. В рамках этой темы материал, подлежащий усвоению, включал в себя грамматические темы Present Simple, Present Continuous, лексику и текст по теме. С целью закрепления лексико-грамматического материала и расширения лексикона по теме студентам было предложено разработать анкету на английском языке, которая позволила бы выявить отношение к рабочему и свободному времени студентов и их сверстников, с одной стороны, и их родителей как представителей старшего поколения, с другой. В результате исследования студенты должны были самостоятельно провести анализ полученных данных, выявить тенденции в каждой возрастной группе и выдвинуть возможные причины. Необходимость решения поставленной задачи требовала использования материала темы, а также дополнительного языкового материала. Вопросы были разработаны на занятии в малых подгруппах, затем обсуждены всей группой, с тем чтобы выработать единую анкету. Результаты опроса, проведенного студентами во внеучебное время, были обработаны. В качестве образца для обработки и презентации результатов на занятии был изучен и проработан текст “Smart Girls” (интернет-исследование), который позволил выделить языковой материал, обсудить и использовать в собственных презентациях студентов. Несмотря на то, что в результате обработки данных опроса были получены одинаковые цифры, студентам удалось творчески интерпретировать их в презентациях.

На протяжении всей работы над темой у студентов формировался и расширялся лексикон-тезаурус по теме, причем лексика предъявлялась в контексте, актуализировалась в условно-речевых, речевых упражнениях и в квазипрофессиональной ситуации (презентация с коллективным обсуждением результатов). В процессе работы над основным и дополнительным текстом задания были направлены на выявление логических отношений в тексте и средств их выражения. При этом была выявлена структура обоих текстов, различия, обусловленные особенностями дискурса, жанра и стиля изложения. На материалах этих текстов студенты составляли план, выделяли ключевые предложения, перефразировали их, формулировали основ-

ную информацию в виде тезисов, давали определения ключевых понятий, описывали имеющиеся в текстах схемы и диаграммы и строили свои и т. д. Полученный в результате материал был организован в виде презентации по заданной структуре:

I. Вступление.

1. Актуальность исследования.
2. Цель исследования.
3. Методы исследования.

IV. Главная часть.

1. Описание процедуры исследования.
2. Интерпретация результатов.

III. Заключение.

1. Выводы по исследованию.
2. Проблемы, требующие последующих исследований.

Полученные результаты были представлены в виде диаграмм, таблиц, графиков. Обязательным требованием к презентациям в аудитории были четкость и наглядность изложения, ответы на вопросы аудитории, участие в обсуждении презентаций товарищей по группе.

Как показала проведенная нами работа, исследования на занятиях иностранного языка органически вплетаются в работу по теме, причем могут носить самый разнообразный характер (теоретическое исследование, наблюдение, анкетирование и проч.). Они не только вносят разнообразие в формы и методы работы на занятии, но и моделируют реальные условия протекания профессиональной деятельности, учат студентов работать в команде, приобщают к основам научного исследования и тем самым готовят к выполнению курсовых и дипломных работ на старших курсах. Использование информационных технологий в проведении научно-исследовательской работы способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции и всех ее составляющих: речевой компетенции (умения чтения и письма), языковой компетенции (лексические и грамматические навыки), учебно-познавательной компетенции (навыки научно-исследовательской работы, учебные информационные умения), информационной компетенции (умения и навыки работы с информацией), межкультурной компетенции (умение вести диалог с миром, проявлять толерантность к разным культурам). Использование информационных технологий в исследовательской деятельности студентов позволяет решить следующие дидактические задачи:

- познакомить с возможностями использования новых информационных технологий в процессе изучения языка;
- познакомить со способами исследовательской работы в Сети;
- повысить мотивацию и развить познавательный интерес к изучению иностранного языка;

- развить самостоятельность в поиске информации для научного исследования;
- развить творческие способности;
- совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию;
- развивать способности к межкультурной компетенции;
- приобщить к глобальному информационному социуму.

Мы считаем, что главной проблемой в использовании информационных технологий в квазипрофессиональной деятельности является необходимость формирования и развития критического мышления у студентов, так как не всегда языковой материал, найденный студентом с целью его использования в последующей работе, соответствует содержательному аспекту. При этом одной из причин может быть недостаточный уровень владения иностранным языком. Студенты на практике убеждаются в необходимости знаний по иностранному языку. Следует также отметить, что роль преподавателя заключается в том, чтобы направить поисковую деятельность студента, познакомить со стратегиями поиска информации для исследовательской деятельности с помощью информационных технологий и сформировать оценочное мнение студента. В заключение отметим, что приобщение студентов младших курсов к квазипрофессиональной деятельности с привлечением информационных технологий несомненно будет способствовать формированию специалиста, свободно ориентирующегося в глобальном информационном пространстве, обладающего навыками поиска, анализа и обобщения информации, способного успешно позиционировать себя в профессиональной деятельности.

Литература

1. Костюшкина Г. М. Современные направления во французской лингвистике: учеб. пос. Изд. 2-е, испр. и доп. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. 332 с.
2. Серова Т. С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2001. 211 с.

Е. Л. Занина
(ГУ-ВШЭ, Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ POWERPOINT ДЛЯ СОЗДАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Одним из главных компонентов интеграции России в мировую экономику является подготовка образованных, высококвалифицированных специалистов, способных грамотно осуществлять научную и профессиональную коммуникацию, в том числе на иностранном языке и, в первую очередь, на английском как языке международного общения. Важнейшим умением, которым должен обладать современный специалист, является умение проводить презентации различных разновидностей — учебные, научные, бизнес-презентации.

Многочисленные исследования в области психологических и лингвистических исследований публичных выступлений и практики проведения презентаций свидетельствуют о том, что наглядные средства (слайды, раздаточный материал и т. д.) значительно повышают эффективность коммуникации, полноту восприятия информации аудиторией и уверенность вступающего [7: 3].

Одним из самых распространенных средств создания наглядных средств для проведения презентаций любой разновидности (бизнес-презентации, учебной или научной) в настоящее время является программа PowerPoint, предоставляющая, по общему мнению, широкие возможности для структурирования, обобщения и иллюстрирования содержания устной презентации. PowerPoint настолько утвердилась в практике создания презентаций, что трудно представить себе, что ее история насчитывает всего немногим более двух десятилетий. Идея создания компьютерной программы по созданию слайдов для проектора была выдвинута в 1981 г. В. Диффи, который и разработал такую программу, не осознав, однако, ее потенциала. Немного позднее его коллега Р. Гаскинс, хорошо понимавший перспективность создания графической компьютерной программы для проведения бизнес-презентаций, которые становились все более популярными в деловых кругах, организовал разработку такой программы профессиональными программистами. Созданная под его руководством программа первоначально называлась Presenter, затем была переименована в PowerPoint (сначала только на Macintosh) и поступила в продажу в 1987 г. PowerPoint вскоре была перекуплена компанией Microsoft и включена в пакет программ Microsoft Office наряду с Word и Excel.

Несмотря на свою относительно короткую историю, по популярности PowerPoint занимает первое место среди подобных программ. Слайды, выполненные в PowerPoint и демонстрируемые с помощью компьютера, заняли прочное место в практике подготовки и проведения всех видов презентаций, вытеснив своих непосредственных предшественников. Относительная легкость подготовки и широкие возможности варьирования графического оформления и разнообразного сопровождения (звукового, визуального и т. д.) слайдов сделали этот способ создания наглядных средств для проведения учебно-научных и научных презентаций наиболее популярным и в академической среде.

Однако обширная практика проведения презентаций в сопровождении слайдов PowerPoint и относительно недавно появившиеся исследования результатов этой практики показали, что не всегда можно признать использование этой программы эффективным.

При правильном применении программа PowerPoint может быть инструментом, помогающим аудитории понять содержание презентации, а выступающему — изложить материал. Если же PowerPoint применяется неправильно, ее использование может отвлекать аудиторию, затрудняя понимание и усвоение излагаемой информации. Так, в обзорах практики проведения презентаций с применением данной программы приводится ряд примеров

запрещения или ограничения использования PowerPoint на презентациях со стороны руководства компаний и организаций. Отсюда следует, что эффективное применение PowerPoint требует четкого осознания ее преимуществ и недостатков и их учета при создании слайдов для презентации.

В настоящей статье предпринимается попытка на основе анализа практических руководств и статей, касающихся применения данной программы, и практики проведения презентаций обобщить достоинства и недостатки PowerPoint как средства создания слайдов для презентаций и сформулировать некоторые рекомендации по ее эффективному использованию.

Преимущества PowerPoint

1. PowerPoint наиболее эффективна при представлении не вербальной, а визуальной информации в виде графической иллюстрации. Во-первых, информация лучше усваивается, если поступает не через один, а через несколько каналов, а правильно подобранная иллюстрация задействует визуальный канал передачи информации. Во-вторых, графическая иллюстрация создает визуальную связь полученной информации с абстрактной идеей, которая хорошо запоминается [5].

2. PowerPoint позволяет не только с легкостью создавать наглядные средства, но и с помощью использования шаблонов делать их единообразными.

3. Иллюстрации, созданные в PowerPoint, как и при помощи любой компьютерной программы, можно с легкостью изменить в соответствии с требованиями конкретной конференции и легко преобразовать для использования в печатных публикациях.

4. После некоторых модификаций слайды для устной презентации можно превратить в самостоятельную презентацию в PowerPoint и выложить в Интернет или переслать по электронной почте, что позволяет быстро передать информацию коллегам, находящимся на значительном расстоянии от места проведения презентации, а также значительно быстрее, чем при публикации в печатных изданиях, опубликовать работу [4].

5. В слайды презентации, выполненные при помощи PowerPoint, легко импортировать файлы из других совместимых с ней программ, видео, а также файлы из Интернета.

6. С помощью PowerPoint легко распечатать раздаточный материал, основанный на слайдах.

Недостатки PowerPoint

1. Насколько легко применять PowerPoint для создания слайдов и других наглядных средств для проведения презентаций (например, раздаточного материала), настолько же легко использовать его неправильно или чрезмерно, увлекаясь эффектами и возможностями программы, которые не помогают пониманию и запоминанию информации, а отвлекают от нее. Во-первых, поскольку создавать слайды очень легко, выступающие, как правило, создают их больше, чем требует материал. Во-вторых, показ слайдов на презентациях часто занимает значительное время, сокращая тем самым время для непосредственного

изложения информации. В-третьих, начать презентацию со слайда теперь настолько просто, что выступающий часто «расслабляется» с самого начала, что задает неправильный «тон» для презентации в целом. Кроме того, создание слайдов требует от выступающего значительного художественного вкуса и чувства меры. Неправильно созданные слайды могут отвлекать внимание аудитории, затрудняя или делая невозможным усвоение информации. К тому же PowerPoint не очень хорошо приспособлена для ведения спонтанных дискуссий, и с помощью этой программы не очень удобно работать с текстом. И наконец, слайды зачастую не подкрепляют вербальную информацию, а замещают ее [5].

2. Создание слайдов с помощью PowerPoint требует определенного уровня компьютерной грамотности, что, впрочем, не всегда является препятствием, так как уровень программы неуклонно растет.

3. PowerPoint не слишком эффективна, если целевая аудитория и цель презентации требуют детального изложения материала, например с применением большого количества числовых данных.

4. Обширные возможности PowerPoint приводят к тому, что многие авторы презентаций гораздо больше внимания уделяют созданию слайд-шоу, чем содержанию презентации.

Рекомендации по созданию при помощи PowerPoint и демонстрации слайдов целесообразно, на наш взгляд, разделить на две группы: общие рекомендации, которые можно отнести к слайдам, выполняемым с помощью любой компьютерной программы или другим способом, связанные с содержанием слайдов, их графическим оформлением и демонстрацией, и, касающиеся слайдов, выполненных в PowerPoint.

Общие рекомендации

Содержание слайдов

Основное требование к слайду — его необходимость для более полного и точного усвоения и запоминания информации. На слайд выносятся та информация, которая без зрительной опоры воспринимается хуже.

Основная функция слайдов — дополнять, иллюстрировать или обобщать содержание презентации или ее частей, а не дублировать его. Таким образом, текст или изображения, выносимые на слайд, должны не буквально повторять содержание какой-либо части выступления, а обобщать, структурировать или иллюстрировать ее.

Каждый слайд должен иллюстрировать одну-две смысловые подтемы презентации, изложенные максимально кратко и логично [1: 1230].

Чтобы аудитория четко представляла, к какой части выступления относится слайд, каждый слайд должен иметь заголовок, отражающий основное содержание слайда, а не структурную часть презентации, и состоять из 3–5 слов, организованных не в законченное предложение с подлежащим и сказуемым, а во фразу (словосочетание, предпочтительно с главным словом — существительным).

Информация на слайдах должна быть изложена кратко, четко и хорошо структурирована. Золотое правило составления слайдов: если какое-либо слово можно вычеркнуть из текста слайда без искажения смысла, это следует сделать.

Содержание перегруженного информацией слайда не воспринимается, поэтому сложные схемы и списки целесообразнее разбить на несколько слайдов, повторяя на втором слайде заголовок первого с пометкой «продолжение» или пронумеровав эти два слайда.

Текст списков должен состоять из однородных грамматических структур: так, если главное слово первого подпункта списка — существительное, то остальные подпункты следует построить так же.

При составлении слайдов необходимо учитывать, что существует два основных типа слайдов: текстовые слайды и слайды данных (таблицы, кривые, различные виды диаграмм и т. д.).

Текстовые слайды

Как понятно из названия, текстовые слайды содержат текст, как правило, в виде списков. При составлении слайдов этого типа рекомендуется соблюдать следующие правила:

На слайдах следует использовать не полные предложения, а словосочетания.

Оптимальное количество строк на слайде — 4–5, но не более 7, включая заголовок.

Количество слов в строке не должно превышать 6–7 слов.

Допускается вынесение на слайды полных предложений, если это цитаты или определения, без которых нельзя обойтись для полного раскрытия темы, но они не должны быть слишком длинными, так как их чтение отнимет у аудитории много времени, и слишком сложно построенными. Большинство авторов рекомендует, чтобы таких слайдов было не больше 1 в течение 5–7-минутной презентации, и 2 — в течение 12–15-минутной.

Слайды данных

На слайдах не рекомендуется использовать *таблицы*. Таблицы, приводимые в письменной работе, например в научной статье, в устной презентации лучше заменять на схемы, которые более точно и четко отражают связи между объектами исследования. В исключительных случаях, когда без них нельзя обойтись, количество колонок и строк в таблице не должно превышать 4, величина пробелов между колонками должна быть примерно равна величине колонок, чтобы текст зрительно не сливался. К наиболее часто используемым типам *схем* относятся столбиковые диаграммы, круговые диаграммы, точечные диаграммы (диаграммы рассеивания) и кривые.

Каждую из перечисленных выше разновидностей слайдов целесообразно применять в определенных случаях:

Текстовые слайды используются для отражения классификаций и списков. Их удобно использовать, если на слайды нужно вынести содержание

презентации, цели исследования, использованные методы, возможные результаты, выводы и т. д.

При отображении процентных соотношений лучше использовать круговые диаграммы.

Столбиковые диаграммы (вертикальные или горизонтальные) хорошо иллюстрируют сравнения, изменения во времени или частоты.

Вертикальные столбиковые диаграммы и диаграммы рассеивания (точечные диаграммы) идеальны для демонстрации соотношения.

Кривые хорошо иллюстрируют изменения во времени.

Для привлечения и удержания внимания аудитории целесообразно применять комбинацию обоих типов слайдов, если материал это позволяет.

Оформление слайдов

1. Слайды должны быть ориентированы горизонтально; при вертикальной ориентации нижние строки не видны из задних рядов аудитории.

2. Необходимо использовать более крупный размер шрифта для заголовков и более мелкий — для текста слайдов, причем шрифт в заголовках и тексте слайдов должен быть один. Различных шрифтов на всех слайдах должно максимум два, причем одинакового размера.

3. Для выделения следует использовать жирный шрифт или цвет, а не курсив или набор слов заглавными буквами, поскольку они значительно хуже воспринимаются. Набор слова заглавными буквами можно использовать для заголовков или если нужно выделить одно слово в тексте слайда.

4. Текст на слайдах следует выравнивать по левому краю, оставляя правый край рваным; доказано, что это ускоряет его восприятие.

5. Рекомендуемый стандартный размер шрифта текста слайдов — не меньше 22–24. При выборе некоторых типов шрифта приходится применять больший размер. Чтобы точно определить размер шрифта, нужно провести репетицию презентации, попробовав прочитать текст слайда из задних рядов аудитории, так как то, что выглядит достаточно разборчиво на экране компьютера, может оказаться слишком мелким на экране. Оптимальный размер шрифта для заголовков — 30–48.

6. Рекомендуемый межстрочный интервал — 1,5.

7. На слайдах не должна использоваться пунктуация в конце фразы или предложения, так как знак препинания заставляет читателя подсознательно сосредотачивать внимание на нем, что отвлекает.

8. При оформлении списков на текстовых слайдах следует использовать жирные точки, а не цифры, если только список не отражает жесткую последовательность; в последнем случае предпочтительнее цифры.

9. Количество столбиков в столбиковых диаграммах и количество секторов в круговых диаграммах не должно быть больше 7.

10. Обязателен единый дизайн на всех слайдах, это дает возможность аудитории сосредоточиться на содержании. Его необходимо выработать,

прежде чем приступить к разработке слайдов, чтобы пользоваться им в качестве шаблона.

11. Отрезки текста, расположенные на небольшом расстоянии друг от друга, воспринимаются как единое целое, расположенные на большем расстоянии — как принадлежащие к разным смысловым группам.

12. В цветовом оформлении следует использовать контраст и закономерности сочетания цветов. Во-первых, цвет текста должен резко контрастировать с цветом фона. Стандартное сочетание черный текст на белом или другом очень светлом фоне идеально для хорошо освещенной аудитории, если же аудитория затемнена, лучше использовать светлый текст на темном фоне, например белый на синем или желтый на темно-зеленом. Следует избегать красного цвета в больших количествах (он раздражает глаз) и сочетание красного с зеленым: доказано, что эти цвета многими людьми не воспринимаются [6].

13. Слайд не должен быть перегружен графическими изображениями (не более двух на слайд) и текстом, свободное поле слайда должно быть достаточно большим.

14. Цветовая гамма всех слайдов должна быть единой.

15. Не следует перегружать слайды различными элементами оформления.

16. Не рекомендуется включать в состав слайдов изображения, не несущие смысловой нагрузки. Если аудитория устала, ее целесообразнее «разбудить» не забавной, но неинформативной картинкой или анимацией, а каким-либо другим способом.

17. При оформлении слайдов полезно использовать следующий алгоритм: определение цвета и дизайна фона, выбор шрифта, выбор размера шрифта для заголовка и различных иерархических подуровней текста или подрисовочных подписей, выбор цветового решения различных уровней иерархического деления (например, точки, выделяющие различные подуровни в списке, могут быть разных цветов, желательно — двух).

18. Связь между картинками на слайдах и его содержанием должна быть легко распознаваемой и не требовать «дешифровки».

19. Слайд не должен содержать грамматических, лексических и орфографических ошибок, поэтому его необходимо тщательно проверить не только с помощью компьютерной программы проверки правописания, которая распознает не все ошибки, а и «вручную».

20. Если слайд содержит рисунок, чертеж или другое графическое изображение, оно должно занимать большую часть слайда. Сопроводительный текст, однако, не следует помещать близко к краям.

Демонстрация слайдов

1. Слайды должны упрощать и облегчать понимание информации, а не дублировать ее.

2. Каждый слайд нужно представлять своевременно, комментируя его место в презентации, и своевременно менять на следующий.

3. Аудитории нужно дать время на осмысление информации слайда.
4. Объяснение содержания слайдов должно быть четким, понятным и выдержанным в достаточно медленном темпе.
5. Стоять предпочтительно лицом к залу или повернувшись к залу вполоборота, так как одной из основных задач демонстрации слайдов остается поддержание контакта с аудиторией.
6. Целесообразно соблюдать следующую последовательность действий: назвать слайд, обрисовать место отраженного на слайде содержания в структуре презентации, дать слушателям время осмыслить информацию и только затем начать комментировать слайд. Особенно подробных комментариев требуют диаграммы и графики, например: «На этом графике показывается изменение *A* и *B* за период с... по... Желтая линия показывает изменение *A*, зеленая — изменение *B*» и т. д.
7. Читать текст со слайдов нельзя, тем более что правильно составленный слайд содержит только фразы, обозначающие подтемы выступления, а не весь текст его части.
8. Если выступающий говорит, опираясь на конкретную часть текста или изображения, следует пользоваться указкой или специальными функциями компьютерных программ, выделяющими одну часть текста и затемняющими остальные.
9. Если в процессе презентации выступающий замечает, что на слайде допущена ошибка или он недостаточно правильно оформлен, не следует извиняться: это отнимет время, и ошибку заметят все.
10. Последняя репетиция должна обязательно включать показ слайдов в окончательном варианте.
11. Слайды рекомендуется составлять из расчета не более чем 1 слайд на 1 минуту выступления, иначе теряется контакт с аудиторией.

Применение PowerPoint

Оформление слайдов

1. При создании слайдов целесообразно использовать готовые шаблоны, содержащиеся в PowerPoint, — это позволяет унифицировать их дизайн.
2. Следует иметь в виду, однако, что заложенные в шаблонах возможности необходимо использовать осторожно: так например, шаблоны текстовых слайдов предусматривают возможность создания списков с 5 уровнями текста, что неправильно с точки зрения восприятия аудиторией — для 4-го и 5-го уровней предлагается слишком мелкий шрифт, поэтому лучше разбить такой список на два слайда, на каждом из которых будет 3-уровневый список [3: 1918].
3. PowerPoint дает также возможность создания оригинального дизайна и графики, которые учитывают конкретные нужды презентации, но делать это нужно с учетом восприятия слайдов аудиторией.
4. Текстовые списки в PowerPoint выполняются автоматически, не нужно форматировать их вручную — они заложены в шаблонах.

5. Рекомендуемый размер шрифта на слайдах PowerPoint — от 44–48 для заголовков до 24 в самом нижнем уровне текстового списка. Если уровень текста один, оптимальный размер шрифта — 30.

6. PowerPoint предлагает целый ряд анимационных эффектов, которые достаточно часто используются при слайдовом сопровождении презентаций, поскольку многие авторы презентаций считают, что это «оживляет» заставку, к сожалению, достаточно монотонное изложение материала. Следует помнить, однако, что целью использования таких эффектов должно быть облегчение понимания излагаемого и они ни в коем случае не должны отвлекать внимание аудитории от смысла [2: 48].

Демонстрация слайдов

1. Выступающий должен помнить, что показ слайдов не заменяет непосредственного контакта с аудиторией, умения убеждать, эмоциональности, личного обаяния.

2. При показе слайд-шоу в PowerPoint, если есть необходимость выделить часть текста или графики, о которой идет речь, не нужно пользоваться указкой, программа предоставляет другие средства выделения: стрелку или линию, которые по команде появляются в нужном месте. Часть текста можно также выделить при помощи мышки.

3. Удачный прием привлечения внимания к очередному пункту списка — строки, появляющиеся по мере того, как говорящий переходит к данному пункту.

4. При переходе от слайда к слайду многие практики рекомендуют не использовать специальных эффектов, а просто нажать кнопку Next, и тем более не пользоваться звуковыми эффектами, вроде звука аплодисментов, разбивающегося стекла или выстрела [3: 1917].

5. При правильном проведении презентаций со слайд-шоу говорящий должен менять слайд одновременно с переходом к следующей части презентации. Если ему представляется необходимым, чтобы аудитория лучше запомнила определенную информацию, не следует искусственно продлевать показ соответствующего слайда, лучше вынести эту информацию на раздаточный материал.

6. Если выступающий считает, что необходимо привести подробный цифровой материал в том виде, в котором его нельзя вынести на слайд (например, в виде большой таблицы), ее также можно поместить на раздаточный материал.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что программа PowerPoint — удобный инструмент для создания слайдов для презентаций всех разновидностей — учебных, научных и бизнес-презентаций. Следует помнить, однако, что его использование таит в себе как большие возможности, так и определенную опасность, заключающуюся в неправильном или чрезмерном его использовании при создании и демонстрации слайдов. Только соблюдение выработанных на практике правил создания слайдов и разумное использование возможностей PowerPoint позволяют создавать качественные презентации.

Литература

1. Daffner R. H. On improvement of scientific presentations. *AJR* 2000; 174: 1229–1231.
2. Daffner R. H. On Improvement of Scientific Presentations: Using PowerPoint / URL: <http://www.ajronline.org/cgi/content/full/181/1/47>
3. Harvey R. F., Schullinger M. B., Stassinopoulos A., Winkle E. Dreaming during scientific papers. *British Medical Journal*, 1983, 2: 1916–1919.
4. IS&T's Guide to Effective Illustration: Images for Presentation and Publication. Society for Imaging Science and Technology / URL http://www.imaging.org/ist/conferences/guide_present/index.cfm
5. Kaminsky S. PowerPoint Presentations: The Good, the Bad and the Ugly. URL: <http://www.shkaminski.com/Classes/BUSN%206150/index.htm>
6. Purrington C. Gratuitous advice on giving a talk <http://www.swarthmore.edu/NatSci/cpurri/nl/powerpointadvice.html>
7. Vogel D. R., Dickson G. W., Lehman J. A. Persuasion and the Role of Visual Presentation Support: The UM/3M Study, 1986.

Е. Ф. Братцева
(ГУ-ВШЭ, Москва)

КАК СДЕЛАТЬ КОМАНДНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ УСПЕШНЫМ

Сегодня презентации становятся одним из важнейших компонентов, как в работе профессионалов, так и в работе студентов. Необходимо признать, что многие люди, находясь перед аудиторией, читая доклад и отвечая впоследствии на вопросы, испытывают дискомфорт и стресс, хотя есть люди, которых можно было бы назвать гуру в области презентаций, — это Гай Кавасаки и Стив Джобс.

Бытует мнение, что когда человек слышит слово «презентация», в его уме скорее возникает ассоциация с докладчиком (или индивидуальной презентацией), а не с коллективной презентацией или группой выступающих людей. Индивидуальные презентации, однако, разительно отличаются от командных.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы раскрыть суть командных презентаций и определить признаки, отличающие их от презентаций индивидуальных. Основная часть статьи состоит из трех разделов. В первом разделе дается краткое описание Конкурса командных презентаций 2010 г. Во втором разделе очерчиваются ключевые отличия командных презентаций от презентаций индивидуальных. Третья часть статьи освещает проблемы, с которыми студенты могут столкнуться во время подготовки презентации и непосредственно на самой презентации.

Вышеупомянутый конкурс был организован Высшей школой бизнеса при МГУ в сотрудничестве с издательством «Пирсон Лонгман» и проводился в г. Москве. Главная тема конкурса — «Реакция бизнеса на кризис». Участие в конкурсе было открыто для студентов старших курсов и магистров. Из г. Санкт-Петербурга в конкурсе принимали участие студенты-представители трех государственных университетов: Высшей школы экономики в Санкт-

Петербурге, Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета. Для того чтобы принять участие в финальном конкурсе, претендентам было необходимо пройти отбор по нескольким этапам. Сначала студенты представляли свои факультеты, затем — университеты. На городском этапе конкурса каждый университет представляли три команды: Государственного университета — Высшей школы экономики в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета. Также на этом этапе для участия в последнем конкурсе были отобраны две команды. Третьей команде достался Приз зрительских симпатий.

Все команды подготовили свои выступления в разном стиле — формальном, полужуровальном и академическом. Некоторые также включили в программу ролевые игры — ток-шоу, заседание членов правления или слушание дела в суде. Благодаря этому соревнование стало более интересным для судей, но также и непростым в плане выставления оценок.

Темы выступлений докладчики выбирали сами — от провокационного маркетинга как меры выживания во время кризиса, приводя примеры необычного поведения компаний в кризисный период, до выяснения возможностей, открывающихся в период кризиса для предприятий малого бизнеса, что само по себе потребовало серьезных исследований.

Шанс принять участие в финальном конкурсе получили 11 команд из Москвы и Санкт-Петербурга. Их задачей было представление доклада перед жюри, в которое вошли преподаватели и профессора кафедр английского языка, представители издательского дома «Лонгман Пирсон», а также представители бизнеса.

Как было упомянуто выше, форматом состязания были объявлены командные презентации, поэтому данная часть статьи посвящена определению их отличий от индивидуальных докладов, а также ключевым моментам, которые необходимо включать в каждое выступление. Надо признать, что в подготовке как индивидуальных, так и командных презентаций присутствуют общие этапы: выбор темы, процесс исследования, а затем структуризация доклада, создание слайдов в PowerPoint и репетиция. Но при более пристальном рассмотрении этапов мы определим основные отличия индивидуальных презентаций от командных.

Выбор ролей. С самого начала важно определиться с ролями и выбрать ведущего в группе, что облегчит процесс установления порядка выступлений докладчиков. Особенно важен выбор ролей, если команда решает включить элементы ролевой игры в презентацию. Знание своей роли поможет члену команды принять нужную модель поведения, определиться с целями в рамках выступления и даже снизить уровень стресса.

Совет № 1. Распределите роли внутри команды и четко сформулируйте задачи, стоящие перед каждым членом команды. Необходимо правильно

определить состав группы и распределить роли, учитывая все сильные и слабые стороны выступающих. Принципы подбора выступающих могут быть разными: дружеские отношения, профессиональные навыки, артистичность, ораторские данные. Как музыканты в оркестре, исполняя свои партии на разных инструментах, поддерживают друг друга, так и члены команды исполняют каждый свою роль, внося собственный вклад в общее выступление. С учетом сильных и слабых сторон членов команды определяется порядок и содержание выступления каждого.

Создание чувства командного единства. Поскольку в качестве формата заявлена именно командная презентация, важно, чтобы трое или больше человек объединились в команду и действовали заодно; фактор, определяющий успешность такого объединения, — это впечатление слушателей после выступления, которое будет воспринято цельно, а не как несколько отдельных презентаций [2].

Чрезвычайно важно, чтобы члены команды слушали друг друга во время выступления. Если вы замечаете, что ваш партнер теряет нить повествования и нуждается в помощи, попробуйте поддержать его, приняв эстафету и дополнив его идею согласно плану. Подобное происходит довольно часто из-за стресса, испытываемого докладчиками во время выступления, даже несмотря на репетиции.

Совет № 2. Создайте группу и действуйте как одна команда.

Репетиции. Вне зависимости от того, насколько глубоко докладчики знакомы с представляемой темой и насколько хорошо они говорят по-английски и владеют навыками красноречия, тренировки нужны в любом случае. Репетиции помогут студентам определиться с ролями, разработать схему выступления, добиться ощущения единства внутри команды и, что наиболее важно, проработать возможные непредвиденные ситуации и научиться справляться со стрессом во время выступления перед жюри и аудиторией.

Совет № 3. Составьте график репетиций.

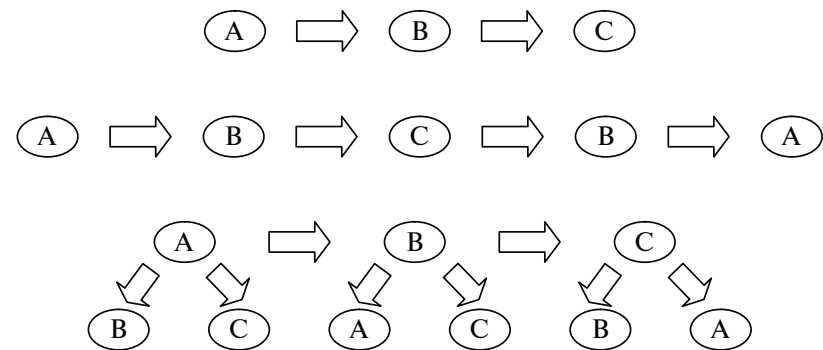
Перечисленные выше моменты требуют особого внимания при подготовке презентации. При чтении доклада также важно учесть следующие детали.

Общее вступление. Первый докладчик должен представить всю команду и сделать обзор презентации, что предпочтительнее варианта, при котором каждый член команды делает это самостоятельно. Введение — чрезвычайно важный этап, поскольку это самый подходящий момент для того, чтобы произвести впечатление на публику и привлечь ее внимание.

Совет № 4. Проработайте свое вступление и продумайте, как сделать его выразительным и привлечь внимание членов жюри и слушателей.

Связующие элементы и взаимодействие внутри команды. Для того чтобы выступление прозвучало цельно, необходимо включить в него связующие элементы. Таким образом, между составляющими доклада образуется логическая связь, и презентация воспринимается как единое целое.

Совет № 5. При подготовке презентации разработайте подходящую систему связующих элементов и схему очередности выступлений докладчиков в рамках презентации. При этом постарайтесь избежать чрезмерного количества «переключений», которые во время презентации могут вызвать напряжение у вас или ваших партнеров, из-за чего вы можете забыть очередность выступлений.



Выше представлены возможные схемы очередности выступлений. Первая — самая простая. Вторая — круговая. Третья представляет собой матрицу. Выбор схемы остается на усмотрение команды; можно составить свою схему, подходящую для презентации.

Предисловия в рамках этапов презентации. Каждый докладчик должен дать слушателям краткий обзор своего этапа презентации. Благодаря этому приему можно обозначить логику доклада и освежить информацию, данную ведущим в начале, что поможет аудитории удержать нить повествования. О важности успешного выступления я уже упоминала в своей статье «Выступать нельзя бояться» [6].

Совет № 6. Составьте обзор своего этапа презентации в нескольких предложениях. Постарайтесь сделать их краткими и емкими, избегайте длинных и запутанных конструкций.

Общее заключение. На последнего докладчика ложится обязанность подведения итогов презентации и повторения ключевых моментов доклада. Таким образом можно предупредить возникшие у аудитории вопросы, связанные с какими-то из упомянутых, но пропущенных слушателями подробностей. Грамотно составленное заключение поможет более ясно преподнести основную идею доклада и усилить интерес к презентации.

Совет № 7. Постарайтесь составить заключение, пользуясь краткими и информативно емкими предложениями, как в вышеупомянутом случае с предисловиями внутри презентации. Обязательно затроньте все ключевые

моменты или подчеркните основную идею, чтобы удостовериться, что она была донесена до публики.

Выход вперед / кивок головой. Во время презентации большое значение придается невербальной коммуникации. Ее можно использовать в качестве инструмента для привлечения и удержания внимания слушателей.

Совет № 8. Если ваши коллеги передают вам слово и предлагают представить свою часть доклада, сделайте шаг вперед. Такой вариант сработает в случае указанной ранее простой линейной схемы. Что касается более сложных схем, где не сработает прием «шаг вперед», используйте кивок головой.

Зрительный контакт с аудиторией и членами команды. Зрительный контакт также является значимым моментом невербальной коммуникации и одним из важных приемов установления контакта с аудиторией. Он способствует привлечению внимания слушателей и облегчению восприятия доклада. Поскольку время у каждого докладчика ограничено, можно считать, что элемент зрительного контакта имеет огромное значение.

Совет № 9. При выступлении старайтесь поддерживать зрительный контакт с членами своей команды (например, в ходе разыгрывания ролевой ситуации) и с аудиторией.

Использование пространства. Как было упомянуто ранее, в ходе борьбы за главный приз студентам пришлось пройти четыре различных этапа. Это означает, что каждый раз они представляли свою презентацию на новой площадке, в разных помещениях и конференц-залах. Некоторые были просторными, какие-то — относительно небольшими, и все различались по акустическим характеристикам. Ввиду этого на каждой новой площадке студентам приходилось по-разному располагать членов команды. Расположение членов команды в помещении может оказать значительное воздействие на общий уровень восприятия презентации.

Совет № 10. Когда вы придете на конкурсную площадку, быстро осмотрите место, где вам предстоит выступать и обсудите с членами команды их месторасположение и то, каким образом в случае необходимости можно будет его изменить для выступления.

Все вышеперечисленные пункты включены в перечень критериев оценки презентации. Такие перечни выдаются членам жюри для проставления оценочных баллов каждой команде. Задолго до выступления, для того чтобы студенты представляли, по каким критериям будет производиться оценка их работы, перечни были им выданы.

Особое внимание уделялось фактору хронометража. Если команда нарушала временные рамки выступления, это влекло за собой снятие значительного количества баллов.

Ввиду того, что этот конкурс проводится относительно недавно и некоторые университеты приняли в нем участие впервые, во время подготовки презентаций и на различных этапах соревнования у студентов и их руководи-

телей возникали определенные вопросы. Некоторые из них по своей природе являются скорее риторическими, но на какие-то наверняка имеется определенный ответ, и нахождение такого ответа — лишь вопрос времени.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что при подготовке презентации следует учитывать следующие ключевые моменты.

1. Должна ли презентация проводиться в формальном или же более неформальном и творческом стиле?

2. Что имеет большее значение — манера презентации или глубина исследований по теме доклада?

3. Как лучше организовать слайды? Какой объем текста требуется на каждом слайде, какого рода изображения стоит использовать и до какой степени задействовать анимационные эффекты?

4. Какой объем элементов ролевой игры стоит включить в презентацию?

5. Как взаимодействовать с публикой таким образом, чтобы долго удерживать ее внимание?

6. Кто из членов команды будет отвечать на вопросы из зала? Должен ли этим заниматься ведущий?

По мере обсуждения этих моментов с представителями академической сферы — преподавателями и профессорами кафедр английского языка, а также с представителями сферы бизнеса выяснилось, что однозначного мнения быть не может. Ответы на некоторые из этих вопросов будут отличаться от ситуации к ситуации. Вторичными факторами, которые могут иметь наибольшее значение, являются следующие: формулировка основной темы выступления и специфика конкурсного жюри. Чрезвычайно важно постоянно удерживать внимание на этих моментах и проявлять достаточную гибкость, для того чтобы вносить необходимые изменения и адаптироваться к ситуации.

Несмотря на то, что командные и индивидуальные презентации имеют много общего, существует также и целый ряд отличий, в силу которых командные презентации представляют большую сложность при подготовке, но в то же время обеспечивают больший интерес при восприятии.

Групповые презентации дают следующие преимущества [3]:

- благодаря тому, что выступают несколько разных человек, презентация становится менее однообразной, не кажется скучной;
- один человек может заниматься видеообеспечением, в то время как другой — сконцентрироваться на речи;
- используются опыт и знания нескольких человек;
- легче справиться с задачами, стоящими перед выступающими, такими как ответы на вопросы, распределение времени;
- легче вовлечь аудиторию в обсуждение, объединив усилия членов команды;

- использование элементов ролевой игры становится реальным и оживляет презентацию.

Для углубления знаний по данной теме требуется проведение дополнительного исследования и анализа информации, что позволит вычленил другие элементы, присутствие которых необходимо для успешного выступления. Мы надеемся, что, учитывая опыт работы, которая была проведена в этом учебном году, мы сможем подготовить наших студентов более профессионально и добиться больших успехов. Работа в рамках создания командных презентаций была полезна как руководителям, так и студентам, которые с большим удовольствием участвовали в этом проекте.

Литература

1. When it is time to present as a team. http://totalcommunicator.com/vol2_1/team_article.html
2. Berko R., Wolvin A., Ray R. Business Communication in a changing world. NY: Bedford / St Martins, 1997.
3. Guide for team presentations. <http://cnx.org/content/m15942/latest/> — connexions.org — Sharing knowledge and building communities, official web-site.
4. Hajduk T. Communication strategies for team presentations. Carnegie Mellon university.
5. Jones F. C. Toning up your team presentations. Executive travel magazine winning strategies, July 2008. <http://www.executivetravelmagazine.com/page/toning+up+your+team+presentations>
6. Братцева Е. Ф. Выступать нельзя бояться // Дискуссионный клуб FLT: Современные проблемы лингвистики, теории и практики преподавания иностранных языков: сб. науч. Статей. Вып. 7 / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. М., 2009. С. 249–256.

Д. А. Иванов

(ГУ-ВШЭ, Москва)

ПОДКАСТИНГ — ДУМАЙ ИНАЧЕ

Подкасты становятся все более популярным способом передачи аудио- и видеоинформации в Сети. Изначально подкасты носили сугубо развлекательный характер, но вскоре преподаватели различных дисциплин как в школах, так и в вузах осознали все преимущества **подкастинга** для обучения.

Цель данной статьи — показать возможности использования новой технологии **podcasting** для развития умений аудирования и говорения на занятиях по английскому языку как иностранному (EFL).

Начнем с определений двух ключевых терминов.

Подкастинг (*iPod* + *broadcasting* = *podcasting*) — процесс создания и распространения аудио- и видеоматериалов, подкастов (*podcasts*) в Интернете.

Подкаст — звуковой или видеофайл, который распространяется бесплатно через Интернет для массового прослушивания или просмотра. Вы можете загрузить файлы или слушать и смотреть их онлайн (прямо в Интернете). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодич-

ность издания. Учащиеся могут подписаться на любимые подкасты и автоматически получать их на свои компьютеры.

Первые подкасты появились в 2004 г. По версии New Oxford American Dictionary термин «подкаст» стал словом 2005 г. Популярность подкастов стремительно растет и, по оценкам аналитиков, в 2010 г. подкасты загружат 60 млн человек (в 2004-м — 840 тыс.).

Подкасты можно условно разделить на два типа: radio podcasts и independent podcasts. Радиоподкасты — это уже побывавшие в эфире радиопрограммы, например коллекции программ BBC (British Broadcasting Corporation). В подкастах независимых или индивидуальных пользователей представлены файлы, записанные конкретными специалистами или организациями. Например, лекции преподавателей Стенфордского университета (США) или интервью тех, кто сдавал международные экзамены по английскому языку (IELTS, TOEFL, FCE, ACE и др.).

Именно второй тип подкастов наиболее перспективен для сферы преподавания английского языка, так как разнообразие интересов людей, создающих эти программы, приводит к появлению подкастов для разных категорий изучающих английский язык. Главное достоинство подкастинга — доступность материалов любой тематики. Другими словами, перед нами не стоит проблема *поиска* — мы сталкиваемся с проблемой *выбора*.

Основные критерии выбора подкастов: четкая дикция и выразительная интонация, приятный голос у говорящего, естественный темп речи, интересная для вас тематика, привлекательный видеоряд.

Преподаватели английского языка и их ученики могут искать подкасты в Сети следующими способами: через поисковики (Яндекс, Google, Yahoo! и др.), путем набора «ключевых слов». Например, грамматическая тема can can't, фонетические темы pronunciation, тематические запросы John Kennedy speeches. Считается, что для поиска англоязычных материалов поисковик Google является наиболее оптимальным. Можно воспользоваться виртуальной библиотекой видеофайлов YouTube. Или зайти на специальные сайты с подкастами, как например iTunes или learnoutloud.com — сайт является каталогом, объединяющим подкасты, которые выкладываются в Сети.

Содержание подкастов, связанных с изучением английского языка, разнообразно. Мы можем выделить следующие категории подкастов по их содержанию:

- подкасты, направленные на развитие восприятия на слух и понимания устной речи (<http://www.englishteacherjohn.com/podcast>). Такие программы включают традиционные задания по аудированию;
- подкасты, служащие основой для проведения занятия по английскому языку (<http://www.breakingnewsenglish.com>). Аудиофайлы данного типа

рассчитаны на работу с ними в течение целого занятия и обычно сопровождаются раздаточным материалом;

- подкасты для работы с лексическим материалом (<http://englishteacher-john.com/>). Файлы этого вида очень популярны: автор просто выбирает слово, словосочетание или идиому, объясняет значение и демонстрирует примеры использования рассматриваемой лексической единицы в английском языке;

- подкасты, сопровождающиеся вторичным текстом — скриптом (<http://www.e-poche.net>). Скрипт можно использовать для опоры во время прослушивания;

- подкасты-шутки (<http://www.manythings.org/jokes>). Такие файлы содержат записи шуток, которые, как известно, не только делают изучение английского языка более интересным, но и стимулируют учащихся к особенно внимательному прослушиванию текстов шуток, основанных, по большей части, на игре слов;

- подкасты-песни (<http://englishpodsong.blogspot.com>). Такие файлы содержат песни, специально отобранные для изучения английского языка как иностранного;

- подкасты, развивающие фонетику (<http://phoneticpodcast.com>). Программы данного вида направлены на отработку произношения английских звуков, постановку фразового ударения;

- подкасты-рассказы (<http://www.englishthroughstories.com>). Это записи — рассказы, прочитанные вслух, некоторые из которых сопровождаются заданиями на проверку понимания прослушанного.

Говоря о преимуществах обучающих подкастов, Дж. Стенли отмечает, что они расширяют возможности изучения английского языка в целом и могут быть использованы как в классе, так и для организации самостоятельной работы [2].

Таким образом, подкастами можно пользоваться «пассивно» — то есть просто смотреть и слушать, и «активно» — то есть создавать что-то свое. Это можно делать при помощи очень простых бесплатных программ из Интернета, сделав процесс изучения английского языка непрерывным и личностно ориентированным.

Прежде всего, преподаватели английского могут записывать подкасты для своих учеников. Это позволяет учителям выйти за рамки классно-урочной системы в преподавании английского языка. Преимущества очевидны: во-первых, ученики застрахованы от собственных ошибок. Бывает так, что учащиеся отвлекаются, неправильно понимают учителя, могут просто устать и упустить что-то важное. Подкасты исключают такую проблему. Во-вторых, это прекрасная возможность для ученика повторить материал тогда, когда это нужно именно ему. При этом учитель экономит драгоценное время. В-третьих, ученики получают возможность посмотреть на себя со стороны, проанализировать свои ошибки.

Исследователи также считают, что возможность самостоятельно записывать подкасты важна изучающим английский язык для развития умений говорения [1: 48–51]. С учетом возможностей, которые предлагает современная техника и компьютерные программы, сделать это очень легко.

Как самостоятельно отработать устную речь с помощью подкастов? Ниже предложено несколько вариантов работы с подкастами, которые представлены в форме инструкции для учащихся.

Для начала необходимо найти небольшой видеоподкаст — секунд на 30–40. Это может быть отрывок из мультфильма или фильма, желательно с диалогом (а не монологом).

Вариант 1.

Шаг 1.

Внимательно послушайте подкаст и постарайтесь записать то, что вы слышите. Другими словами, создайте скрипт.

Для данного варианта работы подойдет как аудио-, так и видеоподкаст. Лучше всего найти подкаст с уже готовым скриптом, чтобы можно было себя проверить.

Шаг 2.

Создав собственный скрипт и сверив его с оригиналом, можно плотно поработать с лексикой (словами). Сделайте «красивый» (литературный) перевод отрывка.

Происходит работа со словарем, пассивное запоминание слов. Вы работаете с одним отрывком *step by step* — «шаг за шагом», и слова сами оседают у вас в памяти из-за многократного обращения к ним.

Шаг 3. Творческий.

С помощью специальной программы уберите звук, сделайте подкаст «немым». И самостоятельно озвучьте его (на английском языке). Постарайтесь максимально точно воспроизвести манеру говорить и интонацию героя, слова и речевые обороты, которые он использует.

Вариант 2.

При выборе подкаста для этого варианта работы важно найти сюжет. Желательно, выбирая подкасты, смотреть их без звука, чтобы не слышать, что говорят. Уберите звук, сделайте подкаст «немым».

Придумайте сами реплики для героев.

Озвучьте отрывок (можно разными голосами).

Вариант 3.

Сделайте слайд-шоу из фотографий, например сделанных на отдыхе.

Снабдите их авторскими комментариями на английском языке. Расскажите о месте, где вы были, впечатлениях, встречах.

Таким образом мы обрабатываем устную речь, пополняем словарный запас.

Вариант 4.

Ведите собственный аудио- или видеодневник на английском языке.

Придя домой, запишите рассказ о событиях, произошедших за день.

Данный аудиофайл можно выложить в собственном блоге в Интернете или на форуме для изучающих английский, создать группу и обмениваться своими подкаст-впечатлениями.

Можно попросить более опытных участников проверить и откорректировать вашу работу.

Еще лучше, если вы занимаетесь на курсах.

Зарегистрируйте блог (например, на <http://wordpress.com>) и размещайте на нем подкасты всей группы. Создайте аккаунт для размещения подкастов группы на специальном сайте, например <http://podomatic.com>. В группе создайте одну учетную запись и пароль к ней. Загружайте mp3-файлы на блог или на сайт podcasts.

Учитель, в свою очередь, должен разрабатывать задания, подталкивающие учащихся к творческой работе с подкастами, создавать мотивацию. Например, принимать участие в их создании, корректировать, поддерживать в группе соревновательный дух — «самый смешной подкаст», «самый грамотный...» и т. д.

Подкасты, однажды размещенные в Сети, доступны всем пользователям Интернета в любой точке мира. Это означает, что учащиеся создают подкасты не для прослушивания только на занятии, а для обширной аудитории. Именно это и является основным мотивирующим фактором изучения английского языка. Кроме того, при записи подкастов учащиеся уделяют больше внимания произношению, отбору верных лексических и грамматических единиц. Данная технология представляет новые возможности для организации разноуровневого обучения в группах.

Для развития умений говорения при помощи технологии podcasting можно использовать следующие типы заданий.

Чтение вслух.

Высказывание своего мнения по поводу содержания аудиозаписи.

Обсуждение содержания подкастов.

Создание устного дневника.

Презентация результатов группового проекта.

Устное реферирование письменного текста.

Ролевые игры.

Таким образом, новая информационная технология «подкастинг» имеет большой потенциал как для сферы образования в целом, так и для обучения английскому языку как иностранному, в частности. Возможность легкой загрузки подкастов в mp3-плееры и iPodы делает процесс изучения английского непрерывным, а само обучение доступным не только в классе, но и в любой другой обстановке. Доступность программ для аудиозаписи позволяет с легкостью создавать подкасты. Возможность размещения подкастов в Сети — фактор, мотивирующий к изучению английского

языка. Кроме того, работа с podcasts (прослушивание и запись) позволяет учащимся получать опыт работы с лексическим и грамматическим материалом. Настоящая технология делает обучение английскому языку лично ориентированным. Работа с подкастами полезна не только с практической точки зрения — освоения языка. Учащиеся обязательно расширят свой кругозор, приобретут новых друзей для общения, разрушат тот самый пресловутый «барьер». Как показывает практика, ученики, испытывающие неуверенность во время беседы на иностранном языке «лицом к лицу», чувствуют себя свободнее при записи подкастов.

Используя воображение и творческий подход, преподаватели английского языка с помощью технологии подкастинга могут достичь лучших по сравнению с традиционными методами результатов в обучении аудированию и говорению.

Приведем следующий пример. Владельца фирмы Apple и создателя iPod Стива Джобса в Америке называют Think Different — «Думающий иначе». Означает это лишь то, что продукты его фирмы выглядят и работают по-другому? Безусловно! Но и мы, пользователи, начинаем думать иначе и воспринимать привычные вещи с другой точки зрения. Например, Интернет, как говорят многие, это «глобальная помойка», источник развлечений и способ пустого времяпрепровождения. «Нет, это мощный источник знаний», — скажут учителя, пользующиеся такими современными средствами обучения, как подкастинг.

И ученики и учителя понимают важность и эффективность занятий с носителями языка, которые позволяют активировать наиболее сложную область занятий — отработку устной речи. Это и приобретение коммуникативных навыков, и умение понимать речь на иностранном языке (акцент, произношение, интонация), и пополнение словарного запаса «нужными» словами, оборотами, фразеологизмами. Все это важно. Но доступна ли эта роскошь всем? Теперь можно смело ответить: «Да!»

Народная мудрость гласит: “A wise teacher makes learning a joy” («Мудрый учитель превращает обучение в удовольствие»). Современная техника предоставляет для этого массу возможностей. Проявляйте инициативу, будьте активнее, создавайте что-то новое!

В заключение следует отметить, что ссылки на сайты, содержащие практическую и методическую информацию, а также образцы работы с подкастами можно найти на личном сайте автора статьи <http://www.canspeak.ru> (главная страница сайта, ссылка «Бесплатные уроки с носителями языка»).

Литература

1. Adams, C. Geek's guide to teaching in the modern age. Instructor, 2006. 115 (7), 48–51.
2. Stanley, G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9 (4), 2006.
3. <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html>

Сведения об авторах

Аксенова Надежда Владимировна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: nadia.aksyonova@gmail.com

Барановская Татьяна Артуровна — д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой английского языка при факультете экономики ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: tbaranovskaya@hse.ru

Братцева Елена Федоровна — доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: elenabrattseva@yandex.ru

Букина Ирина Юрьевна — старший преподаватель кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: carissima@mail.ru

Васильева Юлия Сергеевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, начальник отдела развития и контроля качества образования Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: umovas@hse.spb.ru

Глушак Софья Оскаровна — канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Пермского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: glushakovaso@perm.hse.ru

Голечкова Татьяна Юрьевна — преподаватель кафедры английского языка при факультете экономики ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: tgolechkova@hse.ru

Гриднева Наталья Николаевна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: natigri@rambler.ru

Епарина Екатерина Сергеевна — аспирант РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), e-mail: ekaterinaeparinova@yahoo.co.uk

Епремян Манэ Рубеновна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: gzhuk@yandex.ru

Занина Елена Леонидовна — канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: ezanina@yandex.ru

Звягина Валентина Владимировна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского государственного технического университета (Пермь), e-mail: kharitonovann@list.ru

Иванова Марина Аркадьевна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного горного института им. Г. В. Плеханова (Технического университета), e-mail: ivspb@bk.ru

Иванова Татьяна Вячеславовна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: itv1980@mail.ru

Иванов Денис Анатольевич — старший преподаватель кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: iloff@inbox.ru

Извольская Ирина Вадимовна — канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: eelkina@hse.ru

Исаева Заира Шахбановна — аспирант кафедры английской филологии РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), e-mail: zaira_isaeva@list.ru

Киселёва Светлана Владимировна — д-р филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: svkiseljeva@bk.ru

Кленовая Наталия Валентиновна — канд. пед. наук, доцент кафедры перевода и переводоведения Магнитогорского государственного университета, e-mail: nataklen@list.ru

Клепикова Татьяна Альбертовна — д-р филол. наук, доцент кафедры английского языка и перевода Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, e-mail: TKlepikova@gmail.com

Коваленко Светлана Сергеевна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: svetik_r@mail.ru

Кузнецова Екатерина Олеговна — преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: morkuvka@yandex.ru

Кузнецова Елена Викторовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного горного института им. Г. В. Плеханова (Технического университета), e-mail: el_kuznetsova@mail.ru

Лебедева Ирина Сергеевна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного горного института им. Г. В. Плеханова (Технического университета), e-mail: GolovinaMA@yandex.ru

Мостачева Елена Юрьевна — старший преподаватель кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: sollairr@gmail.com

Никифорова Светлана Анатольевна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: sanic4@yandex.ru

Нильсен Евгения Александровна — канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английского языка и перевода Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, e-mail: janenilsen@mail.ru

Нужа Ирина Витальевна — доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: irina.nuzha@gmail.com, inuzha@hse.spb.ru

Осокина Наталья Юрьевна — канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: osnat@inbox.ru

Пермякова Татьяна Михайловна — канд. филол. наук, доцент, зам. зав. кафедрой иностранных языков Пермского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: perml@psu.ru

Пухликова Нина Федосеевна — доцент кафедры английского языка при факультете экономики ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: lhasa49@list.ru

Седых Элина Владимировна — д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и перевода Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права, e-mail: elinasedykh@gmail.com

Серебрякова Светлана Георгиевна — канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: c_ssg@bk.ru

Смирнова Наталья Викторовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: natas2002@yandex.ru

Сычева Любовь Валерьевна — старший преподаватель кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: felicidad_07@mail.ru

Тамбовцева Ольга Борисовна — канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка при факультете менеджмента ГУ-ВШЭ (Москва), e-mail: lelya2001@hotmail.com

Тарабукина Вера Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Сыктывкарского лесного института, e-mail: nirs@sfi.komi.com

Трофимова Нелли Аркадьевна — д-р филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: nelart@mail.ru

Харитоновна Елена Александровна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: kharitonovann@list.ru

Шмелева Ольга Юрьевна — канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой коммуникационных технологий и связей с общественностью гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов, e-mail: shmeleva-olga@mail.ru

Шемелева Ирина Юрьевна — канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: shemeliova@hse.spb.ru

Щербакова Ирина Олеговна — канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала ГУ-ВШЭ, e-mail: irinashcherbakova@yandex.ru

Санкт-Петербургский филиал
Государственного университета – Высшей школы экономики
Кафедра иностранных языков

Homo Loquens:

**Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания
иностраннных языков**

Выпуск 2

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, доцент С. В. Киселёва

канд. филол. наук, доцент И. Ю. Щемелева (ответственный редактор)

канд. филол. наук, доцент С. А. Никифорова

канд. филол. наук, доцент Н. Н. Гриднева

Верстка: Г. Л. Неплоховой

Издательство «Ютас»

190008, Санкт-Петербург, ул. Рошинская, д. 36,

тел. (812) 388-03-21

e-mail: 388-03-21@mail.ru

Подписано в печать __.10.2010. Формат 60×88/16

Гарнитура «Ньютон». Печать офсетная.

Объем: 17,5 печ. л.

Тираж 300 экз. Заказ № 293.

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии «Ютас»

190008. Санкт-Петербург, ул. Рошинская, д. 36

тел./факс (812) 388-03-21; e-mail:388-03-21@mail.ru