

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 1 (18)

Серия
«Филология. Теория языка.
Языковое образование»

**Москва
2008**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

№ 1 (18)

**PHILOLOGY.
THEORY OF LINGUISTICS.
LINGUISTIC EDUCATION**

**Москва
2008**

Редакционный совет:

Рябов В.В.

председатель

Атанасян С.Л.

Пищулин Н.П.

Русецкая М.Н.

доктор исторических наук, профессор,
ректор МГПУ

кандидат физико-математических наук, профессор,
проректор МГПУ

доктор философских наук, профессор,
проректор МГПУ

кандидат педагогических наук, доцент,
проректор МГПУ

Редакционная коллегия:

Радченко О.А.

главный редактор

Викулова Л.Г.

заместитель главного редактора

Аликаев Р.С. (г. Нальчик)

Афанасьева О.В.

Барышников Н.В. (г. Пятигорск)

Вострикова О.В.

секретарь

Дубинин С.И. (г. Самара)

Дюжикова Е.А.

Киров Е.Ф.

Курдюмов В.А.

Лягушкина Н.В.

ответственный секретарь

Рыжова Л.П. (г. Тверь)

Савицкий В.М. (г. Самара)

Собянина В.А.

Сулейманова О.А.

Щепилова А.В.

Языкова Н.В.

доктор филологических наук, профессор,
директор Института иностранных языков МГПУ,
проректор МГПУ

доктор филологических наук, профессор,
зам. директора Института иностранных языков МГПУ
по науке и международной деятельности

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор,
декан факультета английской филологии

доктор педагогических наук, профессор

кандидат филологических наук, доцент

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

кандидат филологических наук, доцент

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор,
декан факультета романо-германской филологии

доктор педагогических наук, профессор

Адрес редакционно-издательского отдела МГПУ:

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1.

Телефон: 181-55-14.

СОДЕРЖАНИЕ

Рябов В.В. Обращение к коллегам..... 8

Литературоведение. Филология

Солодовник В.И. Возвращение Идеала (о романах Н. Спаркса)..... 10

Тимашева О.В. Жан-Кристоф и Адриан Леверкюн
(симфонизм и музыкальные знаки романтической формы)..... 16

Германские языки

Рахманкулова И.-Э.С. О четырех видах проявления аналитизма
в немецком языке 27

Собянина В.А. «Отклонение от нормы» в семантике коллоквиализмов
терминологического происхождения..... 34

Вострикова О.В. К вопросу о систематизации лексических
эвфемизмов 41

Мичугина С.В. Существительные-конверсивы от терминов цвета
в современном английском языке 48

Языковое образование. Межкультурная коммуникация

Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н. Учебники нового поколения
как основа инновационных технологий в обучении иностранному
языку 53

Языкова Н.В. Концепция методической подготовки студентов
педагогических факультетов иностранных языков 64

Лягушкина Н.В. Использование видеоматериалов для подготовки
специалистов нового типа..... 75

Трушкова Ю.В. Особенности постановки учебных заданий
по курсу «Введение в языкознание» 79

Спичко Н.А. Использование дифференцированных программ
при обучении грамматике английского языка на 1 курсе
языкового педагогического вуза..... 88

Наши зарубежные коллеги

- Дойчманн Р.-У.* «Научимся учиться» благодаря стратегиям овладения языком 97

Трибуна молодых ученых МГПУ

- Арямова Ю.А.* Коммуникативные неудачи переноса социокультурных норм в процессе межкультурной коммуникации..... 106
- Целыхова Е.К.* К вопросу о национально-культурном своеобразии немецкого охотничьего языка и определении его места в системе подъязыков 113

Научная жизнь

- Радченко О.А.* Пятый съезд Российского союза германистов (РСГ) ... 119
- Сулейманова О.А., Трухановская Н.С.* 42-й Международный лингвистический коллоквиум (Греция)..... 120

Новые диссертации преподавателей

- Института иностранных языков МГПУ** 122

Критика. Рецензии. Библиография

- Сулейманова О.А.* Богданова С.Ю. Пространственная концептуализация мира в зеркале английских фразовых глаголов. — Иркутск, 2006. 126

Наши юбиляры

- Поздравляем Елену Самойловну Кубрякову! 129

Информация

- Третьи международные чтения памяти О.Н. Селиверстовой 131

- Авторы «Вестника МГПУ», 2008, № 1 (18)** 132

CONTENTS

<i>Ryabov V.V.</i> Rector's Adress to Collegues	8
---	---

Literary Studies. Philology

<i>Solodovnik V.I.</i> The Return of the Ideal (on the Novels by N. Sparks)	10
<i>Timasheva O.V.</i> Jean-Christophe and Adrian Leverkühn (Symphonism and Musical Signs of the Romance Form)	16

Germanic Languages

<i>Rakhmankulova I.-E.S.</i> Four Kinds of Analyticism Manifestation in the German Language	27
<i>Sobyanina V.A.</i> «Derivation from the Norm» in the Semantics of Terminologically Originated	34
<i>Vostrikova O.V.</i> On the Problem of Systematizing Lexical Euphemisms	41
<i>Mitchugina S.V.</i> Converse-Nouns Formed from Colour Terms in Modern English	48

Language Teaching Methodology. Crosscultural Communication

<i>Souleimanova O.A., Beklemesheva N.N.</i> The New Generation Course-Books as the Basis for Innovatory Technologies in Foreign Language Teaching	53
<i>Yazykova N.V.</i> Methodology of Foreign Language Teaching Training	64
<i>Lyagushkina N.V.</i> Applying Video in New Specialists' Training	75
<i>Trushkova Yu.V.</i> Particularities of Task-Setting in the Course of Introduction into Linguistics	79
<i>Spitchko N.A.</i> The Usage of Individualized Programmes in English Grammar Class of a Pedagogical University (1 st Year)	88

Our Colleagues from Abroad

<i>Deutschmann R.-U.</i> «Let's Learn to Learn» through Language Mastering Strategies	97
--	----

MCPU Young Scientists' Platform

<i>Aryamova Yu.A.</i> Transference of Social-Cultural Standards and Communicative Pitfalls in Cross-Cultural Communication.....	106
<i>Tselykhova Ye.K.</i> National Cultural Peculiarities of the German Hunting Slang and Defining Its Role in the Sublanguage System	113

Scientific Events

<i>Radchenko O.A.</i> The 5 th Congress of the Russian Society of German Language Studies (RSC)	119
<i>Souleimanova O.A., Trukhanovskaya N.S.</i> The 42 nd International Linguistics Colloquium (Greece)	120

Lates Theses of the Institute of Foreign Languages Teachers of MCPU 122

Critical Survey. Reviews. Bibliography

<i>Souleimanova O.A.</i> Bogdanova S.Yu. Conceptualisation of Space in the Mirror of English Phrasal Verbs. — Irkutsk, 2006.....	126
---	-----

Anniversaries

Our Congratulations to Ye.S. Kubryakova on Her Birthday!.....	129
---	-----

Information

The 3 rd International Conference in Memory of O.N. Seliverstova	131
---	-----

«MGPU Vestnik» # / Authors, 2008, № 1 (18) 132

Уважаемые коллеги!

Преподавание и исследование иностранных языков и культур, научные разработки по лингвистике и межкультурной коммуникации имеют в нашем университете уже достаточно серьезную традицию. В 1995 году с момента создания МГПУ в нем начало свою деятельность английское отделение филологического факультета, преобразованное затем в самостоятельный факультет английской филологии. В 1996 году в рамках этого факультета было сформировано романо-германское отделение, которое также со временем было преобразовано в отдельный факультет. На этом факультете была разработана программа полилингвального образования с акцентом на французском, немецком и английском языках как основных, а также с возможностью изучения третьего иностранного языка, в том числе — итальянского и испанского. В 2006 году эти факультеты, а также общеуниверситетская кафедра иностранных языков были объединены в Институт иностранных языков, в структуре которого с сентября 2007 года появилось отделение восточных языков для подготовки специалистов по японскому и китайскому языкам.

Подразделения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ во многих отношениях можно обозначить как новаторские.

На факультете английской филологии реализуются авторские программы обучения английскому языку как основной специальности, деловому английскому как специализации; осуществляется широкомасштабная программа издания нескольких федеральных серий учебно-методических комплектов по английскому языку для образовательных учреждений и школ с углубленным изучением иностранных языков (под руководством проф. О.В. Афанасьевой, издательства «Дрофа», «Просвещение»), созданы творческие научные коллективы, работающие над различными проблемами английской филологии, методики преподавания английского языка.

Факультет романо-германской филологии стал пилотным по внедрению принципов Болонского процесса в нашем университете: с 2004 года здесь организована подготовка бакалавров по направлению «Лингвистика», а с 2008-го года начнется и обучение магистров; успешно работает аспирантура по теории языка и германским языкам, разрабатываются научные проекты по полилингвальному обучению, современной лингводидактике, теории и философии языка, гендерной лингвистике, литературоведению, истории стран изучаемых языков, германистике и романистике. Здесь

также создаются федеральные серии учебно-методических комплектов по немецкому (проф. О.А. Радченко, издательство «Дрофа») и французскому (проф. А.В. Щепилова, издательство «Просвещение») языкам. Профессора факультета работают в методических комиссиях Всероссийской олимпиады школьников по иностранным языкам.

Отделение восточных языков призвано реализовать задачу, поставленную Правительством Москвы перед столичным педагогическим образованием: подготовить высококвалифицированных учителей и специалистов по японскому/китайскому и английскому языкам, содействовать разработке учебно-методических комплектов по этим языкам для российской школы. Оно активно сотрудничает с научными и образовательными структурами КНР и Японии, посольствами этих стран в России.

Общеуниверситетская кафедра иностранных языков является многофункциональным центром иноязычного образования для студентов и аспирантов неязыковых факуль-

тетов в нашем университете, плодотворно разрабатывает проблемы преподавания иностранных языков для специальных целей. Кафедра, как и все подразделения Института, принимает деятельное участие в реализации программ «Столичное образование», создаваемых и осуществляемых под непосредственным руководством Департамента образования города Москвы.

Эти разнообразные грани научного и педагогического творчества коллектива Института иностранных языков МГПУ находят свое отражение в материалах новой подписной серии журнала «Вестник МГПУ», посвященной проблемам теории языка и литературы, германистики и романистики, лингводидактики, межкультурной коммуникации. Они позволяют представить себе результаты многолетних научных исканий ученых Института и перспективы их дальнейших поисков и исследований, которые, вне всякого сомнения, окажут существенное влияние на процесс модернизации педагогического образования в столице.

*Ректор ГОУ ВПО МГПУ,
доктор исторических наук,
профессор*



В.В. Рябов

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. ФИЛОЛОГИЯ**В.И. Солодовник****Возвращение Идеала
(о романах Н. Спаркса)**

Литература США нашего времени поражает обилием и разнообразием направлений, течений и тенденций. При всей нелюбви американских исследователей к обобщениям и классификациям большинство из них согласно с тем, что понятие постмодернизма требует сегодня большей терминологической ясности. Значение этого термина постоянно расширяется, переходит из области культуры к историко-философской характеристике современной западной цивилизации в целом. И то, что понятие это охватывает разноплановые, порой полярные явления в литературе, перестает удовлетворять как академическую науку, так и текущую критику.

С некоторой долей схематизации можно определить литературу США начала XXI века как соотношение трех ведущих тенденций в их идейном и эстетическом «дискурсе». С одной стороны — жесткое неприятие современного социума и ощущение некоего всеобщего хаоса, так сказать сумерек человечества; с другой — футуристические проекты, основанные на переоценке и критике традиционных установок: нравственных, религиозных, социально-политических и т.д.

Но есть еще один подход (его можно было бы назвать пуританским, очищающим — purifying), выраженный в стремлении ряда писателей к возрождению забытого сегодня многими нравственного идеала. Наверное, самым успешным представителем этого течения является в наши дни Николас Спаркс, в свои сорок с небольшим лет получивший почетный титул «короля романтической прозы». С 1996 года, когда вышел в свет его первый роман «Notebook», переведенный на русский язык под заглавием «Дневник памяти», и до конца 2006 года им создано двенадцать романов. Популярность Спаркса соперничает со славой Шелдона, Брауна и других мастеров бестселлера.

Для начала желательно определить его творчество по проверенной временем шкале: серьезная, ориентированная на классику литература или литература маскульта? Хотя, отметим попутно, встречными усилиями писателей обеих групп граница между этими двумя типами художественной литературы становится все более прозрачной. Особенно стараются мастера триллера, делая ставку на псев-

доисторизм и психологический эксперимент. Поверхностный и беглый взгляд соотнесет книги Спаркса именно с этой категорией развлекательной прозы. Основания к тому есть, их вполне достаточно: здесь мы найдем немало мелодраматических сцен; эксплуатацию ситуаций с шокирующим эффектом неожиданности, умело дозированную, но захватывающую эротику, непредсказуемость эволюции человеческих характеров и судеб, а также многое другое.

Вместе с тем романы Н. Спаркса поднимаются над уровнем массовой культуры благодаря традиционным ценностям, которые он не только не опровергает или хотя бы ставит под сомнение, но и возрождает в новом качестве, созвучном духовным исканиям сегодняшнего читателя, уже уставшего от «чернухи» и «порнухи».

Считается, что личный духовный и жизненный опыт писателя так или иначе отражается в художественном мире созданных им книг. Каков же этот опыт у Николаса Спаркса? Биография его довольно типична для человека академического склада, но есть ряд моментов, заслуживающих особого внимания. Колледж «Нотр Дам» в Индиане, в котором Спаркс учился, а теперь преподает, известен своими давними религиозными традициями. Обстоятельства личной жизни (Спаркс — отец пятерых детей и любящий муж), несомненно, повлияли на формирование в его произведениях культа счастливой семьи, а также — здорового образа жизни. Писатель совмещает литературное творчество с занятием бизнесом, спортом и общением с природой.

Неудивительно, что нравственный идеал Спаркса зиждется на философии **жизнеутверждающего добра** как основы существования и личности и общества. Удивительно другое — способы, с помощью которых он воплощает свой идеал. Этот писатель сознательно идет «против течения», бросая вызов доминирующей сегодня культуре «экстремальных запросов». По сути дела, он добивается этого непривычной для наших дней эстетизацией обыденного. Спаркс постоянно рискует навлечь на себя обвинения в тривиальности, рискует утонуть в **банальном**. Казалось бы, такая эстетика не может удовлетворить современного читателя, живущего в художественном мире тайн, загадок, ужасов и психических отклонений. Однако получается нечто противоположное: тысячи и тысячи читателей западного мира сразу и безоговорочно приняли Спаркса, ответили на его романы любовью и признательностью. Следовательно, можно предположить, что его реабилитация банального несет в себе особый гуманистический пафос. Рассмотрим это положение более обстоятельно.

Почему он именуется «королем *романтической прозы*»? Ответ парадоксален: потому что он утверждает, что человеку **свойственно** любить одного избранника или избранницу всю жизнь; что нежная и самоотверженная забота о детях — **призвание** всех людей; что между поколениями отцов и детей возможно **полное** взаимопонимание; что общение с природой может строиться **только** на гармоничной основе и т.д. Если взглянуть на все эти положения с философской точки зрения, становится понятно, что его идеал действительно жизнеутверждающий.

Парадоксальность всех перечисленных ситуаций исчезает по мере того, как писатель берется доказать, что все эти чувства — **естественны** для нормального человека.

Как следует ожидать, героем произведений Спаркса становится обычный человек. Его основные проблемы заключаются в недоверии к ближним и в заблуждении относительно собственного «я», своих желаний и своего призвания. По мере развития событий (действие в его романах разворачивается сначала медленным темпом, затем — с всевозрастающей динамикой) все яснее обозначается позиция писателя, его противостояние некоторым «азам» американского национального самосознания. Так, дискутируется самоценность опоры на идею «self-made man» в ее социальном значении. Из романа «Дневник памяти»:

«Хэммонды считались одной из самых влиятельных и богатых семей штата. Хлопок — дело прибыльное. Известие о кончине Лона Хэммонда-старшего появилось на первых страницах газет, тогда как о смерти отца Ноя почти никто не знал» [2: с. 57].

Скрытый в подтексте смысл противопоставления (отец Ноя — отец Лона) понятен читателю, который уже знает, что отец Ноя, главного героя, — это тот человек, который был ему надежной опорой во всех кризисных моментах детства и юности. В то же время об отце Лона упомянуто в книге вскользь и лишь то, что он «сколотил неплохое состояние» и «его имя всем знакомо». Так финальная фраза пассажа — «о смерти отца Ноя почти никто не знал» на самом деле высвечивает идею противостояния кажущейся значимости и истинной ценности человеческой личности.

Также ставится под вопрос идея «успеха», на сей раз не только в социальном значении термина, но и в смысле личной, интимной жизни человека. По мнению Спаркса, брак не может быть «успешным», если в нем преобладают соображения рациональности. Между героем и его возлюбленной происходит знаменательный диалог. Она решает оставить его ради «успешного» союза с симпатичным ей, но нелюбимым человеком:

«— Я хочу счастливой развязки, такой, чтобы никого не ранить. Да и родители, друзья... Мне придется бросить всех. Не знаю, смогу ли я...

— Ты на самом деле сможешь бросить меня и не оглянуться?..

— Не знаю. Наверное, нет.

— И это будет честно по отношению к Лону? Если ты все время будешь думать обо мне?..

— Нечестно, — наконец шепнула она» [2: с. 171].

Главный герой романа «Поворот дороги», инспектор полиции Майкл, хочет ненавидеть, он имеет на это полное право. Он должен бы отомстить, наказать, погубить, но... не может. Его внутренняя движущая сила — любовь. Выдержав жестокую борьбу с самим собой, он сдается, то есть принимает чужую любовь и любит сам, таким образом спасая себя и близких ему людей.

Нужно отметить, что наречие «fair» — «честно», «справедливо» возникает в книгах Спаркса часто, особенно в эпизодах, где герой делает ре-

шающий выбор, — выбор судьбы. Очевидно, это имеет прямое отношение к нравственному идеалу писателя: человек должен быть честным, прежде всего по отношению к самому себе, не предавать то главное, самое ценное, что живет в нем. По большому счету, это доброта и — любовь. Финал приведенного диалога звучит как нравственное кредо Спаркса:

«Ты же часть меня. Наша любовь — это чудо, редкость, драгоценность. Нельзя просто отбросить ее и забыть!» [2: с. 171].

Духовная сила писателя в том, что этим «редким» даром у него обладают все главные герои. И дело не в сентиментальности или мелодраме, а в том, что автор убежден в **потенциальной способности** каждого человека к такому чувству. И трагизм бытия Спаркс видит в неумении человека реализовать эту возможность. Трагизм обыденности у него заставляет вспомнить чеховский гуманизм, однако тип трагичности иной, он тесно связан с американским мироощущением «борьбы за выживание». И у Спаркса ясно выражено истинно народное американское убеждение в том, что выживает лишь тот, кто остается верен своему естественному предназначению.

Стоит рассмотреть внимательнее эту категорию «естественности» у Спаркса, так как она является одной из главных в его концепции духовности человеческой личности. Здесь же кроется, очевидно, секрет притягательности «банального» бытия его героев. Банальное перестает быть тривиальным и переходит в категорию «желанного», когда оно имеет опору в естественном. Замечательна стилевая единица, к которой он прибегает всякий раз, когда его герой реализует «естественные» порывы и мечты и которая дает целый синонимический ряд основы «вот теперь все так, как надо».

«Переменились звезды или нет — ей смотреть не хотелось. Хотелось сидеть вот так, рядом с Ноем...

Наконец-то все как надо. И камин, и бурбон, и гроза — все именно так, как надо...» [2: с. 152, выделено мною. — В.С.] — так чувствует Элли в минуту высшего счастья.

А вот как ощущает эту встречу Ной:

«Ночью Ной несколько раз просыпался и смотрел на Элли, лежащую рядом с ним, усталую и счастливую, и чувствовал, что все в мире наконец-то встало на свои места» [2: с. 156, выделено мною. — В.С.].

По романам писателя видно, что он постоянно задается вопросом: почему влюбленный человек упорно не желает признать, что любовь смертна? Если **все** хотят **вечной любви**, значит, она есть и надо ее искать. Его герои ищут ее и находят. Как же Спарксу удастся не утомить читателя однообразием любовного постоянства? Очевидно, — благодаря тому, что в этом постоянстве нет однообразия, нет потому, что **такая любовь** — естественна. Это как у Д. Лоуренса в романе «Любовник леди Чаттерлей»: отношения людей так же натуральны, как натуральна окружающая их природа. Нужно отметить все же, что у Спаркса все это неизмеримо более облагорожено поиском духовной близости между людьми.

Тип любовного конфликта у американского писателя чаще всего тоже «банален», но иллюстрирует авторскую идею жизненного пути как идею преодоления человеком своих ошибок, недоразумений, ложных идеалов и предубеждений.

Природа — важнейший компонент художественного мира Спаркса, она не только фон, но и полноправный герой повествования. Особенно показателен в этом плане роман «Дневник памяти». Самой характерной чертой пейзажных зарисовок можно считать плавный, естественный переход от описания природы к изображению мира чувств, эмоций, страстей. Человек и природа у Спаркса нераздельны, это единство создает особый философский настрой:

«Теплым октябрьским вечером 1946 года, сидя на веранде, со всех сторон опоясывающей дом, Ной Колхоун любовался закатом. Он с удовольствием оставался здесь в сумерки, отдыхая после тяжелого трудового дня и позволяя мыслям течь, куда им заблагорассудится, вольно, без всякой цели...

Вечер плавно перешел в ночь — теплую, волшебную. Ной слушал стрекотание сверчков и похрустывание подсыхающих листьев, думая, что звуки природы натуральнее и приятнее уху, чем гул машин и самолетов» [2: с. 15].

Этим пассажем начинается дневник героя и, собственно, основное повествование в романе. Здесь же находим важнейшее обобщение, иллюстрирующее в целом концепцию природы у Н. Спаркса:

«Природа отдает больше, чем забирает, и ее звуки напоминают человеку, для чего он пришел в этот мир.

На фронте, особенно после тяжелого сражения, Ной часто вспоминал эти простые звуки. «Они помогут тебе не сойти с ума, — говорил отец, провозжая его на войну. — Это Божья музыка, слушай ее, и она приведет тебя домой» [2: с. 15]. — Так выстраивается триединство: человек — природа — Бог. На этом единстве создается жизнь в романах писателя.

Еще одно слагаемое Красоты, к которой неизменно стремится душа героя, — это поэзия. Нет ничего удивительного или случайного в том, что любимым поэтом героя (очевидно, и автора) стал Уитмен. Сборник стихов «Листья травы» стал «книгой, которая прошла с Ноем всю войну. Даже как-то раз получила пулю, предназначенную владельцу» [2: с. 15–16].

Уитмен дорог писателю той самобытностью, которая отличает и самого Спаркса: сочетанием обыденного и вечного. Первое же цитирование Уитмена подтверждает это:

*«Это твой час, о душа, твой свободный полет
в бессловесное,
Вдали от книг, от искусства,
память о дне изглажена, урок закончен,
И ты во всей полноте поднимаешься, молчаливая,
пристально смотрящая, обдумывающая самые
дорогие для тебя темы —
Ночь, сон, смерть и звезды»* [2: с. 16].

Уитмен «всегда напоминал герою о городе детства», и это тоже не случайно: стихи великого американского поэта несут в себе одновременно веко-

вую мудрость и чистоту детского мироощущения. Кроме того, Уитмен помогает людям, когда они в беде или в болезни:

«Не волнуйся, не стесняйся со мною...

Покуда солнце не отвергнет тебя,

я не отвергну тебя.

Покуда воды не откажутся блеснуть

для тебя и листья

шелестеть для тебя, слова мои

не откажутся блеснуть

и шелестеть для тебя» [2: с. 185].

Приведенный отрывок можно воспринять и как декларацию верности в любви и дружбе.

Еще один аспект художественного метода и стиля Спаркса достоин внимания. Его жизненное кредо, его идеал человеческих отношений и образа жизни связан, по моему мнению, с американской фольклорной традицией. В течение столетий (с XVII в.) в народном сознании колонистов, а затем граждан республики переплавлялись раннепротестантские мифы о судьбах Америки; один из них, о земле обетованной — Ханаане, получил любопытную трактовку в фольклоре. Есть легенда под названием «Мы ищем страну обетованную», в ней рассказывается о том, как двигались на Запад фургоны, как люди «искали чудесную землю», а в действительности встретились с массой бед и невзгод. Они так и не нашли Ханаан, но...

«У моего мужа вдруг случился удар, и вскоре он скончался. Я очень любила его. Мы сорок три года вместе искали землю обетованную. И только перед самой его смертью сделали одно очень важное открытие. Мы поняли, что страны обетованной вовсе нет. Она лишь в наших мечтах. Вспоминая нашу прожитую жизнь, мы обнаружили, что всегда искали ее, эту страну. Мы работали. Мы любили. Мы честно жили. Растили детей. Мы были счастливы. Мы счастливо прожили сорок три года в стране обетованной» [1: с. 174].

А вот пассаж из последней главы романа «Дневник памяти», которая называется «Зима на двоих»:

«Так и шли годы. Мы жили полной жизнью — работали, творили, растили детей, любили друг друга. Я разглядываю фотографии: Рождество, семейные поездки, праздники, свадьбы. Веселые мордашки внуков... Просто жизнь — обычная и необыкновенная» [2: с. 196].

Думаю, с полным основанием можно говорить о близости жизненного идеала Спаркса фольклорным понятиям о счастье.

В целом творчество этого писателя пока не поднимается до уровня американской классики XX века, но оно несет в себе большую силу Любви и Добра.

Литература

1. Народ, да! Из американского фольклора. — М., 1983.
2. Спаркс Н. Дневник памяти. — М., 2005.

О.В. Тимашева

Жан-Кристоф и Адриан Леверкюн (симфонизм и музыкальные знаки романической формы)

В музыке, как в скульптуре, так в живописи и литературе, художественное произведение имеет целью обнаружить какой-нибудь основной характер и пользуется для этого совокупностью связанных между собой частей, соотношение которых художник видоизменяет или комбинирует, чтобы обнаружить наиболее рельефно задуманный характер.

Замыслив свои романы о композиторах и музыке вообще — «Жан-Кристоф» и «Доктор Фаустус», Ромен Роллан и Томас Манн действовали именно таким способом. Они компоновали: соединяли философию с живыми ощущениями и впечатлениями, с документальными эпизодами и попыткой построения теорий — и таким образом создали свои книги в самой сложной и совершенной форме XX века — в форме *интеллектуального романа*.

Роллан прямо назвал свой роман, написанный в 1904–1912 годах, именем того композитора, о котором он ведет речь, — «Жан-Кристоф» и пояснил, что для него это *роман-симфония*: детство и юность героя в Германии; Париж и годы борьбы; «конец пути» и завоеванное спокойствие. Критики прямо называли его роман симфонией или «поток», трагедией веры или духовным символом. Образ главного героя, могучего человека и гениального композитора, Роллан выстроил, внутренне опираясь на образ Бетховена. Его Жан-Кристоф должен быть равновелик современному Людвигу ван Бетховену, которого еще никто не заметил и которому предстоит прожить героическую жизнь, — жизнь великого человека. Следует подчеркнуть, Роллан не сделал свою книгу историей жизни уже состоявшегося великого композитора. Его герой — это современный композитор в процессе становления своего творчества, но, по настоянию и убеждению автора, он гениален.

Будучи профессиональным музыковедом, Роллан часто обращается к размышлениям над миром музыки. Он хорошо знает европейскую музыкальную жизнь и пытается передать творческую атмосферу того времени. Полагая, что он пишет музыкальный роман, полноценную симфонию, Роллан говорит в письме своей римской приятельнице М. фон Мейзенбур: «Предметом музыкального романа должно быть чувство и преимущественно чувство в формах значительных, человеческих, настолько интенсивно выраженных, насколько это возможно выразить по отношению к чувству... Все части музыкального романа должны оканчиваться высшим и могущественным чувством. Как симфония построена на нескольких тонах, выражающих чувство, которое развивается во всей своей

сущности, мужает, торжествует или умирает по мере развития произведения — музыкальный роман должен быть свободным цветением чувства». Итак, содержание романа — это чувство-страсть главного героя.

Не менее музыкален роман Т. Манна «Доктор Фаустус» (1947). Мы не только погружаемся в чувство-страсть главного героя — композитора Адриана Леверкюна, живущего приблизительно в то же время, что и Жан-Кристоф, узнаем о его трудном жизненном пути, но и понимаем, что этот герой — натура талантливая и сложная. Леверкюн многогранен, он интеллигент «новой переломной эпохи» со всеми ее достоинствами и грандиозными изъянами, в каком-то смысле он — духовный двойник Ницше, отвергшего Бога. Человек замкнутый, чувствующий себя свободно не на людях, а лишь в сфере своих мыслей, Леверкюн в книге Т. Манна действительно напоминает своим жизненным поведением и несчастливой судьбой немецкого философа Ф. Ницше. Рассказчик в романе, друг композитора Серенус Цейтблом замечает, как часто Леверкюн, слушая что-то из музыки, народную песню или какое-нибудь сочинение, усмехается про себя, слыша то, чего другие не слышат, иногда с удовлетворением, иногда в размышлении. Он часто находится где-то в другом измерении.

Изначально человек глубоко верующий, он становится профессиональным теологом. В данном случае это означает, что он постепенно теряет чистоту и простоту веры. Многознание и сомнения сильно подтачивают его духовные силы. Как художественный образ Адриан Леверкюн был задуман своего рода вариацией на фаустовскую тему. Канва жизни Ницше оказалась бы подходящим материалом. Но нельзя все-таки утверждать, что прообраз Леверкюна — это Ницше. В романе речь идет о музыканте-философе, революционере в музыке. Скорее, может быть, прототип Леверкюна — это композитор Арнольд Шёнберг (1874–1951), которому в момент создания романа было за семьдесят. Отношения Адриана Леверкюна с племянником, как и в случае с Жан-Кристофом, могут напомнить об отношениях Бетховена со своим племянником, хотя точно известно, что прообразом племянника в книге Т. Манна был любимый внук ее автора. Но главным «тайным советником» писателя при создании романа «Доктор Фаустус», и это не подлежит сомнению, был Теодор Адорно, философ и музыкант, сосед писателя в годы лос-анджелесской эмиграции, а в тридцатые годы — редактор венского журнала «Анбрух».

Именно в этом журнале публиковались статьи в защиту радикально новейшей музыки. По сути, соглашаясь с обновлением музыки, Адорно все-таки умно и беспощадно критиковал бесплодие музыкального конструктивизма (книга об А. Берге). Именно Адорно на фортепиано исполнял с комментариями для Т. Манна сонату Бетховена, опус 3, о которой говорится в главе VIII: «На следующее утро я поднялся очень рано и три дня посвятил переделке и отделке лекции о сонате, чем значительно обогатил и улучшил эту главу... Чтобы скрытно выразить благодарность Адорно, я выгравировал фамилию его отца — “Визенгрунд”» [1: с. 199]. По-немецки *визенгрунд* — это «дольный луг», одно из словосочетаний, воспроизводящих ритм анализируемого мотива из сонаты Бетховена.

Объединяет двух больших писателей — Роллана и Т. Манна прежде всего то, что они пишут о настоящей музыке и значительных, по их ощущению, современных музыкантах, а также — особый симфонизм их произведений. Многочисленные эпизоды, разные сферы жизни, политической и духовной, музыкальной и интеллектуальной, не только рисуют нам путь становления художников, но и мощно звучат, складываясь в поистине симфонические произведения. Литературное мышление обоих авторов, широта и цельность развития реалистически богатых, динамически подвижных персонажей, разностороннее постижение мира в его сложных, многообразных связях, взаимных сплетениях и борьбе противоречивых элементов, очевидно, сравнимы с музыкальной формой. Раскрытие внутренних душевных коллизий композиторов, обратившихся к темам большого трагического плана, воплощается в ткани художественных произведений, полных острой драматургической напряженности.

Кроме того, и Роллан, и Т. Манн решаются в своих произведениях на дерзкий шаг: они *описывают музыку*. Слушать музыку для них — это испытывать эмоциональный подъем, мыслить. Стоит приглядеться к ткани их художественных произведений как можно более пристально. Начнем, однако, разговор с вопросов внешних, с музыкальных приоритетов обоих писателей, и прежде всего с места **Бетховена** в жизни каждого из них.

Музыкант по образованию, Роллан еще в молодости замыслил роман о немецком композиторе с чистым сердцем, странствующем по свету и нашедшем своего Бога в жизни, главное, чтобы это был непоколебимый в своей вере человек. Еще до «Жан-Кристофа» была создана «Жизнь Бетховена» (1903). В Бетховене Роллан видит этически возвышенный идеал Великого гражданина нового времени, пришедшего на смену универсальным людям Возрождения. В 1927 году он издает большой труд о Бетховене. К числу великих творческих моментов жизни Бетховена Роллан относит тот период, когда написаны его последние сонаты и Торжественная месса. Еще три тома о Бетховене он озаглавливает «Незавершенный собор»: здесь великий композитор выступает как строитель «собора музыки».

Подробный анализ не отпускающей его Девятой симфонии Бетховена Роллан представил в 1941 году. Мелодия, ритм, тембр — все это становится у композитора средствами художественной выразительности, назначение которых — раскрыть грандиозный замысел произведения и позволить любоваться тем, как он даже в кульминационные моменты вдохновенно «владеет циркулем и линейкой». К своей книге «Девятая симфония» Роллан приложил статьи — «Об инструментовке Девятой», «Бетховен и народная песня», «Символизм Шеллинга и Девятая симфония», «Портрет Бетховена работы Вальдмюллера, относящийся к периоду создания Девятой симфонии».

В «Жан-Кристофе» есть отдельные замечания о Бетховене, сделанные как бы со стороны, но главное заключается в другом. Сам дух Бетховена витает над всем этим произведением, построенным, по замыслу автора, как

симфония. Роллан открывает свой роман «прелюдией»: несколькими сценами из жизни Жан-Кристофа в Швейцарии. Далее, как теперь стало известно, он пишет несколько глав из пятой и девятой книг. Затем, наподобие музыканта, писатель полностью отдается отдельным темам, которые затем вплетает в большую «симфонию». Порядок диктуется изнутри, а не извне.

Самого Жан-Кристофа поначалу принимаешь за Бетховена: первые книги как будто вылеплены по портрету немецкого композитора. Но потом понимаешь, что Жан-Кристоф — это образ собирательный. Почему непременно Бетховен — может быть, это даже и Моцарт? Впрочем, Жан-Кристоф, как и Бетховен, вырастает на берегах Рейна, его предки тоже фламандского происхождения, его мать — тоже крестьянка. Его отец — пьяница. Может, это и Иоганн Себастьян Бах или один из его сыновей? Очень может быть. Внешность Жан-Кристофа напоминает больше Глюка или Гайдна.

Для Т. Манна Бетховен — также гениальный композитор, но он вспоминает его по-своему, чаще словами своих героев: Адриана Леверкюна, Венделя Кречмара и других, имеющих отношение к музыке. В результате выстраивается определенная картина творчества композитора, которого герой романа, однако, ощущает своим антиподом. В этом заключается главное различие между двумя книгами классиков XX века. Признавая высочайший авторитет немецкого композитора, Роллан боготворит его, считает необходимым продолжать его музыкальные идеи на новом этапе.

Т. Манн, тоже высоко ценя соотечественника, вместе с тем думает, что его творчество уже отошло в прошлое. По мнению его героя Адриана Леверкюна, музыка и язык нерасторжимы, в сущности, они составляют целое: язык — это музыка, музыка — это язык. Когда их разделяют, они всегда ссылаются друг на друга, заимствуют друг у друга средства выразительности, подменяют друг друга. То, что музыка сначала может быть словом, что ее предвосхищают и формируют слова, он доказывает, в первую очередь, на примере Бетховена, который сочинял ее «с помощью слов». Когда его, склонившегося над тетрадью, спрашивали, что он делает, Бетховен отвечал, что пишет сонату. Но в тетради его были только слова.

Чудак-педагог из романа «Доктор Фаустус» Вендаль Кречмар внушает своим слушателям, что существуют эпохи культа и культуры. Отрыв искусства от литургически целого, его освобождение и возвышение до одиноко-личного, до культурной самоцели на самом деле никогда не смогут произойти. Но уход в одиночество (своя голгофа) может придать сочинениям абсолютную серьезность и по-новому выявить пафос страдания. Он не из тех, кто путает культуру с комфортом, технику — с духовными достижениями.

Однажды Кречмар прочел молодым совсем уж «непонятную» лекцию «Почему в фортепианной сонате, опус 3, Бетховен не написал третьей части?» Ответ был прост: за недосугом написать сонату до конца композитор решил

растянуть конец второй части. Но лекция была насыщена многими объяснениями и пояснениями, эпизодами из жизни композитора, музыкальными иллюстрациями, всей историей немецкой музыки.

Недостатками музыки Бетховена манновский Кречмар в итоге своих рассуждений считает чрезмерную философичность и надуманность, избыточное детализирование и экспериментаторство. Но и он подчеркивает сугубо личное начало Бетховена, с которым обычно связывают волю к гармонической выразительности. Намечается противопоставление: гармоническая субъективность — полифоническая объективность. Поздний Бетховен в пяти своих последних фортепианных сонатах, при всей единственности и неслыханности их построения, добился идеальных прорывов в будущее музыки. У него все величаво, а там, где сходятся величие и смерть, все объективно и жизнеспособно. И в этом Т. Манн совсем не противоречит Роллану.

Бетховен, по мнению Адриана Леверкюна, был одним из тех композиторов, кто позволял себе деспотичную субъективность, и те части в его сонатах, где она проявлялась, становились центром всей формы вообще, даже там, где она была задана канонам.

Впоследствии Адриан Леверкюн стремительно стал двигаться против всех канонов, он осмелел так сильно, как, может быть, никто до него. Но была ли его музыка свободной? — задается вопросом Т. Манн и устами положительного героя Цейтблома отвечает: «Нет, не была».

Воображение Роллана и Т. Манна занимало также творчество многих других современных им композиторов. Произведения **Клода Дебюсси** они оценивают более или менее одинаково. Его музыка манит и впечатляет. Т. Манн (а точнее — его герои) внимает ей спокойно и с настроением. Роллан позволяет себе ворчать по ее поводу: композитор, мол, большой мастер, но он вреден, поскольку убаюкивает французов, а их надо хорошенько встряхнуть. В первый раз столкнувшись с Дебюсси, прослушав одно действие «Пеллеаса и Мелизанды», Жан-Кристоф категорически высказывается: «Нет музыки, нет развития. Никакой последовательности. Никакой связности. Очень тонкие гармонии. Мелкие оркестровые эффекты совсем неплохи, просто даже хорошего вкуса. Но, в общем, ничего, просто даже решительно ничего. Как мало французский язык подходит для музыки, он слишком логичный, слишком графичный, со слишком четкими контурами, по-своему совершенный, но замкнутый мир...» [6: с. 334].

Иначе говоря, Дебюсси — композитор интересный, но без богоборческих идей и без грома. Это очевидный недостаток в глазах Роллана. Дебюсси, безусловно, выражает свое время, но не противостоит ему, как в конечном итоге это делают и Жан-Кристоф, и Леверкюн. Он находится совсем в другой среде обитания. У него совсем другая природа таланта.

Есть еще один композитор, чье имя упоминается на страницах «Жан-Кристофа» и «Доктора Фаустуса» довольно часто, но получает разные оценки, — это **Иоганнес Брамс**. Адриану Леверкюну еще Кречмар объяснил, что

Брамс глубоко и последовательно развивал в музыке романтические традиции. Его музыка порывиста, порой мятежна, иногда трепетно-лирична. Леверкюну нравилось в этом композиторе его тяготение к архаичному, к староцерковным ладам. Именно этот аскетический элемент он вносил и в свою музыку, в ее темное, как у Брамса, изобилие, сумрачное богатство звучаний.

Музыкальное наследие композитора и в самом деле обширно и разнообразно, охватывает многие музыкальные жанры, за исключением оперы. Вслед за Бетховеном Брамс понимал циклическую композицию симфонии как инструментальную драму, части которой объединены определенной поэтической идеей. Однако Роллан вслед за Э. Дексеем Брамса ненавидит. Когда-то Жан-Кристоф неучтиво разобрал новую рапсодию Брамса. И вот однажды он присутствует при исполнении рапсодии Брамса для альты, мужского хора и оркестра, написанной на отрывок из книги Гейне «Зимнее путешествие по Гарцу». Ему кажется, что его нарочно заставляют прослушать произведение, в котором ему претит все: и торжественная сентиментальность, и излишняя томность, и кажущаяся безупречность.

Для Германии традиционен, по наблюдениям, сделанным еще в XIX веке, мыслительно-созерцательный, субъективно-идеальный, восторженно-аскетический, отвлеченно-ученый характер ее искусства и науки. Также звучит и немецкая музыка, в которой обнаруживаются философичность, рационалистичность, символические подтексты. В разные исторические времена немецкая (и австро-немецкая) музыка изобиловала скрытыми значениями, читавшимися между нотными строками. В XVIII веке у И.С. Баха, благодаря эмблематике слов текста и музыкально-риторическим фигурам, вся музыка была окружена густой атмосферой символических смыслов. Бетховен под нотами мелодических мотивов IV части Квартета № 17 подписал «Muss es sein? Es muss sein!». Брамс в свои инструментальные композиции вводил народные мелодии и собственные песни, и их поэтический текст примысливался к созданной им «абсолютной музыке».

В духе немецкой музыки и мистическая «магия чисел». «Что от Бога, то упорядочено», — записано в «Послании к Римлянам», и эти слова повторяет Т. Манн. Математика, используемая в виде прикладной логики, пребывает в сфере высокой и чистой абстракции. Адриан Леверкюн для собственного удовольствия с раннего детства занимался алгеброй, усвоил таблицу логарифмов, сидел над уравнениями второй степени. Он изучил искусство фуги: одна-единственная тема порождает сплетение мелодий в контрапункте, некий поток, сохраняющий тот же характер, ту же ритмическую пульсацию, свое единство на протяжении долгого течения. Совершенно самостоятельно изучил он клавиатуру, аккордику, квинтовый круг, «розу ветров» тональностей.

В поисках гармонии, разлитой в природе, Леверкюн под руководством отца еще в детские годы любил разглядывать книги с цветными иллюстрациями, представляющими экзотических животных и не только, в том числе и роскошных бабочек с дивной окраской цвета бирюзы или небесной лазури.

Его озадачивала и поражала их способность к мимикрии. Вот, например, стеклокрылые бабочки. Почему именно этим существам было даровано природой коварное преимущество для самозащиты становиться невидимыми? С хвастливой медлительностью они летают в своем роскошном наряде с богатым узором, выделяя, если их схватят, зловонный мерзкий сок. Внешняя красота этих существ не лишена коварства. Они *двойственны*.

Для Адриана Леверкюна музыка тоже двойственна. Постигая энгармонические замены (замены звуков одной и той же высоты) и некоторые приемы модулирования, он делает вывод, что в музыке всегда есть двойственность. Он называет ее *двусмысленностью*, и эта двусмысленность просто возведена у него в систему.

Однажды, когда Леверкюн писал цикл песен на стихи Брентано, в песне «О, любимая» (она вся производное одной первоосновы, одного многократно варьируемого ряда интервалов из пяти звуков), он зашифровал буквы слов: *hetaera esmeralda*, а именно *h-e-a-e-es*. Её основа представляет собой этот шифр, знаки которого, разбросанные по всей песне, призваны детерминировать ключ. Слово это коротко и по своему составу слишком неподвижно, но каждый звук такой композиции, будучи мелодичным и гармоничным, удостоверяет свое родство с заранее заданной основой. Ни один не мог повториться, не появившись все остальные.

Т. Манн выдумывает и описывает с удивительной выразительностью музыкальные сочинения Адриана Леверкюна, подчеркивая, что Адриан — гениальный самоучка, как «папаша Гайдн, не кончавший консерватории, но зато глубоко освоивший искусство Баха». Занимаясь постоянно не столько гармонией, сколько контрапунктом, он без конца решает музыкальные задачи. Леверкюн составил себе таблицу забавных канонов и упражнений в фуге. Этот труд подстрекал его к поиску нетематических аккордов. Благодаря занятиям старинным контрапунктом Леверкюн в конце концов сумел ими воспользоваться для остроумной модификации двенадцатитоновой системы.

В романе «Доктор Фаустус» мы узнаем множество подробностей о тех музыкальных произведениях, которые были сочинены композитором, и *это их вербальное представление*. Стихи поэтов-романтиков всегда занимали воображение Адриана Леверкюна, и неслучайно он пишет разнообразные *песенные циклы* на слова У. Блейка, Китса, Клопштока и П. Верлена.

В «Романе об одном романе» Т. Манн, вспоминая о начале работы над «Доктором Фаустусом», рассказывает о чтении народных книг о докторе Фаустусе и о письмах австрийского композитора **Хуго Вольфа**. Иными словами, Т. Манн творчество Х. Вольфа занимает так же, как и Роллана.

На сюжет великого и любимого Т. Манном Шекспира Леверкюном была написана его первая опера «Бесплодные усилия любви». Быстрая и сыплющая каламбурами комедия подсказала композитору особенную, необычайно шутовскую акцентировку. Адриан Леверкюн позволяет себе многочисленные повторы из нее, шаржирование. Шекспир, утвердивший своеобразную логическую сис-

тому, согласно которой сталкиваются варварство и просвещенность, интеллектуальное монашество и просвещенная утонченность, презрение к жизни и ее обожание, смолоду занимал Леверкюна. Его музыка, в конце концов, открыла ту двойственность, о которой он столько размышлял, придя к выводу, что чувство любви ничуть не лучше, чем дерзкое от нее отречение.

Для выражения больших своих идей Адриан Леверкюн тяготел к другим музыкальным формам — *оратории* и *кантате*. Так появляется его «Апокалипсис», где есть ансамбли, начинающиеся как хоры дикторов и постепенно преобразующиеся в богатейшую вокальную музыку. От имени рассказчика Цейтблома Т. Манн характеризует самую сердцевину новой музыки, возникающей в голове и из-под пера Адриана Леверкюна. В своем искусстве тот заглядывает в далекое прошлое подлинного многоголосья, более далекое, чем уже гармоническое искусство Баха и Генделя. Самое первое достижение музыки состояло в том, что она денатурализовала звук, ограничила пение, «скользившее в первобытные прачеловеческие времена по многим делениям звуковой шкалы... и отторгла у хаоса звуковую систему» [1]. Иными словами, классификация звуков явилась первой предпосылкой возникновения того, что мы зовем музыкой. Рудиментом домюзикальной эры стало глиссандо — музыкальный приём, который Леверкюн широко использует в своем опусе «Апокалипсис».

По замыслу Т. Манна Адриан Леверкюн пишет и *космическую музыку* — например, *фантазию* для оркестра «Чудеса Вселенной». С духом смиренного прославления эта музыка не имеет ничего общего. Основное, что слышится в этой музыке, — насмешка, люциферовская сардоника, пародийно-лукавая хвала, адресованная не только самому механизму мироздания, но и медиуму — человеку. За эту музыку композитора обвиняли в антихудожественном начале, кощунстве, нигилистическом святотатстве.

И, наконец, Адриан Леверкюн написал кантату «Плач доктора Фаустуса» — антипод финала оды «К радости» Бетховена. Все у него в этой музыке проникнуто пафосом отрицания: здесь есть негативность религии, есть искуситель и проклятие, есть гордое и решительное «нет», брошенное в глаза ханжеству католиков. В суровой музыкальной поэме нет ни просветления, ни утешения, ни благополучного финала. Леверкюн написал своего «Фауста» по мотивам народных книг о докторе Фаустусе. Однако когда приходит его конец, он собирает своих друзей и адептов, магистров, бакалавров, студентов в деревне под Виттенбергом. Весь день он щедро поит и кормит их, а на ночь, выпив с ними прощальную чашу, произносит речь, полную смятения и достоинства. Он уверяет, что гибнет, как дурной, но добрый христианин (всего 12 слогов). Последние слова — главная тема вариационного творения Леверкюна. *Двенадцати* слогам фразы соответствуют *двенадцать* тонов хроматической шкалы, в ней применены и использованы всевозможные интервалы.

Здесь следует снова вспомнить А. Шёнберга, отчасти прообраз Леверкюна. Шёнберг — основатель метода додекафонии, результирующей упорядочения атональности в строгую систему композиции. Целенаправленно применяя этот метод в своей теории, он подчеркивал связь своих идей с тради-

циями немецкой музыки. Стремление к предельной хроматизации гармонии, сплошной полифонизации и тематизации музыкальной ткани, повышению экспрессивного накала музыки интересовало и заинтриговывало современников, в том числе и Т. Манна.

Темперированный строй пришел из прошлого и окончательно установился в западноевропейской музыке лишь в конце XVII – начале XVIII века. Он основан на звукоряде, в котором октава делится на двенадцать звуков, отстоящих друг от друга на полутон. Хотя равномерность этого деления в точности и не соответствует акустике, все же темперация является наиболее близким и удобным приближением к господствующей в музыке XVIII–XX веков мажорно-минорной тональной системе. Додекафонизм, отвергая тональную систему, сохраняет темперацию. Т. Манн постепенно приводит читателя к разъяснению сложной природы музыкальных произведений и тем самым немало способствует продвижению слушателей к новым формам. Понять, простить, осознать — это не значит отвергнуть беспокоящие внутренние мучения талантливого и вовсе не бесплодного композитора Адриана Леверкюна.

Национальная история всегда филогенез искусства. Глядя глазами немца, Жан-Кристоф Роллана не сразу, но все же полюбил французскую музыку, отмечая ее достоинства и подчеркивая, с его точки зрения, недостатки:

«— Французская музыка? Да ее еще и не было... А ведь сколько прекрасного вы можете сказать миру! И если вы сами еще не поняли этого, значит, вы просто не музыканты! Ах, будь я французом! — И он начал перечислять все, что мог бы написать француз.

— Вы держитесь за жанры, которые созданы для вас, что соответствует вашему гению. Вы — народ, рожденный для изящного, для светской поэзии, для красоты жестов, движений, поз, моды, одежды, а у вас больше не пишут балетов, тогда как вы могли бы создать неподражаемое искусство поэтического танца. Вы — народ умного смеха, а вы больше не пишете комических опер или предоставляете этот жанр самым низкопробным музыкантам. Ах, будь я французом, я бы оркестровал Рабле, творил бы эпопеи-буфф... У вас лучшие в мире романисты, а вы не сочиняете романов в музыке...» [7: с. 213].

В лекции-статье «Искусство романа» (1939) Т. Манн признается, что в книгах его всегда увлекал эпический дух, «всеобъемлющий и богатый, как сама жизнь, дух бескрайний, как монотонно рокочущее море, в одно и то же время грандиозный и точный, певучий и рассудительный» [1: с. 270]. Т. Манну нравятся (и он сам пишет) такие произведения, в которых он не может удовлетвориться единичной деталью, отдельным эпизодом, ему нужно целое, весь мир с его бесчисленными эпизодами и частностями, и именно поэтому он может самозабвенно и, наверное, кому-то покажется долго, слишком долго останавливаться на них. «Ему неведома торопливость — нескончаемо время, он — дух терпения, верности, выжидания, медлительности, которая согрета любовью и потому дает радость, он дух чарующей скуки. Он едва ли способен начать иначе, чем с первопричины

всех вещей, а конец и вообще неведом ему, ибо о нем сказал поэт: «Твое величие в том, что кончить ты не можешь» [1: с. 272].

Эпическое творение — это своего рода *une mer à boire* («всё равно что выпить море»), пишет по-французски автор труда, в который вкладываются неслетные сокровища жизненного опыта. Т. Манн, отстраняя литературоведческие определения, полагает, что настоящий роман — это не продукт распада эпоса, а просто современный эпос, и если старинный эпос был напевен и нес с собой магическое мироощущение, то и современный роман должен быть сочинен «певцом» в торжественно-архаизированном стиле (!). В романах самого Т. Манна интеллектуальность проявляется прежде всего в диалогах идей, произносимых на фоне декораций описательного романа. Но композиция всей книги, например и «Волшебной горы», и «Доктора Фаустуса», развивается симфонически: диалоги идей возвращаются, перекрещиваются, сопровождают роман в ходе его течения.

Т. Манн не читал Роллана и не особенно любил его кумира — Л. Толстого как автора, приверженного морализму, называл его «упрямым педантом» и «бесполезным титаном». Вслед за Мережковским он считал Л. Толстого «тайновидцем плоти» — в отличие от Достоевского, «тайновидца духа». Здоровье, излучаемое искусством Л. Толстого, вызывает у него спорные ощущения, а Роллан, наверное, вообще вызвал бы у него полное отторжение за приподнятость стиля и энтузиазм. Однако в восприимчивости к музыке современного эпоса, то есть большого романа, романа-симфонии, они, безусловно, совпадают. Т. Манн говорит, что современный эпос — это «бездонное море». Роллан пишет, что для его героя единственным другом, поверенным всех его дум, была протекавшая в сторону моря река — мощный Рейн, с севера омывающий город. Вглядываясь в реку, струящуюся, тяжелую, торопливую, бездонную громаду с обилием стремнин и изгибов, в которую впадает множество ручьев, течений, он постоянно грезил. По мнению Роллана, ни один настоящий художник не владеет искусством, искусство владеет им. Таким образом, творец существует до творения. И как написал об этом С. Цвейг: «Демон художника растет с ребенком, зреет с мужем, старится со старцем. Художник не хочет, но должен творить. Романы о художниках требуют проникновения в их вселенную, в глубины их творчества, а значит, в композицию. Обилие действующих лиц и событий, теснящееся разнообразие контрастов объединяются в этих романах одним главным элементом — музыкой. При этом музыка в этих произведениях не только содержание, но и форма. Как бы ни были продуманы авторами все фигуры в произведении, они воздействуют на нас лишь потому, что вплетены в некое музыкального рода повествование. Даже если речь идет о персонажах второстепенных и совсем проходных, на мгновение появляющихся, чтобы исчезнуть» [9: с. 117].

Содействуют созданию словесной музыки и картины природы, написанные прозаиками весьма поэтически, у Роллана даже чуть ли не стихотворным размером. Т. Манн позволяет себе многие стихи цитировать, а отдельные — по-своему «пересказывать» (Данте, Шекспир), обращая внимание на то главное, что открылось именно ему. История Леверкюна, рассказанная Цейтбло-

мом, несколько засушена: если угодно, «в духе атональной музыки». Зато история Жан-Кристофа, распадающаяся на множество мелких «ручейков», наверное, более романтическая, слишком пафосная, чем это можно было ожидать в начале XX века. Роллан — поздний неоромантик.

Внутренняя архитектура произведений такова, что при всей противоречивости художественных натур главных героев мы понимаем их значительность. Они воздействуют на нас всем отрицательным и всем положительным, что было в их жизни. Гармонии и диссонансы, все формы творческой жизни, вся духовная активность их мнимой бездеятельности, весь их меланхолический гений, противопоставленный бесчувственной толпе, приковывают читателя своей слиянностью, своими отзвуками, вибрациями, переливами. Мы чувствуем самих авторов прозаических произведений, потому что это не они, наверное, здесь владеют материалом, а материал — ими. Впрочем, они вжились в него настолько, насколько это было возможно для тех, кого нельзя назвать профессиональными композиторами, но чьи литературные композиции полны музыкального вдохновения.

Литература

1. Манн Т. Доктор Фаустус // Манн Т. Собр. соч. Т. 5. — М., 1960.
2. Манн Т. Возникновение «Доктора Фаустуса», роман одного романа // Манн Т. Собр. соч. Т. 9. — М., 1961.
3. Манн Т. Искусство романа // Манн Т. Собр. соч. Т. 10. — М., 1961.
4. Моруа А. Литературные портреты. — М., 1963.
5. Роллан Р. Жизнь Бетховена // Роллан Р. Собр. соч. Т. 2. — М., 1954.
6. Роллан Р. Жан-Кристоф // Роллан Р. Собр. соч. Т. 4. — М., 1956.
7. Роллан Р. Жан-Кристоф // Роллан Р. Собр. соч. Т. 5. — М., 1956.
8. Роллан Р. Жан-Кристоф // Роллан Р. Собр. соч. Т. 6. — М., 1956.
9. Тэн И. Философия искусства. Ч. I. Природа и возникновение художественных произведений. — М., 1933.
10. Цвейг С. Ромен Роллан (жизнь и творчество) // Цвейг С. Собр. соч. Т. 7. — М., 1963.



ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

И.-Э.С. Рахманкулова

О четырех видах проявления аналитизма в немецком языке

В настоящее время принято говорить о двух аспектах аналитизма: формальном и функциональном. Формальный аспект аналитизма выступает на первый план в определении, изначально предложенном А. Шлейхером, относившим к аналитическому подтипу такие языки, в которых отношения между словами выражаются вне слова. Типичное определение функционального аспекта аналитизма дается В.Г. Гаком [1: с. 31] в Лингвистическом энциклопедическом словаре: «Аналитизм — типологическое свойство, проявляющееся в раздельном выражении основного (лексического) и дополнительного (грамматического, словообразовательного) значения слова». Четкое различие формальной и функциональной сторон аналитических конструкций привело к выработке строгих критериев, приложимых только к морфологическим аналитическим формам. Так, М.М. Гухман относила к этим критериям: «1) особую взаимозависимость компонентов, создающую их реальную неразложимость; 2) идиоматичность как основу этой неразложимости; 3) охват всей лексической системы глаголов в данном языке; 4) включенность в систему соотносительных форм любого глагола в качестве элементов парадигматического ряда» [2: с. 395]. Заслуга М.М. Гухман состояла в том, что были сформулированы прототипические признаки аналитических форм, и это позволило описать динамические процессы включения в парадигму различных типов лексикограмматических конструкций. Таким образом, на первом уровне рассмотрения аналитических значений, которые в разных языках мира чаще других категоризируются при помощи аналитических форм, таковыми согласно данным специальных типологических исследований оказываются значения результата, плюсквамперфекта, прогрессива и футурума.

Позже, в 1960-е годы, возникла идея о неразрывной связи синтаксиса и морфологии, что привело к более глубокому пониманию аналитизма. Опираясь на диахронические константы М.М. Гухман, германисты предложили идею цельносистемного подхода в исследованиях черт аналитизма на разных уровнях языковой системы. Таким образом, в поле зрения лингвистов попали

аналитические глагольно-именные конструкции типа *zum Ausdruck bringen, zum Ausdruck kommen, Eindruck machen, in Betracht ziehen, in Kauf nehmen*.

Определение аналитизма как раздельного выражения основного и дополнительного значений позволило расширить, по сравнению с 1950-ми годами, круг явлений, подпадающих под разряд аналитических конструкций, выделив помимо морфологических также синтаксические и лексические аналитические конструкции.

В немецком языке можно наблюдать третью форму проявления аналитизма в определенных синтаксических построениях, а именно в синтагматических моделях предложения (моделях предложения с дополнительным грамматическим значением) [5: с. 131–145). Автором выявлено 156 синтагматических моделей предложения на обширном языковом материале (100 тыс. примеров из картотеки Словаря современного немецкого языка Р. Клаппенбах). Эти примеры относятся только к четырем лексико-семантическим группам: 1) лексико-семантической группе глаголов ориентированного положения субъекта в пространстве (глагол-эталон *liegen*); 2) лексико-семантической группе глаголов ориентированного перемещения объекта в пространстве (глагол-эталон *legen*); 3) лексико-семантической группе глаголов движения субъекта в пространстве (глагол-эталон *laufen*); 4) лексико-семантической группе глаголов абстрактной деятельности (глагол-эталон *tun*). Не учтенными нами остались, возможно, свыше тысячи синтагматических моделей предложения с представителями еще восьми основных лексико-семантических групп глаголов. Интересно рассмотреть синтагматические модели предложения, образуемые глаголами лексико-семантической группы ориентированного положения субъекта в пространстве, как самой «спокойной» группы, то есть группы глаголов, образующих наименьшее количество моделей предложения (см. список используемых индексов в конце статьи).

Синтагматические модели с глаголом *sitzen*:

$N_{es} V_{sich} P_{3/4} N_3 D_M$: *Es sitzt sich bequem in diesem Sessel* — синтагматическая модель предложения с модальным значением;

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$: *Der Lehrer ließ das Kind sitzen* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

$NVD_{voller} N_4$: *Der Saal sitzt voller Gäste* — синтагматическая модель предложения со значением эффекта (результата, ощущаемого органами чувств).

Синтагматические модели с глаголом *hängen*:

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$: *Das Netz ließ mich hängen* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива;

$NVD_{voller} N_4$: *Der Baum hängt voller Äpfel* — синтагматическая модель предложения со значением эффекта.

Синтагматические модели с глаголом *stecken*:

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$: *Der Schlamm ließ den Wagen stecken* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива;

$NVD_{voller} N_4$: *Das Kissen steckt voller Nadeln* — синтагматическая модель предложения со значением эффекта.

Синтагматические модели с глаголом *stehen*:

$NV_{sich} D_M$: *Er steht sich wund* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$: *Er ließ seine Frau stehen* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

Hier steht etwas geschrieben — синтагматическая модель предложения со значением пассивной результативности;

Er kam auf einen anderen Stein zu stehen — синтагматическая модель предложения со значением результата.

Последняя модель предложения является средством выражения дополнительных грамматических значений у двух глаголов. Глагол *kommen* обладает значением грамматического идиоматизма. Для глагола *stehen* подчеркивается семантическое значение результата. Такое же примерно положение мы имеем в рамках модели $NVV_{Part II}$: *Hier liegt etwas begraben*; *Hier steht etwas geschrieben*.

Рассмотрим также синтагматические модели предложения с глаголами движения.

Синтагматические модели с глаголом *fahren*:

$NVP_{3/4} N_4$: *Er stürzte zum Kleiderschrank und fuhr in den Mantel* — синтагматическая модель предложения, выражающая эггессивность на базе интенсивного, быстрого действия;

$NVP_{mit} N_3 P_{3/4} N_4$: 1) *Er fuhr mit dem Hand in die Tasche*; 2) *Er fuhr mit beiden Beinen durch das Fenster*; 3) *Sie fuhr mit dem Besen durch das Zimmer* — синтагматическая модель предложения, выражающая эггессивность на базе интенсивного действия;

$NV_{sich} D_M$: 1) *Die Strecke fährt sich gut*; 2) *Der Wagen fährt sich leicht* — синтагматическая модель предложения с модальным значением;

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$: *Er ließ seine Hand fahren* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива.

Синтагматические модели с глаголом *gehen*:

NVN_{1als} : 1) *Er geht als Bäcker*; 2) *Er geht als Spanier* — в рамках данной синтагматической модели предложения мы имеем дело с двумя акциональными значениями в зависимости от заполнения позиции NVN_{1als} . Если имеется в виду внешний вид человека, то модель предложения выражает эффе́ктив. В первом же случае глагол *gehen* имеет дуративное значение:

NV_{Passiv} : *Der Beamte wurde gegangen* — синтагматическая модель предложения с результативным значением;

$NVP_{3/4,4bis+3/4,3} N_{4,3}$: 1) *In das Faß gehen zehn Eimer*; 2) *Der Saal geht durch zwei Stockwerke*; 3) *Das Kleid geht bis ans Knie* — модель предложения со значением эффе́ктива.

Синтагматические модели с глаголом *kommen*:

$NV_{kommen} P_{3/4} N_4 N_{Inf.+zu}$: 1) *Er kam auf ein anderes Thema zu spechen*; 2) *Ich kam neben ihn zu sitzen*; 3) *Die Katze kommt auf die Füße zu stehen* — синтагматическая модель предложения со значением или инхоатива (1), или результата (2, 3);

$NV_{kommen} V_{Part.II}$: 1) *Ein Stein kam geflogen*; 2) *Er kam gelaufen*; 3) *Jemand kommt gefahren*; 4) *Sie kommt gegangen* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

$NV_{kommen} N_{3,4} V_{Inf.+zu}$: *Die Geburtsfeier kam mir (mich) teuer zu stehen* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf.}$: *Wir haben ein Taxi kommen lassen* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива.

Из четырех рассматриваемых нами собственно синтагматических моделей предложения с глаголом *kommen* только последняя является действительно моделью предложения для данного глагола. В остальных синтагматических моделях предложения глагол играет особую роль. Наряду с некоторыми другими глаголами (например, *sein* и *lassen*) он выполняет особую функцию в выявлении акциональных значений других глаголов. Так, предложение *Er kam auf ein anderes Thema zu sprechen* должно быть отнесено к моделям предложения с глаголом *sprechen*, хотя сама синтагматическая модель благодаря глаголу *kommen* приобретает инхоативное значение. Трансформом к данному предложению будет *Er begann zu einem anderen Thema zu sprechen*. Влияние основного для модели предложения глагола проявляется также и в том, что в зависимости от принадлежности этого глагола к определенной лексико-семантической группе мы имеем либо инхоатив (с глаголом *говорения*), либо результатив (с глаголом *ориентированного положения в пространстве*). В последней синтагматической модели предложения глаголом, обладающим грамматическим идиоматизмом, является не глагол *kommen*, а глагол *lassen*.

Синтагматическая модель с глаголом *fallen*:

$N_{lassen} VN_4 V_{Inf.}$: *Ich ließ den Bleistift fallen* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива.

Синтагматические модели с глаголом *fliegen*:

$NV_{sich} D_M$: *Der Vogel flog sich müde* — синтагматическая модель предложения со значением результата;

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf.}$: 1) *Der Junge ließ den Vogel fliegen*; 2) *Die Jungen ließen den Drachen fliegen* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива.

Синтагматическая модель с глаголом *springen*:

$NV_{lassen} N_4 V_{Inf.}$: *Er ließ die Miene springen* — синтагматическая модель предложения со значением каузатива.

Весьма интересное положение складывается в рамках модели предложения, где спрягаемым, но отнюдь не стержневым глаголом является глагол *lassen*. При конкретном значении всей модели предложения в ее рамках проявляется каузатив, при фразеологическом осмыслении — результатив. При этом при выражении каузатива четко присутствуют два предикативных ядра. Возьмем пример: *Der Junge ließ den Vogel fliegen*. В рамках этого предложения мальчик что-то делает и птица также совершает действие. В случае же *Er ließ seine Frau stehen* источником является подлежащее *er*, объект же сам не действует, а подвергается влиянию действия субъекта.

Фактический материал позволяет установить кое-какие закономерности, в первую очередь для глаголов одной семантической группы, которые, по-видимому, можно распространить и на глаголы разных семантических групп. Так, на первое место как наиболее универсальная семантическая модель предложения должна быть поставлена модель с каузативным и результирующим значениями $NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$. Даже те глаголы (имеются в виду, конечно, только непереходные глаголы), которые не показали в рамках нашего языкового материала этой модели предложения, возможно поместить в рамки гипотетически построенной модели $NV_{lassen} N_4 V_{Inf}$. Например, вполне возможна каузативная модель предложения для глагола *laufen* с такой, например, языковой реализацией: *Er ließ einen Film laufen*.

На втором месте по распространенности среди рассмотренных нами синтагматических моделей предложения стоит результирующая модель $NV_{sich} D_M$. Вполне возможно также помещение в рамки этих моделей предложения тех из рассмотренных глаголов, которые не показали этой модели. При составлении гипотетических моделей предложения следует учитывать индивидуальные семантические особенности глагола. Так, с глаголом *sitzen* можно гипотетически представить модель предложения с языковой реализацией *Er saß sich müde*, но с глаголами *hängen* и *stecken* такая модель предложения невозможна, так как эти глаголы выражают недостаточную комфортность. Для глаголов *kommen* и *fallen* такая модель предложения также невозможна из-за результирующего значения, уже заключенного в самих глаголах.

На третьем месте по охвату глаголов стоит модель предложения с модальным значением $N_{es} V_{sich} P_{3/4} N_3 D_M$ со структурной модификацией $NV_{sich} D_M$. Вполне возможно построить гипотетически эту модель предложения, взяв в качестве глагола-стержня те глаголы, которые в нашем анализе не обнаружили этих моделей предложения. Например, такую модель мы можем построить с глаголами *stehen* и *gehen*: *Er steht sich schwer in dieser Schlange; Er geht sich schwer auf diesem steinigen Weg*. В отношении же глаголов *hängen*, *stecken*, *kommen*, *fallen*, *springen* мы не решимся поступать так, учитывая некоторые особенности семантики этих глаголов: невозможность из-за качества состояния или действия оценить их по бинарной схеме (хорошо — плохо) или вообще оценить.

Интересно проявление значения эффе́ктива у глаголов ориентированного положения субъектов в пространстве *liegen*, *sitzen*, *stehen*, *hängen*, *stecken*. Видимо, вполне возможно предположить модель для глаголов *liegen*, *stehen*, например, в такой форме: *Der Tisch liegt NVD_{voller} N_4 voller Papiere; Das Regal steht voller Bücher*.

В последние годы наряду с отдельными констатациями проявления грамматики тенденций (по немецкой терминологии *schimmernde*, *schwimmende Grammatik*) появился фундаментальный труд Ю.Н. Караулова, полностью посвященный проявлению грамматики тенденций, или ассоциативной, пульсирующей грамматики [3]. Языковая способность, рассматриваемая именно в таком аспекте, — это постоянная готовность к проецированию, созданию

синтаксем, каждая из которых, представляя собой диссипативную структуру, стремится обрести более четкие очертания, став в перспективе частью завершенного синтаксического целого.

Как четвертый вид проявления аналитизма в немецком языке можно отметить лексические аналитические конструкции. Однако наряду с традиционным соответствием синтетической формы и аналитической конструкции типа: «высокий человек» — «человек высокого роста», «домик» — «маленький дом», «летчица» — «женщина-летчик» в немецком языке в последние годы, начиная с 1980-х годов, получила широкое распространение деструкция сложных слов, которая носит явно экспрессивно-стилистический характер. Этому явлению деструкции подчинились все функциональные стили немецкого языка, за исключением канцелярита. Отсутствие этих деструктированных сложных слов в официальном канцелярском стиле именно и доказывает их особую экспрессивность.

Впервые проблему деструкций сложных существительных исследовала Е.Ю. Чурзина [6: с. 82–185]. Правда, на датском материале этой проблемой занималась также Д.Б. Никуличева [4: с. 113–130]. Е.Ю. Чурзиной были установлены примеры использования дефисного написания частей сложного существительного как идеологем у лучших стилистов в современной немецкой литературе: у К. Вольф, М. Вальзера, Р. Хоххута. В публицистическом стиле дефисные существительные выделяют определенные политические концепции, служат для них ключевыми словами. Интересна новая тенденция в оформлении научных диссертаций: важные для исследования термины подвергаются деструкции. Для деструктированных сложных существительных в устном продуцировании свойственно самостоятельное ударение для каждой части слова. Причем эти слова чаще всего являются двусловными типа *Ur-Recht*, *Ur-Zeit*, *Vor-Recht*, а не многосложными, в которых и ранее прибегали к использованию дефиса.

Так что один из подтипов немецких лексических аналитических конструкций выводит аналитизм уже в сферу стилистики немецкого языка.

Список используемых индексов

N — существительное или его заместитель в функции подлежащего.

*N*₁ — существительное или его заместитель в функции предикатива.

*N*₃ — существительное или его заместитель в дательном падеже.

*N*₄ — существительное или его заместитель в винительном падеже.

*P*₃ — предлог, требующий дательного падежа.

*P*₄ — предлог, требующий винительного падежа.

*P*_{3/4} — предлог, требующий либо дательного, либо винительного падежа.

*D*_М — обстоятельство образа действия.

V — финитный глагол.

Inf — инфинитив.

Part II — причастие I.

Литература

1. Гак В.Г. Аналитизм // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990.
2. Гухман М.М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частичного и полного слова (на материале немецкого языка) // Вопросы грамматического строя. — М., 1955.
3. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. — М., 1999.
4. Никуличева Д.Б. Проявление тенденций к аналитической номинации в композитном словообразовании датского языка // Аналитизм германских языков в историко-типологическом, когнитивном и прагматическом аспектах. — Новосибирск, 2005.
5. Рахманкулова И.-Э.С. Теоретическая функциональная грамматика немецкого языка. Глагол. — М., 2006.
6. Чурзина Е.Ю. Проявление аналитических тенденций в словосложении современного немецкого языка // Вестник Поморского университета. Вып. 8 (серия «Гуманитарные и социальные науки»). — Архангельск, 2006.

В.А. Собянина

«Отклонение от нормы» в семантике коллоквиализмов терминологического происхождения

У каждого народа существуют определенная мораль (нравственность), свои ценности: те или иные поступки, поведение человека оцениваются общественным мнением, одобряются или осуждаются. Хотя существуют общечеловеческие ценности, все же отрицать наличие национально обусловленных ценностей и морали у различных народов нельзя. Как часть индивидуально-общественного сознания ценности оказывают влияние на жизнь человека, его поступки, поведение, отношение к другим людям и предметам, событиям, то есть выполняют функцию нормирующих, регулирующих факторов [1: с. 49]. Понятие ценности относится к одной из наиболее актуальных тем, исследуемых в культурологии, философии, аксиологии, психологии и других науках. Характер ценности определяется значимостью для человека предмета или явления окружающей действительности. Эта значимость относительна и может быть иной у разных народов. С течением времени ценности того или иного народа могут меняться в зависимости от исторических и социальных условий, а личностные ценности индивида могут меняться с возрастом, получением образования и воспитания, а также в зависимости от влияния некоторых других факторов.

«Наличие общественно значимых целей, идеалов, ценностей обуславливает формирование социальных норм» как исторически сложившихся или установленных стандартов деятельности индивида [1: с. 53], как принципов, определяющих поведение человека в той или иной культуре. Нормы обычно связаны с оценкой. Оценка всегда связана с наличием нормы, признаваемой в данном обществе. Если норма нарушается, то такое явление или поведение получают отрицательную оценку, порицаются и осуждаются. Нормы зависят от национального характера, а также от индивидуальных особенностей человека. Таким образом, *оценка есть реакция на нарушение нормы.*

Отклонение от нормы рассматривается в различных науках — в лингвистике, медицине, психологии, технике, строительстве и многих других областях. С психологической точки зрения, например, отклонение от нормы обозначает поведение, отклоняющееся от существующих представлений о норме [4]. Однако в данной работе отклонение от нормы, касающееся проблем разговорной речи, будет рассматриваться в житейском (обыденном) понимании, а не с профессиональной точки зрения психологов, медицинских работников и др.

Осознание норм и отклонений от нормы выражается в языке, фиксируется в словарях и представляет собой фрагмент языковой картины мира носителя того или иного языка. Нарушения норм/отклонение от нормы в житейском (обыденном) понимании могут касаться, например, представлений о внешности, состоянии предметов, характере и поведении человека, уме, темпераменте и других аспектов. Эта проблема затрагивалась лингвистами в исследованиях, в частности в кандидатской диссертации С.В. Буренковой «Идеографическое поле «нарушение житейских норм» (на материале немецкого языка) (М., 2003). Отдельные ее аспекты рассмотрены в статьях Т.В. Леонтьевой [5: с. 74] и Е.В. Романовой [5: с. 221].

Рассмотрим языковое выражение отклонения от нормы в немецком языке на примере разговорных единиц (коллоквиализмов) терминологического происхождения, то есть появившихся на основе терминологической и профессиональной лексики.

Исследуемый материал показывает, что значительная часть коллоквиализмов, содержащих в своей семантике компонент «отклонение от нормы», в качестве базы для переноса имеет обозначения из области *техники*, то есть «предмет специальной сферы, механизм, приспособление». В разговорной речи такие единицы касаются оценки человека, в основном его *внешних данных*, иногда — *поведения*. Метафорический перенос осуществляется по типу «предмет специальной сферы — человек в быту»:

Dampfwalze (техника — «дорожный каток»): (*ugs. scherzh.*) sehr dicke Person, besonders dicke Frau (толстяк, толстушка);

Schrappnell (военная техника): (*derb abwert.*) nicht mehr als attraktiv empfundene ältere Frau (о не очень молодой, не очень привлекательной женщине);

Schraube (техника — «винт, болт»): (*ugs. abwert.*) etwas absonderliche (mürrische) ältere Frau (карга, старая перечница);

Schraubendampfer (морская техника): (*salopp abwert.*) durch ihre Korpulenz auffallende ältere Frau (о полноватой пожилой женщине);

Fregatte (морская техника): (*übertr.*) eine allzu auffällig herausgeputzte, nicht mehr ganz junge Frau (о не очень молодой женщине).

Как видно из примеров, номинации такого рода, как правило, имеют оценочный характер и используются с оттенком шутливости или уничижительности. Перенос связан с особенностями внешности человека, его телосложения (например, некрасивый, полный) и его возраста (чаще всего немолодых женщин), а также иногда дополнительно и поведения.

Наиболее яркой группой разговорных лексических единиц, имеющих в своей семантике компонент «отклонение от нормы», являются коллоквиализмы, появившиеся на базе терминологических единиц в основном также тематической группы из области техники «дефекты механизмов, предметов, отклонения в их функционировании». В этом случае названные *дефекты переносятся на физические, духовные, интеллектуальные качества человека*, в основном пейоративного характера, а сам метафорический перенос осуществляется, как и в предыдущей группе, в направлении «предмет — человек»:

Spätzündung (из области техники — «позднее зажигание»): (*ugs.*) (zu)späte Reaktion, schwerfällige Auffassungsgabe (запоздалая реакция, несообразительность, «тормоз»); касается умственных качеств;

jm. brennt die Sicherung durch (электротехника): (*ugs.*) jmd. verliert die Beherrschung, die Kontrolle über sich selbst (выйти из себя); относится к поведению.

Fehlzündung haben (техника): (*ugs.*) etwas nicht richtig begreifen, begriffsstutzig sein (неправильно воспринимать, «замкнуть»);

(*eine*) **Ladehemmung haben** (военная техника — «заедание затвора оружия»): (*scherzh.*) vorübergehend völlig begriffsstutzig sein (*шутл.* «быть в ступоре» — не воспринимать, не понимать что-либо);

lange Leitung haben (электротехника): (*ugs.*) schwer begreifen (до него доходит с трудом);

Getriebschaden haben (техника): (*Jugendspr.*) völlig durchgedreht sein, nichts mehr kapieren (у него с головой не все в порядке);

Kurzschluss (электротехника — «короткое замыкание»): falsche (logische) Schlussfolgerung, geistige Störung, Fehlreaktion (у него замкнуло, короткое замыкание);

Webfehler (текстильное дело): einen Webfehler haben: (*Jugendspr.*) verrückt sein, spinnen, dumm sein (ненормальный, у него с головой не все в порядке);

entgleisen (железнодорожное дело — «сойти с рельсов»): (*übertr.*) verlorengelangen, sich jmdm. entziehen (сбиться с правильного пути, свихнуться).

Какие-либо дефекты механизмов сравниваются с отклонениями в человеческом поведении, с умственными качествами человека, что и обуславливает отрицательную оценочность коллоквиализмов. При коллоквиализации реализуются, наряду с семой «отклонение от нормы», такие основные семы, как «высшая степень признака», «негативно-оценочная сема».

Большая часть терминов, обозначающих предметы и их свойства, используется в разговорной речи для обозначения человека, его качеств. В этом случае мы можем говорить о тенденции антропоцентризма при образовании разговорной лексики на базе терминов и профессионализмов. Преобладающая часть терминов, используемых для этой цели, берет свое начало, как уже было отмечено, в сфере техники. Это названия различных механизмов, устройств, приборов, приспособлений и их дефектов.

Данная номинация объясняется тем, что функционирование человеческого организма сравнивается с функционированием механизмов, а их свойства и характеристики — с человеческими качествами (как бы перекидывается мост — от неживого к живому).

Семантический компонент «отклонение от нормы» может непосредственно относиться к поведению человека с оттенком негативной оценочности.

Номинация предметов, механизмов, устройств, приборов, приспособлений используется для оценки поведения человека, его манер, качеств:

Blindgänger (военное дело — «неразорвавшийся снаряд»): (*salopp*) Versager (неспособный, никчемный человек);

Dünnbrettbohrer (техника — «сверло, бурав»): (*salopp abwert.*) j-d, der den Weg zu einem Ziel wählt, der die geringsten Schwierigkeiten bietet (идуший по пути наименьшего сопротивления); в последние годы это слово употребляется также в языке молодежи в значении «недалекий, ограниченный человек; дурак»;

Beißzange (техника — «кусачки»): (*Schimpfwort*) zänkisches Weib (злюка, сварливая баба);

Prellbock (железнодорожное дело — «путевой упор, брус»): (*übertr.*) derjenige sein, bei dem alle Sorgen abgeladen werden und der für alles einstehen muss (козел отпущения);

Roboter: (*übertr.*) ein Mensch, der mechanisch Befehle auszuführen hat (робот);

Arbeitsmaschine: (*abwert.*) Mensch, der seine Arbeit stier und mechanisch verrichtet (рабочая машина, рабочая лошадь);

Lautsprecher (техника — «громкоговоритель»): Schnellsprecher (о быстро говорящем человеке).

Уподобление человека предмету, как мы видим, часто имеет пейоративную окраску. В указанных группах коллоквиализмов при переносе преобладают экспрессивно-оценочные семы и сема «отклонение от нормы».

Семантический компонент «отклонение от нормы» при коллоквиализации специальной и профессиональной лексики может касаться не только технических обозначений (вышеназванные группы), но и медицинских терминов, которые употребляются в немецкой разговорной речи в несколько ином — нетерминологическом значении. В этом случае перенос происходит по типу «человек — человек». *Болезненные состояния человека, болезни, человек — носитель болезни из медицинской области переносятся на человека, его поведение, духовные, физические, моральные и интеллектуальные качества в быту* (в основном отрицательного характера):

Schwachsinn: (*ugs. abwert.*) unsinniges, törrichtes Reden, Handeln, Blödsinn (слабоумие; медицинский термин и характеристика неадекватных действий человека);

Missgeburt: (*verächtl.*) sehr unsympatischer Mensch (урод, убудок — не связано в разговорной речи с физическими недостатками);

Idiot: (*ugs. abwert.*) jmds. Ärger oder Unverständnis hervorrufender törrichter Mensch, Dummkopf (идиот, дурак; в разговорной речи характеризует человека и его поступки);

Idiotie: (*ugs. abwert.*) Dummheit, widersinnig-törrichtes Verhalten (идиотизм);

Kurzsichtigkeit: kurzsichtiges Denken, Handeln (интеллектуальная близорукость, а не болезнь глаз);

Kollaps haben (kriegen): (*ugs.*) aus der Fassung geraten (выйти из себя);

Sonnenstich haben: (*ugs.*) verrückt sein, etwas Unsinniges tun (сойти с ума, натворить что-либо);

neurotisch: nicht normal, verrückt (ненормальный, сумасшедший);

schizophren: (*übertr. salopp*) verrückt, unsinnig, absurd (значение слова аналогично предыдущему).

Характеристики больного человека переносятся на физически здоровых людей, но с определенными отклонениями, реакциями, своеобразным, неадекватным поведением. Во многих случаях дифференциальные семы болезней нейтрализуются, остается лишь категориальная сема «болезнь», актуализирующаяся в коллоквиализмах в качестве семы «отклонение от нормы, патология». Кроме того, реализуются оценочные семы и сема «высшая степень проявления признака».

Данная группа терминологической лексики очень активна также и в русском языке: **холера** (*груб., бран.*) — о том, кто вызывает гнев, раздражение какими-либо качествами, действием; **маразм**: **маразматик** (*бран., разг.*) — человек, совершающий глупые, ненормальные поступки; **дебил** (*груб., бран., разг.*) — о тупом, несообразительном человеке; **склероз** (*шутл., разг.*) — о постоянной рассеянности, забывчивости человека. Как мы видим, многие обозначения болезней используются в русской разговорной речи в качестве ругательств.

Перенос по типу «человек — человек» в немецком языке может происходить также на основе терминологической лексики других сфер (военное дело, театр, зоология и биология):

Feldweibel (военное дело): (*ugs. abwert.*) energische, laute weibliche Person (о жесткой, крикливой женщине);

Primadonna (театр): (*abwert.*) verwöhnter und empfindlicher Mensch, jmd., der sich für etwas Besonderes hält und eine entsprechende Behandlung und Sonderstellung für sich beansprucht (примадонна, избалованная особа).

Перенос направлен на особенности поведения человека, его негативную оценку:

Parasit (зоология): (*эмоц.*) тот, кто живет за счет других.

Для единиц данной группы характерна актуализация негативно-оценочных сем:

Blutsauger (зоология): (*уничиж.*) кровосос, эксплуататор;

Drohne | **Drohn** (зоология): (*уничиж.*) трутень, лентяй;

Gimpel (зоология — «снегирь»): (*разг., уничиж.*) простофиля.

Однако есть примеры реализации сем положительной оценки, хотя довольно редко: **Arbeitsbiene**: (*разг.*) пчелка, трудолюбивая женщина.

Данная группа также активно используется в русской разговорной речи: **амеба**: (*разг., уничиж.*) о невыразительном, некрасивом, скучном человеке (чаще о женщине); **паразит**: (*груб., бран., разг.*) о человеке, вызывающем неудовольствие говорящего; обычно употребляется в отношении того, кто совершает какие-либо неблагоприятные поступки.

Как видно из анализа, перенос сфокусирован на человеке, то есть также имеет антропоцентрический характер. Наиболее продуктивны переносы «предмет — человек» и «человек — человек».

Исследование примеров при помощи метода компонентного анализа показывает также, что довольно распространенной семой, актуализирующейся во многих разговорных единицах указанного пласта лексики, является сема «интенсивность»

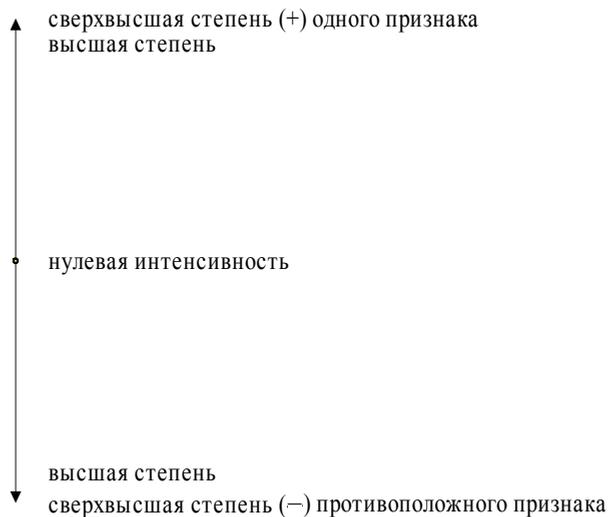
как количественного, так и качественно-оценочного характера [8]. Архисема интенсивности последнего типа выступает в двух вариантах: стремится к высшей степени «положительного» признака и к высшей степени «отрицательного» признака. Термины «положительный» и «отрицательный» выбраны условно, они не совпадают с привычными для нас значениями этих слов. Данными терминами хотелось бы отразить полярность проявления признака интенсивности, проявление его в противоположных направлениях.

Между полярными вариантами семы высшей степени признака, входящими в архисему интенсивности, существует сема умеренной интенсивности, также двух вариантов — положительной и отрицательной. В центре данной системы расположена сема нулевой интенсивности. Поэтому все, что находится выше или ниже нулевой интенсивности, можно рассматривать как отклонение от нормы.

Кроме семы высшей степени признака можно также выделить сему сверхвысшей степени признака, реализующуюся в гиперболе. Необходимо отметить, что данная сема выражает преувеличение и не отражает реальное состояние дел. Эту сему можно также отнести к семе высшей степени признака и рассматривать ее как вариант последней.

Сема сверхвысшей степени признака имеет (как и сема высшей степени) два антипода и выражает крайнюю степень интенсивности: в одном случае усиление интенсивности по восходящей линии, а в другом — по нисходящей: усиление интенсивности признака незначительности (сверхнизшая степень). Налицо еще один из компонентов градации семы интенсивности.

Различные по своей интенсивности семы расположены между нулевой интенсивностью и высшей степенью. Сема интенсивности по своей структуре напоминает нам алгебраическую систему координат:



Это два антипода интенсивности. Если мы говорим о каком-либо отклонении, то данное утверждение всегда опирается на какую-либо точку отсчета. В данном случае это что-либо усредненное, привычное, то есть определенная сложившаяся норма, отклонение от которой рассматривается уже как аномалия (имеющая два антипода). В.Д. Девкин пишет, что степень признака, «соответствующая норме, обычно не имеет особых средств выражения и воспринимается как нечто само собой разумеющееся, как должное...» [3: с. 214]. Соответствие норме является при этом определенной точкой отсчета [3: с. 215]. Рассмотрим это на примере «дурак – гений». Для нас привычным и обычным является человек со средними способностями, не дурак, но и не гений — «нормальный» человек. Налицо две противоположные степени проявления человеческих способностей, человеческого ума, то есть различная интенсивность его проявления: минимальная, сводящаяся к нулю интенсивность по нисходящей у дурака, и максимальная — интенсивность по восходящей у гения (если брать за точку отсчета среднюю степень проявления). Данные реальные признаки и характеристики денотатов находят свое отражение и в языке. Под интенсивностью понимается мера определенного количественного и качественного состояния какого-либо признака в его развитии, изменении, нарастании. Другими словами, интенсивность можно еще определить как усиление (или ослабление) определенного качественного или количественного состояния [7].

Таким образом, в исследуемом материале преобладают единицы, стремящиеся к крайним степеням интенсивности, прежде всего отрицательной. Это говорит о том, что язык охотнее фиксирует в своей семантике аномалию, чем норму. А разговорные единицы терминологического происхождения принимают в этом участие.

Литература

1. *Буренкова С.В.* Структурные и содержательные аспекты идеографической лексикографии — Омск, 2006.
2. *Буренкова С.В.* Идеографическое поле «нарушение житейских норм» (на материале немецкого языка). — М., 2003.
3. *Девкин В.Д.* Очерки по лексикографии. — М., 2000.
4. *Кордуэлл М.* Психология А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. — М., 2003.
5. *Леонтьева Т.В.* Интеллект человека в зеркале «растительных» метафор // Вопросы языкознания. — 2006. — № 5. — С. 57–77.
6. *Романова Е.В.* Немецкие пословицы о вежливости и грубости как этический компонент языковой картины мира // Разноуровневые маргиналии в немецком и русском языке / Под ред. В.Д. Девкина. — М., 2006. С. 218–225.
7. *Сущинский И.И.* Система средств выражения высокой степени признака (на материале совр. нем. яз.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1977.
8. *Шейгал Е.И.* Интенсивность как компонент семантики слова в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1981.

О.В. Вострикова

К вопросу о систематизации лексических эвфемизмов

Отечественные и зарубежные лингвисты отмечают, что одной из основных современных особенностей речи является ее эвфемизация. Эвфемизация рассматривается как способ косвенной, эвфемистической номинации того, что нельзя по каким-либо причинам именовать прямо. Она основана на смысловой близости прямого и косвенного способов номинации.

Эвфемизация речи в целом признается явлением речевой коммуникации, а не системной организацией языка. Эвфемизация лексики — всего лишь составная часть этого процесса, а лексические эвфемизмы, «однословные эвфемистические корреляты», представляются лишь ее частным случаем [2: с. 592].

Традиционно под лексическими эвфемизмами понимаются «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [1: с. 592].

Эвфемизации подвергается лексика, обслуживающая почти все сферы жизни. Одинаково автоматически у нас расшифровывается в голове и слетает с языка в силу нашей способности говорить на двух языках, к примеру, следующее: *анатомическая форма — удобная форма; группировка, вооруженное формирование — банда, вооруженный отряд; нестандартная фигура — толстая фигура; хозяйка кассы — кассирша; ДТП — авария; developing nations — economically lagging behind nations; illegal substances — drugs; (to provide) an extra protection — to provide an extra-high absorption of liquids — blood, urine, sweat; Paralympics games — Olympic games for invalids; peace keepers — invading troops controlling the situation* и т.д.

Считается, что лексический уровень эвфемизации речи является достаточно изученным. Однако об исчерпывающем исследовании их семантических, словообразовательных и эпидигматических особенностей говорить, на наш взгляд, нельзя. Одним из нерешенных является вопрос о систематизации лексических эвфемизмов.

Наше обращение к проблеме систематизации лексических эвфемизмов обусловлено наблюдениями за работой над курсовыми и дипломными исследованиями в сфере лексической эвфемии студентов 4–5 курсов.

Изучение теоретических источников свидетельствует, как уже говорилось выше, о разделении подходов к эвфемизации и, соответственно, к классификации эвфемизмов вообще и лексических эвфемизмов в частности. При этом не всегда правомерно называть существующие классификации таковыми,

в связи со случающимся несоблюдением таких основополагающих принципов классификаций, как охват всех объектов классификации в заданных границах; изолированность и непересекаемость выделяемых группировок, то есть случающиеся включения одного и того же элемента классификации в более чем одну подгруппу; общность природы действующих для всех частей классификации критериев и т.д. Поэтому, как правило, ученые не называют свои попытки сгруппировать эвфемизмы классификациями.

Наиболее часто цитируются в исследовательских работах по эвфемии систематизации следующих авторов. А.А. Реформатский подразделял эвфемизмы по «понятийному признаку» заменяемых ими табуированных слов [9]. С. Видлак выдвинул гипотезу о существовании языковых табу, относящихся к плану содержания (понятийные табу) и к плану выражения [3]. Б.А. Ларин взял за основу классификации эвфемизмов «их социальную природу» [7]. Аналогично В.П. Москвин подразделяет эвфемизмы относительно выполняемых ими функций [8], как и Л.П. Крысин, подразделявший их по «социальным сферам эвфемизации» [6].

Тем не менее представляя собой единицы языка, лексические эвфемизмы могут и должны изучаться с точки зрения семантических и словообразовательных параметров. Отметим, что некоторые из них отчасти включены в отдельные систематизации.

Попытки принятия семантических и словообразовательных критериев для систематизации лексических эвфемизмов мы находим у Э. Парtridge [14], Ч. Кэйни [11], Дж.С. Нимана и К.Дж. Сильвер [13], В.П. Москвина [8] и А.М. Кацева [4]. Как правило, основополагающими систематизирующими критериями они избирают «способы эвфемизации» и подразумевают под ними:

- тропы (опускание, нулевая замена [11, 14]; перенаправление мысли в желаемом направлении [14]; чрезвычайно неопределенная фраза [14]; использование слов или выражений, значение которых загадочно или уклончиво [14]; использование негативной литоты [14];
- семантические связи между эвфемизмами и заменяемыми коррелятами (замена более общим термином [11, 13]; замена словом со значением очень общего сопутствующего обстоятельства [14]; метонимизация [13]; метафорический перенос [13], семантический сдвиг [13];
- словообразовательные процессы (изменение формы слова-табу, фонетическое искажение [11, 13]; использование единиц другого языка [11, 13, 14]; аббревиации [13, 14].

Указанные систематизации не создают впечатления безукоризненных. Выделяемые классы слишком объемны и, на наш взгляд, могут быть далее подразделены. Одновременно идет смешение классифицирующих параметров, которые также могут быть организованы иерархически. Некоторые из них получают расплывчатую формулировку. Приводимые подгруппы, с одной стороны, включают случаи, которые нельзя назвать собственно лексическими эвфемизмами, а с другой — не рассматривают некоторые из случаев, являющиеся лексическими эвфемизмами.

Наиболее полная классификация представлена в работе современного исследователя В.П. Москвина «Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка» [8], где приводится 14 способов эвфемистической зашифровки, под которой автор понимает структурно-семантические связи в паре «заменяемое слово — эвфемизм». Приведем ее с некоторыми авторскими примерами:

1) метонимическая номинация (в том числе металепсис): *обойтись посредством платка* вместо *высморгаться*;

2) метафорическая номинация: *уйти из жизни*; *конное войско* вместо *блохи*;

3) синекдоха: *Барыня в летах, но нарядная и авантажная, ...с большим бюстом, подтянутым корсетом к самому носу, сидела на диване*;

4) прономинализация: *зайти кое-куда*;

5) паронимическая замена: *поехал в Ригу* вместо *срыгнул*;

6) аббревиация;

7) использование книжных слов и выражений (в частности, терминов): *летальный исход* вместо *смерть*;

8) использование иноязычных слов, еще не успевших «обрасти» различными бытовыми ассоциациями;

9) замена слова наименованием соответствующего родового понятия: *насекомое* вместо *вошь* или *таракан*, *новообразование* вместо *опухоль*;

10) перифразирование: *мягкое место* вместо *ягодицы*;

11) антономазия, то есть замена имени существительного определением, называющим какую-либо отличительную особенность объекта: *двуликий* вместо *дьявол*;

12) «перенесение с вида на вид» (по Аристотелю: *сочинять* вместо *врать*, *позаимствовать* вместо *украсть*, *техничка* вместо *уборщица*);

13) мейозис, то есть преуменьшение интенсивности соответствующих действий, признаков и состояний: например, *недослышит* вместо *глухой*, косвенное отрицание: *вряд ли можно считать приличным*;

14) эллипсис: *сунуть* в значении *дать взятку*.

Очевидно, что автором эвфемия не всегда рассматривается как явление лексического уровня. Здесь приведены примеры, не являющиеся лексически эвфемизмами по определению (см. п. 1, 2, 3, 5, 10, 13).

Систематизация способов эвфемизации А.М. Кацева [4] делит все способы образования эвфемизмов на три большие группы опять же по принципу замены слова-табу на эвфемизм:

1-я группа — семантические способы:

1) генерализация значения; использование лексики большого семантического потенциала, например личных и указательных местоимений *he, she, this*, существительных широкой семантики типа *business, event, take, go*;

2) метафоризация значения: *hop off the twig* в значении *die*;

3) метонимизация значения: *get the pink slip* вместо *be fired*;

4) поляризация значений — существует в виде полной антонимичности денотата и ассоциата *hero* в значении *трус* и в контрасте лишь оценочных значений денотата и ассоциата *glorious* вместо *drunk*.

2-я группа — изменения формы слова-табу:

1) звуковая аналогия: *Gad – God*;

2) негативная префиксация (литота): *untrue* вместо *lie*; *not clever* вместо *stupid*;

3) сокращение: *TB – tuberculosis, pro – prostitute*.

3-я группа — заимствование из других языков.

Часто эти заимствования — научные термины латинского происхождения: *intoxicated* вместо *drunk*, *perspiration* вместо *sweat*.

В основе классификации А.М. Кацева, предстающей в виде иерархической структуры, лежат лингвистические критерии, и она представляет способы эвфемизации. Эта работа навела нас на мысль об анализе лексических эвфемизмов с позиции способов пополнения словарного состава языка новыми лексическими единицами.

Общеизвестны утрата вежливости, иносказательности эвфемизмов при регулярном их употреблении, узнаваемость их значения вне контекста, включение их в общепотребительный словарь, становление источниками дальнейшего словопроизводства (например, в русском языке: *бомж – бомжатник – бомжевать*) и, как следствие, — необходимость создания нового эвфемизма:

С филологической студенческой скамьи общеизвестны также основные способы пополнения словарного состава. Это развитие семантической структуры уже существующих лексических единиц и, как следствие, — обособление некоторых значений в отдельные слова (ср. 1-я группа — семантические способы у А.М. Кацева), словообразование (ср. 2-я группа — изменения формы слова-табу у А.М. Кацева) и заимствование (ср. 3-я группа — заимствование из других языков у А.М. Кацева). При этом не должны смущать частичные «неполнота» и «несовпадение» более частных подразделений, предлагаемых ученым, с подразделениями, существующими в системе источников пополнения словарного запаса. Анализ отдельных семантических групп эвфемизмов допускает возможность расширения и дополнения систематизации А.М. Кацева. Некоторые из приведенных далее примеров уже не считаются эвфемизмами, но когда-то таковыми были.

Так, класс эвфемизмов, образующихся за счет **развития новых значений** внутри семантической структуры уже существующих лексических единиц, пополняется при следующих семантических процессах:

метафора: *to depart – to die; liberate – invade, seasoned – old, studio – one-room flat, borrow – steal, сочинять – лгать, смерть – покой, сон*.

метонимия: *still – dead; rear – buttock, groin – male genitals, negro – black – Afro-American, ящик – оборонный завод*.

поляризация значений: *balanced – biased, counselling – warning, reprimanding, coward – hero, new – old (The house is two years new), ally – colony, доброжелатель – враг*.

сужение значения: *ample – fat (proportions), growth – cancer, promotion – advertising*.

Случаи прономинации: *somewhere, it, кое-куда, то самое* и употребления слов с широкой семантикой: *business, do, иметь, занятие*, и диффузной семантикой: *certain, presumed, некоторый, известный*, — на наш взгляд, частные случаи данного способа образования значений.

Расширение значения как вид семантического сдвига при образовании нового эвфемистического значения мы вряд ли найдем, так как процесс смягчения, завуалирования, иносказания при передаче какого-то смысла противоречит применению для этих целей единиц с конкретной семантикой.

То, что у А.М. Кацева (и других авторов) получает название «генерализации значений», описывает семантические отношения между эвфемизмом и табуированным коррелятом, а не эпидигматические процессы внутри семантической структуры одного слова, как это делается в отношении остальных предлагаемых случаев семантической замены. Например, в эвфемистической паре *drug – stuff* (см. рис. 1) эвфемизм *stuff* действительно обладает более широкой, чем у заменяемого коррелята, семантикой. Однако с точки зрения эпидигматики между *stuff – substance* и *stuff – drug* очевидно сужение значения.

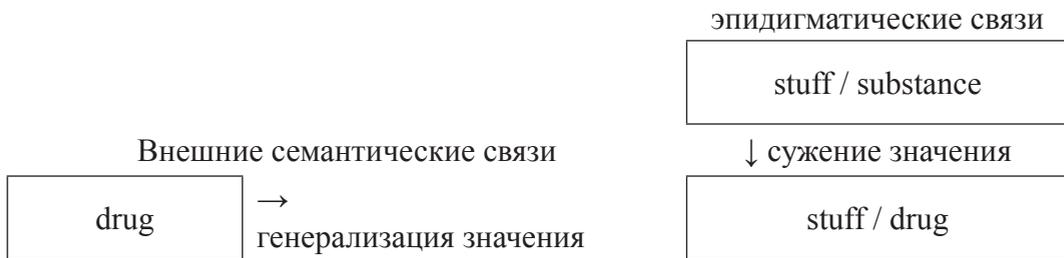


Рис. 1. Внешние семантические и эпидигматические связи эвфемистических значений

Словообразование вносит свой вклад в эвфемизацию лексики с помощью большинства известных способов. Разумеется, их продуктивность зависит от языка. Нами выделены следующие способы.

Деривация. Большую группу эвфемизмов-дериватов составляют образования с негативными префиксами: *unseeing, unsighted – blind; untruth – lie, an undocumented – illegal (worker), unattractive – ugly; non-pay, non-duty – out-of-work; improper – wrong; underprivileged – poor, непрезвый – пьяный, беспокойный – бешеный*. Об эвфемистической продуктивности аффиксации свидетельствуют также, например, *feminite – menstruate, detainee – prisoner, pre-owned – second-hand, casualty – a person killed in warfare*.

Звуковая аналогия (паронимия) *God – Gad, shoot – shit*.

Сокращения являются продуктивным и регулярным способом образования эвфемизмов, как уже не раз было отмечено исследователями. Обращаясь к их и к собственным данным, находим следующие традиционные виды сокращений:

Аббревиатура: *WC (water closet) – toilet, ADD (attention deficit disorder) – hyperactive*.

Слияния: *HUMINT (Humane intelligence) – spies, сексот (секретный сотрудник) – шпион*. Предположим, что аббревиатура и слияние являются одновременной либо следующей ступенью эвфемизации после словосложения, о которой речь пойдет ниже.

Усечения (сокращения, образованные путем отсечения начальной или конечной части слова): *bra – brassiere, butt – buttocks, сво – сволочи*.

Займствованиям как способу образования лексических эвфемизмов внимание уделяется большинством систематизаций. Отнесем сюда *acne – pimple, lingerie – underwear, petite – small, liaison – love affair, derriere – buttocks, dentures – artificial teeth, perspire – sweat, мерчендайзер – подсобный рабочий, копирайтер – автор рекламных текстов, мутант – урод, девиантное – ненормальное (поведение)*. Однако, на наш взгляд, некоторые приводимые исследователями примеры займствований не являются таковыми. Слова иноязычного происхождения, например *спонсор – богатый любовник, интимный – сексуальный* уже находились до приобретения эвфемистического значения в вокабуляре русского языка и развили новое значение путем сужения уже имеющегося значения.

Конверсия является продуктивным способом образования эвфемизмов. Помимо субстантивированных прилагательных с собирательным значением *the challenged, the impaired – invalids* сюда относим *behind – buttocks, militant – terrorist*.

Словосложение как способ словообразования также находит свое место в создании лексических эвфемизмов, а именно:

простые сложенные единицы: *businessperson – businessman, interrogation methods, pain compliances – tortures, biosolids – sewage;*

сложносоставные единицы: *nail stylist – manicurist, big-boned, horizontally oriented – fat, follicularly-challenged – bald;*

синтаксически сложные единицы: *between jobs – unemployed, in the family way – pregnant, at-risk, mentally retarded (child) – slowly developing, low-income – poor, executive assistant – secretary, педагогически запущенный – неуправляемый (ребенок), мягкое место – ягодицы*.

Эвфемизмы из двух и более слов, выполняющие грамматические и синтаксические функции заменяемого коррелята, называемые в исследованиях перифразами, от частого употребления идиоматизируются, лексикализуются и в конечном итоге воспринимаются как сложные слова. В данном случае словообразовательный критерий выделения отдельной подгруппы эвфемизмов, на наш взгляд, также уместен. Когда во внимание берутся перифразы развернутых высказываний либо сами приобретающие объемы развернутых высказываний, лексическими эвфемизмами их считать нельзя. Такие случаи — поле деятельности других разделов языкознания (см. введение Л.П. Вавиловой параметра эвфемистической изосемии для изучения случаев эвфемизации в художественной литературе) [2].

Предлагаемый подход к систематизации лексических эвфемизмов не бесспорен. Вероятно, систематизация не актуальна при любых других подходах к эвфемизмам, кроме как к лексическим единицам. Однако он логически тре-

бует исследований семантических (синонимических и гипо-гиперонимических) связей между табуируемыми, заменяемыми лексическими единицами и их эвфемистическими заменителями. Его использование, как нам кажется, может послужить хотя бы в рамках студенческих исследовательских проектов подготовительным этапом для дальнейшего изучения лексических эвфемизмов, сгруппированных по каким-либо семантическим признакам, а также в плане предпочтения их способов образования в диахроническом, социальном и функционально-стилистическом аспектах — при сопоставлении аналогичных процессов в лексико-эвфемистических пластах различных языков, эвфемизмов и дисфемизмов и т.д. и будет способствовать созданию цельной картины явления лексической эвфемии.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Эвфемизм // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. С. 592.
2. *Вавилова Л.Н.* К проблеме эвфемизации художественной речи (на материале произведений Л. Улицкой) // Русская и сопоставительная филология: Исследования молодых ученых. — 2004. — <http://gazeta.ksu.ru/f10/publications/2000/articles.php>
3. *Видлак С.* Проблема эвфемизма на фоне теории языкового поля // Этимология. — М., 1967.
4. *Кацев А.М.* Табу и эвфемия. — Л., 1986.
5. Классификатор. — <http://ru.wikipedia.org/wiki>
6. *Крысин Л.П.* Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия. — М., 1996. С. 384–407.
7. *Ларин Б.А.* Об эвфемизмах // Проблемы языкознания. — 1961. — № 301. — С. 110–124.
8. *Москвин В.П.* Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. — Волгоград, 1999.
9. *Реформатский А.А.* Введение в языкознание. — М., 2003.
10. *Шмелев Д.Н.* Эвфемизм // Русский язык: Энциклопедия. — М., 1979. С. 402.
11. *Кану С.Е.* American-Spanish Euphemisms. — Los Angeles, 1960.
12. *Lawrence Y.* Unmentionables and Other Euphemisms. — London, 1973.
13. *Neaman J.S., Silver C.G.* Kind Words: a Thesaurus of Euphemisms. — New York, 1990.
14. *Partridge E.* The World of Words. — London, 1948.

С.В. Мичугина

Существительные-конверсивы от терминов цвета в современном английском языке

Все базовые термины цвета в английском языке имеют широко разветвленную семантическую структуру. Ее составляющие могут содержать в себе различного рода информацию об этимологии слова, культурологической базе, функциональных особенностях, его референтах, а также указание на домен или ссылку на возможные фреймы.

Даже относительно поверхностный анализ различных лексикографических источников позволяет выявить типологическую особенность всех семантических структур базовых терминов цвета в английском языке. Каждый термин развивается по линии выделения в своей концептуальной структуре конверсивов существительных и конверсивов прилагательных. В данной статье мы остановимся лишь на исследовании существительных, образованных от базовых прилагательных цвета в английском языке.

Суммарно результаты словарной выборки конверсивов существительных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Английские существительные, образованные от базовых прилагательных цвета

Термин цвета	Значения конверсивов существительных						
yellow(s)	a person having yellow skin		jaundice		the yolk of an egg		
orange	an orange						
purple	royal, high rank		power		pigment	cloth died purple	
white(s)	a person belonging to a light skinned race	white wine	white coloured products	a member of a conservative political party	a mass around the yolk	margins	
pink	acme	height	summit	peak	elite	perfection	paragon

Термин цвета	Значения конверсивов существительных					
grey	a Confederate soldier			old people		
red	redness		red wine		communist	
green	lawn, grassplot	leafy herbs	sward	turf	money	environ- mentalist
black	a person belonging to any of various population groups having dark pigmentation of the skin					
blue(s)	uniform	a union soldier	sky	sea	low spirits	a song
brownie	a chocolate cake			fried potatoes, chips		

Как видно из вышеуказанных примеров, вторичная номинация происходит по линии объективации визуально воспринимаемого качества объекта. В результате данного процесса фиксируются новые значения, по сути, передающие цвет какого-либо объекта. Однако следует указать, что стандартная модель образования цветообозначений в английском языке: *объект, обладающий каким-либо цветом = цветообозначение* — не является доминирующей для представленных выше примеров. Эта модель образования новых единиц языка известна всем исследователям цветообозначений не только на материале английского языка, но и многих других европейских языков (an orange – orange, an aquamarine – aquamarine). Подобным образом могут образовываться базовые и периферийные цветообозначения. Но в нашем случае представлены примеры, которые формально подходят под вышеописанную модель, но демонстрируют вторичную номинацию другого порядка.

Объективируется цветовая составляющая, но не в акте порождения нового цветообозначения, а для создания нового слова, обозначающего совсем не цветовой объект (white – поля, белок). В основе известной всем модели *объект – цвет* заложено сравнение цветового качества объекта, которое имеет устойчивый характер и может служить для образования цветообозначения, передающего данный оттенок. В представленных нами примерах используется своего рода зеркальная модель *цвет – объект*, когда по устойчивому цветовому качеству объекта можно восстановить весь объект (red – красное вино, blue – море). Часть объекта номинирует весь объект. В данном случае мы можем говорить о выделении части фрейма как о способе образования новой языковой единицы.

a white space on a page = margins = whites

a pink dot on your face = acme = a pink

Наивно полагать, что данная схема позволительна относительно цветового качества любого объекта. Мы могли бы подобрать тысячи примеров, когда объект обладает устойчивой цветовой характеристикой, но только десятки

из них можно идентифицировать по указанию на их цвет и практически единицы могут послужить основой для данной модели. Следует указать и тот факт, что значения многих базовых терминов цвета передают названия тех объектов, которые этимологически являются основой для их образования как терминов цвета. Возникают взаимообратные семантические связи между значениями одного и того же термина цвета:

green: трава, растительность – зеленый, как трава, – растительность, трава.

В древнеанглийский период форма *grēcne* имела значение «растительность, растительный» [5: с. 201]. А. Вежбицкая также отмечает, что «во многих языках мира ближайшим эквивалентом английского слова *green* (зеленый) служат слова, морфологически или этимологически связанные с обозначением травы, растений или растительного мира в целом» [1: с. 254].

Объект может не быть зафиксирован в этимологических источниках как объект-эталон, но он будет зафиксирован в дефинициях, предлагаемых всевозможными лексикографическими изданиями:

blue: небо – голубой, как небо, – небо // море – голубой, как море, – море.

Так, в случае с прилагательным *blue*, согласно данным Этимологического словаря издательства «Оксфорд» слово *blāvus* со значением «голубой» выделилось как самостоятельная единица лишь в XVIII веке в среднеанглийский период. Отмечается его родство с латинской формой *flāvus*. Она имела иное значение и обозначала желтый цвет. Как видно из этимологической справки, прилагательное *blue* является этимологически закрытым, так как данные о его происхождении не дают ссылок на какой-либо объект. Современные толковые словари предлагают либо спектральную характеристику прилагательного *blue*, определяя его как «the portion of the color spectrum lying between green and violet», либо предлагая различные объекты для его идентификации. Словарь издательства «Лонгман» вводит два объекта для описания, определяя *blue* как: «of the colour of the clear sky or of the deep sea on a fine day» [4: с. 101]. Именно цвет этих двух объектов и лежит в основе образования значений «небо» и «море» уже у существительного *blue*. Различение этих двух значений возможно только при указании на домен или фрейм.

Существительные, образованные от терминов цвета, являются также не просто этимологическими основами для образования этих терминов цвета, но и фиксируются в качестве первого значения этого термина цвета. В трех случаях из одиннадцати существующих базовых терминов первым значением будет указываться объект, к которому этимологически восходит данный термин: *purple* – пурпур, пурпурные одежды; *pink* – гвоздика, *orange* – апельсин. Акты вторичной номинации могут происходить по линии выделения части фрейма, образованного от первого значения данной единицы:

cloth died purple – *purple* – royal rank, power.

Переносное значение «высокий, королевский ранг, власть» вычленяется как часть из фрейма «высокопоставленные, обладающие властью люди в Древнем Риме». Именно они носили одежды пурпурного цвета. Соответ-

ственно частью этого фрейма является одежда пурпурного цвета как символ власти (см. рис. 1).

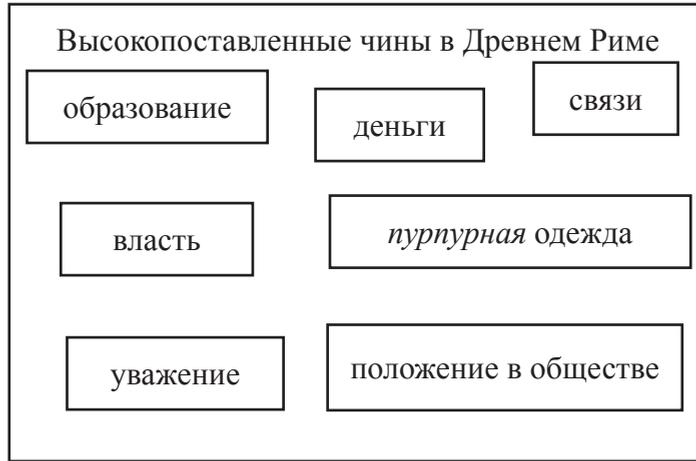


Рис. 1. Фрейм «Высокопоставленные чины в Древнем Риме»

Именно визуальное качество объекта могло послужить знаком и впоследствии символом, доступным всем без исключения, для выделения особо значимого класса людей, что в языке было зафиксировано как переносное значение уже существующей единицы.

Культурологические основания лежат и в образовании таких существительных, как *grey* со значением «a Confederate soldier» и *blue* со значением «a union soldier». Если проследить семантическую последовательность возникновения данных единиц языка, то в качестве ее основы следует указать акты вторичной номинации, представляющие собой объективацию цветового качества предмета, обладающего данным признаком лишь в определенный исторический период. По цвету униформы различались солдаты двух армий, участвующих в военных действиях как противники. Как в случае с пурпурными одеждами, так и в случае военной формы цвет выступает как яркое перцептивное качество, быстро воспринимаемое человеком и позволяющее практически одновременно с процессом восприятия производить классификацию и категоризацию данного признака и соответственно объекта, им обладающего.

К группе существительных, имеющих культурологические основания своего возникновения, относится и существительное *red* со значением «коммунист». Хотя мы не можем сослаться на использование указанной выше модели, тем не менее в качестве основы используется та же модель *объект – цвет*. Только в качестве объекта следует указать собирательный образ красного стяга как символа сначала большевистского движения в России, а затем — и коммунистического.

Следующей группой существительных, образованных от терминов цвета, являются конверсивы, передающие значение принадлежности к той или иной национальности, имеющей определенный цвет кожи:

black — a person belonging to any of various population groups having dark pigmentation of the skin;

white — a person belonging to a light skinned race;

yellow — a person having yellow skin.

Следует указать, что данная группа существительных является наиболее частотной и употребительной в английском и других европейских языках, но их употребление стилистически маркировано и имеет некоторую негативную окраску, выражающую пренебрежительное отношение говорящего к указанному объекту.

Необходимо отметить тот факт, что все выделенные в таблице существительные функционируют в своей грамматической парадигме существительных и соответственно образуют множественное число по правилам этой категории, что является ярким доказательством их ассимиляции в языке. Некоторые из них используются только во множественном числе, как в случае с прилагательным *white(s)* в значении «поля» или *yellow(s)* в значении «желтуха».

Среди всех существительных, образованных от базовых терминов цвета, можно выделить одно, не являющееся конверсивом, а представляющее собой производное слово по своей структуре. Оно образовано от прилагательного *brown* – *brownie*. Хотя оно является производным, его семантические особенности не нарушают общей типологии образования существительных такого рода. Оба выделенных значения данного существительного (*a chocolate cake* и *fried potatoes, chips*) также вписываются в общую модель *объект – цвет – объект*.

Представленная в данной статье модель образования новых единиц языка демонстрирует глубочайшие связи между явлениями сугубо языковыми, а также явлениями, которые принято считать выходящими за рамки лингвистической сферы. Однако на вышеуказанных примерах достаточно легко прослеживается семантическая связь и взаимозависимость перцептивных качеств объекта, психологически особо значимых (салиентных) для визуального восприятия человека, и культурологических особенностей функционирования ряда объектов в определенные исторические периоды.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. — М., 1997.
2. Словарь современного английского языка. Т. 1–2. — М., 1992.
3. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. — Massachusetts, 2003.
4. Dictionary of Contemporary English. — М., 1992.
5. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. — Massachusetts, 1997.
6. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. — New York, 1996.



ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**О.А. Сулейманова,
Н.Н. Беклемешева**

Учебники нового поколения как основа инновационных технологий в обучении иностранному языку

Создавшееся глобальное информационное пространство, лингвистической доминантой которого повсеместно становится английский язык, заставляет говорить о смене парадигмы в преподавании английского языка и иностранных языков вообще, о новых задачах в теории и практике преподавания всех аспектов языка и, следовательно, предполагает разработку новых учебных материалов и пособий, в полной мере соответствующих новым задачам. В новой парадигме можно выделить ряд ключевых положений, которые определяют специфику языкового образования в современном мире и должны быть учтены при создании учебников.

Первое из них затрагивает критерии тематического наполнения учебного материала. Рассмотрим одну из возможных образовательных стратегий, в основе которой лежит принципиально новый подход к отбору тематики языкового материала, и покажем, как можно реализовать ее на примере созданных на факультете романо-германских языков Института иностранных языков МГПУ новых учебников по практике речи английского языка.

Второе положение касается принципов отбора самого материала и его методической организации — из каких источников отбирается материал и каким образом он структурируется в учебном пособии. Данная проблема анализируется на примере нескольких учебников, в частности на основании учебников по практике перевода, которые находятся в настоящее время в стадии разработки. Рассмотрим требования, которым должна удовлетворять тематика используемого материала.

Процессы глобализации и интеграция России в мировое информационное пространство привели к тому, что современные студенты уже на начальном этапе обучения языку в вузе в силу объективных причин (компьютеризация, повсеместная доступность электронных средств связи, вовлеченность в систему Интернета, причем при чрезвычайно высокой мотивации у пользователей) обладают высоким уровнем языковой компетенции: большим совре-

менным словарным запасом, устойчиво сформированными коммуникативными навыками (например, аудирование), беглой речью и вариативностью в выборе языковых средств. Это создает качественно иную исходную учебно-методическую базу для обучения иностранному языку.

Вместе с тем потребности глобализации ставят новые задачи перед гуманитарным и, в частности, филологическим образованием. Выпускник гуманитарного вуза сталкивается с языковой средой, представляющей чрезвычайно сложное и разноплановое явление. Отмечавшаяся исследователями английского языка большая однородность языковых средств и, следовательно, отсутствие глубокого разрыва между функциональными стилями получает дальнейшее развитие, с одной стороны; с другой — информационная насыщенность среды привела к тому, что концептуальный уровень обсуждения бытовых проблем практически приближается к профессиональному, особенно в тех сферах, которые непосредственно затрагивают личную сферу говорящего: его здоровье, его правовое и экономическое поле, финансовые и социальные интересы.

С учетом данных требований предлагается по-новому подходить к отбору материалов для учебников и учебных пособий.

Учебник, основанный на таком подходе, — это пособие по практике речи английского языка «Health — Feeling Great» [1]. Пособие предназначено для студентов лингвистических специальностей (филологов, лингвистов, переводчиков, преподавателей английского языка), может использоваться при подготовке специалистов гуманитарного профиля. При его разработке авторы исходили из требований Государственных образовательных стандартов по данным направлениям подготовки специалистов, а также основывались на утвержденных учебных программах. Учебник рассчитан на студентов 2–4-х курсов и может применяться на занятиях по практике речи английского языка, в практикуме по культуре речевого общения. Настоящее учебное пособие представляет собой первую часть оригинального проекта, осуществляемого коллективом авторов — преподавателей факультета романо-германской филологии Института иностранных языков МГПУ. Проект разработан на основе современных представлений и подходов к образованию и отражает новую образовательную парадигму, развиваемую в отечественной системе высшего гуманитарного образования. Учебник имеет следующие отличительные свойства.

Он посвящен кругу проблем, так или иначе связанных со здоровьем человека: здоровый образ жизни, здоровое питание, здравоохранение. (Следующие в серии учебники посвящены проблемам образования, проблемам гражданского общества и существования индивида в правовом и экономическом поле, вопросам взаимодействия личности с окружающими людьми, в том числе в семье и т.д.). Выбор темы объясняется рядом причин, среди которых:

- прогнозируемая высокая мотивация студентов к обсуждению данной сферы жизни, поскольку для участия в дискуссии не требуется больших специальных знаний, а приобретение нового знания — в том числе на иностранном языке — происходит без напряжения;

- прогнозируемая высокая мотивация в силу того, что темы затрагивают непосредственно личную сферу говорящего — его здоровье, привычки, имеющийся у него опыт в данной области, на который можно опереться;
- высокая мотивация, обусловленная растущим общим интересом к данным вопросам, определенной модой на здоровый образ жизни и питания, успешно поддерживаемой в СМИ, в силу чего стало престижно быть сведущим в данных вопросах;
- значимость формирования человека нового поколения, способного осознанно относиться к своему физическому и нравственному облику;
- введение в круг интересов обучаемого новых тем и ракурсов их рассмотрения, предоставление разнообразной информации, статистических сведений и мнений профессионалов в данной области, что в целом способствует развитию личности;
- значительная часть лексики, вводимой в рамках данной тематики, находит в дальнейшем широкое применение при изучении других выбранных авторами тем.

Остановимся в самом общем виде на принципах организации учебного материала и покажем, как они реализуются на примере данного учебника. Авторы объединили множество традиционных разговорных тем (каждый раздел содержит несколько таких тем) в комплекс связанных между собой блоков. Это позволяет, прежде всего, системно и исчерпывающе представить лексику предметной области, способствует ее ассоциативному запоминанию, углубляет общие знания о предмете обсуждения, дает возможность студентам представить себе круг проблем, касающихся данной предметной области, на должном концептуальном уровне, научиться ориентироваться в них. Такая интеграция приводит к тому, что содержательный уровень обсуждения проблем приближается к профессиональному, и это делает студента более подготовленным к профессиональной преподавательской и переводческой деятельности.

Пособие полностью основано на материале публицистики и художественной литературы последних лет. Привлечение актуального материала также способствует повышению мотивации у изучающих язык, поскольку обсуждаемые вопросы представляют интерес для жизни современного общества и для самих студентов. Такая постановка вопроса, когда студент через посредство иностранного языка учится определять свою гражданскую позицию по актуальным вопросам современности, способствует также формированию личности и гражданина.

Концептуальный уровень обсуждения проблем представляется принципиально новым для отечественной учебно-методической литературы, однако хорошо согласуется с требованиями англосаксонской культуры, в рамках которой обсуждение данной тематики ведется именно на данном уровне. Практически все тексты, лежащие в основе пособия, взяты из англоязычных изданий, рассчитанных на широкого читателя («Newsweek», «Independent», «Sunday Morning», «Times», «Daily Telegraph»), в том числе в значительной степени

на читателей женских журналов («Cosmopolitan», «Style», «Listener»). Приводимая справочная литература («Pocket Encyclopedia») также не носит специального характера. Авторы вместе с тем отдают себе отчет в том, что для русского языкового сознания предлагаемые текстовые материалы будут представлять определенную трудность, однако имеющийся опыт работы с пособием показал, что студенты успешно справляются с предлагаемыми задачами. Таким образом, при изучении данной тематики студенты приобретают совокупность общих энциклопедических знаний, обладание которыми составляет неотъемлемую часть англоязычного менталитета.

Еще одна особенность пособия состоит в том, что оно полностью опирается на аутентичный языковой материал. В рамках этого материала — как это принято в настоящее время во многих обучающих проектах — представлен традиционный текстовый материал, но наряду с этим широко используются материалы справочников, энциклопедий и других источников информации. Это позволяет обучить студентов работе с различным по форме текстовым материалом и научить использовать его в различных ситуациях — навык такой работы оказывается чрезвычайно значимым в современной жизни. С другой стороны, работа со справочным материалом (например, с дефинициями терминов — обозначений болезней) с высокой информационной плотностью позволяет сформировать у студентов устойчивые навыки развернутого комментирования, востребованные в их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, предлагаемое учебное пособие позволит оптимизировать обучение современному английскому языку с учетом требований, поставленных перед системой образования современной жизнью. Студенты при этом получают совокупность знаний и сформируют устойчивые коммуникативно-релевантные навыки и умения, которые помогут им адаптироваться в англоязычной языковой и культурной среде.

Структура пособия полностью определяется инновационной постановкой и характером решаемых задач. Оно включает 6 разделов (тематических комплексов), каждый из которых посвящен ряду взаимосвязанных вопросов на тему здоровья: — «You and Your Body», «You Are What You Eat, or How You Feel Depends on What You Eat», «Keeping Fit», «Hospital and National Health Service (NHS)», «New Technologies in Biology and Medicine — a Blessing or a Curse?», «Medical Education».

В пособии затронуто множество тем и проблем, имеющих отношение к заявленной общей теме. Структура каждого комплекса полностью определяется характером методических задач: все комплексы построены по единой схеме, в них каждый блок заданий решает свои задачи.

В рамках каждого раздела студенты постепенно переходят от направленно контролируемого формирования базовых навыков — через формирование репродуктивных навыков и умений — к более свободному использованию продуктивных навыков и умений. Иными словами, на конечном этапе работы

над каждым текстом/разделом студенты выходят на более высокий уровень языковой компетенции, чем в начале работы над текстом/разделом.

Работа с данным пособием строится по строгой схеме, состоящей из нескольких этапов.

Pre-text discussion. Работа над текстом предваряется обсуждением проблем, рассматриваемых в тексте, и носит ознакомительный характер. При помощи вопросов задается общий контекст для вовлеченности в проблематику, пробуждается определенный личностный интерес к предмету обсуждения. На этом этапе студентам предлагается ответить на вопросы с опорой на собственный опыт, на изученный ранее материал по теме или высказать свое мнение по предлагаемой проблематике. Таким образом, самым у студентов формируется основа для понимания и интерпретации текста, который будет предложен им ниже.

Text. Далее для изучения предлагается сам текст, который призван служить основой для всей последующей работы. Текст может сопровождаться, во-первых, глоссарием (**Glossary**), задача которого — способствовать лучшему пониманию текста и оптимизировать работу по его интерпретации; во-вторых — примечаниями (**Notes**), решающими задачу лингвокультурологического комментария.

Word study. За текстом следует блок упражнений, который предполагает работу над языковыми средствами, встречающимися в тексте и не относящимися непосредственно к данной теме. Эти упражнения включают работу над формой слова (аффиксальные формы, конверсивные пары, паронимы), а также над семантикой использованных в тексте лексических единиц — в виде двустороннего перевода, работы над синонимичными языковыми средствами, заданий на парафраз и толкование значения языковой единицы. Работа в данном разделе в значительной степени основана на работе со словарями и справочниками.

Case study. Данный блок посвящен работе над тематическим вокабуляром и включает задания на двусторонний перевод, работу с предлогами и фразеологическими единицами. Эти упражнения способствуют выработке устойчивых навыков владения языковыми средствами, необходимыми для осуществления дальнейшей коммуникативной деятельности.

Discussion. Этот блок позволяет перейти от отработки языковых средств непосредственно к коммуникативной деятельности в виде:

а) комментирования/описания некоторого явления на основе полученной из текста информации (**Comment**). В рамках данных заданий предполагается отработка следующих коммуникативных навыков: умение структурировать свое высказывание и обозначить порядок следования событий или описать структуру и состав описываемого объекта; установить связь между элементами объекта, обозначить источник получения сведений, оценить степень его надежности; обобщить содержание текста и выразить его основную идею, выразить свое отношение к высказанным в тексте идеям;

б) ответа на вопросы по извлеченной информации (**questions and answers — Q&A**). В рамках данных заданий, помимо прямого ответа на по-

ставленный вопрос, предполагается отработка ряда дополнительных коммуникативных навыков — таких, как соблюдение политической корректности при ведении дискуссии и ответе на вопросы;

в) дискуссии (*Debate*) по изученной проблематике, которая предполагает опору на сформированную в ходе работы над темой позицию по данному вопросу.

Благодаря этому, безусловно, вырабатывается взвешенное отношение к обсуждаемой проблеме и умение аргументированно представить свою позицию. В данном блоке предусмотрено обучение стратегии ведения дискуссии и аргументации — оценка значимости описываемого явления, точки зрения партнера и обозначение точек соприкосновения позиций, обозначение и обоснование своей точки зрения, сравнение обеих позиций и оценка аргументов партнера; формулирование вывода и общей оценки явления.

В конце каждого тематического раздела предлагается общая дискуссия (*Panel discussion*) по всем затронутым в разделе темам и проблемам на основе обобщения изученной информации и ее критического анализа. На этапе подготовки к общей дискуссии предполагается обращение студентов к сбору и критическому осмыслению данных из источников в библиотеках, средствах массовой информации, из интернет-ресурсов. Раздел завершается итоговым тестом, позволяющим преподавателю проконтролировать степень усвоения студентами изученного материала.

Пособие завершается приложениями:

Supplement 1 — высказывания писателей, философов и других известных личностей по поводу рассматриваемых в книге проблем, которые предлагается прокомментировать в ходе работы над соответствующими разделами;

Supplement 2 — дополнительные тестовые «сквозные» задания, которые позволяют решать ряд задач (итоговая проверка, обзорное повторение и т.д.);

Supplement 3 — совокупность языковых средств и описание стратегий, которые предлагается использовать в ходе обсуждения рассматриваемых в пособии проблем (раздел *Debate*). В данном приложении представлены языковые средства и коммуникативные стратегии, языковая репрезентация которых является оригинальной авторской разработкой и включает широко используемые речевые клише, политически корректные термины, а также описание рекомендуемых моделей речевого поведения.

Для удобства работы книга сопровождается индексом изученных слов (*Word study index*).

Как представляется, предложенные принципы создания учебных пособий, апробированные на созданном и широко используемом в практике преподавания учебнике, рекомендованном Учебно-методическим объединением Министерства образования и науки РФ по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Филология», позволяют оптимизировать процесс преподавания, создать высокую мотивацию у студентов и

в конечном итоге успешно решать задачи, стоящие перед современным отечественным образованием.

В настоящее время закончена работа над вторым пособием проекта «Образование — пути и способы формирования поколений», где обсуждается круг проблем, имеющих отношение к роли образования в жизни общества, изменениям, происходящим в стране, и новым задачам, стоящим перед системой образования России и призванным интегрировать нашу страну в единую европейскую образовательную систему. Пособие построено на основе тех же принципов и имеет сходную структуру с предыдущим, однако главный акцент при работе с языковыми средствами делается на работе над словообразовательной системой английского языка. Учебное пособие предназначено для студентов лингвистических и в целом педагогических специальностей и рассчитано на студентов 3–5 курсов; может применяться на занятиях по практике речи английского языка и в практикуме по культуре речевого общения.

В данном пособии впервые в отечественной традиции предлагается последовательная интеграция теоретического и практического знания, что позволяет успешно преодолевать разрыв между академической лингвистической наукой и практикой преподавания. В книге на обширном практическом материале вырабатываются устойчивые навыки владения всем спектром знания и умение работать с системой словообразовательных средств английского языка.

Как известно, специалисту в области иностранного языка необходимо овладеть рядом навыков и умений. Одним из самых значимых и «энергоёмких», требующих длительного формирования, является освоение лексической системы языка, особенно ее словообразовательного потенциала. Словообразовательная система языка традиционно наиболее чувствительна к инновациям и наиболее проницаема для экстралингвистического воздействия: в ней в первую очередь отражаются новые реалии, она более всего подвержена влиянию СМИ, моды. В силу объективных причин (стремительно идущего процесса глобализации, развития Интернета, повсеместного проникновения и растущего влияния СМИ) эти процессы идут чрезвычайно быстро. В связи с этим особую значимость имеет осознание сущности словообразовательных процессов, их связи с типом языка и тенденциями его развития.

Авторы попытались системно представить английское словообразование, тенденции его развития и потенциал. Благодаря системе упражнений изучающий язык получает прочную теоретико-практическую базу, позволяющую успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Структура пособия повторяет первый учебник серии и включает 5 разделов (тематических комплексов), каждый из которых посвящен проблемам образования: «Teaching What and Why», «The System of Secondary Education», «Effective Teaching and Problem Children», «The Crisis of European Higher Education»; «Postgraduate Education».

Структура каждого комплекса придерживается единой схемы: первый блок упражнений над языковыми средствами *Word study* относится к отра-

ботке лексических средств языка в целом. Предусмотрена последовательная работа над словообразовательной системой английского языка: образование слов с заданными параметрами с последующим переводом на русский язык.

Здесь также предлагается работать над семантикой использованных в тексте лексических единиц — в виде двустороннего перевода, подбора синонимичных языковых средств, заданий на парафраз и толкование значения языковой единицы. Работа в данном разделе в первую очередь опирается на Приложение 1 «Словообразовательная система английского языка».

Второй блок упражнений *Case study* относится непосредственно к изучаемой проблематике и посвящен работе над тематическим вокабуляром: включает задания на двусторонний перевод, работу с предлогами и фразеологическими единицами.

Раздел завершается блоком коммуникативно ориентированных заданий.

Пособие снабжено двумя приложениями:

Supplement 1 — справочный материал по системе английского словообразования, где дается краткий очерк и пояснения по типам словообразовательных моделей.

Supplement 2 — высказывания писателей, философов и других известных личностей по поводу рассматриваемых в книге проблем, которые предлагается прокомментировать в ходе работы над соответствующими разделами;

Дополнительные тестовые «сквозные» задания позволяют решать ряд задач (итоговая проверка, обзорное повторение и т.д.).

Рассмотрим принципы отбора и организации учебного материала и соответственно принципы, лежащие в основе создания учебно-методического обеспечения на примере заказанного факультету романо-германской филологии ИИЯ МГПУ комплекса учебников для высшей школы по грамматическим и стилистическим проблемам **перевода**.

Одна из отправных точек концепции учебника состоит в признании того, что предметом обучения должен служить не язык художественной литературы и поэзии (рынок переводческих услуг в этой сфере чрезвычайно ограничен), а язык сферы профессиональной коммуникации, который чаще всего ориентирован на публицистическую, общенаучную и макроэкономическую сферы. С одной стороны, это усложняет подготовку специалиста — преподавателя и переводчика — прежде всего с точки зрения вовлечения в общелитературный язык огромного количества лексических инноваций из различных терминологических областей; с другой — облегчает их обучение благодаря созданию некоторых технологий, которые успешно поддаются известной формализации или хотя бы схематическому представлению.

Вместе с тем многие существующие учебники и учебные пособия основаны на материале произведений художественной литературы, язык которых стилистически специфичен, с трудом поддается систематическому предпереводческому анализу. Таким образом, подготовка специалиста на таком материале ведет к нерациональному распределению образовательного ресурса и

неоптимальной стратегии обучения и заставляет пересмотреть подход к отбору иллюстративного материала.

Вероятно, следует пересмотреть также сам принцип отбора и презентации языкового материала: речь идет о том, чтобы в качестве иллюстративной базы для работы над языковыми средствами использовать главным образом отдельные высказывания, фразы, а не текст. Это позволит направленно работать над изучаемым явлением, что резко повышает эффективность обучения и позволяет выработать требуемый навык за короткое время. Только после этого следует переходить к работе над текстом (как представляется, в целях повышения мотивации работа может вестись над текстами, содержательно актуальными, из последних на момент обучения публикаций прессы, интернет-газет, вполне доступных в настоящее время). Как известно, часто именно утрата актуальности содержания текстов заставляет переписывать учебники (ср., например, качественный учебник Е.В. Бреуса [2, 3], где именно характер текстов резко снижает его иллюкутивную силу).

Однако самой актуальной проблемой теории и практики перевода остается отсутствие единой системы репрезентации переводческих проблем: в учебниках часто предлагается совокупность разрозненных переводческих задач. Даже проблема переводческой эквивалентности, теоретически признаваемая всеми авторами, на практике часто решается в пользу лексического, в лучшем случае — синтаксического соответствия, что неверно. Неучет ментальности носителей языка перевода неизбежно влечет за собой неадекватный перевод. Для создания учебника по обучению стратегии адекватного перевода необходимо выстроить систему доминант, определить базовые принципы перевода (например, принцип метонимии, который ни в одном учебном пособии не трактуется как универсальное основание и обоснование переводческой стратегии).

Необходимо, чтобы учебник по грамматическим трудностям перевода базировался на структурно-функциональном подходе, поскольку именно учет функции языковой единицы позволяет установить структурные соответствия между языком перевода и языком-источником и в конечном итоге — предложить строгие механизмы переводческих решений, в основе которых лежит прозрачное логическое обоснование.

Для решения задач подготовки переводчиков в государственном масштабе необходимо прежде всего создать учебники нового типа, соответствующие учебной программе, составляющей основу для присвоения специальности переводчика. Учебник должен находиться в полном соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению 62.01.00 — «Лингвистика и межкультурная коммуникация». В МГПУ на факультете романо-германской филологии в течение ряда лет читается курс теории и практики перевода (с английского языка на русский и с русского языка на английский), также ведется специальный курс по предпереводческому анализу текста для студентов направления «Лингвистика и межкультурная

коммуникация». Была создана, издана и апробирована программа обучения по данным курсам.

Предлагаемый учебник по грамматическим проблемам перевода детально аргументирует принятый подход. В частности, обоснована иерархия уровней эквивалентности и выделение грамматического уровня как наиболее значимого. При этом достижение грамматической эквивалентности сопряжено с установлением эквивалентных отношений между структурными вариантами предложений в двух языках. В книге освещаются межкультурно значимые расхождения, анализируются переводчески-релевантные структурные особенности рассматриваемых языков и строится общая стратегия перевода.

Учебник состоит из двух частей (первая рассматривает стратегию перевода с русского языка на английский, вторая — с английского языка на русский). Каждая часть, в свою очередь, состоит из двух глав. В силу ограниченного объема учебника авторы не рассматривают тривиальные переводческие проблемы, которые детально и исчерпывающе представлены в различных учебных пособиях по переводу (например, способы передачи русских деепричастий, перевод атрибутивных сочетаний, содержащих имена существительные в качестве определений и тому подобное). В учебнике рассмотрены проблемы перевода, связанные с различиями в структуре языков.

Так, требование прямого порядка слов в английском языке, обусловленное его аналитическим типом (в отличие от синтетического русского языка с нефиксированным порядком слов), при переводе вступает в противоречие с требованием сохранить информационную структуру высказывания и актуальное членение предложения. Это предусматривает структурную перестройку при переводе на русский язык (обратное также верно). Предлагается обоснование метонимического перевода как базовой переводческой стратегии, отрабатываются навыки метонимического перевода (предикаты действия — состояния, свойства, признака и ряд других).

Далее анализируются необходимые структурные преобразования при переводе с русского языка на английский, основанные на разворачивании вторичной предикативности (отглагольные существительные в различных функциях), в том числе членение и объединение высказываний при переводе, а также компрессия с результатом в виде вторично-предикативных структур типа *drug-related, health-threatening, cost-conscious*. Рассматриваются также структурные преобразования, обусловленные непрямым порядком слов в русском языке. Анализируется статус атрибутивных отношений в сравнении с предложными, падежными и обосновывается соответствующий выбор при переводе. Обсуждаются преобразования при переводе с русского языка на английский и обратно на уровне грамматической структуры, в основе которых лежит метонимический перевод.

Отметим особо, что предлагаемый учебник призван стимулировать высокую мотивацию студентов за счет системного представления аутентичного, современного материала, стратегии перевода и ее прозрачного, логического

обоснования. Учебник предназначен для студентов старших курсов филологических и лингвистических факультетов высших учебных заведений, а также для студентов факультетов, работающих в соответствии с Приказом Министерства высшего и профессионального образования РФ от 4 июля 1997 года о присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», может также использоваться в системе повышения квалификации переводчиков и для самообразования.

Хочется верить, что работа с предлагаемыми учебными пособиями поможет существенно повысить мотивацию студентов, изучающих иностранный язык, и позволит облегчить трудную работу преподавателя иностранного языка, оптимизировав процесс обучения иностранному языку.

Литература

1. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н. Health — Feeling Great («Быть здоровым — это актуально»). — М., 2005.
2. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с английского языка на русский. — М., 2005.
3. Бреус Е.В. Теория и практика перевода с русского языка на английский. — М., 2005.

Н.В. Языкова

Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков

Политические и социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, привели к значительному росту интереса к изучению иностранных языков. Нарушилось привычное единообразие учебных планов и программ средней общеобразовательной школы. Появились новые типы школ: гимназии, лицеи, авторские школы. Развитие современных технологий и новые реалии в России и во всем мире потребовали расширения функций иностранного языка как учебного предмета и соответственно уточнения целей его изучения.

В связи с этим возрастает роль методической подготовки будущих учителей как интегрирующего компонента в системе профессионального обучения, включающего подсистемы специальной, мировоззренческой, психолого-педагогической и культурно-эстетической подготовки.

Изучение деятельности учителя иностранного языка средней школы свидетельствует о том, что учителя испытывают значительные трудности в работе в новых условиях при наличии различных целевых установок, разнообразных учебников и учебных пособий, возрастных и национально-региональных особенностей школьников. Специальные срезы уровня теоретической подготовки учителей выявляют отсутствие такого важного качества знаний, как системность. Учителя не в полной мере владеют методологией и методикой научного исследования в области обучения иностранным языкам, что ограничивает их возможности самообразования и инновационной деятельности. Не менее важной проблемой представляется отток учителей из школы в другие сферы деятельности, связанные с использованием иностранных языков.

Главными причинами, на наш взгляд, являются узкопрофильная специализация будущих учителей, слабая теоретическая методическая подготовка выпускников, преимущественно эмпирический тип методического мышления, формируемого в вузе, и, как следствие, несформированность таких важнейших интегративных качеств, как рефлексия и профессионально-педагогическая направленность личности учителя.

Налицо основное противоречие профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка — противоречие между сложившейся практикой методической подготовки на педагогических факультетах иностранных языков и социально обусловленными требованиями к уровню профессионально-методической деятельности будущих учителей.

Проведенные за последние четыре десятилетия исследования показывают, что за сравнительно короткий период проблема получила всестороннее рассмотрение (Г.В. Рогова, И.Л. Бим, С.Ф. Шатилов, И.Н. Верещагина, Ф.М. Рабинович, Б.М. Есаджанян, К.И. Саломатов, В.Н. Шевяков, Е.И. Пасов, Р.Н. Герасимова, Н.Е. Кузовлева, Л.А. Желватых, Л.И. Сологуб, С.Я. Ромашина, Л.А. Брызгалова, Л.В. Тазьмина, А.Н. Мозговой, Н.С. Шерстюк, А.С. Карпов, В.М. Поляков, М.Ю. Клименкова, Э.Г. Вольтер, Н.И. Шляпина, М.Ю. Брискина, И.С. Москалева, Е.В. Жесткова, Т.П. Леонтьева, В.П. Неустроева, Л.П. Тилене, Т.И. Устьянцева, Е.Ф. Иванова, Н.П. Серебрякова, Е.Г. Тарева, В.Г. Кисиль, С.Д. Концева, Л.С. Медведева, О.В. Тарасюк, М.В. Якушев и др.).

Однако в проведенных исследованиях в качестве предмета выделяются отдельные компоненты системы методической подготовки и предлагаются пути их совершенствования в отрыве от других, без раскрытия ее системообразующих связей и зависимостей. В отечественной и зарубежной литературе по данной проблеме отсутствуют работы с системным описанием объекта изучения, не разработана концепция формирования профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка.

Вместе с тем существует ряд проблем, которые не ставились в исследованиях методической подготовки студентов:

- создание модели методической подготовки;
- разработка принципов и методов формирования профессионально-методической деятельности;
- разработка стратегии формирования и развития профессионально-методической деятельности;
- определение соотношения теории и практики в профессионально-методической подготовке;
- создание теории построения учебного курса «Методика обучения иностранным языкам» в педагогическом вузе;
- создание таксономии познавательных-методических задач;
- выявление возможностей различных моделей взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе для формирования профессионально-педагогической направленности личности учителя иностранного языка.

Выявленные противоречия и проблемы методической подготовки обусловили необходимость создания концепции формирования профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков.

Методологическую основу концепции составляют системно-структурный подход к управлению процессом формирования личности педагога и его профессиональной деятельности (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, М.С. Каган, И.Л. Бим), деятельностная теория обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Н.Н. Нечаев, З.А. Решетова, И.А. Зимняя), исследования пси-

хологической структуры деятельности учителя и педагогических проблем его подготовки (Ф.Н. Гоновлин, А.И. Щербаков, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.И. Загвязинский А.К. Маркова, Ю.Н. Куллюткин, Г.С. Сухобская).

Исходными в концепции методической подготовки являются:

- понимание профессионально-педагогического образования как системы формирования **личности и деятельности** педагога в соответствии с социально обусловленными целями в русле **исследовательской стратегии обучения**, направленной на развитие профессиональной деятельности творческого типа, которая предполагает умение, способность и готовность самостоятельно прогнозировать, формулировать и решать сложные педагогические задачи;
- рассмотрение в качестве **предмета** методической подготовки студентов **профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка в общеобразовательной школе**. Основные структурные компоненты его деятельности: профессиональные знания, имеющие полиморфную структуру, навыки, умения и профессионально-педагогическая направленность личности. Они образуют статическую модель процесса преподавания. Движущей силой, определяющей его динамику и развитие, является **процесс выработки, принятия и реализации методических решений**. Это сложный многоуровневый процесс решения разнообразных функциональных задач, обусловленный уровнем сформированности когнитивной и мотивационной сторон деятельности. Важно подчеркнуть, что выработка, принятие и реализация решений не есть структурный элемент профессионально-методической деятельности, это само содержание деятельности, ее движение и развитие.

Процесс выработки, принятия и реализации методических решений осуществляется на различных уровнях: теоретическом, технологическом и практическом, что позволяет выделить функциональные роли исследователя, методиста-технолога, учителя-практика, которые в профессиональной деятельности учителя объединены, выступают как ее различные аспекты и одна без другой невозможны. Каждая из функциональных ролей предполагает решение **типовых профессионально-методических задач**: исследовательских, технологических и практических. Каждая группа представляет собой иерархию общих и конкретных, собственно методических и функциональных задач.

Проведенный анализ профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка и сделанные выводы имеют принципиальное значение для создания теории формирования профессионально-методической деятельности у студентов педагогических факультетов иностранных языков.

Цели и содержание методической подготовки

При определении целей методической подготовки мы исходим из философской трактовки цели как мысленного образа результата в его отношении к порождающим его действиям. Основными характеристиками целей являют-

ся их отражающая природа, осознанность, творческий характер и практическая направленность.

Проведенный с этих позиций анализ иерархии целей методической подготовки позволил определить ее **конечную цель**, которая состоит в **формировании личности и профессионально-методической деятельности, ориентировочную основу которой составляют интегрированное профессиональное знание учителя иностранного языка и возможные уровни ее формирования — репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный и творческий.**

Однако вузовская подготовка объективно не может обеспечить овладение творческим уровнем деятельности в силу ряда объективных причин. Основное ее содержание должно быть ограничено формированием профессионально-методической деятельности по решению практических методических задач и готовности к технологической и исследовательской деятельности.

Модель учебно-воспитательного процесса в системе методической подготовки учителя иностранного языка, исходя из сформулированной конечной цели, включает теоретическое обучение, практическое обучение и научно-исследовательскую работу, в процессе которых достигается единство образовательной, развивающей и воспитательной целей.

Цель **теоретического обучения** — создание теоретической базы профессионально-методической деятельности как ее ориентировочной основы. **Практическое обучение** преследует цель формирования методических умений и навыков. **Научно-исследовательская работа** призвана сформировать знания и умения, необходимые учителю-исследователю.

Профессионально-методическая деятельность учителя иностранного языка — детерминант не только целей, но и содержания методической подготовки. Его исследование на теоретическом, квалификационном уровнях и на уровне учебного материала позволило определить следующие компоненты: **знания** (предметные, процедурные, методологические), **профессионально-методические умения и навыки** (теоретические, технологические, практические) и **профессионально-педагогическая направленность личности учителя ИЯ** (позитивное отношение к ученику как партнеру в межличностном и педагогическом общении, профессиональные мотивы, интересы и личностные качества). Определена таксономия типовых профессиональных задач (практические, технологические, исследовательские) и соответствующие им методические умения. Разработана система учебных методических задач, решение которых на различных этапах формирования и развития профессионально-методической деятельности приведет к реализации конечной цели методической подготовки.

Принципы и методы обучения

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование проблемы позволило выявить основные закономерности и противоречия процесса формирования профессионально-методической деятельности будущего учителя иностранного языка (ИЯ) и сформулировать на этой основе ряд принципов, важнейшими из которых являются принципы научности, деятельности, про-

блемности, конструктивного сотрудничества студентов и преподавателей как субъектов совместной деятельности, единства учебной и исследовательской работы студентов.

Научность методической подготовки предполагает:

- а) системный подход к построению модели методической подготовки;
- б) формирование у будущих учителей методического мышления теоретического типа, при которых решение отдельной методической задачи рассматривается как единичное проявление общего и особенного в системе обучения ИЯ в общеобразовательной школе;
- в) формирование системных знаний и обобщенных способов решения методических задач;
- г) системное построение курса методики и организацию процесса усвоения как восхождение от абстрактного к конкретному, что дает возможность готовить будущего учителя с учетом перспективного развития методической науки и практики.

Принцип деятельности предполагает, что усвоение знаний и формирование адекватной им системы методических действий должны протекать как единый процесс, что позволяет по-новому подойти к решению проблемы «соединения» знаний и их применения и соотношения теории и практики в системе методической подготовки. Теоретические знания являются как объектом, так и продуктом теоретической познавательной деятельности студентов или входят составной частью в ее ориентировочную основу в процессе решения методических задач и выступают как **теория практики**.

Принцип проблемности отражает логико-познавательные противоречия как процесса обучения иностранным языкам в школе, так и процесса формирования профессионально-методической деятельности.

Проведенное исследование иерархии целей и задач методической подготовки позволило выявить основное противоречие процесса формирования профессионально-методической деятельности: между методическими знаниями, уровнем сформированности умений и навыков, качеств личности — и их необходимым состоянием на каждом этапе методической подготовки. Ряд частных противоречий обусловили требования, вытекающие из них.

Конкретным воплощением основного противоречия является познавательная (учебная) методическая задача. **Учебная методическая задача** — это модель некоторой типичной проблемной ситуации, возникающей в профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка. Решение задачи осуществляется как процесс выдвижения и проверки гипотезы о планируемом результате обучения в ходе анализа учебной ситуации, соотнесения данных анализа и планируемого результата с обобщенными теоретическими положениями и характеризуется усвоением новых знаний и способов деятельности (умений) или их дальнейшим совершенствованием.

В учебной методической задаче как выражении основного противоречия процесса формирования профессионально-методической деятельности находят воплощение:

1) знания иностранного языка, психологии его усвоения учащимися, дидактических закономерностей учебно-воспитательного процесса, принципов, методов и приемов обучения;

2) опыт осуществления методических действий (умения и навыки);

3) опыт творческой деятельности.

Исходя из когнитивного состава проектируемой учебной деятельности, нами разработана таксономия познавательных-методических задач, включающая шесть групп задач:

I. Задачи, предполагающие воспроизведение знаний.

II. Задачи, предполагающие несложные мыслительные операции.

III. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции.

IV. Задачи, предполагающие обобщение знаний в письменной форме.

V. Задачи на продуктивное мышление.

VI. Рефлексивные задачи.

При решении вопроса о выборе, дозировке и последовательности включения задач в учебный процесс мы исходим из положения об опережающей роли творческого компонента учения по отношению к репродуктивному на протяжении изучения учебного предмета. В связи с этим непереносимым условием эффективности методической подготовки в вузе являются:

а) обязательное решение всеми студентами задач первых пяти типов до выхода на педагогическую практику в теоретическом курсе;

б) управляемый характер выработки и принятия решений задач шестого типа на предвыпускной практике с постепенным увеличением самостоятельности студентов при планировании учебного процесса и переходом к его самоанализу;

в) преимущественно рефлексивный характер и саморегуляция деятельности в процессе решения задач шестого типа на выпускной педагогической практике.

Результаты проведенного экспериментального исследования и многолетние наблюдения свидетельствуют, что «задачное» структурирование содержания познавательной деятельности студентов обеспечивает высокий уровень интеллектуальной активности обучающихся, способствует формированию теоретического методического мышления, показателями которого являются гибкость мышления, перенос усвоенных знаний и способов деятельности на решение новых методических задач.

Принцип проблемности, являясь объективным выражением противоречивости этапов формирования профессионально-методической деятельности, предполагает «задачное» структурирование как содержания теоретического курса, так и самого процесса профессионального становления личности учителя как процесса выработки, принятия и реализации методических решений.

Принцип конструктивного сотрудничества предполагает организацию учебно-воспитательного процесса как совместной деятельности студентов и преподавателя и содержит следующие методические требования:

1) организацию процесса формирования профессионально-методической деятельности как процесса совместного решения творческих методических задач;

2) управление преподавателем не только предметно-содержательной, но и эмоционально-ценностной стороной деятельности, овладение которой возможно лишь при условии общения студентов с преподавателем как носителем смысла профессиональной деятельности;

3) последовательное снижение управляющей роли преподавателя и нарастание познавательной активности студентов с целью формирования саморегуляции учебной деятельности обучающихся.

Принцип единства учебной и исследовательской работы предусматривает системный и непрерывный характер научно-исследовательской работы студентов на протяжении всего курса обучения в вузе, а также включение системы познавательных задач и исследовательских заданий во все изучаемые нормативные курсы.

Основу конструктивного сотрудничества составляет взаимодействие студентов и преподавателя в совместной деятельности, осуществляемой посредством системы методов, обеспечивающих овладение различными элементами содержания методической подготовки, а также комплексное освоение как общенаучных методов познания, так и методов научного исследования в области методики преподавания иностранных языков.

Приняв за основу характер взаимодействия студентов и преподавателя в совместной деятельности, мы различаем следующие методы обучения: **информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский** [3]. В рамках определенной стратегии обучения проявляется взаимодействие, взаимообогащение и взаимопроникновение методов. Каждый метод и система в целом приобретают при этом интегративные свойства: общая целевая направленность, органичность, развивающий характер.

Основной характеристикой педагогической деятельности является ее творческий характер, так как любая методическая задача есть творческая задача с большим количеством переменных объективного и субъективного характера. В связи с этим встает проблема формирования методического мышления, которое мы определяем как **способность учителя решать методические задачи для реализации целей обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения.**

С точки зрения развивающей функции методов обучения и развития методического мышления особую роль в методической подготовке учителя иностранного языка играют частично-поисковый, исследовательский методы и метод проблемного изложения. Особо важно подчеркнуть роль исследовательского метода, который предполагает совместную деятельность студентов и преподавателя, направленную на решение проблемных методических задач,

моделируемых преподавателем, реальных методических задач на педагогической практике, в процессе написания рефератов, курсовых и дипломной работ. Он выполняет ряд специфических функций:

- а) организует творческое усвоение знаний — применение известных знаний для решения проблемных задач и получения новых в результате их решения;
- б) формирует умения в сфере творческой деятельности;
- в) обеспечивает овладение методологией и методикой научного исследования по теории и методике обучения иностранным языкам;
- г) формирует познавательную направленность личности учителя, творческое отношение к профессиональной деятельности.

Информационно-рецептивный и репродуктивный методы вносят свой, незаменимый другими методами вклад в развитие внимания, памяти, воображения, репродуктивного мышления, которые являются базой продуктивных процессов в обучении.

Стратегия формирования и развития профессионально-методической деятельности

Одной из важнейших проблем при разработке стратегии обучения является создание теории построения теоретического курса методики. В качестве исходного при определении структуры и содержания теоретического курса нами принят системно-структурный подход, суть которого состоит в том, что в учебном предмете должен быть представлен предмет науки в его системно-структурной организации, то есть структура науки становится объектом учебной деятельности студентов. Структура объекта предстает как генетическое основание всего многообразия возможных частных форм его существования. Она представляет собой тот инвариант, то устойчивое ее содержание, которое сохраняется как носитель качества объекта при всех его конкретных модификациях.

В курсе методики должна структурироваться система обучения иностранным языкам в средней школе (предмет методики как науки), включающая цели обучения, содержание учебного предмета «Иностранный язык», принципы и методы обучения, учебно-воспитательный процесс и средства обучения.

Компоненты системы «Иностранный язык как учебный предмет» вместе с проблематикой методики как науки в ее историческом развитии представляют собой **общее** как инвариант системы обучения иностранным языкам.

Особенной формой реализации системы обучения иностранным языкам как инварианта является концептуальная система обучения конкретному иностранному языку, проявляющаяся многопланово в виде систем формирования произносительных, лексических, грамматических навыков и формирования речевых умений аудирования, говорения, чтения, письменной речи на конкретном иностранном языке.

Системы формирования речевых навыков и видов речевой деятельности имеют свои специфические особенности на различных этапах обучения, однако мы не выделяем их в отдельный блок, так как учет этих особенностей осуществляется при решении конкретной методической задачи, где они высту-

пают в качестве условий ее решения. В процессе решения конкретной методической задачи, выступающей в качестве **единичного** по отношению к общему и особенному, проявляются те же инвариантные элементы системы: цель обучения в конкретных условиях (как задача), содержание (конкретный учебный материал), принципы обучения (применительно к данной задаче), средства (для решения определенной задачи) и состав методических действий, которые нужно произвести на уроке для реализации поставленной задачи.

С учетом изложенного подхода нами разработана программа курса, которая включает три блока: 1) лингводидактика, 2) система обучения конкретному иностранному языку, 3) перечень инвариантных действий как профессионально-методических умений в области практической, технологической и исследовательской деятельности.

Изложенная теория построения учебного курса методики позволяет обеспечить, как свидетельствуют результаты опытного обучения, формирование методического мышления теоретического типа как теоретико-практической деятельности на базе фундаментальных знаний, формирование системной ориентировки в предмете, овладение обобщенными способами решения задач как «оперативными схемами мышления» на основе действий-инвариантов.

Важнейшим компонентом системы формирования профессионально-методической подготовки являются **средства обучения**, представленные учебно-методическим комплектом (УМКД) по курсу теории и методики обучения иностранным языкам, который включает: программу курса [6, 10], пособие для самостоятельной работы студентов [7, 8, 9, 11], методические рекомендации по созданию аттестационного профессионально-педагогического портфеля [13], учебное пособие по педагогической практике [15], методические рекомендации по написанию выпускной квалификационной работы [14].

Процесс формирования профессионально-методической деятельности проходит ряд стадий своего становления в системе организационных форм обучения.

Цель **первого этапа** — формирование познавательной мотивации и создание принципиальной схемы ориентировочной основы деятельности, которое осуществляется на лекциях.

Формирование профессионально-методической деятельности на **втором этапе** предполагает разработку студентами полной обобщенной ориентировочной основы деятельности и овладение опытом осуществления методических действий с помощью материализованных опор — во внеаудиторной самостоятельной работе по обучающей программе.

Цель **третьего этапа** — формирование методического действия как внешнеречевого.

Второй и третий этапы обеспечивают формирование репродуктивного уровня профессионально-методической деятельности на семинарах и практических занятиях.

Цель **четвертого этапа** — формирование методических действий в условиях реального учебно-воспитательного процесса в школе на педагогической

практике. В период предвыпускной практики студенты овладевают репродуктивно-творческим уровнем деятельности.

Цель **пятого этапа** — формирование творческо-репродуктивной деятельности для решения методических задач на спецсеминаре, выпускной педагогической практике и в ходе написания курсовых и дипломной работ.

Таким образом, исследование целей, содержания, принципов, методов, средств и этапов профессионального становления личности и деятельности учителя иностранного языка, проведенное на основе современных психологических теорий, позволило определить в качестве доминирующей **исследовательскую стратегию обучения** (тип обучения) как специфическое единство целей, методов и средств овладения некоторым содержанием в определенной социальной системе, реализуемой в определенных организационных формах обучения.

Исследовательская стратегия обучения обладает высоким обучающим и развивающим потенциалом, что позволяет реализовать цели подготовки творческой личности учителя-исследователя.

Многолетний опыт профессионально-методической подготовки студентов факультета иностранных языков Бурятского государственного университета, факультета английской филологии Московского городского педагогического университета и ряда других педагогических университетов страны подтверждают эффективность разработанной концепции.

Литература

1. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике: Учебное пособие. — М., 1989.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М., 1991.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.
4. Ляудис В.Я. Структура ситуации совместной учебной деятельности и формы учебных взаимодействий // Формирование учебной деятельности студентов. — М., 1989. С. 106–114.
5. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М., 1976.
6. Языкова Н.В. (ред.) Программы профессионально-педагогической подготовки студентов классического университета. Специальность 03.10.01 — Филология. — Преподаватель иностранных языков. — Улан-Удэ, 2005.
7. Языкова Н.В. Иностранные языки: теория и методика обучения: Учебное пособие. Ч. 1. — Улан-Удэ, 2006.
8. Языкова Н.В. Иностранные языки: теория и методика обучения: Учебное пособие. Ч. 2. — Улан-Удэ, 2006.
9. Языкова Н.В. Иностранные языки: теория и методика обучения: Учебное пособие. Ч. 3. — Улан-Удэ, 2007.

10. *Языкова Н.В.* Программа. Дисциплина ОПД: Теория и методика обучения иностранным языкам. Специальность 05.03.03 — Иностранный язык, квалификация. — Учитель иностранных языков. — М., 2007.
11. *Языкова Н.В.* Самостоятельная работа студентов по курсу методики преподавания иностранных языков. — Улан-Удэ, 1999.
12. *Языкова Н.В.* Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. — Улан-Удэ, 1994.
13. *Языкова Н.В., Ваганова В.И., Дугарова Т.Ц., Петряева Е.Ю., Резникова Ю.Г.* Аттестационный профессионально-педагогический портфель выпускника классического университета. — Улан-Удэ, 2004.
14. *Языкова Н.В., Дагбаева Н.Ж., Корытова Г.С., Очирова Л.П., Резникова Ю.Г.* Выпускная квалификационная работа по психолого-педагогическим наукам (методические рекомендации). — Улан-Удэ, 2003.
15. *Языкова Н.В., Малинина Ю.Ф., Резникова Ю.Г., Серебрякова Н.П.* Педагогическая практика студентов факультета иностранных языков. — Улан-Удэ, 2005.

Н.В. Лягушкина

Использование видеоматериалов для подготовки специалистов нового типа

В последнее десятилетие много говорится об изменении концепции образования, разработке инновационных методик преподавания, применении новых технологий в процессе обучения. В настоящее время перед преподавателями открыты широкие возможности для обучения теоретическим и практическим дисциплинам с применением различных технических средств. Многие учебные заведения могут похвастаться лингафонными кабинетами, мультимедийными классами, видеозалами. На занятиях активно используются аудио- и видеотехника, компьютерные технологии, в том числе Интернет, проекторы различных типов (оверхеды, цифровые проекторы и др.), интерактивные доски.

Вместе с тем методика использования современного парка технических средств, по-видимому, не может считаться до конца разработанной. Зачастую работа в видеоклассе сводится к просмотру фильма и обсуждению поднятых в нем проблем. Однако возможности применения видеофрагментов значительно шире. Иными словами, необходимо разработать методику использования различных технических средств, в том числе видеоматериалов, в процессе преподавания.

Остановимся на возможностях применения художественных фильмов, различных видеофрагментов, включая рекламные трейлеры, а также видеозаписи.

Просмотр видеofilмов при изучении иностранных языков активно применяется в высшей и средней школе на протяжении нескольких десятилетий. Видеотехника за последние годы претерпела ряд усовершенствований и получила широкое распространение. В распоряжении преподавателей имеются DVD-проигрыватели, цифровые видеокамеры, мультимедийные классы. С одной стороны, это открывает большие перспективы и возможности использования видео на практических занятиях. С другой — широкий доступ к упомянутым выше техническим средствам и ограниченное аудиторное время ставят перед преподавателями новые задачи. Как представляется, необходимо разработать методику использования фрагментов художественных фильмов и дополнительных материалов, предлагаемых DVD-дисками.

Рассмотрим возможные варианты использования видеоматериалов различного типа на занятиях по иностранному языку. Видеоматериалы можно разделить на следующие группы:

- постановочные учебные ролики;
- музыкальные [4] и рекламные видеоклипы;
- полнометражные художественные фильмы и телесериалы [2];

- дополнительные материалы, сопровождающие художественные фильмы на DVD, в том числе рекламные трейлеры;
- видеозаписи различных выступлений студентов.

Сразу отметим, что обращаться к первым двум типам видеозаписей мы не будем.

Рассмотрим подробнее в качестве учебного материала полнометражные фильмы. Основным достоинством привлечения фильмов для преподавания иностранного языка является, безусловно, актуальность лексических единиц и культурных реалий страны изучаемого языка. Кроме того, фильмы высокого качества по содержательным сценариям могут послужить источником для проведения дискуссий, написания сочинений и эссе, подготовки различных комментариев.

Важно отметить, что при подготовке методической разработки к фильму необходимо включать в нее задания трех этапов:

- вызова — актуализация имеющихся у студентов знаний, а также введение новых лексических единиц;
- реализации — непосредственный просмотр фильма с одновременным выполнением заданий;
- рефлексии — контроль понимания учащимися просмотренного фрагмента и дальнейшее обсуждение предложенных тем (терминология по [3]).

Многие DVD-диски с художественными фильмами снабжены рядом дополнительных материалов: удаленные или альтернативные сцены, рекламные трейлеры, интервью с актерами и режиссером и др. Как представляется, подобные видеоролики могут быть удачно использованы на этапе рефлексии для введения в проблематику фильма.

Например, перед просмотром целого или фрагментов фильма-сказки «Чарли и шоколадная фабрика» («Charlie and the Chocolate Factory», 2005) студентам предлагается посмотреть ролик «Фантастический Мистер Даль» («Fantstic Mr. Dahl») продолжительностью 17 минут и ответить на вопросы.

Watch the film and answer the questions:

1. What kind of imagination did Dahl have?
2. What changes did Dahl bring into the *Little Red Riding Hood*?
3. What Dahl's stories were mentioned?
4. What Dahl's features does his granddaughter remember?
5. What party did he make for his grandson Luke?
6. What happened on Dahl's 4th birthday?
7. What was his manner of writing stories?
8. What lists did Roald Dahl make?
9. What story about Dahl did the illustrator tell?
10. Do children like Dahl's books?
11. Why did Roald Dahl become an expert on chocolate?
12. What was Dahl's message to the readers of *Danny, the Champion of the World*?
13. What story did Dahl's daughter Ophelia tell?
14. What did Roald Dahl die of?
15. What kind of patient was Roald Dahl?

Отметим, что данный видеоролик можно также использовать в качестве вводного задания перед прочтением и обсуждением газетной статьи о детской литературе («Parents Are Potty About Reading to Their Kids»).

Отдельно хотелось бы сказать о возможности совмещения работы с учебниками/учебными пособиями и видеоматериалами. Так, в качестве примера совместного использования видеоматериалов и базового учебника можно рассмотреть следующую разработку. Несколько текстов в учебнике «Health — Feeling Great» [1] посвящены болезни Альцгеймера. В качестве закрепления лексических навыков, после проработки данных текстов, студентам предлагается фрагмент из фильма «Дневник памяти» (“The Notebook”, 2004) продолжительностью две с половиной минуты. После просмотра учащиеся отвечают на вопросы и пересказывают увиденное, опираясь на изученный лексический материал.

Alternative scenes (0.24.05–0.26.39)

I. Answer the questions:

1. How often does Allie remember her husband Noah?
2. What symptoms of Alzheimer’s does Allie have?
3. How did it start?
4. What did Allie do after the first visit to the doctor?
5. What for did she write the notebook?

II. Dwell on the passage using the following words:

- a) the dream fades
- b) a second childhood
- c) to lose one’s faculties
- d) to perpetuate a meaningless existence
- e) ultimately fatal
- f) to involve disorders of the brain
- g) short-term memory
- h) to execute mundane daily activities

Особенно эффективным средством повышения мотивации учащихся является просмотр рекламного **трейлера** к фильму. Использование трейлера на занятии, в отличие от показа полнометражного фильма обладает рядом преимуществ:

- трейлеры имеют сравнительно **небольшую продолжительность** (около 5 минут), что позволяет в случае необходимости просматривать видеоролик несколько раз;
- трейлер может быть использован на стадии **вызова**, иными словами, не как основной этап занятия, а в качестве введения в иной вид деятельности (чтение, говорение и т.п.);
- рекламный ролик создан специально, чтобы заинтриговать зрителя, следовательно, студенты получают **мотивацию** посмотреть фильм целиком, что может быть сделано после занятий, — таким образом преподаватель экономит аудиторное время.

В качестве примера задания для работы с трейлером на стадии вызова можно привести тест на контроль понимания рекламного ролика к фильму «Двухсотлетний человек» («Bicentennial Man», 1999).

1. 🎬 Watch the trailer to “Bicentennial Man” and tell what the bottom line of the film is.
2. 🌱 Dwell on the following:
 - What is your stand about Andrew’s humanity?
 - What is your attitude to interfering with the course of nature and extending human life?

Наравне с профессиональными фильмами все более широкое распространение в качестве учебного материала стали получать любительские видеозаписи. Особенно эффективно, по-видимому, проводить видеозапись различных выступлений студентов с последующим просмотром и анализом. Записывать можно как обычные практические и семинарские занятия, так и специально подготовленные презентации и ток-шоу.

Литература

1. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н. Health — Feeling Great. — М., 2005.
2. Emig R. Taking Comedy Seriously: British Sitcoms in the Classroom // Anglistik & Englischunterricht. — Band 68, New Media — New Teaching Options?! — Heidelberg, 2006. P. 17–35.
3. Steele J., Meredith K., Temple C. Methods for Promoting Critical Thinking. — Northern Iowa, 1998.
4. Volkman L. Teaching Music Video Clips / Teaching via Music Video Clips // Anglistik & Englischunterricht. — Band 68, New Media — New Teaching Options?! — Heidelberg, 2006. P. 37–77.

Художественные фильмы

- a. Bicentennial Man. — Columbia Pictures, 1999.
- b. Charlie and the Chocolate Factory. — Warner Brothers, 2005.
- c. The Notebook. — Warner Brothers, 2004.

Ю.В. Трушкова

Особенности постановки учебных заданий по курсу «Введение в языкознание»

Теоретический курс «Введение в языкознание» представляет собой не только известную теоретическую сложность для студентов 1-го года обучения, но и методологическую — для преподавателя, так как этот курс читается студентам, в своей массе не обладающим общей филологической подготовкой. Освоение новой теоретической дисциплины означает для студентов формирование новой системно организованной сферы научного знания, соотносимой с системой лингвистических понятий и соответствующей системой терминов. Оно происходит одновременно с развитием языковой личности будущего специалиста-филолога, формированием профессиональной языковой и коммуникативной компетенции, которая предполагает ряд умений и навыков, в том числе умение извлекать специальный (лингвистический) смысл из сказанного и написанного и умение выражать этот смысл, используя научный устный и письменный стиль речи [4: с. 162]. Вводный курс по языкознанию, читаемый студентам первого года обучения, преследует цель заложить у них когнитивную и коммуникативную базу научного знания и подготовить к последующим теоретическим курсам, требующим более глубоких знаний и более совершенных навыков анализа языковых фактов.

К базовым теоретическим умениям и навыкам, формируемым при изучении теоретического курса по языкознанию (1-й год обучения), относятся следующие:

- умение работать с научными и учебными текстами: вычитывать из них информацию, использовать при подготовке сразу более одного источника и сравнивать различные точки зрения на одну и ту же проблему;
- умение самостоятельно рассуждать на заданную тему по теории языка, отвечать на проблемные вопросы, аргументировать свое мнение, сравнивать различные подходы к явлениям языка;
- овладение понятийным и терминологическим минимумом данной области знания (умение найти термин в тексте, дать термину дефиницию, сравнить разные дефиниции терминов и выявить концептуальные различия, стоящие за ними, выбрать правильный термин для обозначения лингвистического понятия и т.д.) [4].

Практический аспект дисциплины состоит в том, чтобы научить студентов интерпретировать языковой материал, применяя к нему теоретические знания: находить соответствие обобщающих понятий и конкретных явлений языка, классифицировать языковые явления, подбирать примеры к терминам,

иллюстрировать теоретические положения и выполнять разные виды лингвистического анализа.

Учебные задания по курсу «Введение в языкознание» можно разделить на два вида: **задания теоретической направленности**, нацеленные на усвоение научной теории (системы научного знания и понятийного аппарата лингвистики), и **задания практической направленности**, в которых теоретические знания студентов используются для анализа данных языка.

«Введение в языкознание» рассматривается как теоретико-практический курс, в котором усвоение теории и различные виды работы над конкретным языковым материалом идут рука об руку. Теоретические знания, с одной стороны, являются объектом познавательной деятельности (при работе с учебной и научной литературой), а с другой — составляют основу для дальнейшей творческой познавательной деятельности (при выполнении самостоятельных работ, написании рефератов, курсовых и дипломной работ, докладов, научных статей).

Работа с литературой, вопросы и задания к семинару

Самостоятельная работа студента с текстовым материалом, куда входят конспект лекции, учебные тексты, словари, научные тексты (статьи, выдержки из монографий), — самый традиционный вид обучения теоретической дисциплине. Он предполагает ознакомление студента с ее основной проблематикой, историей ее развития, объектом исследования, основными научными методами, системой понятий.

Вопросы и задания к семинару могут формулироваться по-разному. Но, независимо от вида их формулировки, все они, в большей или меньшей степени являются творческими предметно-методическими заданиями (ПМЗ), которые требуют «обобщения, активной переработки усваиваемой информации для аргументации высказываемых суждений» [6: с. 22]. Они должны удовлетворять требованию полноты и логической связности; набор таких вопросов должен давать целостное представление о проблематике темы.

Самая простая форма постановки такой задачи — прямой вопрос или общее задание («изложите...», «назовите...», «перечислите...»), непосредственно связанные с прочитанным материалом. Например, вопросы и задания к теме «Фонетика и фонология» могут звучать так: 1. Назовите аспекты звучащей речи. 2. Что является предметом изучения фонетики? 3. Расскажите о фонетическом членении речи. Назовите сегментные (линейные) фонетические единицы. 4. Как соотносятся понятия «фонема» и «звук»? [цит. по: 1: с. 22]. От студента требуется выделить, а потом достаточно полно и последовательно изложить основные положения прочитанного и дать определения базовым лингвистическим терминам. Но даже пересказывая учебные и научные тексты, первокурсник овладевает стилем научной речи и основами метаязыка теоретической лингвистики. Это — первый и необходимый шаг на пути формирования у него требуемой коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Более сложные вопросы-задания носят творческий характер. Они призваны научить студента размышлять над положениями теоретического языкознания, сравнивать разные точки зрения, приводить аргументы в пользу той или иной из них, обосновывать свое мнение и делать выводы. Выполнение этих заданий развивает навыки логического мышления, требует решения более сложных познавательных и коммуникативных задач и более совершенного владения научным стилем речи. Таким образом, достигается одна из главных целей курса: **научить думать и рассуждать о языке** в рамках системы научного знания.

Именно такова основная часть заданий в классической книге Дж. Лайонза «Язык и лингвистика». Нередко они формулируются следующим образом: дается выдержка из научного труда или высказывание известного лингвиста, часто дискуссионного характера, и студентам предлагается обсудить это положение, привести доводы в его пользу или опровергнуть: *Как философы, так и лингвисты часто считают, что... ссылки на интуицию “ненаучны”, поскольку интуиция недоступна непосредственному наблюдению, изменчива и ненадежна. Мы не считаем эту позицию убедительной. Обсудите* [5: с. 64]. Другие задания у Дж. Лайонза формулируются как «установите...», «аргументируйте...», «поясните утверждение...», «что бы вы могли сказать о...», «объясните различие...». Некоторые задания направлены на выработку самостоятельной научной позиции у студента-филолога, на формирование способности давать оценки методам и направлениям языкознания, делать обобщающие выводы: *В чем состоит метод так называемого компонентного анализа смысла?.. Укажите его достоинства и недостатки* [5: с. 163].

Эвристическую ценность заданий, приведенных в книге Дж. Лайонза, трудно переоценить, несмотря на то что они довольно сложны для начинающего филолога и требуют достаточно много времени на выполнение. Всякий раз студент решает достаточно узкую, но полноценную научную проблему. Эти задания направлены на воспитание самостоятельной, развитой, зрелой, мыслящей личности, учитывают специфику лингвистики — заранее предполагают множественность точек зрения. Они воспитывают помимо чисто аналитических дискурсивные и риторические умения.

Кроме работы с литературой и последующей беседы по вопросам и предварительно заданным темам существуют другие виды учебных заданий, цель которых — закрепить и систематизировать теоретические знания. Среди таких практических заданий теоретической направленности важную роль играют задания на **построение таблицы, шкалы или схемы**. Например, при изучении темы «Язык и речь» в качестве домашнего задания можно предложить составление сводной таблицы «Противоположные свойства языка и речи». При подготовке темы «Фонетика и фонология» студентам очень полезно составить таблицу «Различия фонологических школ: Пражской, Московской, Ленинградской».

Аналогичное, но «противонаправленное» задание состоит в том, что студенты должны заполнить «пустую схему» или шкалу с отсутствующими «со-

ставляющими». Такое задание вполне оправдывает себя, например, при изучении единиц и уровней языковой системы (представление структуры языка в виде шкалы единиц и уровней) или при изучении речевой деятельности (этапы порождения речи, участие разных уровней языка при порождении речи).

Особое место в системе учебных заданий теоретического характера занимают задания, направленные на **освоение учащимися понятийного и терминологического аппарата**. При освоении метаязыка лингвистики студенты учатся 1) находить и выделять термин в учебном тексте; 2) давать ему полную, информативно достаточную и логически обоснованную дефиницию; 3) разграничивать сходные термины; 4) устанавливать парадигматические связи термина с другими терминами данного раздела языкознания — логико-понятийные, деривационные и др.; 5) сравнивать различные дефиниции термина, отражающие различные научные концепции, школы и взгляды крупных ученых; 6) подбирать языковые примеры, иллюстрирующие термин; 7) правильно употреблять термины в ответах на вопросы и рассуждениях на заданные темы. Эти задачи для учащихся первого курса выполняются с большими ограничениями, объем задействованных в обучении терминов также минимален.

Учебные задания, касающиеся лингвистической терминологии, формулируются в виде прямых вопросов и заданий к семинарскому занятию («Дайте определение...», «Что такое...?») с указанием страниц учебных пособий или словарей, то есть прежде всего подразумевают работу с литературой. Другим видом учебной работы является самостоятельный поиск учащимися дефиниций терминов в учебниках и словарях, создание индивидуальной терминологической картотеки и работа с карточками (сравнение дефиниций и выбор наилучшей, разграничение дефиниций близких терминов, подбор языковых примеров и т.д.) [4].

Основное требование к дефинициям лингвистических терминов на первом курсе — максимальная четкость, прозрачность, краткость и однозначность, возможно, за счет некоторого сужения объема понятия и ограниченности его содержания. Работая с учебной литературой и словарями, студенты сталкиваются с различными дефинициями терминов. Тогда перед учащимися и перед преподавателем встает задача проанализировать их и выбрать ту, которая обладает наибольшей точностью и объяснительной силой, показать, что различные дефиниции отражают различные научные подходы к языку или, напротив, взаимно дополняют друг друга. Например, в нескольких учебниках по языкознанию встречаются разные определения грамматической категории. Определения, данные в учебнике Т.И. Вендиной и в Лингвистическом энциклопедическом словаре (ЛЭС), представляются нам наилучшими, хотя одно из них определяет категорию как систему значений, а другое — как систему форм. Однако в целом эти определения дополняют друг друга. Противоречия снимаются в процессе более подробного толкования термина, которое дается в учебниках А.А. Гируцкого, Т.И. Вендиной, А.А. Реформатского и в ЛЭС.

Работа с языковыми данными

Одна из главных задач курса — развить у студентов навыки научного анализа языковых данных. Работа с языковым материалом — не только способ практического применения приобретенных теоретических знаний, но и необходимое средство для более глубокого усвоения теоретических знаний. Наблюдая за единицами языка и сравнивая их свойства, студент должен уметь сделать обобщающие выводы, подтверждающие положения теории, или, наоборот, уметь распространить теоретические положения на соответствующие языковые факты. Как правило, такие задания даются для самостоятельной работы.

Так, анализ группы лексических единиц позволяет сделать выводы о свойствах языкового знака. Например, рассмотрев ряд слов с одинаковым значением, но различных по форме в разных языках (*black, noir, schwartz; время, time, Zeit, час* или *беру* и *возьму, много* и *больше*), студент может показать на этих примерах, что знак произволен и что не существует глубинной, необходимой и сущностной связи между планом выражения и планом содержания знака. Задание может формулироваться как наводящий вопрос, например: *Что говорит об отношении плана выражения и плана содержания сопоставление слов...?*

Очень ценно, когда чисто практическая работа над языковым материалом принимает вид творческой задачи («докажите...», «покажите, что...») или вопроса-проблемы, например: *Доказывают ли противопоставление фонем о: – о в немецком языке слова:*

Brot	Frost
Sohn	Zorn
Groß	Sonst? [3: 99].

Для решения этой задачи студенту придется объяснить, что в этих словах встречается контрастивная дистрибуция долгих и кратких гласных и что это свидетельствует об их фонологическом статусе в немецком языке.

Особо следует выделить практические задания на **лингвистический анализ языковых единиц**: анализ фонемного состава слова; морфологической, семантической и словообразовательной структуры слова; семного состава слова, полисемии, отношений лексических единиц и т.д. Они входят в состав экзаменационных билетов (третий вопрос). Практические навыки, которые усваиваются в результате выполнения таких задач, — это нахождение в языке сходных и различных по значению и форме языковых единиц, подбор контекста употребления языковых единиц, описание смыслового сходства и различия лексических единиц. При отработке таких задач следует обращать внимание на то, чтобы студенты применяли к языковым данным верные теоретические предпосылки, усвоили основные принципы и последовательность анализа.

Так, анализ морфемного состава слова основывается на использовании принципов формального и смыслового тождества морфемы, ее повторяемости и значимости, вариативности морфемы. Опираясь на знание этих принципов, студенты осуществляют членение слова на морфемы и определяют

статус морфем в составе слова. Для этого они должны уметь находить в языке другие слова, имеющие в своем составе морфемы с тождественным значением и сходной формой. Если подобный анализ труден для студента, можно отрабатывать его «по частям». При отработке анализа морфемного состава слова можно предложить выделить какую-либо одну морфему, например: *Что дает основание отделить морфему /-ец/ в слове “делец”?*, а затем уже предлагать для анализа слово целиком (*травяной, болтливый, горбинка*) [цит. по: 3]. Остаток морфемного членения может быть истолкован по-разному (уникальная / нерегулярная морфема; историческая или заимствованная морфема); важно уметь его выделить и примерно определить его статус (например, *-вор-* в слове *детвора*; *-амт* в слове *почтамт*).

При анализе словообразовательной структуры слова важно не только указать производящий базис, словообразовательный формант и способ словообразования, но и истолковать семантическую структуру производного слова, описать вид мотивированности производного слова, словообразовательное значение. Так, недостаточно объяснить, что слова *маслобойка* и *газонокосилка* образованы одним и тем же способом (сложение основ и аффиксация при участии интерфикса). Важно описать их общую словообразовательную модель: образование от основы глагола, обозначающего действие, и существительного, обозначающего объект действия, мотивированность соответствующими словочетаниями (*сбивать масло, косить газон*). В ряде случаев — конверсии в английском языке или безаффиксного способа словообразования в русском — нужно уметь объяснить направление словообразования.

При описании семантической структуры слова как системы различных языковых значений — категориальной семантики (семантики части речи), грамматического, лексического, словообразовательного значений важно уметь различать и описывать эти языковые значения.

При анализе единиц лексики, например синонимов, важна не лексикографическая точность дефиниций, а умение заметить и описать семантико-стилистические различия между синонимами через обращение к их денотативной отнесенности (обозначают ли они тождественные или сходные явления действительности; одинаков ли объем их денотатов) и через их сочетаемость — возможность употребляться в одних и тех же контекстах.

Задания для самостоятельной работы студента и проверочные работы включают в себя практические задания-тесты, которые служат как для проверки и закрепления теоретических знаний, так и для совершенствования навыков анализа языкового материала. Тесты требуют от студента выполнения некоторой операции: например, сгруппировать сходные единицы, соединить части левой и правой колонок, отделить истинные высказывания от ложных, выбрать правильные ответы среди нескольких данных и т.д. Большое разнообразие таких заданий представлено в [2].

1. Задачи на **классифицирование** языковых явлений весьма многочисленны и применимы для любой изучаемой темы курса. Они могут формулироваться по-разному: *Объедините в группы, ...Какие единицы или характе-*

ристики относятся к явлению (категории) X, а какие — к явлению (категории) Y? и т.д.

Например, в теме «Синтаксис» даются списком характеристики словосочетания и предложения: 1) *номинативная единица*; 2) *предикативная единица*; 3) *обозначает сложное понятие*; 4) *предикативная связь*; 5) *модальность*; 6) *коммуникативная единица*... и т.д. и предлагается пометить цифрой (1) признаки словосочетания, а цифрой (2) — признаки предложения.

2. Задачи на **установление соответствия** также применимы для всех тем и разделов языкознания. Например, в задании темы «Происхождение и развитие языка» даются три колонки. В одной — имена известных ученых (В. Гумбольдт, Ж.-Ж. Руссо, А. Смит, Ч. Дарвин и др.), во второй перечислены теории происхождения языка, в третьей — названия явлений, связанных с этими теориями (переживания человека, трудовые выкрики, сознательная общественно-производственная деятельность и т.д.). Нужно соединить линиями имя основателя теории, название теории и соответствующие явления.

3. **Соединить части, чтобы получилось истинное высказывание**, например: *Общая тенденция развития языков в эпоху капитализма — ... — концентрация диалектов*. Во многих случаях такие задачи — это также «завуалированные» задания на **определение терминов**. В левой части дается термин, в правой — ряд возможных дефиниций.

4. Задания типа «**найдите правильные (неправильные) высказывания**» в списке, например «*Первый алфавит — финикийский*» (правильно); *Знаки фонетической транскрипции могут иметь несколько звуковых значений* (неправильно).

5. **Выбрать из списка** языковые явления, имеющие отношение к другому явлению более высокого уровня. Например, в теме «Синтаксис» приводится список категорий лица, наклонения, рода, времени, залога, числа и вида и предлагается отметить морфологические категории, в которых выражается предикативность в предложении.

6. Особого внимания заслуживают практические задания, предлагающие **множественный выбор**. В последнее время они становятся все более распространенными, так как предполагают однозначное решение и их выполнение проще контролировать по ключам. Однако это очевидное преимущество имеет свою обратную сторону. Теоретическая лингвистика — не та дисциплина, где преобладают простые и однозначные решения проблем. Напротив, как мы старались показать, одна из важных задач курса — внушить студентам, что в лингвистике сосуществуют различные взгляды, направления, школы и т.д., которые по-разному рассматривают одни и те же явления языка; что умение рассуждать, доказывать и обосновывать свое мнение важнее умения быстро давать верный ответ. Например, в [2] одно из заданий по теме «Язык как общественное явление» формулируется так: *Отметьте правильный вариант с помощью соответствующей цифры: языкознание относится к ... (1) естественным наукам, 2) общественным наукам, 3) философии*). На первый взгляд, напрашивается от-

вет (2), но с оговорками: у языкознания и естественных наук есть общая область (изучение звуковой стороны языка, изучение речевой способности человека); то же самое можно сказать о философском направлении в языкознании. Чтобы ответ на поставленный вопрос был не только правильным, но и полным, необходимы комментарии к нему.

Конечно, есть вопросы, ответ на которые не допускает вариантов, например: *Единицы разных уровней языка находятся между собой в ... (1) парадигматических, (2) синтагматических, (3) иерархических отношениях.* Верен только ответ (3) [2].

Таким образом, задачи типа «множественный выбор» эффективны, но в то же время ограничены. Для того чтобы сохранять свою методическую ценность, они должны, во-первых, иметь однозначное решение; во-вторых, в ряде случаев следует оговаривать, в рамках какой лингвистической концепции или научной школы задание ставится и выполняется (например, в задачах по фонологии). Желательно, чтобы выполнение формализованных заданий сопровождалось кратким комментарием студента, объясняющим его выбор.

При составлении практических заданий встает вопрос: на базе какого языка (языков) следует давать практические задания? Особенно это касается задач на лингвистический анализ (морфологической и словообразовательной структур, лексики и т.п.). Л.Р. Зиндер однозначно высказывается в пользу того, что задания должны составляться на основе материала родного языка студентов, так как «вполне самостоятельный подход к анализируемому языку доступен только человеку, хорошо знакомому с фактами этого языка. Материал из других языков привлекается лишь спорадически, когда без этого невозможно или затруднительно раскрыть то или иное лингвистическое положение» [3: с. 4].

Можно возразить, что, как замечает и сам Л.Р. Зиндер, сложность анализа родного языка состоит как раз в том, что его трудно «увидеть со стороны». Данные из других языков, в том числе экзотических, напротив, часто позволяют студентам лучше увидеть суть лингвистического явления. Работа с примерами из русского языка для русскоязычного студента, изучающего иностранный язык, может оказаться сложной в силу того, что она требует научного знания о родном языке его фонологической системе и грамматике, этимологии и истории — в объёме, значительно превышающем школьный курс. Компромисс состоит в отборе данных родного языка (русского) с таким расчётом, чтобы при работе с ними студент мог опираться только на интуитивное знание родного языка или на знания в пределах школьной программы. В то же время можно и нужно давать задания на материале изучаемого иностранного языка, но подходить к ним так же избирательно, учитывая уровень знаний студентов первого курса. При изучении грамматики студентам вполне под силу задания типа: *Покажите, где в английском языке применяется способ внутренней флексии; порядка слов; супплетивизма.* Полезны задания на сопоставление грамматики изучаемого и родного языков, например: *Приведите аргументы*

в пользу того, что категория определенности в английском языке является грамматической, а в русском — функционально-семантической.

Задания на материале незнакомых студенту языков эффективны при изучении словообразования, грамматики, происхождения языков и языковой типологии, при условии что морфемное членение слова прозрачно и вариативность морфов незначительна и достаточно регулярна.

В заключение следует сказать, что большинство опубликованных на сей день методических пособий по курсу «Введение в языкознание» не представляет полного и сбалансированного комплекса учебных заданий, учитывающих особенности преподавания этой дисциплины студентам первого года обучения. Такой комплекс обязательно должен включать задания для совместной отработки на семинарском занятии под контролем преподавателя и задания для самостоятельной работы. В него должны входить 1) вопросы теоретической направленности, формирующие у учащихся навыки логического мышления и научной коммуникации, 2) задания, преследующие цель освоения студентами системы лингвистических понятий и терминов, и 3) практические задания по применению теоретических положений к языковому материалу.

Литература

1. *Алефиренко Н.Ф.* Теория языка. Вводный курс: Учебное пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. — М., 2004.
2. *Болдырев Н.Н.* Практикум по введению в языкознание: Учебно-методическое пособие. — Тамбов, 1997.
3. *Зиндер Л.Р.* Введение в языкознание. Сборник задач: Учебное пособие для вузов. — М., 1987.
4. *Куликова И.С., Салмина Д.В.* Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). — СПб., 2002.
5. *Лайонз Дж.* Язык и лингвистика: Вводный курс. — М., 2004.
6. *Языкова Н.В.* Иностранные языки: теория и методика обучения: Учебное пособие. — Улан-Удэ, 2006.

Н.А. Спичко

Использование дифференцированных программ при обучении грамматике английского языка на 1 курсе языкового педагогического вуза

Главной целью обучения грамматике в педагогическом вузе на факультете английской филологии является не только усвоение знаний, но и практическое владение грамматическими явлениями английского языка. Их использование в разных видах речевой деятельности предполагает грамматические рецептивные и продуктивные навыки. Для того чтобы обучение было эффективным, следует учитывать все факторы, так или иначе влияющие на процесс обучения в вузе. Эти факторы были объединены в широко используемое в настоящее время понятие «образовательная среда».

Образовательная среда при обучении иностранному языку — это система условий, создаваемая в целях достижения конкретного уровня иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), включая условия для личностного развития учащихся, зависящие от социального и пространственно-предметного окружения, а также от используемых в учебно-воспитательном процессе средств, приемов и технологий обучения.

При овладении иностранным языком выделяются (см. рис. 1) субъекты образовательного процесса (студент, преподаватель) и компоненты образовательной среды: *социальный* (на белом фоне), *пространственно-предметный* (на фоне с точками) и *технологический* (на фоне с косыми штрихами).

Основными направлениями повышения эффективности образовательной среды при обучении грамматике английского языка на 1 курсе филологического факультета педагогического вуза являются:

- активизация всех компонентов образовательной среды, усиление их взаимодействия;
- создание благоприятного психологического климата, способствующего раскрытию личностных качеств студентов, повышению их творческой активности;
- усиление профориентации студентов — будущих учителей иностранного языка, выработка адекватного стиля учебной деятельности;
- дифференцированный, более того, индивидуальный подход к студентам;
- определение их стартового уровня обученности с целью выявления наиболее серьезных пробелов;

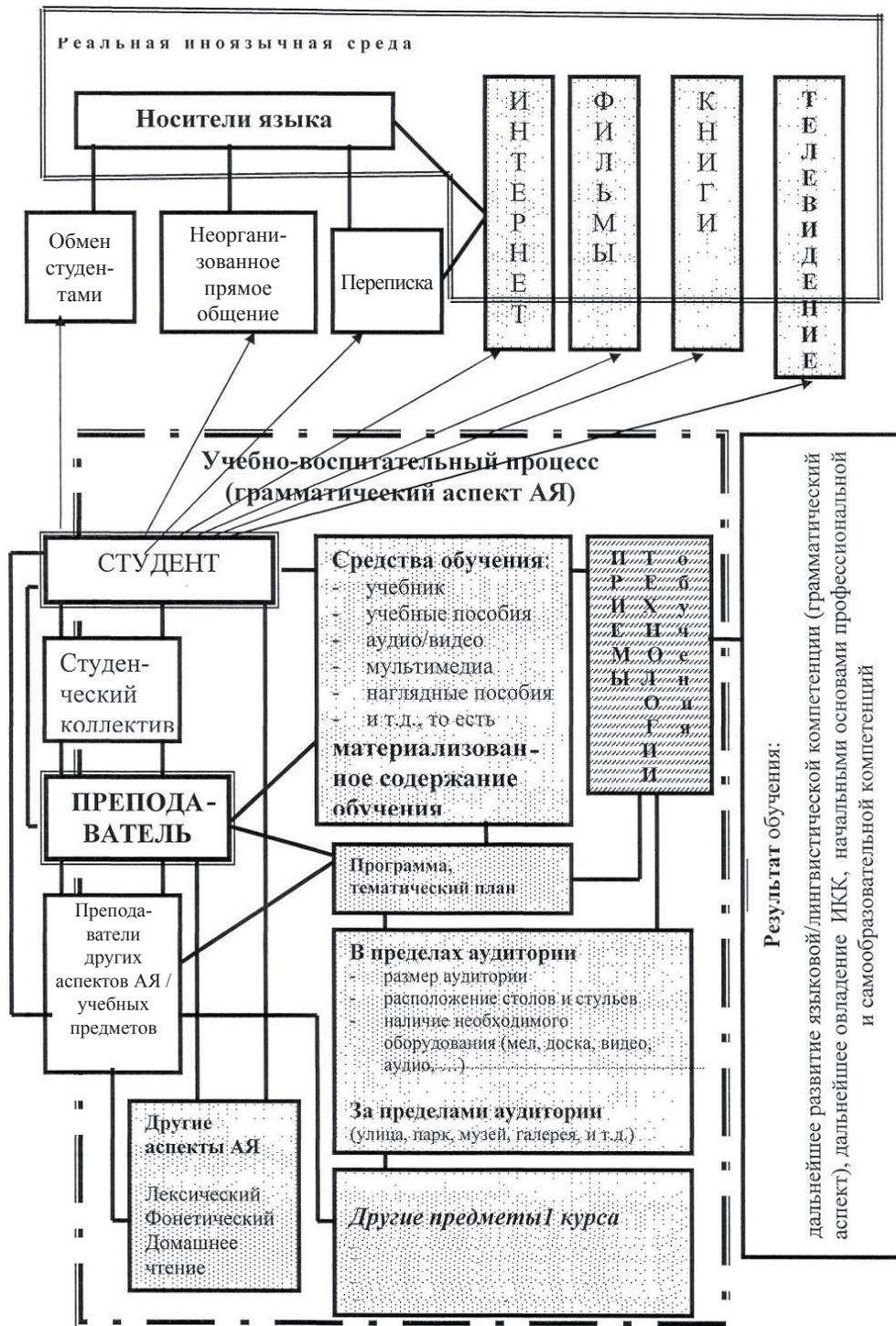


Рис. 1

- разработка в этих целях учебных материалов, позволяющих действительно индивидуализировать обучение;
- использование реальной иноязычной среды (взаимодействия с носителями изучаемого языка) и создание реальных ситуаций иноязычного общения для стимулирования учебной деятельности студентов, повышения их мотивации и результативности обучения.

Индивидуализация образовательного процесса и педагогическая организация индивидуализированной образовательной среды в целом обеспечиваются за счет выполнения педагогами ряда предварительных операций, первичными из которых являются диагностика уровня подготовленности студентов к процессу обучения в вузе и выявление их исходного уровня обученности в области конкретного учебного предмета, в нашем случае — грамматики английского языка (АЯ).

Диагностика, по сути, является начальным этапом, «отправной точкой» для планомерной систематической работы преподавателя по повышению уровня обученности студента и продолжения формирования, в нашем случае иноязычно-коммуникативной и развития профессиональной и самообразовательной компетенций. Она может проводиться различными способами: например, анализ результатов вступительного экзамена, собеседование, тестирование, анкетирование. (Диагностика, как правило, проводится в естественных условиях учебно-воспитательного процесса, которые потом корректируются, исходя из результатов диагностики).

Уровень обученности даже в пределах одной группы может варьироваться, то есть в группе могут быть студенты с высоким уровнем обученности («сильные» студенты), студенты с низким уровнем обученности («слабые» студенты) и студенты с высоким уровнем обученности в одних грамматических областях и с пробелами — в других («средние» студенты).

Исходя из принципов дифференциации и индивидуализации, различия в процессе обучения грамматике АЯ на 1 курсе вышеуказанных типов студентов лежат в основе проектирования образовательной среды. Составляются маршруты / программы обучения грамматике АЯ на 1 курсе, а именно — образовательная траектория при обучении грамматике АЯ для «сильного» студента и отдельно — для «слабого» студента.

Для раскрытия индивидуализации и дифференциации обучения в педагогической литературе используют 3 термина: «образовательная траектория», «образовательная программа» и «образовательный маршрут».

Нами был выбран термин *дифференцированные образовательные программы*. Это образовательные программы для студентов с различным уровнем обученности, составленные на основе содержания обучения, представленного в программе 1 курса и тематическом плане. Они обеспечивают возможность в разном объеме с различной частотой использовать различные средства обучения (например, основной учебник, дополнительную литературу, учебный видеокурс «Garevine», грамматические схемы и таблицы и т.д.), различные приемы и технологии обучения; предусматривают разное число консультаций со стороны преподавателя. Проектирование дифференцированных образовательных прог-

рамм в данном случае выступает как средство реального проявления принципов дифференциации и индивидуализации обучения **в рамках одной учебной дисциплины (аспекта языка)**, помогает осуществлять управление обучением адекватно имеющимся у студентов потребностям.

В процессе построения дифференцированных образовательных программ в области грамматики учитывались все компоненты образовательной среды: *субъекты образовательного процесса, социальный компонент, пространственно-предметный компонент и технологический компонент.*

В качестве примера рассмотрим дифференцированные образовательные программы для «слабого» студента и «сильного» студента при обучении грамматике АЯ на 1 курсе на примере конкретной грамматической темы: «Употребление определённого артикля с именами собственными, в том числе с географическими названиями». Субъектами образовательного процесса в данном случае являются соответственно «слабый» студент и преподаватель дисциплины «Практическая грамматика» на 1 курсе.

В качестве социального компонента выступают «сильные», «средние» и «слабые» студенты одной и смежных групп, а также преподаватели других аспектов АЯ и, возможно, носители языка. При этом общение с носителями языка чаще всего опосредованное, так как «слабые» студенты зачастую испытывают страх прямого общения из-за «ошибкобоязни».

Содержание обучения, входящее в предметно-пространственный компонент, для «слабого» студента-первокурсника может быть представлено следующими средствами обучения:

1) учебник В.Д. Аракина, 1 курс. В разделе учебника, посвященном грамматике, находятся упражнения, позволяющие с помощью минимального лексического запаса отработать грамматические структуры, вызывающие затруднения у студентов, употребление времен глагола и использование определенного и неопределенного артикля;

2) учебник «English Grammar» Е.А. Истоминой, А.С. Саакян. Данный учебник является обязательным в применении на 1 курсе и содержит материал, подготавливающий студентов к тестам и экзамену. Для «слабых» студентов из учебника следует использовать больше упражнений на отработку определенных грамматических структур, упражнений на трансформацию (*He had a habit of being late. — He used to be late.*) с целью тренировки студентов в употреблении одного или нескольких грамматических явлений;

3) учебник по грамматике Р. Мерфи (уровень Intermediate), который является хорошей базой для отработки грамматических правил;

4) индивидуальные карточки с заданиями. Так как в процессе анкетирования и последующего обучения у студентов выявляются определенные пробелы в грамматических знаниях и навыках, в дальнейшем они могут быть устранены с помощью постоянной отработки соответствующего материала. В карточке должны быть упражнения, учитывающие типичные ошибки каждого конкретного студента;

5) дополнительное учебное пособие «Английская грамматика в таблицах» А.А. Иониной, А.С. Саакян. Именно «слабым» студентам более всего необхо-

димы все грамматические темы: как простые (например, порядок слов в предложении), так и сложные (например, артикль с существительными в оппозиции), данные в **форме таблиц и схем**. Это пособие представляет «слабым» студентам зрительную опору при употреблении грамматических структур;

6) текст из книги по домашнему чтению «Длинноногий дядюшка» по Дж. Уэбстер. Неадаптированный текст представляет собой посильный источник аутентичного материала для «слабого» студента с целью последующего анализа и комментария;

7) индивидуальный тест. Он возможен в качестве промежуточного контроля и должен состоять из предложений, содержащих типичные проблемные ситуации для каждого «слабого» студента (например, использование артиклей с географическими названиями: морей, гор и т.д.);

8) карточка-памятка с пошаговым алгоритмом действий. Именно «слабый» студент нуждается в пошаговом алгоритме действий при анализе предложения, употреблении времени и т.д. Зачастую он не в состоянии самостоятельно вывести этот алгоритм, поэтому такая карточка должна быть предложена учителем;

9) карточки с заданиями на составление диалога, полилога;

10) собственные письменные работы. «Слабому» студенту особенно необходимо производить анализ собственных действий, поэтому работа над ошибками после написания любой работы, как и выделение красным или другим цветом своих ошибок в ходе общей проверки в классе или «сильным» студентом, необходимы;

11) учебные аудиозаписи, которые являются естественным аудиоисточником грамматического материала. При этом в ходе работы особый акцент ставится на анализе конкретного грамматического явления, например анализе употребления артикля с географическими названиями;

12) видеокурс «Grapevine». Он, возможно, является одним из наиболее приемлемых видеоисточников для анализа грамматического материала, так как именно употребление грамматических структур в речи и является целью данного курса. Небольшой лексический запас, одна-две отрабатываемые грамматические структуры в каждом из роликов могут быть эффективны для использования именно «слабыми» студентами;

13) наглядные пособия (схемы, таблицы и т.п.), взятые из грамматических источников. В случае, когда «Английской грамматики в таблицах» А.А. Иониной, А.С. Саакян недостаточно, для устранения индивидуальных грамматических пробелов могут использоваться таблицы из других пособий, отличающиеся полнотой изложения материала, количеством необходимых исключений и т.д.

В соответствии с указанными средствами обучения используются следующие приемы и технологии обучения, входящие в технологический компонент образовательной среды:

1) поиск изучаемого грамматического явления в тексте из книги по домашнему чтению «Daddy Long-Legs» с последующим его подчеркиванием, выписыванием и анализом;

2) анализ грамматического правила и примеров к нему в вышеуказанных учебниках и учебных пособиях;

3) тренировка студентов в употреблении одного или нескольких грамматических явлений, чаще одного явления, чтобы «слабые» студенты могли полноценно отработать и устранить пробел в своих грамматических знаниях и навыках;

4) взаимообучение (объяснение нового грамматического явления другому «слабому» студенту);

5) взаимопроверка знаний теоретического материала (вопросы и ответы как «слабых», так «сильных» и «средних» студентов в зависимости от имеющихся у них пробелов);

6) взаимопроверка знаний практического материала (перевод, составление «слабым» студентом теста, включающего наиболее трудный материал для партнера и т.д.);

7) составление «слабыми» студентами диалогов с использованием одного / нескольких грамматических явлений в зависимости от имеющихся у них пробелов.

Первый шаг в повышении мотивированности студента к дальнейшему обучению — знакомство его с собственными ошибками (формирование рефлексивных умений, в частности умения правильно оценивать свои возможности и способности) и знакомство с требованиями вуза к тем конечным результатам, которые студент должен достичь в течение семестра.

Приведем сводные результаты 112-й группы (см. табл. 1).

Таблица 1

Сводные результаты 112-й группы

Группа 112	Ошибки в											
	употреблении артикля	согласовании сказуемого с подлежащим	порядке слов в утвердительном предложении	порядке слов в вопросительных предложениях	построении отрицательных предложений	употреблении времен	согласовании времен	употреблении наклонения	употреблении залога	написании слов	употреблении модальных глаголов	другое
Артемкина Катя	√					√						
Байдакова Юлия					√					√		√
Васильева Ксения	√	√	√			√						
Иванова Аня	√			√		√			√			

Куликова Юля	√					√						
Маликова Алена			√	√		√	√					
Назарова Нагаша	√					√						
Озерова Мария	√				√					√	√	
Петрова Света						√	√		√			√
Якунина Аня	√					√					√	

Используя полученные результаты, преподаватель готовит материал для устранения индивидуальных пробелов.

После вводной беседы и с учетом данных диагностики разрабатываются следующие материалы:

1. Материалы, общие для всех, с индивидуализированными заданиями.

Некоторые из предложенных заданий: найти и подчеркнуть в статье видовременные формы глагола, прокомментировать способ образования той или иной видовременной формы, проанализировать случай употребления того или иного времени в предложении, объяснить употребление артикля и т.д.

Branson's crew throws away \$2,000

Richard Branson's* crew threw \$2,000 from their round-the-world balloon without realising it, in their efforts to lighten their load over Algeria on Wednesday.

The cash had been placed in a flight bag for use after an emergency landing, but none of the crew knew anything about it until technicians told them it had gone missing.

'We didn't know it was aboard,' Mr Branson said yesterday. 'We just threw it out with most of the other unnecessary things – water, food, oil, everything.'

Per Lindstrand, who was at the controls at the time, remarked that he had suggested that Mr Branson throw out his wallet.



Speaking on the crew's return to London, Mr Lindstrand admitted that the balloon's operating systems had never been properly tested before Tuesday's take-off from Morocco.

2. Индивидуальные материалы и задания.

Одно из предложенных заданий: студенту, имеющему пробелы в области употребления определенного артикля с именами собственными (в частности, с географическими названиями), дается на заполнение таблица, в которую помимо правила надо вписать и собственные примеры.

Do the types of proper nouns in the box need *the* or not? Put them in the correct column in the chart and add an example from the advertisement.

airports	cities	continents	countries	deserts	hotels
mountain ranges	museums	nationalities	rivers		

Nouns with the	Example	Nouns without the	Example
		airports	Heathrow Airport

3. Материалы для работы в паре.

Материалы для работы в паре могут быть представлены ролевыми карточками для составления диалога, например:

Pairwork — Student A

You are thinking of going on holiday with a friend (your partner) in July. Read the information about Sandygate below and then find out about Belville from your partner. Decide which of the two you would prefer to go to for your holiday. Ask questions using the phrases below.

Is / Are there any... Is there much... Are there many...

Для студента, исполняющего роль «В», предлагается карточка с недостающими данными и сходными речевыми образцами.

4. Материалы для работы в группе.

В качестве данных материалов могут быть предложены упражнения учебника, дополнительной литературы, тексты для совместного комментария и анализа и т.п.

Включение реальной иноязычной среды в образовательный процесс, в процесс обучения грамматике АЯ, дает возможность использовать аутентичные источники, а именно: аутентичные книжные / газетные / журнальные тексты; фильмы на АЯ без перевода и субтитров / с субтитрами на АЯ; телевизионные программы, аудиокниги, начиная с уровня *Intermediate*; энциклопедии, справочные издания на АЯ. Преподаватель также имеет возможность порекомендовать «сильному» студенту один из этих источников, снабдив его указаниями относи-

тельно анализа наиболее интересных для студента грамматических форм с последующим отчетом преподавателю о проделанной работе.

Кроме этого, преподаватель также может рекомендовать студенту переписываться с носителем языка из англоговорящих стран, побудив его к поиску адресов из Интернета и различных периодических изданий (журналов, газет и т.д.). Такая переписка ставит цель улучшить, в частности, грамматические умения и навыки, так как она служит хорошей тренировкой для употребления изученных грамматических явлений в процессе коммуникации.

Литература

1. *Аракин Д.В.* (ред.) Практический курс английского языка. 1 курс. — М., 1998.
2. *Гвоздева А.В., Сороковых Г.В.* Индивидуальные особенности восприятия и познания при изучении иностранных языков // ИЯШ. — 1999. — № 5.
3. *Ионина А.А., Саакян А.С.* Английская грамматика в таблицах. — М., 2003.
4. *Истомина Е.С., Саакян А.С.* English Grammar. — М., 2005.
5. *Уэбстер Дж.* Длинноногий дядюшка. — Ростов-н/Д., 2005.
6. *Чекменев С.А.* (ред. С.Ф. Шатилова) Теория и практика профессиональной подготовки учителя иностранного языка. — Пятигорск, 1981.
7. *Murphy R.* English Grammar in Use. — Cambridge, 1995.
8. *Viney P., Viney K.* Grapevine. — Oxford, 1982.

НАШИ ЗАРУБЕЖНЫЕ КОЛЛЕГИ

Р.-У. Дойчманн

«Научимся учиться» благодаря стратегиям овладения языком

Иногда учащиеся задают нам, преподавателям, следующие вопросы:

— В разговоре я делаю ошибки и слышу их. Что мне делать, чтобы их не было?

— Я никак не могу запомнить глагольные формы и все время путаю, например, форму будущего времени и пассивную. Как их выучить?

— У меня очень много письменных ошибок. Как можно быстро научиться правильно писать?

— Мне очень сложно запомнить значение слова; часто чувствую, что слово знакомое, а что оно значит — не помню. Что делать?

Из опыта моей работы в различных семинарах я сделала вывод, что у каждого преподавателя есть свой ответ на каждый из этих вопросов:

— Выучи наизусть грамматику!

— Делай больше упражнений!

— Говори больше; пиши больше и т.д.

А как? Этого зачастую не объясняют.

Иногда преподаватель дает советы из своего личного опыта, например:

— Чтобы лучше запомнить значение новых слов, составь с ними предложения.

— Учи новые слова, написав их на карточках.

Эти советы, безусловно, полезны, но часто случайны и вне системы. Именно поэтому главный пункт второй части нашей статьи — это практика преподавания. Но сначала необходимо дать определение термина «стратегия овладения языком», найти возможную классификацию и, самое важное — не забывать теорию. А это идеи когнитивной психологии, а также проблема автономности/самостоятельности учащегося.

Определение и классификация

Термин «стратегия», от греческого *stratos* — «войско» + *ago* — «веду», определяется в Словаре методических терминов Азимова и Щукина как «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей» [1: с. 343].

«Достижение определенных целей» — один из главных моментов, когда говорят о стратегиях овладения языком. Таким образом, первый критерий — *цель* или *целеустремленность* — встречается во всех традиционных методических определениях понятия.

Второй критерий — это *план действий и образ действия* (по-немецки *Vorgehensweise*).

Эти два критерия можно объединить в формулу Уты Рампиллон: **Если** у меня такая-то цель, **то** я должен сделать это, это, это и таким образом [5: с. 53].

По определению У. Рампиллон и П. Биммела, «стратегия овладения языком — это ментальный план действия для достижения цели» [5: с. 196].

Карин Клеппин, известный методист из Бохума, добавляет еще два важных критерия: *сознательность* и *эффективность*.

Когда мы говорим о стратегиях овладения языком, считает Клеппин, мы имеем в виду план действий, выполняемый целеустремленно и сознательно (иногда потенциально) [10].

Таким образом, *сознательность* здесь выступает третьим критерием. По мнению К. Клеппин, учащийся уверен, что стратегии, используемые им, способствуют эффективному изучению иностранного языка [9]. Итак, *эффективность* — это четвертый критерий.

Из вышеприведенного следует, что стратегии овладения языком — это не просто какие-то действия для достижения каких-то целей, а действия, которые соответствуют определенной цели, и они эффективны индивидуально. Именно поэтому они используются учащимся сознательно.

В немецкой методической литературе существует ряд терминов: «техника изучения», «рабочая техника» или из английского — «study skills» [5: с. 54], но, несмотря на это, термин «стратегия овладения языком» остается наиболее признанным и широко используемым термином в наши дни [5: с. 54; 15: с. 340]. Таким образом, в дальнейшем разговоре о стратегии овладения языком будут учитываться выработанные выше критерии:

- 1) план действий;
- 2) целеустремленность;
- 3) сознательность;
- 4) эффективность.

Важно отметить, что стратегии можно не только использовать, можно не только научиться ими пользоваться, но мы, преподаватели, как считает известный ученый Е. Апелтауер, можем научить пользоваться ими [3: с. 98].

Что касается классификации стратегий овладения языком, существует два вида стратегий. Первый — это прямые, иначе когнитивные, или основные стратегии (по Рампиллон). Второй вид — это косвенные, иначе метакогнитивные, или подсобные стратегии (по Рампиллон) [13: с. 19, 55; 15: с. 340; 17: с. 21].

Прямые стратегии непосредственно связаны с изучаемым языковым материалом. По классификации Р. Оксфорд, широко используемой в наше время, они подразделяются на:

- *стратегии памяти*¹;
- *когнитивные стратегии*²;
- *компенсационные стратегии*³.

Следует отметить также, что встречается деление на коммуникативные стратегии (использование изученного материала) и стратегии овладения языком (изучение материала) [18: с. 331]. Но в практике они часто идут рядом, поэтому в дальнейшем они будут присоединены к стратегиям формирования умений говорения.

Косвенные стратегии опосредованно связаны с процессом (само)обучения. Р. Оксфорд в своей классификации выделяет:

- *метакогнитивные стратегии*⁴;
- *аффективные стратегии*⁵;
- *социальные стратегии*⁶ [17: с. 22].

После определения и классификации стратегий овладения языком необходимо перейти к вопросу о важности этой темы в практике преподавания иностранных языков.

Современное общество с быстрой сменой информации, с информационным бумом требует ежедневного самообразования, а для этого необходимы определенные навыки самостоятельного получения знаний, которые, в свою очередь, являются неотъемлемой частью профессиональной квалификации [18: с. 332].

Такие навыки особенно важны при изучении иностранных языков, ведь язык не отличается постоянством: на смену старому приходит новое. Поэтому и выучить в какой-то момент язык до конца совершенно невозможно. Им надо самостоятельно заниматься всю жизнь.

Таким образом, ясно: стратегии овладения языком просто не могут существовать без идеи «автономности». При изучении иностранных языков автономность определяется как самостоятельность учащегося в процессе своей деятельности [2: с. 87], то есть решение о выборе целей и содержания, материалов и средств, времени и темпа, о месте и о контроле [5: с. 33].

А как это бывает на практике? Часто ли сам учащийся решает эти основные вопросы процесса обучения? Конечно, нет. Почему? Нередко за него решает преподаватель, учебник, программа.

А как же учащийся может научиться работать самостоятельно, если он ничего не решает сам? Как развивать навыки самостоятельности, если нет

¹ **Стратегии памяти** — это в большей степени мнемотехники.

² **Когнитивные стратегии** служат для понимания текста, например стратегии освоения слов: либо по контексту, либо по словообразованию и т.д., то есть с помощью анализа.

³ **Компенсационные стратегии** — это способы поиска выхода из ситуации, когда отсутствуют необходимые средства и ищется замена. Поэтому некоторые исследователи включают их в состав коммуникативных стратегий.

⁴ **Метакогнитивные стратегии** — это обдумывание, планирование процесса получения знаний, процесс приобретения знаний, оценка результатов.

⁵ **Аффективные стратегии** служат, например, для снижения уровня волнения, повышения самооценки, уверенности в себе.

⁶ **Социальные стратегии** — это умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать.

свободы выбора? Учащийся не умеет сам знакомиться с информационным материалом, анализировать его (отделять главное от второстепенного), конспектировать, излагать основные положения с последующей аргументацией — эти навыки ему необходимы в сегодняшнем мире.

Современная методика требует от преподавателя не только передачи знаний, преподаватель обязан научить учащегося учиться.

Учащийся должен иметь в запасе определенное количество стратегий приобретения, сохранения и использования информации [18: с. 332].

Итак, стратегия овладения языком — это самое важное при подготовке и при проведении самостоятельной/автономной работы.

Однако на практике не все так просто. Существуют программы министерства, университета, календарные планы, обязательный материал, который нужно проходить на каждом уроке, и т.д. Нельзя забывать, что самостоятельная работа всегда требует от учащегося самодисциплины и большой силы воли. Никто не рождается автономно действующим учеником, никто не может все вдруг решить самостоятельно, даже когда появляется такая возможность. И именно поэтому необходимо на уроке подготовить учащегося к свободе действий: «Развитие автономности направлено на то, чтобы подготовить учащегося к более активному участию в решении проблем собственного учения» [2: с. 88], что реализуется, «в первую очередь, развитием стратегической компетенции учащегося» [2: с. 88].

Говоря о необходимости включения стратегии в преподавание иностранных языков, мы акцентировали внимание только на требованиях современного общества, но существуют не менее важные аргументы — это «учебно-психологические основы» овладения иностранными языками. Прежде всего, это идеи когнитивной психологии: результаты ее исследования работы мозга в процессе усвоения информации по-прежнему актуальны.

Ученые считают, что знания в памяти субъекта группируются в ментальные модели. Эти ментальные модели можно представить в виде сетки с большим количеством узелков, каждый из которых тесно связан с множеством других узелков.

Обработка новой информации происходит следующим образом.

Уже имеющиеся знания активизируются, новая информация связывается с уже имеющимися знаниями. Этот процесс называется «элаборацией».

Сохранение информации заключается в сжатии информации до уровня родового понятия и включении этой сжатой информации (родового понятия) в ментальную модель (в память). Этот процесс называется «редукцией».

Информация усвоена, если ее можно свободно извлечь из памяти, то есть «элаборация» и «редукция» происходят достаточно автоматически. Но для этого необходим тренинг [19: с. 413]. Процесс познания — это процесс включения знаний («элаборация») и реорганизации знаний («редукция»), то есть если что-то должно сохраниться в памяти, то новую информацию нужно включить в «сеть знания» и таким образом оптимально реорганизовать «сеть знания» [20: с. 323].

Изучение иностранных языков — это, безусловно, процесс познания, и это автономный процесс, управляемый субъектом индивидуально. Из этого следует, что учащийся не обязательно примет языковую информацию так, как предполагает преподаватель или автор учебника. Таким образом, влияние на процессы познания и учения ограничено [17: с. 49; 20: 323]¹.

Ясно, что «имеющееся знание» у разных людей различно. И именно это «имеющееся знание» играет решающую роль в процессе познания каждого человека. Итак, чтобы усвоить что-то, на самом деле необходимо индивидуально и самостоятельно (в широком смысле этого понятия) учиться. Это требует определенных форм обучения, а именно: творческих заданий, упражнений, выполнение которых возможно различными индивидуальными способами, а также — заданий, упражнений на формирование навыков самостоятельной работы.

Говоря об «учебно-психологических основах» овладения иностранными языками, мы уже останавливались на идеях когнитивной психологии. Не менее важный момент — это вопрос о мотивации. Несомненно, мотивация играет большую роль в эффективности изучения. Так как вопросы мотивации довольно часто, широко и глубоко обсуждались в последние десятилетия, нет необходимости подробно говорить об этом. Личный опыт каждого здравомыслящего человека и наука о методике утверждают, что индивидуальные цели, собственный интерес мотивируют личность к деятельности намного сильнее, чем цели, поставленные кем-то.

Но из вышесказанного не следует, что преподаватели мешают учащимся или вообще больше не нужны. Учащиеся часто не осознают, что и как именно они хотят учить, каких собственных целей хотят достичь, какие определенные проблемы изучения иностранного языка хотят решить. Поэтому здесь и нужен преподаватель как лингвист и методист, а именно — как специалист по стратегиям овладения языком.

Итак, ознакомившись с теоретической частью, мы переходим к вопросам возможной реализации этих теоретических положений в практике преподавания иностранных языков.

Вначале несколько слов о роли преподавателя и учащегося в процессе обучения. Развитие автономности/самостоятельности — весьма трудоемкий и длительный процесс, требующий *лично ориентированного подхода*. Красивый термин, но что это значит на практике? В основе лично ориентированного подхода лежит изменение традиционной роли преподавателя и учащегося на уроках [2: с. 89; 5: с. 33; 18: с. 335]. Задачи преподавателя — заставить учащегося думать о том, как ему самому нужно учиться; помочь учащемуся определить свои индивидуальные цели; показать учащемуся пути достижения этих целей. Преподаватель больше не «руководитель», а «соратник» учащегося. Естественно, что он должен видеть каждого учащегося способным к самостоятельной работе.

¹ Это также касается и ошибок, возникающих в процессе изучения иностранных языков. Преподавателю и учащемуся необходимо изменить свое отношение к ошибке: не надо ее бояться, сразу акцентировать на ней внимание, ведь почти всегда за ошибкой стоит большая умственная работа [10: с. 33, 40].

На уроках преподаватель должен обеспечить учащегося определенными заданиями и упражнениями [5: с. 33; 18: с. 335].

Но нельзя забывать (а в методической литературе об этом довольно часто умалчивают), что и учащийся обязан сознательно понимать свою ответственность за обучение. Он должен выступать как активный, творческий субъект учебной деятельности [1: с. 140]. Он должен «захотеть» узнать как можно больше о стратегиях овладения языком, попробовать пользоваться ими, выбрать самое полезное для себя. А также по собственной инициативе обращаться за помощью к преподавателю [5: с. 33; 18: с. 335].

Именно такие личностные качества исследователи обнаружили у «хороших» учащихся, они активно и сознательно использовали стратегии, например: строили гипотезы о системе иностранного языка, принимали ошибки как обязательную часть процесса изучения, не боясь их, обращались за помощью и т.д. [3: с. 102].

В методической литературе различают «обособленный» тренинг применения стратегий (например, специальные курсы «Техника быстрого чтения» и т.д.) и «включенный» тренинг применения стратегий. Однако исследования показали, что учащиеся, прошедшие «обособленный» тренинг, используют стратегии весьма ограниченно: применение стратегии в другой ситуации (отличной от курсов) вызывает затруднения. «Включенный» тренинг — одновременное обучение применению стратегий овладения языком и формирование языковых навыков — более эффективен: он дает возможность учащемуся использовать стратегии для решения конкретных языковых задач [5: с. 91; 18: с. 334].

Существует три вида «включенного» тренинга:

- «слепой»;
- «информационный»;
- «осознанный».

При «слепом» тренинге выполнение заданий/упражнений требует от учащегося применения определенной стратегии, и это происходит неосознанно. Например, при обучении чтению учащийся, выполняя предтекстовое задание, неоднократно составляет ассоциограммы, не зная, что он использует эффективную стратегию по активизации и организации индивидуальных знаний по определенной теме, а это, в свою очередь, способствует лучшему пониманию текста.

При «информационном» тренинге учащийся получает информацию о стратегиях овладения языком: «когда», «где», «почему» определенная стратегия эффективна.

При «осознанном» тренинге учащийся не только получает информацию о стратегиях, но он должен, и это важно, самостоятельно оценить результат использованных им стратегий [9].

Для планирования урока с «включенным» тренингом методисты предлагают последовательность следующих четырех этапов урока:

- 1) определение учащимся личных методов изучения иностранного языка;
- 2) презентация информации о стратегиях овладения языком;
- 3) «опробование» стратегии овладения языком;
- 4) оценка результатов «опробования» (стратегии овладения языком).

Для реализации первого этапа методисты предлагают различные варианты:

- а) анкета со специальными вопросами;
- б) специально составленные высказывания вымышленных «героев»¹;
- в) обмен однокурсников индивидуальным опытом в изучении иностранного языка, но без участия преподавателя²;
- г) обсуждение с учащимися процесса выполнения любого задания («что» и «как» они делали).

И конечно, возможна любая комбинация этих вариантов.

Для второго этапа (презентация информации о стратегиях овладения языком) предлагается следующее:

- а) объяснение преподавателя;
- б) демонстрация стратегии во время выполнения определенного задания (например, озвучивание своих действий);
- в) специальные советы для учащихся, представленные в учебных материалах.

Третий этап («опробование» стратегии овладения языком) требует определенных форм заданий и упражнений, о чем уже говорилось ранее. Повторяем: презентация и «опробование» неотделимы друг от друга.

На четвертом этапе учащийся дает оценку эффективности использованной стратегии:

- а) в виде ответов на специальные вопросы анкеты;
- б) в процессе дискуссии — «обмен опытом»;
- в) в виде специального дневника, в котором учащийся описывает свои цели, стратегии и результаты³.

В данной статье, определив термин «стратегия овладения языком», мы обосновали актуальность/важность стратегий овладения языком в процессе обучения иностранным языкам, учитывая вопросы автономности/самостоятельности учащегося в учебном процессе. Кроме того, осознав важность включения стратегий в планирование самого обычного урока, мы обсуждали вопрос о возможности использования различных вариантов тренинга применения стратегий овладения языком. При этом мы акцентировали внимание на изменении не только традиционной роли преподавателя, но и роли учащегося. Эти изменения ставят иные задачи перед преподавателем и требуют нового отношения учащегося к процессу обучения.

Мы также предложили различные варианты включения стратегий овладения языком (как предмета) в преподавание иностранного языка.

И теперь ясно, что с помощью сознательного применения стратегий учащегося готовят, и он сам готовится, к самостоятельности/автономности.

¹ Учащийся, отождествляя себя с одним из «героев», принимает участие в дискуссии по теме: «Каким образом я изучаю иностранный язык?»

² Известно, такой обмен между учащимися существует и вне урока: учащийся принимает совет, «как» и «что» изучать, чаще от сокурсников, а не от преподавателя. Иницилируя ситуации «обмена», преподаватель заставляет учащегося обдумывать свой образ действий при изучении иностранного языка.

³ Например, «Европейский языковой портфель».

Не менее важен и тот факт, что учащийся, познакомившись со стратегиями на уроках одного иностранного языка (например, немецкого), может применять эти стратегии не только при изучении другого языка (например, английского, французского), но может использовать их при изучении других дисциплин, в других учебных ситуациях.

Помимо этого стратегии овладения языком повышают эффективность обучения и (само)изучения, так как достижение определенной цели при помощи специальной, индивидуально выбранной стратегии (точная установка на «что и как делать») повышает уверенность учащегося в своих силах, что, в свою очередь, повышает мотивацию, а это все приносит пользу.

Однако существует некоторое недопонимание значения вопросов стратегий овладения языком при обучении иностранным языкам, отсюда и возникают возражения по внедрению стратегий в реальный учебный процесс.

Первое возражение: нет времени на уроках заниматься дополнительной темой (то есть стратегиями овладения языком). Но время на «дополнительную» тему потрачено не зря: учащийся, зная, как лучше работать, в дальнейшем (на следующих этапах обучения) работает гораздо самостоятельнее, интенсивнее и эффективнее (например, при выполнении домашних заданий). Исследования учебно-психологических основ изучения иностранного языка показали, что влияние преподавателя на процессы овладения иностранным языком ограничено, и поэтому научить, «как учиться», часто важнее в определённый момент, чем обязательное занятие какой-то, например, грамматической темой.

Во-вторых, многие преподаватели выступают против внедрения стратегий овладения языком в учебный процесс, так как считают, что их ученики не способны, не подготовлены к самостоятельной работе с использованием стратегий. А если не сейчас этим заниматься, то когда же? Необходимо ежедневно, кропотливо, последовательно (шаг за шагом) приучать учащихся работать самостоятельно, без подсказок со стороны преподавателя.

Довольно часто встречается мнение, что преподаватель лучше знает, что нужно ученику. Нередко он пропагандирует те методы и стратегии, которые когда-то ему были предложены и которые он когда-то удачно использовал в своем процессе обучения.

Даже если нам, преподавателям, кажется, что учащийся выбрал неправильный путь, не надо забывать, что обучение всегда индивидуально.

Естественно, учащиеся не будут самостоятельно работать и использовать стратегии по приказу преподавателя, а только, понимая преимущества стратегий, будут применять их осознанно и самостоятельно в своем личном процессе обучения.

Стратегии овладения языком не «волшебный эликсир» для мгновенного и легкого овладения языком, а лишь один из методов, который поможет поставить «вехи» на длинном и долгом пути изучения иностранного языка.

Когда преподаватель на уроке занимается темой «стратегии овладения языком», он должен не навязывать, а только предлагать использование стратегий. Учащийся сам выбирает, какую, когда, где и как стратегию он будет при-

менять. Преподаватель же знакомит учащихся с разными видами стратегий, дает свободу опробования и побуждает учащегося оценить результаты этого опробования. И в конце концов, учащийся сам создаёт свой собственный запас стратегий овладения языком, которым он и пользуется.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб., 1999.
2. *Давер М.В.* Автономность учащихся и средства управления процессом усвоения языка // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. Ч. 1. — М., 2007.
3. *Apeltauer E.* Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15. — Kassel, 1997.
4. *Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J.* Handbuch Fremdsprachenunterricht. — Tübingen, 2003.
5. *Bimmel P., Rampillon U.* Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. — München, 2000.
6. *Bohn R.* Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. — München, 1999.
7. *Häussermann U., Piepho H.E.* Aufgabenhandbuch DaF-Aufgaben- und Übungstypologie. — München, 1996.
8. *Jung L.* Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. — [Auszug], 1999.
9. *Kleppin K.* Materialien zum Seminar «Autonomes Lernen und Lernstrategien», Sommersemester. — Leipzig (unveröffentlicht), 2000.
10. *Kleppin K.* Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. — München, 1998.
11. *Kleppin K., Tönshoff W.* Lernstrategien? Was noch alles in den paar Stunden Französischunterricht? // Der fremdsprachliche Unterricht. — Französisch 4, 1998. S. 52–56.
12. *Oxford R.L.* Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. — New York, 1990.
13. *Rampillon U.* Lernen leichter machen — Deutsch als Fremdsprache. — Ismaning, 1995.
14. *Rampillon U.* Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. — Ismaning, 2000.
15. *Rampillon U.* Lerntechniken // Bausch / Christ/Krumm. — 2003. S. 340–344.
16. *Schütz F.* Zur Rolle der Lernberatung beim selbstgesteuerten Erwerb der Fremdsprache Französisch. — Leipzig (unveröffentlicht), 2001.
17. *Storch G.* Deutsch als Fremdsprache — Eine Didaktik. — München, 1999.
18. *Tönshoff W.* Lernerstrategien // Bausch / Christ/Krumm — 2003. S. 331–335.
19. *Wolff D.* Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? // Die Neueren Sprachen 93/5. — 1995. S. 407–429.
20. *Wolff D.* Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick // Bausch / Christ/Krumm. — 2003. S. 321–326.

Электронные ресурсы

21. <http://www.hueber.de/downloads/lehrer/fs/Lernte.pdf>

Трибуна
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ МГПУ

Ю.А. Арямова

Коммуникативные неудачи переноса
социокультурных норм в процессе
межкультурной коммуникации

*Modern man is educated to understand foreign
languages and misunderstand foreigners.*

G.K. Chesterton¹

Начиная с 1996 года в вузах России среди новых специальностей высшего профессионального образования появилась «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Это был не простой факт переименования специальности «Иностранный язык», а очевидное свидетельство признания того, что иностранный язык в настоящее время рассматривается как средство реального общения в межкультурной коммуникации (МКК). В лингвистике произошел перенос акцента с изучения языка и речи на осмысление большей целостности — коммуникации. Изучение иностранных языков с их последующим использованием в процессе МКК невозможно без знания культуры, менталитета, национального характера носителей этих языков.

Сегодня в науке накоплен большой опыт исследований в области МКК (Д.Б. Гудков, Ю.Б. Кузьменкова, В.И. Карасик, В.В. Красных, И.В. Привалова, О.А. Леонтович, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, С.Г. Тер-Минасова и др.) и дано немало определений сущности МКК. Интересным и современным представляется определение МКК как взаимодействия «говорящих сознаний» [2: с. 10]. Данная трактовка понятия МКК подчеркивает детерминационную зависимость компонентов триады «язык — сознание — культура». Сознание определяется, с одной стороны, культурой этноса, а с другой — языком, который используется его носителями. «Язык и культура — это формы сознания языковой личности, принадлежащей определенному этническому сообществу, где находит отражение национальный образ мира» [7: с. 34].

Феномен сознания, традиционно изучавшийся в рамках философии и психологии, в настоящее время исследуется также в рамках психолингвистики, лингвокультурологии, а также когнитивной лингвистики,

¹ Современный человек обучен иностранным языкам, но — не пониманию иностранцев (англ.). Г.К. Честертон.

утверждающей, что «язык не только в известном смысле отражает действительность или же воздействует на это отражение, — он является “окном” в сознание человека» [3: с. 12].

В психолингвистических исследованиях Е.Ф. Тарасова рассматривается 3 аспекта существования и проявления сознания человека. Сознание человека существует в виде 1) ментальных образов, доступных наблюдению в интроспекции только для субъекта сознания; 2) в «овнешнениях» этих ментальных образов, то есть в виде деятельности, в которой субъект сознания воплощает эти образы, и 3) в виде предметного воплощения этих образов, то есть в продуктах, результатах этой деятельности [10: с. 6].

В процессе МКК успех или неудачи зависят от совпадения или несовпадения ментальных образов субъектов коммуникации, тождественности или расхождении осуществляемых субъектами действий по воплощению этих образов и, наконец, от получаемых продуктов этой деятельности.

Результаты психолингвистических исследований позволяют утверждать, что главной причиной непонимания при МКК является не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов [9: с. 8]. Кроме того, сознание человека всегда этнически обусловлено, так как в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем [5: с. 20]. Не вызывает сомнения, что в процессе общения люди воспринимают и оценивают друг друга с позиции собственной культуры и присущих ей норм.

Для иллюстрации данного положения рассмотрим пример, описывающий ситуацию неформального общения между двумя преподавателями: русскоязычным преподавателем английского языка и ее американским коллегой, читавшим в то время лекции в России. Важно отметить, что американский преподаватель прекрасно владел русским языком и интересовался русской культурой. Так, во время утреннего перерыва преподаватели встретились в комнате отдыха выпить чаю. По правилам хорошего тона, существующего в русской культуре, русскоязычный преподаватель предложила своему американскому коллеге, который собирался пить чай с бананом, плитку шоколада (разговор шел на русском языке). Однако, к ее удивлению, американский коллега отказался от предложенного шоколада, мотивируя свой отказ тем, что это было неподходящее время для шоколада. Услышав подобный ответ, русскоязычная коллега была немного озадачена и поинтересовалась: «А разве для этого нужно специальное время?» — и при этом добавила: «А я ем шоколад всегда, когда хочу». Ее вопрос остался без ответа. После этого коллеги молча продолжили пить чай: русскоязычный преподаватель — с шоколадом, а ее американский коллега — с бананом, которым он так и не пожелал поделиться.

В этой ситуации можно увидеть проявление социокультурных норм, принятых в русской и англоязычной среде, и попытки их переноса в процессе

взаимодействия представителей двух культур. К сожалению, назвать удачной вышеописанную ситуацию представляется затруднительным. Постараемся проанализировать, по какой причине она закончилась коммуникативной неудачей.

На наш взгляд, здесь можно выделить несколько составляющих:

1) проявление радушия со стороны русскоязычного преподавателя было неожиданным для англоязычного коллеги, что можно объяснить различием культур (русская культура характеризуется склонностью к коллективизму, а англоязычная — к индивидуализму);

2) предложение шоколада рассматривалось американским преподавателем как предлог для начала разговора, что нарушало приватность — основополагающий в англоязычной культуре закон соблюдения личного пространства, так называемое *privacy*, так как перерыв — это личное время;

3) холодный отказ «сейчас не время» на радушное предложение шоколада трактовался русскоязычным преподавателем как поучение, что вызвало соответствующий ответ, который прибавил холодности общению;

4) межкультурное различие в гастрономических пристрастиях, заключающееся в том, что в Америке шоколад обычно едят вечером, в неофициальной обстановке, располагающей к приватному общению, в то время как в России шоколад — угощение, не связанное с определенной ситуацией.

Таким образом, вышеописанная коммуникативная неудача произошла из-за несовпадения образов сознания, отражающих стратегии и тактики коммуникативного поведения, в результате чего эффективность межкультурного общения оказалась низкой.

Для когнитивной лингвистики неоднородность сознания очевидна. Заслуживает внимания классификация З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые выделяют три вида сознания — когнитивное, языковое и коммуникативное. Языковое сознание авторы считают составной частью, аспектом коммуникативного сознания, которое, в свою очередь, является интегральным компонентом коммуникативного сознания нации [6: с. 29].

Поскольку мы описываем коммуникативные неудачи, причина которых кроется в различиях коммуникативного сознания участников МКК, необходимо рассмотреть особенности коммуникативного сознания подробнее.

Коммуникативное сознание определяется как «совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека» [6: с. 29]. Язык представляет материал для построения высказываний, в то время как механизмы построения высказываний, нормы и правила поведения определяются коммуникативным сознанием.

Коммуникативное сознание оперирует коммуникативными категориями, которые формируются в нем и определяют поведение нации, группы, личнос-

ти. К коммуникативным категориям могут быть отнесены такие, как вежливость, толерантность, «small talk», «political correctness», «privacy» и т.д.

Одной из главных причин неудач в межкультурной коммуникации является недостаточное владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого, так как к этим знаниям говорящий прямо или опосредованно постоянно обращается в своей речи. Вот почему в процессе преподавания иностранного языка наряду с обучением чтению, письму, говорению и аудированию необходимо обучать культуре народа. При этом особое внимание необходимо уделять национальному коммуникативному поведению, под которым понимается «совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности» [8: с. 13], поскольку оно находит отражение в повседневной межкультурной коммуникации.

Исследования по проблемам МКК доказывают, что в общении с иностранцами носители языка достаточно легко прощают ошибки грамматического либо лексического плана, объясняя их невысоким уровнем владения языком участника общения, причем чем выше уровень владения, тем менее снисходительны будут носители языка к таким ошибкам. Однако лексические и грамматические ошибки далеко не самые серьезные, которые можно допустить при МКК в сравнении с ошибками нарушения социокультурных норм.

Перенос в процессе МКК социокультурных норм родного языка на иностранный приводит к более серьезным коммуникативным неудачам, а также к формированию у носителей языка негативного образа собеседника. Различные проявления интерференции обнаруживаются во всех сферах общения — формальной и неформальной, научной и деловой — как на уровне отдельно взятых речевых актов, так и в общих стратегиях.

Особенности МКК наиболее ярко проявляются при анализе коммуникативных сбоев различного типа в общении коммуникантов, принадлежащих разным лингвокультурным сообществам, при этом важно иметь в виду, что коммуникативное поведение любого народа выступает в двух основных аспектах — вербальном и невербальном.

Как показало наше наблюдение за вербальным и невербальным поведением преподавателей (носителей языка и русскоязычных) в процессе профессионального взаимодействия в академических условиях (при проведении лекций, семинаров и практических занятий), среди наиболее частотных коммуникативных ошибок, допущенных русскоязычными участниками МКК, обучающихся на английском языке, оказались следующие:

- 1) отсутствие ключевых слов вежливости;
- 2) частое использование императивов;
- 3) отсутствие контакта взглядом (eye contact);
- 4) отсутствие улыбки;
- 5) частое использование резкого нисходящего тона голоса.

Такие слова и выражения, как *please, thank you, you are welcome* относятся к категории *pleasantries*, а их использование делает общение приятным и доброжелательным для коммуникантов. Л. Виссон отмечает, что в Америке, если вы о чем-то просите, то непременно должны вставить в просьбу-вопрос волшебное слово *please*: «*Please give me that pen; I'll have the chocolate ice cream, please; Could you pass the salt, please?*». Даже на стендах и на вывесках, запрещающих какие-либо действия, нередко встретишь это любимое американское словечко: *Please keep off the grass* или *Please don't feed the animals* [1: с. 97]. При этом автор обращает внимание на то, что английское слово *please* используется при разговоре начальника с подчиненным, между коллегами, знакомыми, друзьями, близкими родственниками и супругами. Неиспользование этих слов, так называемых *pleasantries*, создает негативное впечатление о коммуниканте.

Частое использование императивов, типичное для русской культуры, приводит к коммуникативным неудачам, так как является неприемлемым для англо-американского коммуникативного поведения. Отсутствие контакта взглядом (*eye contact*) создает впечатление о неискренности коммуниканта и может служить преградой положительной коммуникации. Отсутствие улыбки на лице и в голосе русскоязычных участников в процессе МКК приводит к созданию психологического дискомфорта. В английской коммуникативной культуре высоко ценятся сдержанность и самоконтроль, в то же время, как пишет Т.В. Ларина, «холодные и сдержанные англичане» регулярно одаривают друг друга улыбкой, которая, что интересно, находит отражение и в вербальной коммуникации...» [4: с. 151].

В любой устной беседе говорящий ищет способы выражения своего отношения к предмету речи или собеседнику, воздействуя на слушателя одновременно словом, интонацией, мимикой и жестом. Типичной ошибкой русскоязычных участников МКК является также частое использование резкого нисходящего тона голоса, что отрицательно сказывается на создании благоприятной атмосферы общения.

В межкультурном общении важно уметь правильно интерпретировать те или иные проявления эмоций, давать им верное толкование, понимать их функциональную значимость, что сделать нелегко, поскольку связь между проявлением эмоций и чувствами, испытываемыми при этом, не всегда прямая и однозначная. Это касается как вербального, так и невербального общения, между которыми существует определенная взаимосвязь.

Для того чтобы понять особенности проявления эмоций в разных культурах, необходимо различать понятия *эмоциональность* и *эмотивность*. Под *эмоциональностью* понимается инстинктивное, бессознательное, незапланированное проявление эмоций, являющееся психофизиологической потребностью человека. Сознательная, запланированная демонстрация эмоций, имеющая определённую коммуникативную установку, определяется как *эмотивность* [4: с. 152].

Как следует из определения, в первом случае эмоции носят естественный, спонтанный характер и являются открытой демонстрацией чувств. В то время как во втором случае проявление эмоций имеет преднамеренный характер и представляет собой стратегию коммуникативного поведения, то есть используется говорящим в стратегических целях: воздействие на окружающих, демонстрацию лояльности, доброжелательности, предупреждение возможного конфликта, то есть она выполняет социальную функцию.

Важно также обратить внимание на разную направленность рассматриваемых понятий. Так, в фокусе эмоциональности находится субъект (это эмоции для себя), а эмотивность направлена на объект (это эмоции для других).

Различия в проявлении эмоций позволяют выделить два типа коммуникаций — эмотивную и эмоциональную. «Традиционная английская сдержанность касается эмоциональной коммуникации, но не эмотивной. Коммуникативная эмотивность, напротив, является одной из доминантных черт английского коммуникативного поведения и непосредственно связана с английской вежливостью, которая предписывает *преувеличивать интерес, симпатию к собеседнику, быть оптимистом*» [4: с. 154].

В русской культуре коммуникативного поведения данная стратегия не является столь общепризнанной. Таким образом, английская улыбка чаще является эмотивной, в то время как русская традиционно — эмоциональной.

В качестве примера, в котором нашли отражение все рассмотренные выше коммуникативные неудачи, приведём анализ наблюдений, сделанных на уроке английского языка студентки 4 курса, проходящей педагогическую практику в 5 классе средней общеобразовательной школы.

Урок проходил на английском языке, однако многочисленные императивы, произнесенные учителем беспристрастным тоном и без слова «пожалуйста», больше напоминали допрос, нежели общение. При посещении данного урока первое, что бросилось в глаза, это холодный, равнодушный тон учителя, отсутствие улыбки и контакта глаз, что впоследствии передалось и ученикам. Такое поведение, типичное для русской коммуникативной культуры, неприемлемо на уроке иностранного языка, целью которого является подготовка учащихся к успешной МКК.

В заключение хотелось бы обратиться к эпиграфу данной статьи, так как мысль Г.К. Честертона, высказанная в прошлом веке, не утратила актуальности в наши дни и заставляет задуматься над способами преодоления коммуникативных неудач и повышения эффективности межкультурного общения.

Литература

1. *Виссон Л.* Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. — М., 2005.
2. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. — М., 2003.

3. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание. — М., 2004.
4. *Ларина Т.В.* Фатические эмотивы и их роль в коммуникации // Эмоции в языке и речи. — М., 2005. С. 148–155.
5. *Леонтьев А.А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. — М., 1993. С. 19–27.
6. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Язык и национальная картина мира. — Воронеж, 2002.
7. *Привалова И.В.* Интеркультура и вербальный знак. — М., 2005.
8. *Стернин И.А.* Очерк американского коммуникативного поведения. — Воронеж, 2001.
9. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. — М., 1996. С. 4–12.
10. *Тарасов Е.Ф.* Язык и сознание: парадоксальная рациональность. — М., 1993.

Е.К. Целыхова

К вопросу о национально-культурном своеобразии немецкого охотничьего языка и определении его места в системе подъязыков

В настоящее время при исследовании лексической системы языков все большее внимание уделяется изучению специальной лексики и ее структурно-семантических особенностей. Подобный интерес обуславливается усилением языковой профессиональной дифференциации в современном обществе и, как следствие, необходимостью ее синхронического и диахронического анализа. Особенный интерес в данной области представляет охотничья лексика как принадлежащая к одному из древнейших видов деятельности, развивавшаяся на протяжении всего онтогенеза человечества и составляющая неотъемлемую часть его лингвокультурного наследия. В данной работе представлен опыт фрагментарного анализа немецкой системы охотничьего языка с целью определения его места в системе профессиональных языков и степени отраженности в нем национально-культурного языкового своеобразия.

При рассмотрении систем охотничьих языков обращает на себя внимание отсутствие четко закрепленного места охотничьей лексики в терминологической системе. Некоторые исследователи относят ее к языкам обособленных групп людей (*Sondersprache*) и разделяют по двум формам их существования: *Fachsprache* (понятия технической и правовой сфер) и *Standessprache* (профессиональное просторечие) [12: с. 4–6], ставя в один ряд со студенческим языком, языком моряков и тайными языками ремесленных цехов [11: с. 3]. К *Fachsprachen* (профессиональным языкам) относит охотничью лексику и В.П. Куликов, однако этому возможно противопоставить мнение Т. Рельке, который не включает охотничий язык в список *Fachsprachen*, объединяющий только научные, технические и учебные лексические системы [13: с. 105, 160]. В русских источниках охотничью лексику относят либо к сфере «бытовой терминологии, наряду с кулинарной, спортивной и картежной» [9: с. 27], либо к «обычной профессиональной терминологии» [4: с. 464]. Таким образом, отсутствие единого мнения побуждает к более детальному исследованию рассматриваемого вопроса.

При описании различных форм существования языка возможно представить следующее соотношение: в рамках общенационального языка «существует некое количество автономных, более узких по объему, и специализированных подъязыков», где под подъязыком понимается «особая форма существ-

ования языка с ярко выраженной профессиональной направленностью» [7: с. 56]. В ряду подъязыков выделяются подъязыки LSP (language for special purposes), которые в отличие от подъязыка вообще ограничены только областью науки и техники. Вышеперечисленным подъязыкам по основной коммуникативной функции противостоят тайные языки, основная задача которых состоит в сохранении тайны высказывания (арго, офенские языки и языки ремесленников) [7: с. 69–70, 80].

При рассмотрении охотничьей лексики в рамках данной концепции становится возможным ее определение как одного из подъязыков вследствие ее ярко выраженной профессиональной направленности — к примеру, содержание лексических единиц, не употребляющихся за ее пределами: *das Hakenslagen* (резкий поворот, изменение направления хода зверя; в русском языке (о зайце) *скидка, сметка*), *die Hasenkammer* (участок, где скапливается большое количество зайцев; в русском — *зайчистое место*), *der Keiler* (самец кабана; в русском — *секач*) и т.д.

При рассмотрении с историко-культурной точки зрения ни русский, ни немецкий охотничьи языки, вопреки существовавшему ранее мнению, не могут быть представлены как тайные языки. На начальном этапе своего развития такая их функция еще не вызывает сомнения (в «Книге о новой охоте и охотопроизводстве» И. Файерабенда (1582) упоминается довольно суровое наказание за ошибки в употреблении охотничьих слов и разглашение их тайны [3: с. 31]. Однако в XIX–XX вв. вследствие изменения картины мира носителей языка отпала сама необходимость сохранения охотничьих языков в качестве средства тайной коммуникации. С этим же периодом связано и пробуждение к ним литературного, культурного и лексикографического интереса. Таким образом, охотничьи языки уже лишились основного признака тайного языка — его конспиративной функции, однако благодаря сохранению если не соответствующих социальных групп, то соответствующей деятельности не погибли, а получили возможность существования и дальнейшего развития. Все это позволяет выделить охотничий язык в отдельный совершенно самостоятельный подъязык в системе общенационального языка, обладающий целым рядом оригинальных черт, противопоставляющих этот язык прочим подъязыкам.

При рассмотрении лексических единиц возникает вопрос о выборе наиболее точного термина для их наименования. На этот счет не существует единого устоявшегося мнения. В одних работах, посвященных русскому языку и общей терминологии, используются определения «специальные охотничьи слова», «охотничья лексика» [7: с. 62], «профессионализмы» [9: с. 42] или применяется номинация «охотничий термин» [4: с. 463–466; 6: с. 119]. В работах, посвященных рассматриваемому явлению в немецком языке, данные лексические единицы обозначаются как «профессиональная лексика с подклассами» и «профессионально-охотничья лексика» [3: с. 184], термины (Termini) [12: с. 2]. Однако наибольший интерес в вопросе подбора лингвистического термина для обозначения охотничьей лексики представляет дифференциация В.П. Куликова, предложившего в рамках принципа «категориальной

многозначности» [3: с. 172] не давать единого термина для наименования всех лексических единиц охотничьего языка одновременно, а разделить их на специальные *термины* (высокий стиль), *профессионализмы* (сниженный стиль) и *профессиональные жаргонизмы* (низкий стиль) для обиходно-разговорной речи и *регионализмы* на уровне территориальных диалектов [3: с. 183].

Подобный подход позволяет отказаться от узкого и одностороннего взгляда на охотничью лексику, однако и он не может быть принят безоговорочно: названия *Waldschnepfe* (*вальдшнеп* — птица семейства бекасовых), *Bekassine* (*бекас*), *Doppelschnepfe* (*дупель* — птица семейства бекасовых), например, не могут быть названы профессионализмами (просторечными, эмоционально окрашенными эквивалентами терминов), так как являются названиями семейств птиц рода куликов и обладают всеми признаками термина — системностью, тенденцией к моносемичности в пределах своего терминологического поля, отсутствием экспрессии и стилистической нейтральностью [10: с. 508] и должны быть отнесены именно к терминам, куда В.П. Куликов относит только название рода (*Schnepfe* — кулик).

Приведенные примеры не представляют трудностей при переводе вследствие наличия аналогичных лингвокультурных концептов в русском языке, однако при рассмотрении таких лексических единиц, как *Anschluss* (место, где стоял зверь в момент выстрела; место, куда была поражена дичь; первый выстрел на охоте), *Genickfänger* (обоюдоострый охотничий нож, с помощью которого, ударом в затылок, добывают дичь) и т.д. невозможен не только подбор специального, но и общезыкового эквивалента. При сравнительном анализе русского и немецкого охотничьих языков с целью вычленения национально-специфичных концептов подобная безэквивалентная лексика встречается уже в верхнем слое (терминах): общепринятая русская и немецкая классификации дичи содержат большое количество интеркультурных лакун, обусловленных различием в самом принципе классификаций.

Таблица 1

Русский язык [8: с. 602]	Немецкий язык [11]
<i>Пернатая дичь (птицы)</i> 1-я лесная (боровая) дичь 2-я полевая (степная) дичь 3-я водоплавающая дичь 4-я болотная дичь 5-я горная дичь	<i>Federwild</i> (дальнейшая классификация по месту обитания отсутствует)
<i>Четвероногая дичь (млекопитающие)</i> 6-я зайцы 7-я дикие копытные 8-я хищники (в том числе и пушные звери)	<i>Haarwild</i> 9. Hase, Kaninchen 10. Schalenwild 11. Haarraubwild

Хотя в немецком языке отсутствуют концепты, позволяющие классифицировать пернатую дичь по месту обитания, в нем выделяется классификация,

обусловленная воздействием на охотничье дело общественно-политических отношений:

- **Hochwild** (охотой на этот вид дичи могли заниматься только самые высшие слои знати) — понятие в некоторых областях отождествляется с *Rotwild*: горный козел (*Steinwild*), снежная куропатка (*Schneehuhn*), орел (*Adler*), сурок (*Murmeltier*), тетерев (*Birkhahn*), серна (*Gams*), заяц-беляк (*Schneehase*), глухарь (*Auerhahn*), благородный олень (*Hirsch*), куропатка (*Steinhuhn*), косуля (*Reh*), муфлон (*Muffel*);

- **Niederwild** (охотой на этот вид дичи могли заниматься средние и низшие слои знати);

- **Haarwild**: лиса (*Fuchs*), барсук (*Dachs*), кабаны (*Wildschwein*), заяц-русак (*Feldhase*), рысь (*Luchs*), лесная и каменная куницы (*Stein und Edelmarder*), горностаи (*Hermeline*), белка (*Eichhörnchen*);

- **Federwild**: фазан (*Fasan*), перепел (*Wachtel*), лысуха (*Blässhühner*), кряквовая утка (*Stockente*), сорока (*Elster*), ворона (*Nebelkrähe*), ворон (*Rabenkrähe*), ветюлень (вахирь) (*Ringeltaube*), черный дрозд (*Amsel*), дрозд (*Drossel*), вальдшнеп (*Waldschnepe*) [14].

Данное разделение для русского охотничьего языка совершенно нехарактерно вследствие иной общественно-политической ситуации и соответственно иных концептуальных представлений. Особый интерес представляют также концепты *Rotwild* и *Schwarzwild*, прямой перевод которых приведет к принципиальным ошибкам.

Таблица 2

Немецкий язык	Русский язык
<i>Rotwild</i> (красная дичь) — благородный олень (в русском языке специальный эквивалент отсутствует)	<i>Красная дичь</i> — все бекасовые, лань (и др. копытные), лебедь, дрофа, глухарь, тетерев. <i>Красный зверь</i> — медведь, волк, лиса, рысь (и производное <i>красногон</i> — гончая, которая особо охотно и азартно гоняет волка или лисицу) [2: Т. 2, с. 186]
<i>Schwarzwild</i> (черная дичь) — кабан (в русском языке специальный эквивалент отсутствует)	<i>Черный зверь</i> — медведь

В русском языке концепты *красный зверь* и *красная дичь* не являются тождественными. Их разделение, очевидно, было вызвано интенсивным влиянием европейской охотничьей культуры на русскую в начале – середине XIX века. Концепт *красная дичь* в значительной степени приближен к концепту *Hochwild* [2: Т. 2, с. 186], однако не является полностью тождественным.

Общими концептами для русской и немецкой лингвокультурных традиций в данном случае являются только *teterev (Birkhahn)*, *глухарь (Auerhahn)* и некоторые виды копытных. Таким образом, понятие *красная дичь* в каждом из языков может быть рассмотрено как самостоятельное и некалькированное.

Представленные концепты также являются *лакунами особого типа*, образованию которых в обоих языках способствовала номинация предмета, исходя из его цветовых и ценностных характеристик, однако вследствие национально-культурных особенностей мировосприятия один и тот же цвет в разных языках образовал номинации для разных видов дичи. При переводе калькирование этих слов без учета семантических особенностей абсолютно неверно.

При более подробном рассмотрении каждого отдельного концепта количество лакун значительно увеличивается (см. табл. 3).

Таблица 3

Schwarzwild Wildschwein	Bache (свинья старше трех лет)	В русском не имеется специального эквивалента в охотничьем языке, однако лакуна отсутствует, вследствие наличия близкого общез. <i>свинья</i> [1: с. 1160]
	Einläufer (старое животное, которое держится отдельно от стада)	Отсутствует и специальный, и общезыковой эквиваленты. Наличие лакуны. Спец. понятие <i>одинец</i> не может быть признано эквивалентным: Одинец — бродячий в одиночку матерый зверь (волк, лось, кабан, олень) [5: с. 183]
	Frischling (поросенок до года)	В русском не имеется специального эквивалента в охотничьем языке, однако лакуна отсутствует, вследствие наличия общез. <i>поросенок</i> и <i>подсвинок</i> [1: с. 926, 880]
	Keiler (взрослый кабан-самец)	Специальный эквивалент — <i>секач</i>
	Überläufer (животное на втором году жизни)	Отсутствует и специальный, и общезыковой эквиваленты. Наличие лакуны
	Schwarzkittel («черный китель»)	Отсутствует и специальный, и общезыковой эквиваленты. Наличие лакуны

В таблице представлены только лексические единицы, имеющие в Duden помету *Jägersprache*.

Таким образом, из шести представленных понятий специальный эквивалент имеет только одно понятие, общеязыковые — два. Три лингвокультурных концепта не имеют ни общеязыкового, ни специальных эквивалентов, что указывает на высокую лакунарную напряженность группы концептов в целом.

Проведенный анализ представленных лексических групп демонстрирует наличие большого количества безэквивалентной лексики, являющейся следствием существования интеркультурных лакун различных степеней напряженности. Передача их невозможна без специального анализа семантики слов, что позволяет говорить о крайне сильной национально-языковой специфике анализируемого немецкого охотничьего языка и высокой степени отраженности в нем национально-культурного своеобразия. Данные лексические единицы являются принадлежностью особого самостоятельного подязыка в системе национального языка, обладающего сложной внутренней организацией (разделение на термины, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы, регионализмы) и нуждаются в тщательном анализе и описании.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб., 2006.
2. *Даль Вл.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1956.
3. *Куликов В.П.* Охотничья лексика в современном немецком языке (Опыт семантической и социально-функциональной стратификации): Дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 1995.
4. *Ожегов С.И., Реформатский А.А.* Заключение по поводу предполагающейся реформы охотничьей терминологии // Словарь и культура русской речи: К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. — М., 2001.
5. Толковый словарь охотничьих терминов / Автор-сост.: В.А. Паутов. — М., 2001.
6. *Реформатский А.А.* Введение в языкознание. — М., 2004.
7. *Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В.* Общая терминология: Вопросы теории. — М., 2004.
8. Малая советская энциклопедия. Т. 3. — М., 1959.
9. *Фельде (Борхвальдт) О.В.* Историческое терминоведение в теории и практике. — Красноярск, 2001.
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 2000.
11. *Ludwig J.* Wörterbuch der Weidmannssprache. Ein Nachschlagwerk für jägliche Ausdrücke von Joachim Ludwig. — Berlin, 1960.
12. *Ott P.* Zur Sprache der Jäger in der deutschen Schweiz // Beiträge zur schweizerdeutschen Mundartforschungen. In Verbindung mit der Schweizerdeutschen Wörterbuch. Band 18. 1970.
13. *Roelke Th.* Fachsprachen. — Berlin, 1999.

Электронные ресурсы

14. Большой словарь немецкого языка: В 10-ти т. DUDEN. — <http://www.jagd.bz/index.htm>

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Пятый съезд Российского союза германистов (РСГ)

С 22 по 24 ноября 2007 года в Москве состоялся Пятый съезд Российского союза германистов (РСГ), организованный совместно Российским государственным гуманитарным университетом и Московским городским педагогическим университетом. Первое заседание съезда торжественно открыли ректор РГГУ Е.И. Пивовар и представители посольства Германии, Германского фонда академических обменов, Австрийского культурного форума в Москве.

С пленарными докладами на съезде выступили почетный президент РСГ Н.С. Павлова («Поэтика Р.-М. Рильке и Б. Пастернака»), вице-президент РСГ Н.С. Бабенко (Москва) («Лингвистика сортов текста и лингвистическое жанроведение»), Е.А. Гончарова (С.-Петербург) («Дискурсивные параметры интерпретации литературного текста»), а также — зарубежные гости: Й. Штрелка (Вена, Австрия) («Мировая литература как цель и масштаб»), М. Хубер (Хаген, ФРГ) («Текст и перформативность. Текстуальность современности в зеркале литературоведческих дискуссий»), Э. Гребер (Эрланген, ФРГ) («Между культурами: новый интеркультурный роман в письмах»), Н.Р. Вольф (Висбаден, ФРГ) («Всякая лингвистика есть лингвистика текста»).

Состоялись заседания 16 секций, на которых было заслушано 87 докладов, посвященных творчеству классиков мировой литературы и адаптации их наследия, интермедиальности, типам дискурсов, жанроведению и жанровой типологии текстов, национально-культурной специфике текстуальности и дискурсивности, нарративности, прикладным исследованиям дискурсивной деятельности, интертекстуальности. В работе съезда приняли участие представители 30 центров германистики РФ и гости из Казахстана.

23 ноября в здании Института иностранных языков МГПУ состоялось общее собрание членов РСГ, на котором были избраны руководящие органы союза. Президентом РСГ вновь избран А.В. Белобратов (С.-Петербург), вице-президентами — Н.С. Бабенко (Москва) и Дирк Кемпер (Москва). Членом президиума от лингвистической секции РСГ вновь избран проректор ГОУ ВПО МГПУ О.А. Радченко.

Шестой съезд РСГ состоится в ноябре 2008 года в г. Самаре.

О.А. Радченко

42-й Международный лингвистический коллоквиум (Греция)

С 27 по 30 сентября 2007 года на острове Родос (Греция) состоялся 42-й Международный лингвистический коллоквиум.

В 1965 году по инициативе западногерманских лингвистов был впервые организован лингвистический коллоквиум, посвященный изначально вопросам германистики, участниками которого были преимущественно немецкие ученые. С тех пор он регулярно проводится один раз в год, каждый второй год — в городах Германии, в целом за весь период своего существования он прошёл практически во всех странах Европы. В 2005 году 40-й юбилейный коллоквиум впервые состоялся в России, в Московском городском педагогическом университете. Инициаторами и организаторами мероприятия выступили сотрудники кафедры западноевропейских языков и переводоведения (зав. кафедрой доктор филологических наук, профессор О.А. Сулейманова входит в оргкомитет коллоквиума). В Московском коллоквиуме приняли участие 70 лингвистов — представителей более чем 15 стран Европы, Азии, Америки и Австралии.

В 42-м лингвистическом коллоквиуме преподаватели кафедры западноевропейских языков и переводоведения МГПУ выступили с докладами различной тематики, в частности по проблемам применения новых технологий обучения иностранным языкам, метонимической стратегии в практике перевода, концептуализации пустого пространства в английском языке и т.д.

Следующий, 43-й, Международный лингвистический коллоквиум пройдет 10–13 сентября 2008 года в Магдебурге (Германия) в Университете Отто-фон-Гюрике (Otto-von-Guericke-Universitaet, Magdeburg). Тема коллоквиума «Актуальное состояние лингвистики и ее частных дисциплин» (Pragmantax II. The present state of linguistics and its branch disciplines) сформулирована традиционно широко, чтобы участники имели возможность представить результаты исследований в различных областях лингвистической науки. Предварительные темы секций охватывают проблемы словообразования, лексической семантики, фразеологии, синтаксиса, прагматики текста, прикладной лингвистики и др. (См. более подробную информацию на официальном сайте 43-го лингвистического коллоквиума <http://www.ovgu.de/lingkoll>).

Материалы коллоквиумов традиционно издаются в ведущих издательствах Германии: так, уже в течение 10 лет их публикует на высоком издательском уровне известное немецкое издательство «Петер Ланг» (Peter Lang, Frankfurt). Публикацию тезисов к каждому коллоквиуму и оформление их в отдельную брошюру осуществляет принимающая сторона.

Этот постоянно действующий коллоквиум — динамично развивающаяся структура, что проявляется, во-первых, в расширении круга языков — предметов исследования представляемых докладов: это не только германские или романские языки, все больший интерес вызывают славянские и восточные языки. Во-вторых, это проявляется в обращении участников коллоквиума к новым научным парадигмам и, наконец, в «отборе» этих новых парадигм. Так, все больше докладов посвящается различным направлениям когнитивной лингвистики, в том числе практически ориентированным проектам, например анализу проблем метонимического перевода и когнитивных основ переводческих стратегий в целом, детальному исследованию билингвизма в контексте проблем межкультурной коммуникации и культурной адаптации (фоссилизации) выходцев из стран «третьего мира» в европейских странах. Особый интерес вызывают проблемы образовательных технологий и методологии обучения, в частности работа с современными видеоматериалами, включая трейлеры (рекламные видеоролики к фильму); интерактивное и дистантное обучение, преподавание в режиме on-line.

Таким образом, можно констатировать, что Международный лингвистический коллоквиум и его интернациональный оргкомитет успешно участвуют в разработке ключевых направлений современной теоретической и практической лингвистической науки, способствуют научному и культурному обмену и дают жизнь многочисленным международным совместным научным проектам.

Наконец, в силу того, что в состав коллоквиума входят до 70% постоянных участников, он отличается уникальной творческой атмосферой и дружескими отношениями.

*О.А. Сулейманова,
Н.С. Трухановская*

**НОВЫЕ ДИССЕРТАЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МГПУ**

Алпатов Владислав Викторович. *«Концептуальные основы формирования английских христианских топонимов»* — специальность 10.02.04 — Германские языки. Научный руководитель — доктор филол. наук, проф. Николай Николаевич Болдырев. Защита состоялась 14.11.2007 г. в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина.

В диссертации выявлена и описана когнитивная модель формирования топонимов в целом и английских христианских топонимов, в частности предложена методика когнитивного исследования тематически взаимосвязанной группы топонимов; описана в системе христианская топонимия одного из регионов Англии: когнитивные основы и механизмы ее формирования, семантические и структурные типы топонимов. Изучение концептуальных основ формирования английских христианских топонимов, одного из основных средств объективации пространственных концептов, способствует развитию теоретических и методологических основ топонимики, теории концептуализации и категоризации.

Богданов Антон Валерьевич. *«Лингвокультурные характеристики афроамериканского рэп-дискурса»* — специальность 10.02.19. — Теория языка. Научный руководитель — доктор филол. наук, проф. Олег Анатольевич Радченко. Защита состоялась 13.11.2007 г. в Волгоградском государственном педагогическом университете.

В диссертации устанавливается статус эбоникса (речь современных афроамериканцев) в системе социальных вариантов английского языка, выявляются формальные и содержательные отличия эбоникса от американского варианта английского языка. В работе определяются функции, выполняемые эбониксом в процессе общения: коммуникативная и парольная; проводится анализ основных характеристик рэп-дискурса: креолизованность, следование традициям афроамериканской культуры; рассматриваются особенности использования эбоникса: спонтанность и креативность в порождении текста, наличие закодированной информации, презентационность; дается характеристика базовых концептов афроамериканского рэп-дискурса: избранность, преступность, дружба, мобильность, религиозность. Данная работа вносит вклад в развитие социолингвистики, лингвокультурологии и теории дискурса.

Дубнякова Оксана Алексеевна. *«Категория состояния в современном французском языке (на материале фундаментальных глаголов avoir, être, faire)»* — специальность 10.02.05 — Романские языки. Научный руководитель — доктор филол. наук, проф. [Луиза Михайловна Скрелина]. Защита состоялась 23.01.2007 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена.

В диссертации систематизированы результаты исследований, посвященных категории состояния в русском, английском, немецком, итальянском и некоторых других языках; установлена специфика средств выражения во французском языке; проведено комплексное описание фундаментальных глаголов avoir, être, faire в конструкциях категории состояния, исследованы структурные варианты конструкций «avoir / faire + именной элемент» (употребление разных типов артиклей) и выяснены причины этого варьирования; выделены два общих типа состояния: состояния Человека и состояния Универсума, определено выражение этих типов состояния – личные и безличные конструкции, выявлены подтипы состояния Человека и состояния Универсума. Работа вносит вклад в решение общетеоретической проблемы определения статуса языковых единиц в языке.

Карданова Ксения Суфьяновна. *«Лингво-психологическое исследование реструктуриации образа сознания ИМПЕРИЯ/EMPIRE»* — специальность 10.02.19 — Теория языка. Научные руководители — доктор филол. наук, доктор юрид. наук, проф. Вера Анатольевна Пищальникова, кандидат филол. наук, доц. Александр Геннадиевич Сонин. Защита состоялась 22.11.2006 г. в Московском городском педагогическом университете.

Диссертационное исследование посвящено моделированию механизма закрепления в общественном сознании американцев и русских и дальнейшей вербальной реконцептуализации образа сознания ИМПЕРИЯ/EMPIRE, осуществляемых за счет речевого воздействия СМИ. Для экспликации указанных механизмов были использованы коннекционистские принципы моделирования, среди которых центральным является принцип рассредоточенной репрезентации. При таком подходе сознание представляется в виде ассоциативной сети, составляющие которой не имеют жестко закрепленного за ними концептуального содержания, а образ может трактоваться как паттерн активации, включающий определенное количество связанных между собой узлов ассоциативной сети.

При построении модели был проведен комплексный анализ структуры и содержания фрагмента языкового сознания, в котором образ ИМПЕРИЯ/EMPIRE рассматривался с трех точек зрения: а) с позиции лингвиста (исследование содержательной структуры вербальных репрезентантов образа сознания методом компонентного анализа); б) с позиции создателя медиатекста (анализ функционирования средств репрезентации образа сознания); в) с позиции наивного носителя языка (моделирование образа по результатам ассо-

циативного эксперимента). Предложенная модель механизма вербальной реконцептуализации образа общественного сознания может быть использована при построении общей теории речевого воздействия.

Маякова Елизавета Владимировна. *«Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка)»* — специальность 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Научный руководитель — доктор пед. наук, проф. Наталья Алексеевна Горлова. Защита состоялась 25.05.2006 г. в Московском городском педагогическом университете.

В диссертации изучается новая предметная область общей методики — стратегия обучения и введено понятие «деятельностная стратегия» как путь взаимодействия педагога и ребенка. Выявлены психолингвистические основы деятельностной стратегии обучения иностранному языку дошкольников; установлены показатели (функции речевой деятельности) и условия (значимые и продуктивные виды деятельности) коммуникативно-речевого развития дошкольников при обучении иностранному языку, которые обеспечивают формирование смысловой сферы личности ребенка и детской коммуникативной компетенции; разработана модель реализации деятельностной стратегии, включающая принципы, средства и этапы обучения, пути и режимы взаимодействия педагога и детей, типологию познавательно-развивающих игр. Работа вносит вклад в развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам.

Михалева Елена Игоревна. *«Фонетические особенности диалектно окрашенной речи в аспекте ее восприятия (перцептивно-фонетическое исследование на материале северных акцентов Англии)»* — специальность 10.02.04 — Германские языки. Научный руководитель — канд. пед. наук, доцент Ирина Петровна Твердохлебова. Защита состоялась 21.06.2007 г. в Московском государственном областном университете.

В диссертации идентифицированы фонетические особенности северных акцентов на материале аутентичных звучащих текстов в сравнении с произносительной нормой британского варианта английского языка; выявлены экспериментальным путем на материале звучащей речи, теоретически обоснованы и систематизированы лингвистические и паралингвистические трудности восприятия, интерпретации и адекватного понимания реципиентами современных диалектов северного региона Англии; установлено сходство и различие в восприятии звучащей речи реципиентами — носителями английского языка и русскоязычными билингвами; предложена система уровней глубины понимания устного дискурса применительно к северным диалектам британского типа произношения. Работа расширяет картину диалектной вариативно-

сти современного британского варианта английского языка и уточняет специфические характеристики северного произношения.

Спичко Наталья Александровна. *«Проектирование эффективной образовательной среды на I курсе языкового педагогического вуза (английский язык, грамматический аспект)»* — специальность 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Научный руководитель — доктор пед. наук, проф. Инесса Львовна Бим. Защита состоялась 12.10.2006 г. в Российской академии образования.

В диссертации уточняется понятие «образовательная среда» применительно к обучению иностранным языкам, предлагается четырехкомпонентная модель образовательной среды при обучении иностранным языкам, рассматривается содержание каждого из компонентов (субъекты образовательной среды, социальный, технологический и пространственно-предметный компоненты). Впервые выделяются направления повышения эффективности спроектированной образовательной среды для обучения иностранным языкам; в частности, уделяется внимание разработке дифференцированных программ для студентов разного уровня обученности.

Фурманова София Львовна. *«Лингвокритическая концепция Фрица Маутнера»* — специальность 10.02.19 — Теория языка. Научный руководитель — доктор филол. наук, проф. Олег Анатольевич Радченко. Защита состоялась 27.12.2006 г. в Московском городском педагогическом университете.

В диссертации дается всесторонний анализ лингвокритической концепции известного немецкого философа и критика языка конца XIX – начала XX в. Ф. Маутнера, считающегося основателем критики языка как самостоятельного направления в философии языка, идеи которого продолжают оказывать влияние на современный лингвофилософский дискурс; дана оценка языковой ситуации в Австро-Венгрии в 50–70 гг. XIX века в национальном, политическом и региональном контекстах как фактора, оказавшего существенное влияние на формирование концепции Ф. Маутнера; изучен и освещен важный этап в истории германского и европейского языкознания конца XIX – начала XX века. Впервые в отечественной лингвистической историографии была осуществлена полномасштабная реконструкция творческой лаборатории этого выдающегося немецкого философа и критика языка.

**КРИТИКА. РЕЦЕНЗИИ.
БИБЛИОГРАФИЯ****Богданова С.Ю. Пространственная
концептуализация мира в зеркале
английских фразовых глаголов. —
Иркутск, 2006. 179 с.**

Монография С.Ю. Богдановой представляет собой комплексное исследование системы фразовых глаголов современного английского языка с когнитивной точки зрения и с учетом достижений когнитивной лингвистики.

Введение новых концептуальных структур в сферу интересов когнитивной лингвистики позволяет по-новому представить и интерпретировать как уже описанные с когнитивной точки зрения явления, так и получить принципиально инновационные описания таких, казалось бы, хорошо известных микросистем языка, как система фразовых глаголов. Интерес к исследованию фразовых глаголов остается постоянным, анализируются различные стороны и аспекты этого уникального типа языковых единиц (см. библиографию рецензируемой монографии).

Вместе с тем приходится признать, что большинство работ ограничивается анализом изолированных групп глаголов, в результате чего создается некая «мозаичная», в известной степени произвольно отобранная картина системы фразовых глаголов и исчезает общее представление о ней как о системе. Книга С.Ю. Богдановой в этом контексте своевременна и актуальна, поскольку именно обобщение и системное видение, соединяющее новый когнитивный подход с детальным анализом комплекса проблем, связанных с описанием системы современных английских фразовых глаголов, позволяют выработать новый ракурс рассмотрения и новый подход, дающий новые результаты.

Автор выявляет особенности языковой категоризации мира — в частности, категоризации пространственных отношений (они играют ключевую роль в процессе освоения и познания мира человеком и, безусловно, получают отражение в первую очередь в естественном языке) и предлагает модели концептуализации и реконцептуализации пространственных отношений в системе английских фразовых глаголов. Исследователю удалось рассмотреть ши-

рокий круг вопросов, соотносимых с фразовыми глаголами: предлагаются их систематизация, очерк происхождения (оно ставится в прямую зависимость от развития системы английского языка в сторону аналитизма). В монографии детально проанализированы особенности концептуализации пространственных отношений глаголами различных семантических групп: глаголы движения, чувственного восприятия (зрительного, слухового, обонятельного), установлены различные пространственные измерения, связанные с представлением горизонтали, вертикали, разнонаправленности, удаленности, вмещенности, контакта.

Специальному рассмотрению автор подвергает характер концептуализации внешнего и внутреннего мира человека, биологических процессов (дыхание, поглощение пищи, питье), фундаментальных представлений (жизнь, умирание, время), эмоциональных и ментальных проявлений (память, улыбка, слезы, смех).

Отдельно анализируются реконцептуализация пространственных отношений в рамках фразовых глаголов и неканонические фразовые глаголы (например, глаголы, образованные по конверсии от других частей речи).

Автор выявил особенности понятийно-языковой категоризации мира, в частности того его фрагмента, который относится к проявлениям внутреннего мира человека. В работе впервые введены некоторые группы глаголов и предложены их адекватные описания.

В ряду значимых результатов исследования: введение и всестороннее обоснование предложенной интерпретации фразовых глаголов, составляющих одну из ключевых систем английского языка; их классификация, в значительной степени проведенная на новых основаниях; а также исчерпывающее описание сложных, неоднозначных процессов и тенденций их развития. Монография обладает безусловной ценностью для разработки принципов структурного анализа при исследовании сходных категорий как в английском языке (или иных германских языках), так и для сопоставления принципиально разноструктурных языков.

Вместе с тем, несмотря на серьезные, нетривиальные результаты, полученные автором, ряд положений монографии представляется спорным и нуждается в комментарии. Прежде всего, на наш взгляд, не до конца обоснованна интерпретация реконцептуализации и ее соотношение с процессом обычного изменения значения слова (см., например, с. 83, где они фактически приравнены).

Спорный характер носит также, по нашему убеждению, интерпретация пространственной реконцептуализации как перехода «из пространства... в ту или другую сферу: ментальную, чувственную, абстрактную» (с. 43, 83). Здесь следует говорить скорее о том, что различные сферы человеческого опыта могут получить пространственную интерпретацию (так, можно гипотетически представить в виде пространства — физического, умозрительного, телеологического, пространства человеческих отношений — любой объект: см. работы О.Н. Селиверстовой, Е.С. Яковлевой). В этой связи можно обсуждать переосмысление характера представления той или иной сферы, но никак не реконцептуализацию пространственных отношений. Мы не «переосмыслием представления

о пространственных отношениях» (с. 83), мы переосмыслием характер концептуализации некоторой предметной области, которая начинает получать пространственную интерпретацию и описание в терминах пространства.

Трудно согласиться с позицией автора по вопросу интерпретации сущности значения языковой единицы и путей исследования этой проблемы. Так, утверждается, что в развитии фразовых глаголов происходит размывание границ между значениями различных глаголов, обусловленное стиранием различий между значениями послелогов (ср. с. 36 и ниже). Действительно, можно согласиться, что послелогов в составе фразовых глаголов могут развивать более обобщенное, абстрактное значение, из чего не обязательно следует постулируемое автором схождение. Так, в приведенном на с. 36 примере констатируется совпадение значений в парах единиц *cool down – cool off* (ср. приведенную ниже пару *speak out – speak up*).

Проведенный нами опрос информантов показал, что в языковом сознании носителя английского языка по-прежнему четко осознается различие между парами слов и есть контексты, в которых эти единицы невзаимозаменяемы (что свидетельствует о различии в значениях). Так, глагол *cool down* используется для обозначения физических процессов (например, в жаркую погоду можно предложить человеку освежиться в бассейне); *cool off*, напротив, используется, когда речь идет об эмоциональной сфере. *Speak up* используется для описания общения в ситуациях регламентированного общения (например, в классе), тогда как *speak out* употребляется для характеристики неформального общения — среди друзей и привносит представление о наличии у говорящего информации, в озвучивании которой заинтересован собеседник (часто лично). Как представляется, в таких случаях можно говорить о развитии максимально абстрактного значения и — редко — констатировать схождение значений.

Не вполне ясной остается методика проведения исследования (она обозначена как сочетание концептуального, сравнительного, индуктивного, дедуктивного, когнитивного анализа (с. 49). Возникает вопрос: на каком этапе исследования используется опрос информантов (см. указание на с. 48)? Как известно, лингвистика на настоящем этапе развития претерпевает становление как экспериментальная наука, начиная сближаться с точными науками. В силу того что в ней только создаются традиции экспериментальной работы с информантами, любой формат работы с ними требует специального разъяснения и серьезного обоснования.

Представляется, что монография С.Ю. Богдановой будет полезной в первую очередь для исследователей в области лингвистической семантики и когнитивной науки в целом.

О.А. Сулейманова

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Поздравляем Елену Самойловну Кубрякову!

29 октября 2007 года — знаменательная дата, которую отмечала вся лингвистическая общественность России, — юбилей Елены Самойловны Кубряковой. Имя заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора, главного научного сотрудника лаборатории теоретического языкознания РАН Е.С. Кубряковой хорошо известно не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами. Крупный ученый-лингвист, всю свою жизнь Елена Самойловна посвятила служению **ВЫСОКОЙ НАУКЕ**. Она является основоположником и разработчиком целого ряда направлений лингвистических изысканий, при этом направлений глубоких, обширных и многогранных.

Именно Елена Самойловна заложила теоретические основы такого нового направления в лингвистической науке, как когнитивная лингвистика. Ей принадлежит мысль о превращении когнитивной и дискурсивной парадигм знаний как двух ведущих составляющих современных лингвистических изысканий в когнитивно-дискурсивную парадигму. А ведь помимо этих базисных для современной лингвистики направлений нельзя не отметить выдающиеся труды Е.С. Кубряковой в области лингвистической историографии, исторической грамматики германских языков, словообразования, морфонологии. Невозможно также не упомянуть труды ученого по теории номинации и ономазиологии, по проблемам порождения речи и речевой деятельности, а также по проблемам исследования детской речи.

В 1996 году выходит в свет Краткий словарь когнитивных терминов, в котором разъясняются сложнейшие термины когнитивной науки, а год спустя — ее монография «Части речи с когнитивной точки зрения». Именно эти две базисные работы по когнитологии положили начало отечественной версии когнитивной лингвистики.

Деятельность Е.С. Кубряковой — это не только научные труды (более 300 монографий, статей и тезисов выступлений), но и создание целой школы учеников и последователей. Ею подготовлено более 20 докторов филологических наук и несколько десятков кандидатов филологических наук. Благодаря Елене Самойловне проведены крупные научные конференции по многим направлениям современной лингвистики. Она входит в редколлегия журналов «Известия Академии Наук. Серия Литературы и Языка» и «Вопросы

филологии». Огромной популярностью пользуются ее лекции, читаемые для аспирантов, стажеров, молодых преподавателей.

Научный талант Елены Самойловны, ее педагогическая деятельность сочетаются с великим талантом организатора науки. Она была инициатором многих интересных проектов в области филологии. Это и проект «Интеграция», организованный совместно с Тамбовским университетом им. Г.Р. Державина, и Международный интегрированный научно-образовательный центр фундаментальных и прикладных исследований по когнитивно-семиотическим основам усвоения народных языков, созданный совместно с Калининградским университетом.

С 1995 года Е.С. Кубрякова совмещает всю эту грандиозную и многогранную деятельность с работой в нашем университете. С момента основания ГОУ ВПО Московский городской педагогический университет Елена Самойловна, профессор кафедры английской филологии, не только читала лекции аспирантам, но и руководила написанием кандидатских диссертаций. Е.С. Кубрякова была первым человеком, который посвящал студентов-первокурсников в волшебный мир лингвистики. С благоговейным трепетом студенты ловили каждое слово удивительного лектора. Интерес к филологии привел в дальнейшем многих студентов в аспирантуру.

Помимо огромного научного таланта Е.С. Кубрякова обладает необыкновенно тонкой душой. Она чрезвычайно щедрый человек, охотно делится своим опытом и блестящими идеями со своими коллегами и учениками. Общение с Е.С. Кубряковой доставляет столько радости всем, кому посчастливилось с ней встретиться.

Мы все испытываем к Елене Самойловне огромную любовь и благодарность за минуты общения, за щедрость души, за те открытия, которые совершались буквально у нас на глазах.

От души поздравляя Елену Самойловну с такой знаменательной датой, весь коллектив факультета английской филологии ГОУ ВПО МГПУ желает своему любимому УЧИТЕЛЮ, КОЛЛЕГЕ и просто замечательному человеку здоровья, новых творческих проектов и всего самого лучшего.

От имени коллег
профессора кафедры
английской филологии
ГОУ ВПО МГПУ
О.В. Афанасьева,
Т.Г. Давиденко



ИНФОРМАЦИЯ

Третьи международные чтения памяти О.Н. Селиверстовой

Дорогие коллеги!

Институт языкознания РАН и Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета приглашают вас принять участие в **Третьих международных чтениях памяти Ольги Николаевны Селиверстовой**, которые состоятся 17 октября 2008 года в МГПУ (г. Москва, Малый Казенный пер., 5 б).

Заявки на участие можно подавать до 1 октября 2008 г. по тел/факсу: (495) 607-38-57.

e-mail: Tatiana.Shchur@mail.ru

Заявка включает:

1. Сведения об авторе:
 - *Ф.И.О (полностью),*
 - *ученая степень, звание, место работы, должность,*
 - *телефон, e-mail.*
2. Тему выступления.

По результатам **Чтений** планируется издание материалов.

Оргкомитет Чтений:

председатель — доктор филологических наук, профессор **Ольга Аркадьевна Сулейманова**

тел. (495) 607-38-57

e-mail: olgasoul@rambler.ru

секретарь — **Татьяна Сергеевна Щур**

тел. 8-910-421-11-20

e-mail: Tatiana.Shchur@mail.ru

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2008, № 1 (18)**

Арямова Юлия Александровна — соискатель, старший преподаватель кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Афанасьева Ольга Васильевна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета английской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Беклемешева Наталья Николаевна — доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Вострикова Ольга Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Давиденко Татьяна Григорьевна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Дойчманн Рут-Ульрике — представитель Германской службы академических обменов.

Лягушкина Наталия Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Мичугина Светлана Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и современных технологий обучения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Радченко Олег Анатольевич — доктор филологических наук, профессор, директор Института иностранных языков, проректор по учебно-методической работе ГОУ ВПО МГПУ.

Рахманкулова Изюм-Эрик Салиховна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Рябов Виктор Васильевич — ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор.

Собянина Валентина Александровна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Солодовник Вера Ивановна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Спичко Наталия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Сулейманова Ольга Аркадьевна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Тимашева Оксана Владимировна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Трухановская Наталья Сергеевна — аспирант, старший преподаватель кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Трушкова Юлия Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и современных технологий обучения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Целыхова Елизавета Константиновна — аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, ассистент кафедры германской филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Языкова Наталия Витальевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка и современных технологий обучения Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ.

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета

Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»

№ 1 (18), 2008

Главный редактор:

доктор филологических наук, профессор,
директор Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
проректор ГОУ ВПО МГПУ ***О.А. Радченко***

Главный редактор редакционно-издательского отдела:

Н.А. Соломатина

Редактор:

М.В. Чудова

Компьютерная верстка, макет:

О.Г. Арефьева

Корректор:

И.А. Теплова

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 14.01.2008 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем усл.: 8,5 п.л. Тираж 1000 экз.