

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

**«ФИЛОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА.
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

№ 2 (6)

**Издается с 2008 года
Выходит 2 раза в год**

**Москва
2010**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

SERIES

PHILOLOGY. THEORY OF LINGUISTICS.

LINGUISTIC EDUCATION

№ 2 (6)

**Published since 2008
Appears Twice a Year**

**Moscow
2010**

Редакционный совет:

Рябов В.В.

председатель

ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

Атанасян С.Л.

проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук,
профессор

Русецкая М.Н.

проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ,
доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Радченко О.А.

главный редактор

проректор по международным связям и сопровождению Болонского процесса
ГОУ ВПО МГПУ, директор Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор

Викулова Л.Г.

заместитель главного редактора

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

Аликаев Р.С.

зав. кафедрой немецкого языка Института филологии Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
доктор филологических наук, профессор

Афанасьева О.В.

декан факультета английской филологии, зав. кафедрой английской филологии
Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор

Барышников Н.В.

профессор Пятигорского государственного лингвистического университета,
доктор педагогических наук, профессор
кандидат филологических наук, доцент

Вострикова О.В.

секретарь

Дубинин С.И.

зав. кафедрой немецкой филологии Самарского государственного университета,
доктор филологических наук, профессор

Дюжикова Е.А.

доктор филологических наук, профессор

Киров Е.Ф.

зав. кафедрой русского языка и общего языкознания ГОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор
кандидат филологических наук, доцент

Костева Е.Ф.

ответственный секретарь

Курдюмов В.А.

декан факультета востоковедения, зав. кафедрой китайского языка
Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор

Рыжова Л.П.

профессор Московского гуманитарного педагогического института,
доктор филологических наук, доцент

Савицкий В.М.

профессор Самарского государственного педагогического университета,
доктор филологических наук, профессор

Собянина В.А.

доктор филологических наук, профессор

Сулейманова О.А.

зав. кафедрой западноевропейских языков и переводоведения
Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор

Щепилова А.В.

декан факультета романо-германской филологии, зав. кафедрой романской
филологии Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор педагогических наук, профессор

Языкова Н.В.

зав. кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам
Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,
доктор педагогических наук, профессор

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

От главного редактора	8
Литературоведение	
<i>Баранова К.М.</i> Лейтмотив <i>wilderness</i> и образ Нового Адама в «Истории поселения в Плимуте» Уильяма Брэдфорда	10
<i>Петрова Н.Ю.</i> Особенности когерентности и когезии в драматических текстах	17
Германская филология	
<i>Афанасьева О.В., Ваулина Ю.Е.</i> Адъективная насыщенность английского художественного текста	25
<i>Ионина А.А.</i> Особенности создания и восприятия текста в Интернете	33
<i>Кириченко А.С.</i> Проблема дифференциации предлогов <i>by</i> и <i>with</i> в сочетаниях с причастием <i>surrounded</i>	40
Романская филология	
<i>Кулешова А.В.</i> Содержание и средства выражения лингвопрагматической категории дистанцирования в газетном дискурсе	46
Теория языка	
<i>Дьячков М.В., Абрамова Е.И.</i> Об истории языковой политики в России (часть 2)	53
<i>Радченко О.А.</i> Эротический дискурс в парадигме стигматизированной поэзии	61
<i>Щербинина Ю.В.</i> Агрессивные компоненты педагогического дискурса	69
<i>Щирова И.А.</i> О «правде вымысла»	74
Языковое образование. Межкультурная коммуникация	
<i>Языкова Н.В., Балашова И.В.</i> Совершенствование системы повышения квалификации учителей иностранных языков города Москвы: проблемы и перспективы	86

<i>Корниенко Е.Р.</i> Понимание иноязычного текста: лингводидактический аспект.....	91
<i>Федянина В.А.</i> Лингвострановедческий компонент содержания занятий по истории и культуре Японии.....	99

Трибуна молодых ученых

<i>Богомолова Е.Н.</i> Классические категории связности и цельности текста в свете предикационных воззрений на природу языка.....	105
<i>Герасимова С.А.</i> Имя автора в структуре методической записки учебного издания	111
<i>Ионова А.М.</i> Проблемы обучения дискуссионному общению на иностранном языке студентов-международников.....	118
<i>Цейтлина М.Д.</i> Отсутствие артикля в именном словосочетании с предлогом <i>of</i> в английском языке	124

Критика. Рецензии. Библиография

<i>Борисова Е.Г.</i> Потенциальность как еще одно измерение языка. <i>Рецензия на книгу Нели Ивановой «Език и потенциалност (руско- български паралели)».</i> – Бургас: ЛИБРА СКОРП, 2007. – 223 с.	131
---	-----

Научная жизнь

<i>Костева В.М.</i> Пятый международный конгресс германистов в Испании	133
---	-----

Наши юбиляры

Поздравляем с юбилеем Изюм-Эрик Салиховну Рахманкулову!	135
---	-----

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 2010, № 2 (6).....

Требования к оформлению статей.....	143
--	------------

CONTENTS

The Editor-in-Chief's Column	8
-------------------------------------	---

Literary Studies

<i>Baranova K.M.</i> Leitmotif <i>wilderness</i> and the Spiritual Character of New Adam in William Bradford's «Of Plymouth Plantation».....	10
<i>Petrova N.Yu.</i> Peculiarities of Coherence and Cohesion in Dramatic Texts	17

Germanic Languages

<i>Afanasieva O.V., Vaulina Yu.E.</i> Representation of Adjectives in the English Fictional Text.....	25
<i>Ionina A.A.</i> The Peculiarities of Creation and Perception of a Website Text	33
<i>Kirichenko A.S.</i> The Problem of Distinguishing between the Prepositions <i>by</i> and <i>with</i> in Constructions with the Participle <i>Surrounded</i>	40

Roman Languages

<i>Kuleshova A.V.</i> The Content and the Expressing Means of the Lingvopragmatical Category of Distanciation in the Newspaper Discourse	46
--	----

Linguistics

<i>Dyachkov M.V., Abramova Ye.I.</i> The History of the Language Policy in Russia (<i>Part 2</i>).....	53
<i>Radchenko O.A.</i> Erotic Discourse in the Paradigm of Stigmatized Poetry.....	61
<i>Scherbinina Yu.V.</i> Aggressive Components of Pedagogical Discourse	69
<i>Schirova I.A.</i> On «Truth of Fiction»	74

Language Teaching Methodology. Cross-cultural Communication
--

<i>Yazykova N.V., Balashova I.V.</i> The Problems and Prospects of Improving Modern Languages Teachers' In-service Training in Moscow	86
---	----

<i>Kornienko E.R.</i> Foreign Text Comprehension: the Linguadidactic Aspect	91
<i>Fedyanina V.A.</i> Linguistic and Regional Studies Components in Teaching History and Culture of Japan	99

Young Scientists' Platform

<i>Bogomolova Ye.N.</i> Classical Categories of Text Cohesion and Text Coherence in the Light of Predication-centered Views on Language Nature.....	105
<i>Gerasimova S.A.</i> The Author's Name in the Structure of the Tutorial Guide to an Educational Edition.....	111
<i>Ionova A.M.</i> The Problems of Teaching Discussion Skills in a Foreign Language to International Affairs Students	118
<i>Tseitlina M.D.</i> English Nominal <i>Of-phrase</i> Structures with no Article	124

Critical Survey. Reviews. Bibliography

<i>Borisova E.G.</i> Potentiality as a Language Dimension. <i>A Review of the Book by Nelly Ivanova «Language and Potentiality (Russian- Bulgarian Parallels)»</i> . – <i>Burgas: LIBRA SKORP, 2007.</i> – 223 c.	131
--	-----

Scientific Events

<i>Kosteva V.M.</i> The Fifth International German Studies Congress in Spain	133
--	-----

Our Jubilees

We Congratulate Izyum-Eric Salikhovna Rakhmankulova on Her Jubilee!....	135
---	-----

«MGPU Vestnik» / Authors, series «Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education» 2010, № 2 (6).....

Style Sheet.....	143
-------------------------	------------

ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые читатели!

Перед вами очередной номер серии научного журнала городского педагогического университета», посвященной научным исследованиям в области филологии, теории и истории языкознания, лингводидактики. Но выпуск этот особенный: он открывает новую страницу в истории нашего журнала, поскольку является первым после включения журнала в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки РФ. Это событие обладает чрезвычайной важностью для развития исследований в различных областях лингвистики, теории литературы и методики, осуществляемых в Институте иностранных языков МГПУ.

Наш институт, созданный в 2004 году с целью консолидации потенциала научно-педагогических кадров и возможностей нескольких факультетов и кафедр иностранных языков МГПУ, объединяет сегодня три факультета — английской филологии (существует с 1995 г.), рома-

но-германской филологии (основан в 1996 г.), и востоковедения (успешно работает вот уже четвертый год), включает 12 кафедр и предлагает программы специалитета по иностранному языку (английскому, немецкому, французскому) и теории и методике обучения иностранным языкам (английскому, китайскому, японскому) и культурам, бакалавриата по направлению «Лингвистика» (английский, немецкий, французский, итальянский, арабский языки в различных сочетаниях), магистратуры по направлению «Филологическое образование» (английский, немецкий и французский языки).

В институте обучаются аспиранты по специальностям «Германские языки», «Романские языки», «Теория языка», «Теория и методика обучения и воспитания (иностран- ный язык)», «Литература народов стран зарубежья (американская, английская, французская, немецкая)».

Почти 10 лет, с небольшими перерывами, успешно проходят защиты кандидатских и докторских диссертаций в докторском диссертационном совете по специальностям 10.02.04 «Германские языки» и 10.02.19 «Теория языка». Два года назад совместно

с РАО был открыт Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальностям 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» и 10.02.04 «Германские языки». Совершенно очевидно, что придание нового статуса основному теоретическому журналу нашего научно-педагогического коллектива станет существенным стимулом для его дальнейшего развития.

Однако тематика нашего издания не ограничивается теми направлениями, которые получили преобладающее развитие в институте: это дискурс-анализ, прагмалингвистика, гендерная лингвистика, философия языка, лингвоисториография, когнитивистика, лингвистическая семантика, коллоквиалистика, лингводидактика первого и второго иностранных языков, раннее обучение иностранным языкам, взаимосвязь литературы

и интеллектуальной истории различных цивилизаций и многие другие.

На страницах журнала публикуются статьи представителей самых разных направлений современной науки о языке, авторитетных ученых и аспирантов, преподавателей различных университетов Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья, с которыми налажены интенсивные научные и человеческие контакты.

Мы рассматриваем наш журнал как площадку для обмена мнениями по актуальным проблемам научных исследований, связанных с феноменом языка в любых его проявлениях и сферах действительности. Именно в этом качестве, как мы надеемся, он продолжит быть интересным и ценным источником вдохновения для лингвистов, литературоведов и лингводидактов, которых мы приглашаем к творческому сотрудничеству!

О.А. Радченко

К.М. Баранова

Лейтмотив *wilderness* и образ Нового Адама в «Истории поселения в Плимуте» Уильяма Брэдфорда

В статье освещается духовный облик Нового Адама в литературе США и обосновывается его зарождение в американской словесности, в частности в хрониках Уильяма Брэдфорда «История поселения в Плимуте». Предлагается анализ лейтмотива «диких просторов» в указанном произведении.

The article deals with the concept of New Adam in the USA literature which roots in the colonial works, in «Of Plymouth Plantation» by William Bradford in particular. The article also offers the analysis of WILDERNESS as one of the leading motifs in the mentioned above literary work.

Ключевые слова: Новый Адам; духовный облик; Плимутская плантация; программа выживания; пустынные дикие просторы.

Key words: New Adam; spiritual character; Plymouth plantation; the programme of survival; desolate wilderness.

Для американской литературы одной из ключевых фигур является образ Нового Адама. Его феномен по традиции связывают с творчеством писателей-трансценденталистов, но формировался он, безусловно, в предыдущих столетиях. Подчеркнем, что Новый Адам (иной термин — «Американский Адам») используется литературоведами-американистами прежде всего для наречения жителя Нового Света. Так характеризуют человека, который действует согласно новым принципам, имеет новые идеи, формирует новые мнения и выступает своеобразным оппонентом европейцу, ибо последнему, с их точки зрения, в большей степени присущи такие качества, как преклонение перед богатством и знатностью, праздность и отход от истинной религии.

Новый Адам воспринимается современным литературоведением в виде некоего мифического концепта, которому многие ученые отводят центральное место среди иных мифов американской литературы. Его основы лежат в мировоззрении английских колонистов, для кого Новый Свет выступал не только как Рай,

но и как реальные заокеанские территории, где они могли бы обрести и в конечном счете обрели спасение от религиозных преследований. Тем не менее в их осмыслении новые земли — это прежде всего метафорический Сад, в котором колонистам как бы предлагается шанс на спасение. Именно здесь они имеют возможность приступить к богоугодным деяниям, искупить первородный грех — падение библейского Адама. Нового Адама в «Сад независимости и равенства» приводит Провидение. Сам он руководствуется промыслительностью, верой в свое избранничество и добродетелью. Заметим, что зарождение образа Нового Адама в американской словесности XVII века непосредственно связано с появлением на страницах произведений колониального периода таких основополагающих лейтмотивов, как *providence, innocence, worthiness, industry, freedom, equality* и *wilderness*. В данной статье мы остановимся на анализе последнего. Эти составляющие легли в основу мифа об «Американском Адаме», человеке, который строит свою жизнь во многом полагаясь на себя и образ которого позднее будет совершенствоваться и углубляться в литературе XIX века у Г. Торо, Р. Эмерсона и У. Уитмена.

Однако все основополагающие характеристики для этой знаковой фигуры литературы США были заложены в произведениях словесности XVII века (*pre-national literature*), в частности в произведениях Уильяма Брэдфорда (1590–1657), одного из наиболее значимых авторов этого периода, второго губернатора Плимутской колонии Массачусетского залива, занимавшего этот пост на протяжении 30 лет. Брэдфорд, как и многие его современники — жители Новой Англии, активно занимался литературным творчеством. Ему принадлежат произведения различных жанров. Так, достаточно известны его «Диалоги» («*Dialogues*»), представляющие собой воображаемые беседы между представителями двух поколений жителей Нового Света, «обсуждающих» насущные проблемы. Первые — «*younge men*» — молодые люди, колонисты Плимутского поселения, а вторые — «*Ancient men*», отцы-пилигримы.

В литературоведческих работах имеются также ссылки на поэтические творения Брэдфорда: *his poems are often lamentations, sharp indictments of the infidelity and self-interest of the new generation. On occasion, the poems recycle dark images from the history* [6: с. 418]. Но хотя его поэзия (обратим внимание на момент исторической отсылки) и доступна современному читателю, занимающемуся проблемами литературы колониального периода, едва ли она пользуется такой популярностью, как самое известное произведение автора — «История поселения в Плимуте» («*Of Plymouth Plantation*»), созданное в форме дневниковых записей в 1630 году.

Композиционно это сочинение делится на две части, представленные в виде двух книг. Первая, меньшая по объему, описывает предысторию общины и ее жизнь сначала на севере Англии, а позже в Голландии. В данной книге воспроизведена жизнь английских пуритан, полная трагизма и жестоких преследований со стороны английских властей.

Вторая книга начинается записями конца 1620 года, где повествование содержит подробное изложение жизни поселенцев на Северо-Американском континенте. Эта часть «Истории поселения в Плимуте» создавалась в 1646–1650 годах. В ней описывается жизнь колонистов-пуритан Новой Англии, которые испытывали невероятные сложности, пытаясь выжить на новой земле. Многие страницы анализируемого произведения наполнены острым драматизмом происходящего. Его герои — это современники автора. И американские, и российские литературоведы весьма высоко оценивают анализируемое нами произведение Брэдфорда, правомерно полагая, что новоанглийский пуританизм явился одним из главных факторов, повлиявших не только на развитие американской словесности колониального периода, но и на литературное творчество первой половины XIX века.

Заметим, что, хотя «История поселения в Плимуте» вышла из печати только в 1856 году, она была хорошо известна современникам Брэдфорда в рукописи. Собственно говоря, автор и задумывал эту работу как поучительное повествование для будущих поколений о мытарствах и стойкости его сподвижников, во славу Господа строящих «Град Божий», восстанавливающих истинную первоапостольскую Церковь и распространяющих учение Христа на заселенных «слугами дьявола» просторах.

Подчеркнём, что первостепенная задача колонистов — победить, выжить, исполняя то, что возложил на них Всевышний. Эта задача становится основной идеей «Истории поселения в Плимуте», да и всего века вообще. Если в деталях проследить по тексту этого сочинения, каким образом выживали поселенцы на неизведанных и необжитых землях Северной Америки, то представляется возможным выделить несколько факторов этого процесса:

- борьба с природой,
- борьба с индейцами,
- борьба с греховностью,
- борьба с инакомыслием.

Рассмотрим два первых фактора, формирующих программу выживания по Брэдфорду. Прежде всего это покорение новых земель как возможность получить поля под пахоту, это борьба с природными условиями сурового края, приспособление к ним. В этом отношении знаковым для всего произведения оказывается лейтмотив «диких просторов» (*wilderness*), покорять которые колонистам приходилось повсеместно.

Так, описывая прибытие переселенцев на место их будущего проживания, Уильям Брэдфорд восклицает: *what could they [the colonists] see but a hideous and desolate wilderness* (выделено нами. — К.Б.), *full of wild beasts and wild men* [2: с. 14]. Именно как дикую, незаселенную местность, пустынную землю воспринимает губернатор Плимутской колонии свое новое место обитания, противопоставляя его и населяющих это место язычников-индейцев Божиим избранникам — пуританам.

Не раз Брэдфорд интерпретирует дикие просторы как жизненное пространство самих колонистов. В своих дневниковых записях он отмечает: *May not and ought not the children of these fathers right say: «Our fathers were Englishmen which came over this great ocean, and were ready to perish in this wilderness»* [2: с. 14].

Литературоведы, исследуя мифологему *wilderness* в истории литературы и культуры США, делают интересные выводы относительно параллели между библейскими Израильтянами и английскими пуританами-переселенцами в вышеупомянутом отрывке, замечая, что здесь используется не только аллюзия, но и качественное сравнение. «"Народ Израиля" не был готов умереть в пустыне, пуритане были готовы» [5: с. 40]. Стремясь во что бы то ни стало выполнить возложенное на них Господом и видя во всем указующий перст Божий, колонисты не стали роптать оттого, что попали на суровые берега, но, благодарные Всевышнему за спасение и вдохновляемые осознанием своей избранности и особой миссии, принялись преобразовывать земли, на которых оказались.

Именно в этом видел Брэдфорд залог будущего успеха. Мужество переселенцев неявно, но все же поднимает их над ветхозаветными предшественниками. Доказательство тому можно усмотреть, в частности, в эмоциональном усилении, которое присутствует в записях губернатора и выражено словосочетанием *the desert wilderness* (ср.: рус. *пустынная пустыня*). Автор «Истории поселения в Плимуте» пишет: *When they wandered in the desert wilderness (выделено нами. — К.Б.) out of the way, and found no city to dwell in, both hungry and thirsty, their soul was overwhelmed in them. Let them confess before the lord His loving kindness and His wonderful works before the sons of men* [2: с. 15].

Можно заключить, что первые переселенцы на Северо-Американский континент по-разному толковали феномен *диких просторов*. Подчеркнём также высказанную ранее мысль о том, что в первые годы жизни в Новом Свете члены пуританских общин прежде всего заботились о своем выживании на новой родине, что приводило к необходимости проникать в это непонятное и пугающее, полное враждебности пространство, покоряя его опасные земли.

Категория *wilderness* в определенной степени коррелирует с понятием «фронта» (*the Frontier*) — термин, к которому постоянно прибегают американисты, справедливо полагая, что это одна из существенных составляющих американского самосознания, национального характера, нашедших отражение в американской литературе. Однако они отнюдь не синонимичны.

Лексическая единица *the Frontier* используется для обозначения пограничного региона страны. Завоевание территорий Северо-Американского континента происходило по оси «Восток–Запад» и было сопряжено с постоянным передвижением переселенцев в глубь континента. Это перемещение оказывало существенное влияние на жителей страны. В своей работе «Фронтир в американской истории» («*The Frontier in the American History*») Фредерик Джексон Тэрнер (Frederick Jackson Turner) рассматривает этот феномен как

определяющий в становлении американской идентичности. С его точки зрения, безграничные просторы, по которым население следовало на Запад, рождало у них чувство безграничных возможностей, внушало оптимизм и веру в себя [8]. Как пишет Перри Миллер, для формирования американской нации, ее культуры и литературы необходимым условием был именно фронтир: *a basic conditioning factor was the frontier — the wilderness* [7: с. 1].

Подчеркнем, однако, еще раз, что концепты *the frontier* и *the wilderness*, будучи значимыми в формировании национальной культуры и литературы США, не идентичны. Заметим также, что первый из них находит свое отражение в произведениях американской литературы более позднего периода. Для нашего же анализа важным является определение места категории *wilderness* как необходимого фона для зарождения облика Нового Адама.

Жизнь на диких просторах оказалась для колонистов чрезвычайно сложной. Как пишет Брэдфорд, за два-три первых месяца пребывания на новой родине они потеряли половину членов своих общин: *half of their company died, especially in January and February, being the depth of winter, and wanting houses and other comforts; ...spared no pains night nor day, but with abundance of toil and hazard of their own health* [2: с. 20]. Чтобы обеспечить себя более или менее сносным пропитанием, им необходимо было засеять поля зерном. А для этого нужно было их возделывать, вырубив леса, выкорчевав пни и убрав камни с территорий. Неожитая прибрежная местность плохо подходила для этой цели. Уходило много сил и здоровья. Для поселенцев-пуритан гораздо предпочтительнее была безлесная местность.

Однако, повторимся, неизбежные тяготы колонистов в Северной Америке лишь укрепляли их веру в то, что жизнь — это борьба с силами зла, которые, по мнению колонистов, своим вместилищем выбрали мрачные леса и заросли их нового места обитания.

Важным параметром программы выживания для жителей Новой Англии оказывается также борьба с индейцами, проживающими на диких просторах. Как уже отмечалось выше, английские корабли и их пассажиры были весьма недружелюбно встречены аборигенами, что привело к достаточно жестоким столкновениям между ними. При этом индейцы рассматриваются Брэдфордом и его сподвижниками как слуги дьявола, языческая религия которых противостоит истинной пуританской вере. Таким образом, в эпизодических описаниях подобных противостояний и столкновений с индейскими племенами укореняется воззрение на индейцев как на приспешников Сатаны.

Борьба с индейцами в контексте упомянутых параметров может быть также рассмотрена в плане микро- и макроконтраста. В первом случае это описание конкретных стычек с аборигенами, которые враждебно настроены к чужеземцам, высадившимся на их берегах. Воспринимаемые же в рамках макроконтраста, эти столкновения суть **борьба со слугами дьявола, который всячески пытается не допустить распространения христианства на тех диких просторах**, владыкой которых он выступает. Желание не только

победить Сатану, сохранить свою веру, но и приобщить к ней дикарей также заметно в дневниковых записях Брэдфорда.

Даже своеобразное деление аборигенов на «плохих» и «хороших», попытки установить с некоторыми из них мирные отношения не меняют общего негативного отношения пуритан к местному населению. Оно оказало серьёзное влияние на последующее развитие литературы при обращении к этой теме: возник стереотип «кроважидного и благородного дикаря», утвердившийся в литературе и мышлении США XIX века: «Такое первое разделение уже носило национально-американский характер и было порождено идеологией пуританства, видевшего в зависимости от своих контактов с индейцами в них то посланцев Господа, то приспешников Сатаны» [4: с. 19]. Однако чуть позднее европейцы начинают налаживать контакт с индейской Америкой.

Так, излагая события первого заседания конфедерации в Бостоне, Брэдфорд затрагивает вопрос взаимоотношений между индейскими племенами, когда часть из них выразили желание быть властителями всех индейских племен того края. Между тем, по словам губернатора, жители Коннектикута имели дружеские связи с Ункассом, вождем соседнего с ними племени, которому они обязались помогать: *they were engaged to support him in his just liberties... and remained with him under his protection* [1: с. 423].

Автор отмечает, что англичане согласились также оказывать помощь Ункассу в организации обороны его укреплений и жилища, что, естественно, включало и защиту его свободы: *this ayde could not be intended only to defend him & his fort, or habitation, but (the English) were to ayde him as he might be preserved in his liberty and estate* [1: с. 432–433]. Отметим, что борьба с индейцами для колонистов непосредственно связана с необходимостью бороться с **греховностью**, ибо искоренение последней также воспринималось Брэдфордом как необходимое движение к поставленной цели.

Таким образом, понятия «борьба с индейцами» и «дикие просторы» входят в лейтмотив *wilderness*. Подводя итог рассмотрению указанного лейтмотива в хрониках Брэдфорда, подчеркнём, что его авторская интерпретация, во многом сходная с пониманием этого феномена подавляющим большинством населения Новой Англии, уже в XVII же веке начинает претерпевать значительные изменения, в частности в известном сочинении Мэри Роладсон [3], и завершается совершенно иным толкованием анализируемого явления в конце XVIII – начале XIX века, например в произведениях Фенимора Купера.

Библиографический список

Источники

1. *Bradford W. History of Plymouth Plantation: 1606–1646* / W. Bradford. – New York: Elibron Classics, 2001. – 470 p.

2. *Stern M.R.* American Literature Survey: Selections of Literature / Ed. by M.R. Stern. – New York: Viking Press, 1962. – 614 p.

3. *Rowlandson M.* Narrative of the Captivity and Restoration of Mrs. Mary Rowlandson / M.W. Rowlandson // Women's Indian Captivity Narratives; ed. K.Z. Derounian-Stodola. – New York: Penguin Books. – P. 1–53.

Литература

4. *Ващенко А.В.* «Индийская Америка» и литература США колониального периода / А.В. Ващенко // Истоки и формирование американской национальной литературы XVII–XVIII веков. – М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 1985. – С. 17–45.

5. *Солодовник В.И.* Мифологема «Wilderness» в истории литературы и культуры США / В.И. Солодовник // Вестник МГПУ. – 2006. – № 2. – С. 39–43.

6. *Sargent M.L.* William Bradford's 'Dialogue' with History / M.L. Sargent // The New England Quarterly. – 1992. – № 65.3. – P. 389–421.

7. *Miller P.* Errand into the Wilderness / P. Miller. – London: Harvard University Press, 1984. – 244 p.

8. *Turner F.J.* The Frontier in the American History / F.J. Turner. – Charleston: BiblioBazaar, 1920. – 375 p.

References

Istochniki

1. *Bradford W.* History of Plymouth Plantation: 1606–1646 / W. Bradford. – New York: Elibron Classics, 2001. – 470 p.

2. *Stern M.R.* American Literature Survey: Selections of Literature / Ed. by M.R. Stern. – New York: Viking Press, 1962. – 614 p.

3. *Rowlandson M.* Narrative of the Captivity and Restoration of Mrs. Mary Rowlandson / M.W. Rowlandson // Women's Indian Captivity Narratives; ed. K.Z. Derounian-Stodola. – New York: Penguin Books. – P. 1–53.

Literatura

4. *Vashhenko A.V.* «Indejskaya Amerika» i literatura SShA kolonial'nogo perioda / A.V. Vashhenko // Istoki i formirovanie amerikanskoj nacional'noj literatury' XVII–XVIII vekov. – М.: ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 1985. – С. 17–45.

5. *Solodovnik V.I.* Mifologema «Wilderness» v istorii literatury' i kul'tury' SShA / V.I. Solodovnik // Vestnik MGPU. – 2006. – № 2. – С. 39–43.

6. *Sargent M.L.* William Bradford's 'Dialogue' with History / M.L. Sargent // The New England Quarterly. – 1992. – № 65.3. – P. 389–421.

7. *Miller P.* Errand into the Wilderness / P. Miller. – London: Harvard University Press, 1984. – 244 p.

8. *Turner F.J.* The Frontier in the American History / F.J. Turner. – Charleston: BiblioBazaar, 2008. – 300 p.

Н.Ю. Петрова

Особенности когерентности и когезии в драматических текстах

В статье рассматриваются категории когерентности и когезии применительно к текстам драматургических произведений. Когнитивно-дискурсивный анализ материала позволяет выделить новый тип связи, представленный в виде оппозиции «внутритекстовая — межтекстовая».

The article supplies a brief description of the categories of coherence and cohesion in English dramatic texts. In particular it focuses on the «intratextual — extratextual» type of opposition as seen from the cognitive and discursive perspective.

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивный анализ; тексты драматургических произведений; когерентность; когезия; оппозиция «внутритекстовая – межтекстовая».

Key words: cognitive and discursive perspective; texts of English Drama; coherence; cohesion; «intratextual – extratextual» type of opposition.

Исходя из новейших когнитивно-дискурсивных исследований языка [5, 6, 7], драма определяется как языковая реальность, представляющая собой особый **формат знания**, или набор разных по своей адресатности **структур**. При этом **фактор адресата** является основополагающим при формировании всего структурно-семантического комплекса, лежащего в основе организации и построения драматургических произведений. Так, в наиболее общем виде к плану режиссёра относятся название, список действующих лиц, сэттинги и межрепликовые сценические ремарки, к плану зрителя — основной корпус текста пьес. Всё это означает, что смысловые связи охватывают не только уровень реплик действующих лиц, но и все части, которые в совокупности составляют единую целостность — текст пьесы, предназначенный для сценического воплощения.

Цель данной статьи — показать лингвокогнитивный потенциал когерентности и когезии, являющихся важнейшими конститутивными признаками [9] текстов драматургических произведений. Вслед за В.Е. Чернявской, под **когерентностью** принято понимать глубинно-схематичную семантическую связность текста, рассматриваемую в её причинно-следственном, временном и референциальном аспектах [8: с. 20]. **Когезия** же трактуется нами как необходимое средство формального выражения когерентности.

Учитывая то разнообразие, в котором представлена художественная литература (проза, поэзия, драма), подробное и полноценное изучение когерентно-

сти оказывается чрезвычайно сложной задачей. Начнём с перечисления общих черт, присущих данной категории и наблюдаемых в текстах различных жанров. Как известно, в языковом плане когерентность имеет весьма разнообразные способы выражения. Суммируем наиболее распространенные из них.

Так, **на лексическом уровне** парадигматические отношения между элементами текста, как правило, базируются на «топиковых», или «номинационных» (термин Фивегера), цепочках, в которых основная роль принадлежит существительным, местоимениям и субстантивным словосочетаниям. Такой «топикализации» способствуют когезии как формальные средства выражения. К ним в первую очередь принято причислять различные виды лексического и семантического повтора: повтор слова или словосочетания, варьированный, местоименный, эллиптический, перифраз элементов топика и т.д. При этом одним из самых распространенных является синонимический повтор, контекстуальная вариативность которого достаточно широка. Сюда мы относим уподобление узуальных синонимов, варьирование композитов, использование гиперонимов и гипонимов, слов одной семантической общности, паронимической аттракции.

На грамматическом уровне когерентность и когезию легко усмотреть в цепной связи между предложениями, когда указанные выше средства лексического и семантического повтора дополняются различными местоименными наречиями и союзами (коннекторами). При этом наиболее типичные виды такой связи — это наличие связующих элементов на стыке абзацев, где концовка одного переходит в зачин следующего. Другим типом грамматической (синтаксической) когерентности является параллельная связь, которая предполагает соединении частей по какой-либо логической схеме. Так, идея сопоставления получает своё выражение за счёт синтаксического параллелизма, нередко усиленного анафорой, эпифорой, подхватом или обрамлением. Идея противопоставления чаще всего базируется на таких фигурах речи, как хиазм (обратный параллелизм), антитеза, и др.

На фонетическом уровне повтор может быть представлен с помощью конечной или начальной рифмы (аллитерации), за счёт повтора различных гласных (ассонанс) и согласных (консонанс) звуков и т.п. Таковы основные характеристики когерентности и когезии, которые присущи художественным текстам в целом.

Выше уже отмечалось, что, анализируя язык пьес, необходимо принимать во внимание целый ряд особенностей, продиктованных их двуадресатностью. Предлагаемый далее когнитивно-дискурсивный анализ когерентности в текстах драматургических произведений (во всяком случае, на первой ступени изучения) проводится нами на материале самой объёмной их части, которую составляет **основной корпус текста пьес**. Наш выбор обоснован тем, что прозаический и драматический жанры сближаются в той контекстно-вариативной форме, которую в прозе принято относить к плану персонажа. Речь идет о монологах, диалогах и полилогах, которые, как правило, представлены в романах и в то же время являются каноническими для пьес, составляя содер-

жание основного корпуса текста. Такое сопоставление позволит нам выявить те общие черты, которые проявляются у когерентности и когезии в текстах прозы и драмы как различных художественных жанров.

Как известно, в типологии текста (и дискурса) принято выделять целый ряд типов связности, представленных в виде **бинарных оппозиций**: контактная и дистантная, регрессивная и прогрессивная, эксплицитная и имплицитная, локальная и глобальная. Сопоставляя представленные в этом списке две дихотомии «локальная – глобальная» и «контактная – дистантная», мы обращаем внимание на их кажущееся внешнее сходство. Однако различие определить несложно: если компоненты первой оппозиции указывают на смысловую связь в текстах драмы, то компоненты второй — на лингвистические средства её выражения. Ясно, что широкие возможности организации и построения текста пьес не исключают, а, наоборот, предполагают случаи перекрещивания рассматриваемых дихотомий. Проанализируем ряд примеров.

В основном корпусе текста пьес **контактная – дистантная** оппозиция отражает противопоставление реплик, связанных между собой в различных точках текста. При этом объединение пограничных предложений и отрезков текста в смежных фрагментах характеризуется контактными отношениями. Дистантная же связь устанавливает отношения между разными частями речевого произведения. (Ср. *short-range and long-range stretches of surface text structures* у Р. Богранда и В. Дресслера [9], а также *short-distance and long-distance relations* в другой терминологии.)

Контактный тип связи в языке драмы может быть проиллюстрирован с помощью приёма «одновременно звучащей речи», использованного Б. Шоу в его романтической комедии «Пигмалион». В рассматриваемом сценическом полилоге участвуют три коммуниканта: полковник Пикеринг, профессор Хиггинс и миссис Хиггинс.

PICKERING: *We're always talking Eliza.*

HIGGINS: *Teaching Eliza.*

PICKERING: *Dressing Eliza.*

MRS HIGGINS: *What!*

HIGGINS: *Inventing new Elizas* [3: с. 64].

Контактные отношения обнаруживаются на уровне семантико-синтаксических связей, поддерживаемых четырьмя параллельными конструкциями. Синтаксический параллелизм как основная фигура речи позволяет чётче выделить не только новые сведения, но и ту эмоционально-оценочную коннотацию, с которой реплики произносятся разными героями (шутливо, на песенный манер, удивлённо). Здесь драматургом задействованы средства, которые традиционно относят к ритмикообразующим и семантикозначимым [4].

В качестве элемента, скрепляющего реплики, выступает имя собственное *Eliza*. Его четырёхкратный эпифорический повтор по-особому формирует фрагмент, выполняя в нём роль темы. В то же время четыре ремы *talking*,

teaching, dressing, inventing создают лаконичную рема-тематическую схему веерного типа, каждый раз предлагая несколько новый ракурс в подаче сведений о сообщаемом. Несмотря на достаточно малый объём примера и краткости каждой из реплик, его когнитивная структура построена по принципу «нанизывания» фактов от частного к общему. При этом некоторая избыточность рем становится заметной именно благодаря контактному (почти одновременному) повтору в смежных репликах трёх персонажей, являющихся разными языковыми личностями. Контактная когерентность усиливается за счёт механизма транспозиции, представленного двумя однородными грамматическими метафорами (*talking Eliza, inventing new Elizas*). Такой эффект достигается за счёт указанных выше причастий настоящего времени, а также использования имени собственного во множественном числе (*Elizas*).

Исследуя контактный тип когерентности в **вопросно-ответном единстве** диалога или полилога персонажей, мы заметили, что данная связь нередко используется для поддержания **топикализации**. Как показывает следующий пример, лексические и лексико-синтаксические единицы, семантически эквивалентные друг другу, выполняют функцию семантической организации текста в процессе их взаимодействия:

СОКАНЕ [very agreeably]: *Do you contemplate a long stay here, Miss Sartorius?*

БЛАНШЕ: *We were thinking of going on to Rolandseck. Is it as nice as this place?* [2: с. 36].

В данных репликах Кокейна и Бланш в пьесе Б. Шоу «Дома вдовца» поддержание словесной цепочки достигается за счёт весьма распространенных для диалога средств, к которым относятся:

- синонимический повтор (*contemplate – were thinking of; here – this place*),
- антонимическое противопоставление (*here / this place – Rolandseck; a long stay – going on*).

Далее в диалог включается третий участник — Тренч, персонажи изучают справочник, пьют чай и возвращаются к начатой теме разговора только спустя три реплики. Такую связь можно расценить как **дистантную**.

СОКАНЕ: *Harry: the Baedeker*. [Trench produces it from the other pocket]. *Thank you* [He consults the index for Rolandseck].

БЛАНШЕ: *Sugar, Dr Trench?*

ТРЕНЧ: *Thanks*. [She hands him the cup, and looks meaningfully at him for an instant. He looks down hastily, and glances apprehensively at Sartorius, who is preoccupied with the bread and butter].

СОКАНЕ: *Rolandseck appears to be an extremely interesting place*.

Попутно отметим, что реплики персонажей визуально поддерживаются межрепликовыми ремарками, адресованными режиссёру. Именно ему надлежит подавать сигнал актёрам, когда им нужно произвести определённые действия во время сценического эпизода. К зрителю же все эти сведения поступают не напрямую, а опосредованно.

Ещё одна дихотомия — **регрессивная и прогрессивная** — направляет внимание адресата на предыдущий или последующий контекст. Частным примером локальной регрессивной связности служит рассмотренный выше эпизод из «Пигмалиона», в котором каждая последующая реплика построена по принципу анафоры. Одной из категорий, сопутствующих глобальной регрессивной связности, безусловно, можно считать ретроспекцию, которая традиционно маркируется грамматическими средствами предшествования (*Present Perfect*, *Past Indefinite*, *Past Perfect*). Глобальная прогрессивная связность, наоборот, проявляется через категорию проспекции; её сигналом является группа будущих времен. Однако связанная с категорией времени оппозиция «регрессивная — прогрессивная» далеко не всегда эксплицитно присутствует в тексте. Так, использование в репликах героев интроспективных глаголов типа *feel* (ср. *I feel*, *I realised*) приостанавливают сценическое действие и заставляют погрузиться во внутренний мир и переживания героев.

При сравнении с прозаическим жанром когерентность в пьесе как единстве двухадресатных «текстов в тексте» приобретает иные признаковые черты. Например, в романе глобальная когерентность лежит в основе смысловых связей между крупными фрагментами, главами и даже отдельными томами. В пьесах же необходимо удерживать в памяти не только смысловые связи внутри произносимого (звучащего) основного корпуса текста, но и почти всё время выходить за его пределы. Таким образом, возникает **новый тип когерентности**, представленный бинарной оппозицией «внутритекстовая — межтекстовая». Отличительной чертой данной оппозиции является то, что она симультанно охватывает структуры знания не одного, а сразу нескольких адресатов. При этом вербальные средства гармонично сосуществуют с невербальными. Внутритекстовая когерентность была рассмотрена нами выше, поэтому обратимся к иллюстрации межтекстовых связей.

Классическим примером **межтекстовых связей** может служить когерентность между названием пьесы и её списком действующих лиц. Так, следуя сразу после названия пьесы, список действующих лиц так или иначе поддерживает с ним метонимическую связь в первую очередь благодаря повтору главных имен (*eponymous names*) в самом списке. (Ср.: название пьесы «Гамлет, принц Датский» и включение в список действующих лиц героя по имени Гамлет; название пьесы «Веер леди Уиндермир» и включение в перечень участников такого персонажа, как леди Уиндермир, и т.д.).

Однако упоминание имени героя в названиях классической драмы не означает, что в перечне участников ему будет отведено первое место. Так, согласно канону построения списка действующих лиц, Ромео появляется в перечне участников лишь после упоминания важных вельмож и родственников по мужской линии; Джульетта же занимает определённое место во внутренней иерархии «женского» списка. Интересно отметить, что в XX в. подобное выделение действующих лиц по их родственным и социальным свя-

ням уступило выделению по их роли и значению для театрального действия. Например, в пьесе «Амадей» П. Шэффера (1980) [1] в списке действующих лиц Вольфганг Амадей Моцарт предшествует императору Иосифу II. Другой пример — так называемый «Гамлет» XX века, а именно пьеса Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы», в которой канонический шекспировский список подвергается изменениям. Здесь его возглавляют не Гамлет, а Розенкранц и Гильденстерн, выведенные Стоппардом на первый план.

Итак, в драматических произведениях когерентность и когезия просматриваются по всем линиям их строения и организации, таким образом полностью реализуя архиинтенцию автора. Следовательно, можно говорить о трёх типах интенциональности, которые, проявляясь в различных фрагментах произведения, связаны всевозможными нитями на локальном и глобальном уровне. В таком случае можно говорить сразу о трёх типах авторской интенциональности:

1. Интенциональность на уровне взаимодействия отдельных компонентов формата знания, ориентированного на режиссёра. Сюда входят связи между такими элементами пьес, как:

а) название – список действующих лиц.

Так, название и список действующих лиц демонстрируют связи главного героя с прочими персонажами пьесы, которые традиционно окружали его с учётом аристотелевских правил единства места, времени и условий. При этом название может пересекаться с текстом на протяжении всего драматургического произведения, генерируя всё новые и новые смыслы в процессе развития сценического действия;

б) список действующих лиц – сэттинги.

Очерчивая круг героев, драматург тем самым готовит нас к восприятию описываемых в пьесе событий. Как правило, некоторые из перечисленных в списке действующих лиц сразу же выводятся в сэттинги. Именно здесь автором даются точные указания на место, обстоятельства и время тех событий, в которых принимают участие перечисленные персонажи пьес, а также вводятся элементы их психологического портрета. С когнитивно-дискурсивной точки зрения список действующих лиц даёт возможность инферентно предвосхищать знание о героях пьесы как об особых языковых личностях; следовательно, выводит на необходимость их описания через основной корпус текста (см. третий тип интенциональности);

в) наименования действующих лиц по актам – их межрепликовые сценические ремарки.

2. Интенциональность на уровне взаимодействия отдельных компонентов формата знания, ориентированного на зрителя:

а) программка (афиша) со списком действующих лиц и исполнителей – основной корпус текста пьесы по актам.

До начала пьесы зритель знакомится с действующими лицами и их исполнителями, а также хронологическими характеристиками пьесы. Все эти све-

дения он черпает из вторичного текста — театральной программки, в которой все герои выстроены в определённой иерархии;

б) реплики действующих лиц в виде полилога.

3. Интенциональность на уровне взаимодействия форматов знания, ориентированного на режиссёра и зрителя одновременно:

а) сэттинги – реплики действующих лиц;

б) реплики действующих лиц – межрепликовые сценические ремарки.

Итак, подводя некоторые итоги, отметим, что в отличие от других жанров в текстах драматических произведений когерентность заключается в качественно иных связях. Эти связи намечаются между отдельными элементами пьес — основным корпусом, предназначенным для зрителя / читателя, и «служебными» текстами, являющимися авторскими указаниями для режиссера-постановщика и актеров. Выше мы показали, что «служебные» вкрапления, представленные малоформатными «текстами в тексте» (название, список действующих лиц, сценические ремарки двух типов — интродуктивные и межрепликовые) находятся в постоянной взаимосвязи как структуры знания пьесы, объединенные автором в единую целостную систему. Совершенно очевидно, что в намерения драматурга входит чёткое согласование всех основных частей пьесы.

Библиографический список

Источники

1. *Shaffer P. Amadeus / P. Shaffer.* – London: Penguin Books, 2007. – 112 p.
2. *Shaw B. Plays Unpleasant / B. Shaw.* – London and New York: Penguin Classics, 2000. – 291 p.
3. *Shaw B. Pygmalion / B. Shaw.* – London and New York: Penguin Classics, 2003. – 122 p.

Литература

4. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
5. *Кубрякова Е.С.* О методике когнитивно-дискурсивного анализа применительно к исследованию драматургических произведений (пьесы как особые форматы знания) / Е.С. Кубрякова // Принципы и методы когнитивных исследований языка: сб. научн. тр. / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – С. 30–45.
6. *Кубрякова Е.С.* Драматические произведения как особый объект дискурсивного анализа (к постановке проблемы) / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Изв. РАН. СЛЯ. – 2008. – № 4. – С. 3–10.
7. *Кубрякова Е.С.* Лингвокультурологический статус драмы (новое в изучении языка пьес) / Е.С. Кубрякова, Н.Ю. Петрова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 64–73.
8. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

9. *Beaugrande R.* Introduction to Text Linguistics / R.-A. de Beaugrande, W. Dressler. – London and New York: Longman, 1981. – 270 p.

References

Istochniki

1. *Shaffer P.* Amadeus / P. Shaffer. – London: Penguin Books, 2007. – 112 p.
2. *Shaw B.* Plays Unpleasant / B. Shaw. – London and New York: Penguin Classics, 2000. – 291 p.
3. *Shaw B.* Pygmalion / B. Shaw. – London and New York: Penguin Classics, 2003. – 122 p.

Literatura

4. *Gal'perin I.R.* Tekst kak ob''ekt lingvisticheskogo issledovaniya / I.R. Gal'perin. – M.: Nauka, 1981. – 139 s.
5. *Kubryakova E.S.* O metodike kognitivno-diskursivnogo analiza primenitel'no k issledovaniyu dramaturgicheskix proizvedenij (p'esy' kak osoby'e formaty' znaniya) / E.S. Kubryakova // Principy' i metody' kognitivny'x issledovanij yazy'ka: sb. nauchn. tr. / Otv. red. N.N. Boldy'rev. – Tambov: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 2008. – S. 30–45.
6. *Kubryakova E.S.* Dramaticheskie proizvedeniya kak osoby'j ob''ekt diskursivnogo analiza (k postanovke problemy') / E.S. Kubryakova, O.V. Aleksandrova // Izv. RAN. SLYa. – 2008. – № 4. – S. 3–10.
7. *Kubryakova E.S.* Lingvokul'turologicheskij status dramy' (novie v izuchenii yazy'ka p'es) / E.S. Kubryakova, N.Yu. Petrova // Voprosy' kognitivnoj lingvistiki. – 2010. – № 2. – S. 64–73.
8. *Chernyavskaya V.E.* Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost': ucheb. posobie / V.E. Chernyavskaya. – M.: KD «LIBROKOM», 2009. – 248 s.
9. *Beaugrande R.* Introduction to Text Linguistics / R.-A. de Beaugrande, W. Dressler. – London and New York: Longman, 1981. – 270 p.

**О.В. Афанасьева,
Ю.Е. Ваулина**

Адъективная насыщенность английского художественного текста

В статье затрагивается проблема адъективной насыщенности английского художественного текста, что предполагает анализ типичного присутствия прилагательных в таких его подвидах, как диалог, повествование и описание, а также установление прототипической адъективной маркированности каждого из них.

The article deals with the problem of adjectival occurrence in English fiction. It offers an analysis of the mentioned above phenomenon in three types of the English fictional text — dialogue, narration and description, showing the presentation of adjectives in each of them which can be regarded as prototypical.

Ключевые слова: адъективная насыщенность; художественный текст; диалог; повествование; описание.

Key words: adjectival occurrence; fictional text; dialogue; narration; description.

Ответив на вопрос о насыщенности текста английской художественной прозы прилагательными, мы можем подойти не только к определению прототипических образцов текстов определённого жанра, стиля, типа, выявить причины появления в тексте членов такой категории, как прилагательное, но и предложить некоторые практические рекомендации по построению изучаемых нами типов текстов.

Решение проблемы адъективной насыщенности текста, иными словами его маркированности именами прилагательными, может помочь ответить на вопрос о том, как функционирует изучаемая лексика в текстах разного типа и каково реальное её наполнение адъективными единицами по сравнению с тем, что в рабочем порядке возможно рассматривать как «пустые» имена, т.е. существительные, употребленные без прилагательного. Полученные данные позволяют определить прототипическую насыщенность текстов разного вида прилагательными, что относится к правилам построения и организации текстов разных стилей.

Важной стороной анализа становятся, таким образом, статистические сведения об использовании прилагательных в художественных текстах и параметрах такого использования. Мы полагаем, что статистический анализ (в самой простой его форме) поможет прояснить роль прилагательных в тексте и ответить на вопрос о том, как представлена такая часть речи, как прилагательное, в английских прозаических текстах. Естественно, что статистический анализ должен вестись по определённой программе. Она предполагает следование анкете, содержащей такие вопросы, ответы на которые в своей совокупности могут охарактеризовать дискурсивные особенности класса адъективной лексики.

С этой целью мы обратились к статистическим сведениям, относящимся к употреблению прилагательных в художественных текстах, отобранных по определённым параметрам. Для анализа из художественных произведений взяты отрывки:

- а) дескриптивного характера (интродукции, пейзажи, описания героев, описания места действия);
- б) повествование (ход событий);
- с) диалоги.

Такая представленность подвидов художественного текста (жанров) в материалах исследования позволила выявить более объективную картину особенностей поведения прилагательных в рассматриваемых текстах, а также адъективной насыщенности текста, что может являться базой дальнейшего исследования функционирования прилагательных в дискурсе.

Аналізу подвергались стословные тексты. При этом каждый подвид изучался на материале 50 стословных текстов. Выбирались законченные в смысловом отношении текстовые отрывки, и после сорог слова в них ставился знак #, показывающий, что следующие за ним единицы текста анализу (учёту) не подвергались.

При подсчётах адъективной лексики мы сталкивались с проблемой номинативных комплексов типа N + N, где роль атрибута при стержневом существительном выполняло имя существительное: *table drawer, speech organ, translation problem, text comprehension, computer scientists, delivery room* и т.д. В подобных случаях первый компонент комплекса не рассматривался как элемент адъективной лексики (если только он не являлся явным случаем полного транспонирования в иную часть речи, т.е. если процесс адъективации субстантива не был завершен полностью). Ввиду общеизвестной спорности решения этой проблемы и более обычного рассмотрения N в составе комплекса N + N в качестве первого существительного композита мы сочли возможным не причислять к прилагательным всех случаев употребления N, хотя и проверяли, имеется ли при этом N омонимичное ему (в словаре) прилагательное. При подсчёте материала мы старались избегать таких текстов, где появление композитов могло бы затруднить осуществление идентификации категориальной принадлежности этого компонента (по принципу «или – или»). Но там, где такая идентификация была неизбежной, мы руководствовались данными словарей.

Анализируя тексты, мы отдаём себе отчёт в том, что приводимые нами статистические данные достаточно условны, но они позволяют определить и скорректировать программу исследования, выработать методику обработки данных, которая сможет с определённой (но не абсолютной) степенью надёжности выявить основные тенденции в изучаемом явлении. В конечном счёте оказываются более важными выявляемые тенденции функционирования прилагательных в текстах, релевантные для определения как их адъективной насыщенности, так и особенностей функционирования прилагательных в различных частях предложения.

Перейдём к конкретному анализу и выявлению частотности адъективной маркированности текста на базе указанного материала.

Для выяснения картины репрезентации адъективной лексики в них были проанализированы отрывки текстов из художественных произведений XX века на трёх уровнях:

- а) текст представлен диалогом между героями произведения;
- б) текст представлен в виде обычного повествования (изложение хода событий);
- в) текст по своей сути является описанием (действующих лиц, пейзажа, места события или какого-то объекта).

Такой дифференцированный подход к анализу текста художественного произведения основывается на том, что использование в нём прилагательных определяется прежде всего целью высказывания, а именно тем, какую информацию говорящий (пишущий) хочет донести до своего собеседника, а также его отношением к высказываемым событиям. Именно эти факторы в первую очередь обуславливают выбор лексики для использования её в речевой деятельности.

Резонно предположить, что адъективная насыщенность текста будет наибольшей в том случае, когда для говорящего максимально значимыми оказываются признаковые, качественные характеристики явлений, поскольку категориальная семантика адъективной лексики — фиксация признака, свойства, качества объектов. Следовательно, в текстах художественных произведений может наблюдаться определенная вариативность изучаемого параметра.

Как показал анализ материала, текст художественного произведения в плане адъективной насыщенности неоднороден. Адъективная лексика минимально используется в **диалогической речи** по сравнению с описанием или повествованием. В среднем на 100 слов анализируемых отрывков отмечалось приблизительно 5 прилагательных, что составляет 5-процентную адъективную насыщенность диалогического текста. При этом колебания минимального и максимального порога адъективной насыщенности в диалогах варьируются соответственно от 0 до 10. Примером полного отсутствия прилагательных в диалоге может служить разговор между Китти и Чарльзом Таунсэндом, который происходит в начале романа У. Сомерсета Моэма «The Painted Veil»:

— *For God's sake don't do that, — he whispered irritably. — If we're in for it we're in for it. We shall just have to brazen it out.*

— *Where's your topee?*

— *I left it downstairs.*

— *Oh, my God!*

— *I say, you must pull yourself together. It's a hundred to one it wasn't Walter. Why on earth should he come back at this hour? He never does come home in the middle of the day, does he?*

— *Never.*

— *I'll bet you anything you like it was the amah... Look here. We can't stay here for ever. Do you feel up to going out on the verandah and having a look» [4: с. 5].*

Отсутствие прилагательных в приведённом диалоге объясняется драматической ситуацией, в которой оказались герои романа. Для действующих лиц важно лишь одно — выяснить, кто пытался открыть дверь в комнату, где находились Китти и Чарльз. Важно восстановить события, успокоить друг друга. Качественные характеристики явления минимально значимы для героев. Отсюда и отсутствие в тексте лексики, передающей признаковые характеристики.

Типичным примером стословного диалога со средней адъективной насыщенностью может служить отрывок из рассказа Агаты Кристи «Tape-Measure Murder», в котором на 100 единиц текста прилагательные встречаются 5 раз:

— *Now, really, that is very **kind** of Colonel Melchett. I didn't know he remembered me.*

— *He remembers you, all right. Told me that what you didn't know of what goes on in St. Mary Mead isn't worth knowing.*

— *Too **kind** of him, but really I don't know anything at all. About this murder I mean.*

— *You know what the talk about it is.*

— *Of course — but it wouldn't do, would it, to repeat just **idle** talk?*

— *This isn't an **official** conversation, you know. It's in confidence, so to speak [3: с. 117].*

Заслуживает внимания не только количество прилагательных, фиксированных в анализируемом диалоге (само по себе достаточно небольшое — 5 единиц), но и их значимость, ценностность для передачи деталей при упоминании того или иного объекта, т.е. имени существительного или его субститута, который замещает в речи предмет или явление действительности, являясь его референтом. При этом отметим, что 3 из 5 адъективных единиц — прилагательные (т.е. большая часть адъективов в анализируемом тексте), употребленные в сочетаниях *that is very **kind**, isn't worth knowin, too **kind** of him,* — не столько способствуют детализации объектов, сужая в определенной степени диапазон их качественных характеристик, сколько предлагают довольно простую оценку действиям, состояниям, ибо фиксируемая ими оценка в достаточной степени нейтральна. Ведь сочетания *it's very **kind** of you, it's worth something* фактически являются своеобразными клише. Входящие в них прилагательные служат для выражения оценки, но оценки не ярко выраженной. Неправомерно, на наш взгляд, относить эти единицы к так называемым описательным прилагательным (descriptive adjectives). Значимость присутствия прилагательных может быть определена при установлении роли, в которой они фигурируют, а также функции, которую они выполняют.

При анализе адъективной насыщенности диалогических текстов важны следующие факты:

а) адъективная насыщенность текстов диалогического характера невелика, в среднем около 5 прилагательных на 100-словный отрывок;

б) примерно половина прилагательных из тех, что были зарегистрированы для анализа, вряд ли могут быть отнесены к описательным, ибо они не используются для усиления реальной конкретизации качественных характеристик объектов и феноменов действительности;

в) сами же прилагательные в большинстве своём являются достаточно частотными единицами, либо примарными (с точки зрения морфологии), либо маркированными достаточно частотными категориальными маркерами (*-ed, -al, -ous, -able, -ing, -y, -ant / -ent*) (ср.: *kind, worth, fine, brief, young, idle etc.* и *ready, delighted, decent, official etc.*).

Приведём пример диалога для иллюстрации увеличения адъективного присутствия, когда количество прилагательных по сравнению со средними показателями увеличивается практически вдвое и достигает **десяти** единиц:

— *I hope you are **pleased**. It's a **fine** match.*

— *I know. There's no one else I can marry.*

— *I'm **delighted** to hear that, Madeleine, but how can you be so **sure** after only two **brief** meetings?*

— *I was **sure** I wanted to marry him the moment he asked me.*

— *Asked you? A **decent** man doesn't ask a **young** girl — he asks permission of her father to propose to her.*

— *He didn't ask me in so **many** words. It happened between dances. We were standing near one of those **huge** windows in the supper room. He just said # «Madeleine?» — It was a **definite** question [1: с. 15].*

Объяснение такому значительному увеличению адъективного присутствия в диалоге можно найти в тематике диалога. Обсуждаемая тема — предстоящее замужество Мадлен — волнует и отца, и дочь, как бы заставляет их ставить больший акцент именно на качественных характеристиках, на описании состояния.

Ясно, что чем более чётко ставится цель качественно охарактеризовать предмет высказывания, тем естественнее появление большего количества определителей к именам.

При обычном **повествовании** удельный вес прилагательных в тексте увеличивается по сравнению с диалогом. По полученным нами данным, в среднем на 100 слов повествования прилагательные встречаются приблизительно 6 раз. При этом как «низший», так и «высший» пределы адъективной насыщенности текста несколько выше, чем в диалоге. Они достигают соответственно 2 и 11 адъективных единиц. Примером типичного повествования с точки зрения наполнения текста адъективной лексикой может служить следующий отрывок из романа Лизби Браун «Best of Enemies», в котором в словесном тексте зафиксировано 8 прилагательных:

*She remembered the period that Liz had taken her back to and was **glad** that Oliver had not been there to overhear the conversation. She would not have enjoyed explaining **such** an **apparent** inconsistency in her attitude towards Macleay's policy; but there was no reason why one should have to defend the follies of one's youth that Laura had been a **different** person.*

*It had been a time she had been with the colours of Italy. England had seemed, for a while, so **grey** and **opaque**. Even the materials she was handling had seemed **heavy** and **oppressive** after # the lightweight cottons and silks of Italy [2: с. 49].*

Нетрудно заметить, что финальная часть отрывка характеризуется определенным «сгущением» адъективной лексики. Последние три предложения текста (37 слов) содержат 5 адъективных единиц, в то время как на его большую часть (63 слова) приходится гораздо меньше: лишь три прилагательных — *glad, such, apparent*, которые реально не участвуют в акте большей детализации при описании объекта действительности. Это объясняется тем, что конец приводимого отрывка фактически представляет собой описательное повествование. Героиня вспоминает своё состояние в тот период жизни, когда она восхищалась красотами Италии, сопоставляя цветовую гамму юга Европы и ставшей на какое-то время «серой» Англии. Описание же приводит к необходимости уточнения деталей, акцентировки качеств, признаков описываемых феноменов, а отсюда — большая необходимость в насыщении текста адъективной лексикой.

Таким образом, правомерен вывод, что необходимость большего уточнения, определенной детализации приводит к большей плотности присутствия прилагательных в тексте.

Результаты анализа текстов **описательного характера** подтверждают выдвинутое выше положение. Удельный вес прилагательных при описании действующих лиц, мест, где происходит действие, пейзажа, определённых предметов, значимых для героев, а также во введении в повествование, достаточно высок и может достигать 20%. Наименьшее присутствие прилагательных в рамках описательного стословного текста характеризуется цифрой 7 (что крайне нетипично и зарегистрировано лишь один раз). В среднем же адъективная насыщенность описательного текста колеблется от 13% (описание мест действия) до 15% (описание героев).

Фактически можно сказать, что нижний предел адъективной насыщенности описательного текста (11) является высшим пределом в текстах повествовательных и диалогах. Типичным примером описания действующего лица может служить портрет Giancarlo, который автор вводит в роман через восприятие главной героини романа J.B. Sherrald «Gather ye Rosebuds»:

*By the time she'd familiarized herself with the emergency exits, the oxygen supply and the life-jackets, she was **ready** to cope with more **immediate** crisis. The people who'd taken the seats next to her. The companion of the coffee shop spoke with a very **slight Italian** accent. He smiled an array of **glistening, beaverlike** teeth. Obviously he'd been greatly amused by the **earlier** incident. Jaz could tell he had a sense of fun from his **mischievous brown** eyes. He really had a very **pleasant***

Italian face. Deep olive skin. Lovely dark hair. The young # man, sensing her embarrassment, tried to put her at ease [5: с. 105].

13 из 16 единиц адъективной лексики, содержащихся в рассматриваемом отрывке, дают возможность вычлениить те характеристики героя, которые важны автору романа для создания его образа. Адъективная насыщенность отрывка увеличивается именно в финале, где приводятся портретные характеристики героя. Описание героя включает в себя как бы парные, последовательно используемые атрибутивные цепочки. В анализируемом отрывке подобных двукомпонентных цепочек 6, и все они сконцентрированы именно в конце отрывка, посвящённого детальному описанию героя.

Подводя итог анализу текстов художественного произведения, можно заключить, что равномерного распределения адъективной лексики по канве художественного текста практически не бывает. В одном и том же тексте вычлениются более или менее адъективно насыщенные отрывки. Зачастую в пределах одного и того же небольшого отрывка можно констатировать разную адъективную насыщенность. В определённой степени это зависит от того, какие средства использует язык для большей детализации описания помимо прилагательных. Явно прослеживается тенденция увеличения адъективной наполняемости от диалога к описанию, где присутствие прилагательных особенно ощутимо, что в конечном итоге зависит от топика и цели высказывания. В этом плане прилагательные заметно отличаются от предикатов и аргументов (строго обязательных при построении высказывания), а потому присутствие субстантивной и глагольной лексики в тексте характеризуется большей равномерностью по сравнению с лексикой адъективной, наличие и типы которой всегда зависят от необходимой детализации текста.

Библиографический список

Источники

1. *Blair L. Within this Ring* / L. Blair. – Toronto – New York – London – Sydney – Auckland: Bantam Books, 2001. – 399 p.
2. *Browne L. Best of Enemies* / L. Browne // *Images of Love*. – New York: IPS Magazines Ltd., 1994. – P. 3–99.
3. *Christie A. Tape-Measure Murder* / A. Christie. – Plins.: Fontana, 2005. – 189 p.
4. *Maugham W.S. The Painted Veil* / W.S Maugham. – М.: Международные отношения, 1981. – 245 p.
5. *Sherrald Y. Gather ye Rosebuds* / Y. Sherrald // *Images of Love*. – New York: IPS Magazines Ltd., 1994. – P. 100–192.

Справочные и информационные издания

6. *Collins Cobuild English. Language Dictionary* / Collins UK Staff. – London: Harper Collins Publishers, 2005. – 1728 p.

7. Longman Modern English Dictionary / Ed. O. Watson. – London: Longman, 2009. – 1286 p.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed. M. Mayor. – Oxford: Macmillan Publishing, 2002. – 1692 p.

References

Istochniki

1. *Blair L.* Within this Ring / L. Blair. – Toronto – New York – London – Sydney – Auckland: Bantam Books, 2001. – 399 p.
2. *Browne L.* Best of Enemies / L. Browne // Images of Love. – New York: IPS Magazines Ltd., 1994. – P. 3–99.
3. *Christie A.* Tape-Measure Murder / A. Christie. – Иллы.: Fontana, 2005. – 189 p.
4. *Maugham W.S.* The Painted Veil / W. S. Maugham. - М.: Международные отношения, 1981. – 245 p.
5. *Sherrald Y.* Gather ye Rosebuds / Y. Sherrald // Images of Love. – New York: IPS Magazines Ltd., 1994. – P. 100–192.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

6. Collins Cobuild English. Language Dictionary / Collins UK Staff. – London: Harper Collins Publishers, 2005. – 1728 p.
7. Longman Modern English Dictionary / Ed. O. Watson. – London: Longman, 2009. – 1286 p.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed. M. Mayor. – Oxford: Macmillan Publishing, 2002. – 1692 p.

А.А. Ионина

Особенности создания и восприятия текста в Интернете

Рассматриваются специфические характеристики статьи в Интернете и ее отличие от печатной статьи. Требования современного пользователя к электронному тексту, а также условия информационного гиперпространства определяют правила создания как микроконтента (заголовков), так и макроконтента (текста) в целях их максимальной эффективности.

The article explores the specific character of the website article and its difference from a printed version. The modern user's needs and the conditions of informational hyperspace form the certain rules of creating both microcontent (a headline) and macrocontent (the text itself) to achieve maximal efficiency.

Ключевые слова: Интернет; микро- и макроконтент; текст; юзабилити.

Key words: the Internet; microcontent; macrocontent; a text; usability.

Мудрено пишут только о том, чего не понимают.

В.О. Ключевский

Глобализация и универсализация основных общественных процессов способствуют созданию единого информационного пространства в современном мире. Сегодня можно наблюдать сближение и сращение сфер, еще недавно столь далеких друг от друга: науки и религии, медицины и психологии, лингвистики и социологии, лингвистики и нейрофизиологии. Стремительное развитие мультимедийных технологий в последние два десятилетия обусловило высочайшую скорость прохождения информации, что оказало и продолжает оказывать огромное влияние на особенности восприятия информации пользователем XXI века. Интернет, или Всемирная сеть (World Wide Web), как основное средство коммуникации и источник информации третьего тысячелетия, с одной стороны, определяет требования к характеру подачи информации, а с другой — формирует особенности текстового мышления и восприятия пользователей Сети.

В 2005 году количество пользователей Интернета достигло 1 миллиарда. Согласно статистике, 36% пользователей проживают в Азии и 24% — в Европе. В Северной Америке, где в 1969 году все началось с двух связанных компьютеров, живут лишь 23% пользователей. К 2015 году количество пользователей Интернета достигнет 2 миллиардов. Десять лет назад Всемирная сеть

была уделом технических работников. Сегодня это обычный способ общения, обучения и, самое главное, ведения бизнеса в самых разных слоях населения во многих странах мира [1: с. 1].

Для того чтобы сохранять и реализовывать высокую динамику пользования Интернетом, особенно в целях электронной коммерции, создателям сайтов необходимо следовать правилам оптимальной организации микро- и макроконтента.

В современной науке о языке сложилось целое направление — **лингвистика Интернета (Internet linguistics)**, которое исследует стили и формы языка, возникшего под влиянием Интернета и других мультимедийных средств, например SMS.

В последнее десятилетие об особенностях языка Интернета писали Д. Кристал [8], [9], А. Берд [7], Дж. Айтчинсон и Д. Льюис [6], а также многие другие зарубежные лингвисты. Особенности трансформации языка на его различных уровнях под влиянием мультимедийных технологий изучают и российские исследователи, в том числе Г.А. Вейхман [5]. Традиционно отмечается влияние и проникновение компьютерной терминологии в общеупотребительную лексику современного английского языка. Так, общеизвестные термины *to upgrade*, *software (hardware)*, *404-mistake* в результате семантического сдвига используются в нейтральных контекстах. Например:

*Four of the five regions **have now been upgraded** to republics* [10: с. 1580].

Другим популярным направлением в лингвистике Интернета стало изучение языка непосредственной интерактивной коммуникации (так называемой Network-Mediated Communication). В этом случае предметом изучения становятся сообщения, которыми обмениваются пользователи мультимедийных средств связи, например мобильного телефона или Интернета. Ярким проявлением NMC является SMS-язык, а также язык электронных сообщений в чатах и форумах Сети.

Предметом исследования в настоящей статье являются **тексты** сайтов, которые составляют основу Сети и создание которых требует профессиональных навыков в самых различных областях знаний.

Согласно исследованиям Пойнтеровского института США (школа для журналистов и медиаруководителей), 79% пользователей ограничиваются **просмотровым чтением и избирательным ознакомлением**, и только 21% читают каждое слово. Даже читая полную статью, пользователи обращают внимание только на 75% текста. Среди вероятных причин такого явления называют:

1) сложность чтения с экрана: скорость чтения примерно на 25% ниже, чем при чтении с бумаги. Следовательно, пользователи стремятся уменьшить количество слов, которое им приходится читать;

2) Web — развитое гиперпространство, в котором пользователи имеют возможность работать одновременно с несколькими сайтами. Каждая страница сайта борется за внимание пользователя, который, вместо того чтобы читать одну страницу, открывает сразу несколько и находит самое необходимое и привлекательное;

3) дефицит времени. По законам современного сайтостроительства, если страница загружается более 6–8 секунд, пользователь просто уходит с сайта, а если из первых строчек неясно, о чем идет речь, он бросает чтение [2: с. 1].

Так, задачи современного пользователя, а также специфика Сети как информационного гиперпространства сформировали требования к тексту, к так называемым микро- и макроконтенту. Задачу по организации контента, — чтобы было легко и просто пользоваться сайтом, — призвана решить особая наука, или концепция, — **юзабилити** (англ. *usability*).

Требования к **микроконтенту** (электронные заголовки, подзаголовки, темы электронных сообщений) очень высоки, так как они используются иначе, чем в печати. Во-первых, электронные заголовки (тэги) часто выводятся **вне** контекста: в списке результатов поиска, в списках статей на сайте. Именно по заголовкам поисковые серверы регистрируют сайт в Интернете и определяют релевантность сайта запросу пользователя. Следовательно, заголовок должен ясно и недвусмысленно информировать читателя о характере контента. Во-вторых, трудность чтения с экрана и ограниченное количество информации, видимое на экране, не позволяют пользователю получить достаточно сведений из всего текста. В отличие от газетного заголовка, окруженного фотографиями и текстом статьи, электронный заголовок должен быть самостоятельной единицей информации, излагающей в пределах 40–60 символов содержание всего макроконтента [3: с. 2]. Искусство создания заголовков в Интернете — в сущности, копирайтерское искусство. Удачный заголовок — это часто единственный шанс захватить внимание и стимулировать интерес читателя, а значит, и привлечь потенциальных клиентов к бизнесу.

Важнейшая роль, которая отводится заголовку, определила правила создания микроконтента [3: с. 3].

1. Микроконтент должен быть **сверхкратким** описанием макроконтента.

2. При написании используется только **нейтральный язык**: никаких сравнений, метафор, игры слов, жаргона и т.д. Вот пример неправильного заголовка, так как не всем может быть знакомо неформальное название IBM «Big Blue»:

Big Blue and Wall Street meet

3. Заголовок не должен вводить пользователя в заблуждение, провоцируя того щелкнуть по ссылке, чтобы узнать, о чем статья. Пользователь должен иметь **четкое представление** о том, что он получит, нажав на ссылку.

Например:

Real chance to win a million! Now!

4. Рекомендуется пропускать артикли (the, a) в начале фразы. Во-первых, так легче просматривать микроконтент, во-вторых, списки заголовков часто выдаются в алфавитном порядке, и заголовок, начинающийся с буквы «Т», будет стоять рядом с начальным артиклем «The».

5. Первое слово должно нести самую важную информацию, иначе говоря, оно должно быть **ключевым**. Например, начинать заголовок с названия компании или понятия, которое обсуждается в статье. Например:

Microcontent: Headlines and Subject Line

Требования к **макроконтенту** (собственно тексту статьи сайта) также высоки. Во-первых, для пользователей очень важен вопрос доверия к сайту, так как, в отличие от газеты, часто непонятно, кто стоит за информацией и можно ли этой информации доверять. Одно из надежных средств повысить степень доверия к сайту — хороший стиль письма. Во-вторых, как уже отмечалось, веб-пользователи редко читают текст слово за словом, а лишь просматривают его.

Следовательно, юзабилити сайта возрастает, если текст удобен для просмотра. Для этого необходимо использовать:

- 1) выделение ключевых слов;
- 2) грамотно составленные подзаголовки;
- 3) одну идею в одном абзаце;
- 4) меньшее количество слов, чем в обычной статье (длиной не более двух «экранов»);
- 5) стиль «перевернутой пирамиды».

Стиль «перевернутой пирамиды» противопоставляется традиционному стилю подачи информации. Для большинства исследований, в том числе и научных, характерно движение от постановки проблемы, обзора предшествующего опыта, обсуждения различных мнений к результатам и, в конце концов, к выводам. В журналистике давно используется обратный метод: статьи начинаются с вывода. Например, после сообщения-вывода:

After long debate, the Assembly voted to increase state taxes by 10 percent —

читателю сообщают основную информацию о событии, а затем о его причинах и деталях. В Сети стиль «перевернутой пирамиды» становится еще более актуальным, так как известно, что пользователи не просматривают страницы, а часто ограничиваются чтением только верхней части статьи. В случае если пользователь останавливается в любой момент чтения, то он все равно будет владеть самой важной информацией, данной в статье.

Согласно опросам веб-пользователей, эффективность контента значительно снижается из-за «рекламного» стиля письма, в котором обильно используются субъективные оценки, как правило преувеличение (*hottest ever*). В приведенной ниже таблице (*табл. 1*) представлены 5 вариантов одного и того же текста, а также результат тестирования юзабилити каждого варианта. За исходный текст был принят вариант в рекламной версии. Следующие 3 версии демонстрируют такие требования к тексту, как сжатость, удобство просмотра и объективность, а в 5-ой версии были соединены все 3 трансформации [4: с. 2].

Таблица 1

Результаты тестирования юзабилити рекламных текстов

Версия сайта	Абзац для примера	Улучшение юзабилити (относительно контрольного примера)
Рекламный стиль: (контрольный пример) с использованием «рекламной воды», которую можно встретить на многих коммерческих сайтах	В штате Небраска знаменитые на весь мир ландшафты неизменно притягивают к себе толпы людей. В 1996 году одним из самых популярных мест был Парк форта Робинсона (Fort Robinson State Park) (355 000 посетителей), Исторический музей и парк Arbor Lodge (Arbor Lodge State Historical Park & Museum) (100 000), Carhenge (86598), Музей пионеров прерии (Stuhr Museum of the Prairie Pioneer) (60 000) и исторический парк Ранчо Буффало Билла (Buffalo Bill Ranch State Historical Park) (28 446).	0% (по определению)
Сжатый текст: количество слов по сравнению с исходным примером сокращено наполовину	В 1996 году самыми посещаемыми местами в штате Небраска были Парк форта Робинсона, Исторический музей, парки Arbor Lodge, Carhenge, Музей пионеров прерии и исторический парк Ранчо Буффало Билла.	58%
Текст для просмотра: использован тот же текст, что и в контрольном примере, только переделан для просмотра	В штате Небраска знаменитые на весь мир ландшафты неизменно притягивают к себе толпы людей. В 1996 году одними из самых популярных мест были: <ul style="list-style-type: none"> • Парк форта Робинсона (355 000 посетителей); • Исторический музей и парки Arbor Lodge (100 000), Carhenge (86 598); • Музей пионеров прерии (60 000); • Исторический парк Ранчо Буффало Билла (28 446). 	47%
Объективный стиль: использован нейтральный стиль вместо «рекламной воды» и преувеличений	В штате Небраска несколько живописных ландшафтов. В 1996 году одними из самых популярных мест были Парк форта Робинсона (355 000 посетителей), Исторический музей и парки Arbor Lodge (100 000), Carhenge (86 598), Музей пионеров прерии (60 000) и Исторический парк Ранчо Буффало Билла (28 446).	27%

Версия сайта	Абзац для примера	Улучшение юзабилити (относительно контрольного примера)
Комбинированная версия: использованы все три вида улучшения стиля: сжатость, удобство просмотра и объективность	В 1996 году в штате Небраска шестью самыми посещаемыми местами были: <ul style="list-style-type: none"> • Парк форта Робинсона; • Исторический музей и парки Arbor Lodge, Carhenge; • Музей пионеров прерии; • Исторический парк Ранчо Буффало Билла. 	124%

В результате всех трех трансформаций эффективность и функциональность текста выросли до 124% по сравнению с исходным образцом. Очевидно, низкая эффективность рекламного текста связана с дополнительной эмоциональной нагрузкой, а пользователю приходится тратить время на отсеивание фактов от вымысла.

Все вышесказанное подводит нас к выводу о том, что создание грамотного контента (его микро- и макроформы) определяет успешность, эффективность и в итоге конкурентоспособность сайта в огромном пространстве Сети. Нужно отметить, что электронный текст сегодня формируется не только под влиянием требований современного пользователя, но в более отдаленной перспективе будет активно воздействовать на особенности текстового мышления и требований к тексту будущих поколений.

Библиографический список

Источники

1. *Nielsen J.* One Billion Internet Users // Webmascon. – Журнал для веб-мастеров. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/19a.asp>.
2. *Nielsen J.* Why Web Users Scan Instead of Reading // Webmascon. – Журнал для веб-мастеров. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/17a.asp>.
3. *Nielsen J.* Microcontent: How to Write Headlines, Page Titles and Subject Lines // Webmascon. – Журнал для веб-мастеров. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/1a.asp>.
4. *Nielsen J.* Inverted Pyramids in Cyberspace // Webmascon. – Журнал для веб-мастеров. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/18a.asp>.

Литература

5. *Вейхман Г.А.* Грамматика текста: учеб. пособие / Г.А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 2005. – 640 с.
6. *Aitchinson J.* New Media Language / J. Aitchinson, D. Lewis. – Abingdon: Routledge, 2003. – 209 p.
7. *Beard A.* Language Change / A. Beard. – London & New York: Routledge, 2004. – 115 p.

8. *Crystal D.* Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge: CUP, 2006. – 272 p.
9. *Crystal D.* The Language Revolution / D. Crystal. – Cambridge: Polity Press, 2004. – 142 p.

Справочные и информационные издания

10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed.-in-chief M. Rundell. – Oxford: Macmillan Education, 2002. – 1692 p.

References

Istochniki

1. *Nielsen J.* One Billion Internet Users // Webmascon. – Zhurnal dlya veb-masterov. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/19a.asp>.
2. *Nielsen J.* Why Web Users Scan Instead of Reading // Webmascon. – Zhurnal dlya veb-masterov. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/17a.asp>.
3. *Nielsen J.* Microcontent: How to Write Headlines, Page Titles and Subject Lines // Webmascon. – Zhurnal dlya veb-masterov. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/1a.asp>.
4. *Nielsen J.* Inverted Pyramids in Cyberspace // Webmascon. – Zhurnal dlya veb-masterov. URL: <http://www.webmascon.com/topics/testing/18a.asp>.

Literatura

5. *Veixman G.A.* Grammatika teksta: ucheb. posobie / G.A. Veixman. – M.: Vy'sshaya shkola, 2005. – 640 s.
6. *Aitchinson J.* New Media Language / J. Aitchinson, D. Lewis. – Abingdon: Routledge, 2003. – 209 p.
7. *Beard A.* Language Change / A. Beard. – London & New York: Routledge, 2004. – 115 p.
8. *Crystal D.* Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge: CUP, 2006. – 272 p.
9. *Crystal D.* The Language Revolution / D. Crystal. – Cambridge: Polity Press, 2004. – 142 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed.-in-chief M. Rundell. – Oxford: Macmillan Education, 2002. – 1692 p.

А.С. Кириченко

Проблема дифференциации предлогов *by* и *with* в сочетаниях с причастием *surrounded*

Проблема альтернативного употребления предлогов *by* и *with* с причастием *surrounded* исследуется в рамках теории перцептивного членения пространства, акцентирующей внимание на возможности качественных отношений между объектом и прилегающим участком.

The alternate use of the prepositions *by* and *with* after the participle *surrounded* is studied in the framework of a space structuring theory, accentuating the possibility of qualitative relationships between an object and the adjacent area.

Ключевые слова: концептуализация; имплицитный наблюдатель; контур; посесивные отношения.

Key words: conceptualization; implied observer; contour; possessive relationships.

Проблема поиска дифференциальных семантических признаков в структуре значения близких по смыслу языковых единиц часто усложняется тем, что содержание, закрепленное в родном языке за одним словом или грамматической формой, в изучаемом языке находит свое выражение в нескольких языковых единицах. В нашем случае творительному падежу существительного, управляемого причастием *окружен(ный)* в русском языке, соответствуют два предлога — *by* и *with* в английском языке.

Известно, что предлоги *by* и *with* образуют оппозицию в пассивных конструкциях, определяя семантическую роль управляемой¹ ими номинативной структуры, с одной стороны, как источника или метода, а с другой — как инструмента воздействия.

The door was opened by a student (источник воздействия). (1)

The door was opened by breaking the lock (метод воздействия). (2)

The door was opened with a key (инструмент воздействия). (3)

Действительно, можно привести массу примеров, подтверждающих связь между семантической ролью данной номинативной группы и предлогом. Но имеет ли данная обусловленность универсальный характер? Возможно ли, оперируя факторами источника, метода и инструмента воздействия, объяснить распределение предлогов в предложениях, где предикаты выражают не дей-

¹ В данном случае мы имеем в виду не традиционный вид синтаксической связи — управление, а главную, управляющую роль предлога в структуре данного словосочетания.

ствие, а состояние, и причастие прошедшего времени является не элементом аналитической формы пассивного залога, а самостоятельной синтаксической единицей — предикативом?

The house is surrounded by trees. (4)

The house is surrounded with trees. (5)

Вряд ли деревья, растущие вокруг дома, можно интерпретировать как источник, метод или инструмент воздействия на дом для того, чтобы его окружить. К тому же как объяснить, что один и тот же объект выступает по крайней мере в двух разных ролевых ипостасях? В аналогичной ситуации предложение (3) вообще лишилось бы нормативности, а предложение (1) было бы понято таким образом, что «студента» использовали как «стенобитное бревно» для того, чтобы им открыть дверь. Очевидно, что замена предиката действия предикатом состояния вызывает изменения в ролевой структуре предложения. С переходом к статической сцене исследуемая предложная группа перестает играть роль каузатора изменений в положении характеризуемого объекта. Следовательно, решение проблемы дифференциации предлогов *by* и *with* лежит не в различных факторах каузации, а в совершенно иной плоскости.

В работах О.Н. Селиверстовой и Т.Н. Маляр, посвященных проблеме концептуализации пространства, в частности [2], было доказано, что в семантике предлогов нашли отражение такие особенности восприятия пространства, как его сегментация и наделение участков, непосредственно примыкающих к объектам — участникам сцены, соответствующими качественными характеристиками. Например, рассматривая семантику предлога *у*, О.Н. Селиверстова отмечает, что данный предлог способен создавать вокруг ориентира «особую психофизическую или психосоциальную среду» [2: с. 132], что позволяет объединить сам ориентир и примыкающее к нему пространство в единый пространственный сегмент. Именно это отличает данный предлог от, скажем, наречия *рядом* и объясняет невозможность сочетаний типа «греться рядом с костром», в отличие от привычного «греться у костра». Есть основания полагать, что перцептивный образ, возникающий в сознании наблюдателя, состоит из разных участков пространства, каждый из которых может иметь свою функциональную окраску, характер границ, статусный уровень и другие свойства, обусловленные влиянием объекта-посессора. Мы полагаем, что данная концепция перцептивного членения пространства, предполагающая наличие качественных отношений между объектами и прилегающими участками пространства, могла бы дать ключ к решению нашей проблемы.

Прежде всего рассмотрим более детально семантическую структуру исследуемого предиката. Предикат *be surrounded* предполагает наличие двух участников ситуации (актантов), пространственно-ролевые позиции которых могут быть определены как «окруженный объект» (*X*) и «окружающий объект» (*Y*). Соответственно, полная сентенционная форма, в составе которой предстоит выявить дифференциальные семантические характеристики предлогов *by* и *with* с причастием *surrounded*, примет вид: *X be surrounded by / with Y*.

Типовую ситуацию в мире дискурса, которая являлась бы денотатом для данной структуры, можно условно изобразить в виде несложной геометрической схемы:

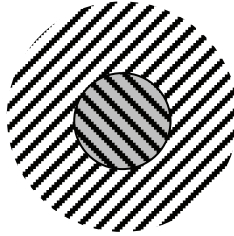


Рис. 1. Типовая денотативная ситуация *X be surrounded by / with Y*

В качестве ее иллюстрации приведем следующее предложение:

An island is a land mass, entirely surrounded by water (6)

X

Y

Часто Y играет роль замкнутого контура, расположенного по периметру X, таким образом выделяя в общем пространстве внутреннюю и внешнюю область.

The King's palace is surrounded by / with mortars. (7)

X

Y

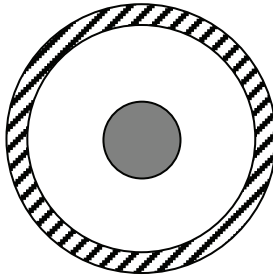


Рис. 2. Вариант денотативной ситуации *X be surrounded by / with Y*

Показательно, что оба предлога *by* и *with* могут фигурировать в данном предложении. Мы полагаем, что выбор предлога зависит от того, какой области пространства, внутренней или внешней, принадлежит сам контур в восприятии наблюдателя.

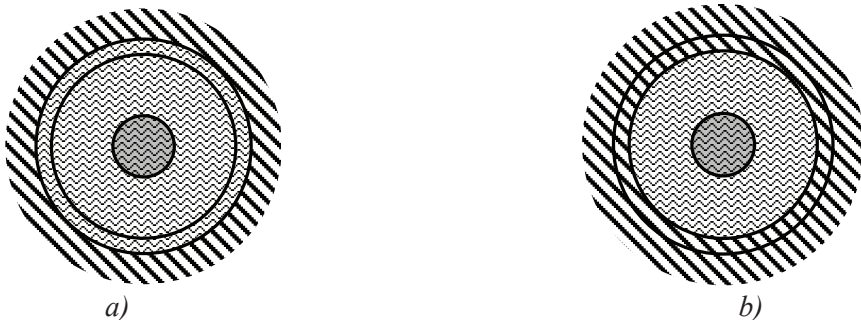


Рис. 3. Зависимость выбора предлога *by / with* от области пространства, которой принадлежит контур в восприятии наблюдателя

Для доказательства данного положения наполним пространство функциональным содержанием:

*The King: My palace is surrounded **with mortars**.*

I don't think the rebels will dare storm it (рус. 3a.) (8)

*The rebels' leader: The King's palace is surrounded **by mortars**.*

We'll have no problem storming it (рус. 3b). (9)

Несомненно, что выбор между двумя предлогами определяется тем, кому принадлежат пушки — защитникам дворца или нападающим. Другими словами, с какой областью пространства, внешней или внутренней, контур связан посессивными отношениями.

В качестве денотативного варианта исследуемой сентенционной формы *X surrounded by / with Y* следует рассмотреть и такую конфигурацию, когда контур совпадает с границами объекта *X*. В этом случае происходит наложение *Y* на *X* и они фактически образуют единое физическое тело:

*The cake is surrounded **with blueberries**.* (10)

*The jacket is surrounded **with a gold trim**.* (11)

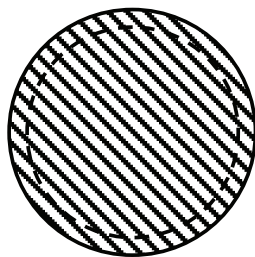


Рис. 4. Вариант денотативной ситуации *X be surrounded by / with Y* при совпадении контура с границами объекта *X*

Следует подчеркнуть, что употребление *by* в данном контексте означало бы, что контур, составленный из ягод или золотой отделки, расположен не поверх края *X*, а лежит на некотором удалении от самого *X*, что делало бы ситуацию абсурдной. Данный факт является лишним подтверждением того, что именно в сочетании с предлогом *with* причастие *surrounded* содержит семантический признак принадлежности контура пространству окруженного объекта.

Показательно, что в ситуации, когда в качестве *Y* выступает абстрактное понятие с положительным знаком типа *love, kindness, care*, предпочтение, как правило, отдается предлогу *with*:

*She is surrounded **with kindness**.* (12)

Логично предположить, что в противостоянии субъекта и среды контур в виде «доброты» выступает на стороне субъекта, играя роль защитного слоя, а не на стороне среды, где ему можно было бы приписать, скажем, функции барьера, ограничивающего свободу субъекта. Хотя, конечно, полностью исключить возможность второй интерпретации нельзя. Таким образом:

with: X + Y vs. среда;

by: X vs. Y + среда.

Следующий пример более естественно иллюстрирует употребление *by* в контекстах с отрицательно заряженным *Y*:

They were surrounded by poverty. (13)

В ходе исследования обнаружилась немаловажная деталь, которая накладывает определенные ограничения на употребление *with*: нам практически не встретились контексты с данным предлогом, в которых денотатом *Y* являлись бы люди в том или ином качестве, а также животные, причем независимо от их отношения к *X*.

She is always surrounded by admirers. (14)

A singer is usually surrounded by fans. (15)

Grandmother sat in an armchair surrounded by the family. (16)

Не исключено, что данная особенность каким-то образом связана с агентивной функцией *by*-группы в ситуации, когда *surrounded* выступает как предикат действия:

The police officers were surrounding the house. —

The house being surrounded by the police officers. (17)

В динамической сцене *with* предписывал бы управляемой им номинативной группе роль объекта, который располагается имплицитированным субъектом по периметру вокруг дома — другими словами, ту самую роль «инструмента», которую *with*-группа играла в примере (3). Естественно, что человек на такую роль не подходит, скорее всего таким контуром мог бы быть неодушевленный предмет:

The house was being surrounded with barbed wire. (18)

Возможно, данное распределение ролей с предикатом действия оказало влияние на область денотации предложной группы с предикатом состояния, в результате чего возникло ограничение на употребление *with* с существительными, обозначающими живых существ. Очевидно, что *with* в рассматриваемых конструкциях несовместим с идеей субъектности.

В заключение, возвращаясь к примерам (4) и (5), следует сказать, что релевантным фактором может являться позиция имплицитного наблюдателя: предпочтение отдается предлогу *by* в том случае, когда имплицитный наблюдатель находится во внешнем пространстве, и предлогу *with*, когда он занимает позицию внутри контура:

The house is surrounded by trees, so you can't see it from the street. (19)

The house is surrounded with trees, so you can't see the street from it. (20)

Мы уже имели возможность убедиться на ряде примеров, что идея включения окруженного объекта и контура в единый пространственный сегмент основана на объективных параметрах ситуации в мире дискурса. Следующий пример служит еще одним подтверждением тому, что для данного способа концептуализации используется предлог *with*:

The house is surrounded with fruit trees, so inside, the smell of apple blossom is everywhere. (21)

Справедливости ради следует сказать, что по частоте употребления *surrounded by* значительно превосходит *surrounded with*, тем больший интерес

у нас вызвали случаи, когда предлогу *with* удастся удерживать свои позиции. Возможно, в результате сложилось впечатление, что они конкурируют на равных. Однако это не так, доминирующая роль сочетания *surrounded by* в современном английском языке — факт, не вызывающий сомнений.

Представленный нами анализ альтернативного употребления предлогов *by* и *with* с причастием *surrounded* можно рассматривать как частный случай более общей проблемы — дифференциации данных предлогов в целом, на базе ряда лексических единиц: *surprised by / with*, *covered by / with* и т.д. Мы полагаем, в каждом случае семантическое противостояние *by* и *with* будет иметь свою специфику, изучение которой даст ценную информацию для создания целостного описания семантической структуры данных предлогов.

Библиографический список

Литература

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учебник для вузов / И.М. Кобозева. – М.: УРСС, 2000. – 352 с.
2. Маляр Т.Н. Пространственно-дистанционные предлоги и наречия в русском и английском языках / Т.Н. Маляр, О.Н. Селиверстова. – München: Verlag Otto Sagner, 1998. – 345 с.

References

Literatura

1. Kobozeva I.M. Lingvisticheskaya semantika: uchebnik dlya vuzov / I.M. Kobozeva. – M.: URSS, 2000. – 352 s.
2. Malyar T.N. Prostranstvenno-distantcionny'e predlogi i narechiya v rusском i anglijskom yazy'kax / T.N. Malyar, O.N. Seliverstova. – München, Verlag Otto Sagner, 1998. – 345 s.

А.В. Кулешова

Содержание и средства выражения лингвопрагматической категории дистанцирования в газетном дискурсе

Статья посвящена исследованию содержания лингвопрагматической категории дистанцирования, а также изучению средств ее выражения в газетном дискурсе и определению показателей наличия и отсутствия дистанции между авторской и чужой речью.

The article is devoted to the research of the content of the lingvopragmatical category of the distanciation, to the study of means of its expression, to the definition of linguistic markers of the presence or the absence of the distance.

Ключевые слова: дистанцирование; чужая речь.

Key words: the distanciation; reported speech.

Понятие дистанцирование (от *лат.* *distantia* — «пространственное расстояние между вещами») широко используется во многих областях знания, в том числе в философии, психологии, социологии и науке о языке, получая в каждой из них свое определение. В языкознании дистанцирование изучается в рамках интертекстуальности: как основа иронии или как дистанция, которую устанавливает адресант относительно чужого дискурса [7].

При рассмотрении категории дистанцирования за точку отсчета нами принимается теория О. Дюкро о полифоничности высказывания, основанная на трудах Ш. Балли и М.М. Бахтина. Французский ученый оспаривает мнение о единичности «говорящего», утверждая, что в это понятие ошибочно вносится только один аспект: «говорящий» как лицо, воспроизводящее высказывание, совершающее речевой акт. Между тем в одном высказывании могут присутствовать несколько «говорящих», отличных друг от друга. Один из них может быть точно обозначен, а существование другого говорящего завуалировано. Однако именно последний несет ответственность за сказанное.

В этой связи французский лингвист разграничивает понятия «говорящий как эмпирическое существо» и «говорящий как часть дискурса». Последнее понятие подразделяется, в свою очередь, на «собственно говорящего» и «говорящего как некое физическое лицо» [5: с. 199].

Чужая речь представляет собой частную форму подобного раздвоения «говорящего». О. Дюкро рассматривает речь другого преимущественно в виде прямой и косвенной речи, почти не принимая во внимание несобственно-прямую речь, что, на наш взгляд, не совсем оправданно, так как несобственно-прямая речь представляет собой яркий пример полифоничности высказывания. Рассматривая вопрос о функционировании в чужой речи безличного оборота *il paraît que* и условного наклонения, ученый приходит к выводу о несовпадении говорящего и производителя высказывания.

Развивая идеи О. Дюкро, можно предположить, что между речью адресанта и чужой речью существует некоторая зависимость. Она проявляется в том, что «говорящий как часть дискурса», который играет наиболее важную роль при передаче чужой речи, может по-разному относиться к цитируемому им высказыванию другого лица: он может либо стоять на позиции цитируемого им лица, либо дистанцироваться от его речи [9: с. 115–121]. Таким образом, дистанцирование выступает как лингвопрагматическая категория, которая выражает разную степень ответственности адресанта за цитируемое.

В этой связи следует принять оппозицию «признание или непризнание говорящим достоверности чужой речи» за основу категории дистанцирования. Иначе говоря, если адресант считает информацию достоверной (вероятной), то он берет на себя ответственность за нее, если же он квалифицирует ее как недостоверную, то дистанцируется от нее.

Обозначим журналиста, автора статьи, цитирующего чужую речь, первым адресантом (далее — A_1); вторым и третьим адресантами (соответственно A_2 и A_3) — цитируемых лиц, авторов первичного сообщения и обратимся к понятию достоверности.

Деятельность журналиста очень часто предполагает общение с некоторым лицом (A_2). Цель этого общения — получение сведений, которые впоследствии предоставляются адресату. При этом процесс коммуникации требует соблюдения определенных правил как со стороны говорящего (A_2), так и со стороны слушающего (A_1). В первом случае эти правила, сформулированные П. Грайсом, касаются подачи информации. Основное из них состоит в том, что A_2 должен передавать только правдивую информацию [4]. В свою очередь, A_1 должен проверить истинность полученной информации, так как согласно французскому деонтологическому кодексу журналиста последний «должен избегать искажения фактов, не должен использовать ложную, непроверенную информацию, беря на себя ответственность за все, о чем он пишет» [6: с. 53; перевод наш. — А.К.].

Категория дистанцирования — это градуальная категория, иначе говоря она представлена несколькими степенями. Степень дистанцирования адресанта от чужой речи может быть нулевой (достоверные высказывания), минимальной (весь-

ма вероятные высказывания), средней (равновероятные высказывания) и максимальной (недостоверные высказывания). Представим эти степени схематично.

Схема 1



Причем в газетном дискурсе степень дистанцирования зависит от ряда факторов. Во-первых, от вида речи, который выбирает журналист при передаче чужого высказывания: прямой, косвенной или несобственно-прямой. Во-вторых, от жанра прессы в целом — информационного, информационно-аналитического или аналитического, а также от типа статей, входящих в один из этих жанров. В-третьих, от композиционно-речевых форм, в составе которых может выступать тот или иной вид чужой речи. При этом важная роль отводится языковым показателям наличия или отсутствия дистанции.

К основным показателям *дистанции* между речью журналиста и чужой речью можно отнести следующие:

1) авторский комментарий (который включает лексику с отрицательной оценкой), а также — в аналитическом и информационно-аналитическом жанрах — наречия:

- оценочные (*dramatiquement, cruellement, mal, malheureusement, difficilement, gravement, illégalement, dangereusement* и др.);
- модальные со значением гипотетичности (*dubitativement, peut-être* и т.п.);

2) условное наклонение, своеобразие которого в газетном дискурсе заключается в том, что оно вносит в сообщение особое модальное значение: адресант как бы снимает с себя ответственность за достоверность фактов, сведений, передаваемых им с чужих слов. Это наклонение может также указывать на расхождение во мнениях A_1 и A_2 по поводу содержания сообщения, в результате чего оно отвергается A_1 . В данном случае наблюдается конфронтация точек зрения, и условное наклонение используется в сочетании с такими лексическими средствами, как *selon X; d'après X; aux yeux de X* и т.д.

Дистанция также присутствует, если:

3) есть глаголы речи, с помощью которых A_1 вводит чужую речь и которые указывают на его сомнение в истинности цитируемых слов (*ne pas être sûr, croire, trouver, s'imaginer* и др.);

4) есть безличные обороты (*on dit que, il paraît que, dit-on!, paraît-il!*), отсылающие к анонимному источнику информации и позволяющие квалифицировать сообщение как слухи;

5) используется местоимение *on* в неопределенно-личном значении;

6) есть специальная лексика: отглагольные прилагательные (*prétendu, présumé*) и выражение (*soi-disant*), характеризующие чужую речь как не соответствующую действительности;

7) отсутствует указание на автора первичного сообщения (A_2) — цитируемое лицо при отсутствии положительного комментария A_1 ;

8) пунктуационно оформляется чужая речь, выражающая неуверенность A_1 в достоверности информации, передаваемой в чужой речи, — (?!).

Рассмотрим пример (1). Он представляет собой основную часть репортажа о конклаве кардиналов в Риме, во время которого происходили выборы нового Папы Римского:

(1) *Ainsi dit-on — mais c'est peut-être une manœuvre de déstabilisation — que le cardinal Ivan Dias, archevêque de Bombay, 69 ans, aurait souffert d'un diabète qui handicaperait tous ses déplacements* [3].

Пример (1) — это косвенная речь, вводимая речевым глаголом *dire*, с придаточным предложением дополнения. Сочетание безличного оборота *on dit que*, представляющего данное высказывание как слухи, и условного наклонения (*aurait souffert*) свидетельствует о том, что A_1 полностью снимает с себя ответственность за достоверность приводимых им слов. К тому же авторский комментарий говорит о том, что A_1 не считает их достоверными (*mais c'est peut-être une manœuvre de déstabilisation*). Все это способствует дистанцированию A_1 от чужой речи. Поэтому можно утверждать, что дистанция между речью двух адресантов — максимальная.

Дистанция отсутствует, если:

1) есть авторский комментарий, включающий лексику с положительной оценкой, а также (в аналитическом и информационно-аналитическом жанрах) наречия:

- оценочные (*logiquement, raisonnablement, positivement, excellentement*);
- модальные со значением достоверности (*sic!, re-sic!*); уверенности (*justement, sans aucun doute, assurément, exactement, à coup sûr*); подлинности (*en fait, en effet, effectivement, évidemment, certainement*);

2) отсутствует условное наклонение;

3) есть глаголы речи со значением уверенности A_1 в достоверности информации (*être sûr, affirmer, assurer, juger, estimer, dévoiler, révéler, déclarer*).

Особое место занимают глаголы речи с семой «память» A_2 (*se rappeler, se souvenir, évoquer*). Тот факт, что они вводят чужую речь, служит своего рода подтверждением, что событие имело место. Иначе говоря, эти глаголы указывают на достоверность передаваемой информации. Между тем память человека подвержена разного рода ошибкам, к тому же ее трудно верифицировать [10: с. 145]. В этом случае неполную достоверность сведений, передаваемых с помощью чужой речи, A_1 подчеркивает оценочными наречиями (*mal, pas très bien, indistinctement*) при этих глаголах или же отрицанием при них;

4) есть безличные обороты (*on dit que, il paraît que, dit-on! paraît-il!*), отражающие коллективное мнение в отношении сообщения. В данном случае A_1 использует эти обороты для подтверждения своей точки зрения, аргументирования своей позиции («если другие говорят об этом, значит, это верно») [8, 9];

5) используется неопределенно-личное местоимение *on* в значении личного местоимения *nous*;

6) отсутствует специальная лексика (*prétendu, présumé, soi-disant*), характеризующая чужую речь как не соответствующую действительности;

7) есть указание на автора первичного сообщения при положительном комментарии A_1 ;

8) пунктуационное оформление чужой речи отражает уверенность A_1 в достоверности информации, переданной в чужой речи, — (!!!).

Например:

(2) *D'autre part, les corps de 14 personnes ont été découverts mardi dans un cimetière de Mossoul. Ces personnes avaient été tuées d'une balle dans la nuque. Le groupe de l'islamiste Abou Moussab Al-Zarkaoui a revendiqué cette action: «Nous venons d'attaquer une patrouille de la garde nationale. Une partie des gardes sont morts brûlés et l'autre partie a été capturée. On les a traduits en justice, puis on les a exécutés»* [2].

Пример (2) — фрагмент информационного отчета, тема которого — война в Ираке. При помощи прямой речи журналист передает информацию о последствиях столкновения между национальной гвардией и группой исламистов. С синтаксической точки зрения это конструкция типа: двоеточие, кавычки, курсив. При этом функцию ввода выполняет словосочетание *revendiquer cette action*, которое свидетельствует о достоверности высказывания. Здесь точно указывается источник информации (*le groupe de l'islamiste Abou Moussab Al-Zarkaoui*), авторский комментарий отсутствует. Таким образом, дистанция между речью A_1 и A_2 — нулевая.

Все показатели наличия / отсутствия дистанции обладают разной диагностической силой. Наиболее весомый показатель — авторский комментарий с отрицательным / положительным зарядом. Показатели 2–6 достаточно сильны, тогда как позиции 7 и 8 относятся к самым слабым.

Рассмотрим следующий пример:

(3) *On parle ici d'une nouvelle carrosserie de Volvo qui adopte, soi-disant, la forme d'une coque de bateau. Malheureusement, la voiture n'est pas exposée* [1].

Этот пример является фрагментом концовки репортажа, который ведется из автосалона во Франкфурте. Здесь представлена косвенная речь с именем существительным, эквивалентным придаточному предложению дополнения. Речь A_2 вводится нейтральным глаголом *parler*. Источник информации завуалирован с помощью неопределенно-личного местоимения *on*, которое в данном случае служит для обобщенной передачи слов сразу нескольких лиц. Выражение *soi-disant* говорит о том, что описание автомо-

бия, о котором говорят на выставке, возможно, не совсем соответствует его истинному внешнему виду. К тому же, в своем комментарии журналист отмечает, что ему не удалось лично увидеть эту новинку (*Malheureusement, la voiture n'est pas exposée*), поэтому он не может безоговорочно присоединиться к цитируемому высказыванию. Дистанция между речью обоих адресантов в этой связи минимальна.

Таким образом, количественное преобладание или равенство взаимодействующих между собой тех или иных языковых показателей определяет ту или иную степень дистанцирования.

Итак, степень дистанцирования обусловлена тем, признает ли адресант достоверность слов цитируемого им лица или нет. Соответственно в крайних точках дистанция может сводиться к нулю или быть максимальной.

Библиографический список

Источники

1. *Le Monde*. – 18–19 avril 2004. – № 18423.
2. *Le Monde*. – 16 décembre 2004. – № 18628.
3. *Le Monde*. – 13 avril 2005. – № 18729.

Литература

4. *Грайс П.* Логика и речевое общение / П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике / Под. ред. Е.В. Падучевой. – Вып. 16. – М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.
5. *Ducrot O.* Le dire et le dit / O. Ducrot. – Paris: Minuit, 1984. – 239 p.
6. *Famery P.* Réaliser un journal d'information / P. Famery, Ph. Leroy. – Milan: Les Essentiels, 1996. – 64 p.
7. *Mochet M.-A.* Mention et / ou usage: discours direct et discours direct libre en situation de type conversationnel / M.-A. Mochet // Actes du colloque «Le fait autonymique dans les langues et les discours», 5–7 octobre 2000, Paris. – Paris: Université de la Sorbonne, 2001. – P. 30–44.
8. *Peytard J.* Les manifestations du «discours relaté» oral et écrit / J. Peytard // Cahiers du Crelef. – Besançon: Université de Franche-Comté. – 1993. – № 35–1. – 227 p.
9. *Rosier L.* Le discours rapporté / L. Rosier. – Paris, Bruxelles: Duculot, 1999. – 325 p.
10. *Russell B.* An Inquiry into Meaning and Truth. Harmondsworth / B. Russell. – London: George Allen, 1976. – 352 p.

References

Istochniki

1. *Le Monde*. – 18–19 avril 2004. – № 18423.
2. *Le Monde*. – 16 décembre 2004. – № 18628.
3. *Le Monde*. – 13 avril 2005. – № 18729.

Literatura

4. *Grajs P.* Logika i rechevoe obschhenie / P. Grajs // *Novoe v zarubezhnoj lingvistike* / Pod. red. E.V. Paduchevoj. – Vy'p. 16. – M.: Progress, 1985. – S. 217–237.
5. *Ducrot O.* Le dire et le dit / O. Ducrot. – Paris: Minuit, 1984. – 239 p.
6. *Famery P., Leroy Ph.* Réaliser un journal d'information / P. Famery, Ph. Leroy. – Milan: Les Essentiels, 1996. – 64 p.
7. *Mochet M.-A.* Mention et / ou usage: discours direct et discours direct libre en situation de type conversationnel / M.-A. Mochet // *Actes du colloque «Le fait autonymique dans les langues et les discours»*, 5–7 octobre 2000, Paris. – Paris: Université de la Sorbonne, 2001. – P. 30–44.
8. *Peytard J.* Les manifestations du «discours relaté» oral et écrit / J. Peytard // *Cahiers du Crelef*. – Besançon: Université de Franche-Comté. – 1993. – № 35–1. – 227 p.
9. *Rosier L.* Le discours rapporté / L. Rosier. – Paris, Bruxelles: Duculot, 1999. – 325 p.
10. *Russell B.* An Inquiry into Meaning and Truth. Harmondsworth / B. Russell. – London: George Allen, 1976. – 352 p.

**М.В. Дьячков,
Е.И. Абрамова**

Об истории языковой политики в России (часть 2)

В статье дается общее описание развития языковой ситуации в России. Рассматривается языковая политика в Советском Союзе и в Российской Федерации в XX веке. Особое внимание уделяется языковому законодательству и статусу миноритарных языков в настоящее время.

The article deals with the general description of the development of the language situation in Russia. It reports on the language policy in the Soviet Union and in the Russian Federation in the 20th century. The article focuses on the present status of the minority languages and discusses the legislation on languages Russia.

Ключевые слова: языковая ситуация; языковая политика; миноритарный язык; государственный язык; языковое законодательство.

Key words: language situation; language policy; minority language; state language; language legislation.

С середины 1930-х годов языковая политика в СССР претерпела существенные изменения. Во многом этому способствовало постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 13 марта 1938 года «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». Собственно, сам по себе текст постановления, казалось бы, ничем не ущемлял национальные языки, тем не менее его реализация на местах открыла «полувековой период ограничения сферы функционирования родных языков в образовании» [5: с. 54]. Одновременно с принятием этого постановления по всей стране развернулась деятельность по переводу национальных языков с латинской графики на русскую, причем, в отличие от первого периода алфавитизации, она осуществлялась стихийно, при отсутствии единого организующего центра.

Возник резкий разрыв между тем, как писалось «вчера», и как должно писаться «сегодня». Большое количество литературы на латинице полностью выводилось из употребления, что наносило существенный урон культуре и образованию, приводило к снижению уровня грамотности. Для ряда языков это была уже третья или более смена алфавита на протяжении жизни одного поколения. В качестве примера можно рассмотреть процесс преобразований и флуктуаций в языковой политике в Карелии, в результате которых там до сих пор единой письменности и единого языка так и не существует [8].

По-видимому, перевод письменности ряда языков (чувашского, якутского и др.) с русской графики, уже принятой населением и апробированной, на латинскую был необоснованным. Но еще более необоснованной представлялась эта вторичная реформа орфографии. Во-первых, она осуществлялась лишь из политических соображений. Утверждения ряда лингвистов о том, что латинизированные алфавиты «являлись до известной степени тормозом в усвоении русского языка» [3: с. 17] и что «русская графика облегчила усвоение заимствований из русского языка» [1: с. 17], не представляются убедительными.

При переводе на русскую графику проявилась недостаточная лингвистическая квалификация «реформаторов», что приводило к тому, что в словарях и учебной литературе допускались разночтения, одна и та же грамматическая форма допускала различное выражение. Например, многочисленные и недостаточно компетентные преобразования кабардино-черкесского алфавита привели к тому, что, по мнению местных специалистов, «большая половина адыгской нации остается неграмотной» [2: с. 3].

Помимо этого десятки языков были признаны «неперспективными», и для них алфавиты на основе русской графики вообще не были разработаны. Из письменных эти языки опять превратились в бесписьменные. Резко сократилось использование национальных языков в системе школьного образования. В 1971 году со страниц авторитетного журнала «Вопросы языкознания» прозвучала следующая оценка труда разработчиков алфавитов для национальных языков первых послереволюционных десятилетий: «Попытки создавать письменность на этих языках или прилагать дальнейшие усилия языковедов для развития таких языков или диалектов едва ли целесообразны» [6: с. 23]. Все это постепенно привело к тому, что люди стали меньше использовать свои родные языки как в общественных, так и в личных сферах жизни.

Первоначально предполагалось, что переход всех языков народов СССР на русскую графику приведет к унификации в издательском деле. Однако разобщенность при создании алфавитов и несогласованная работа привели к тому, что напечатать статью или книгу на определенном национальном языке сейчас возможно только в данном национальном регионе из-за наличия в этих алфавитах дополнительных литер.

Еще больший ущерб системе образования в целом и функционированию и развитию местных языков был нанесен в начале 1960-х годов, когда было

запущено в оборот положение о том, что русский язык «стал фактически вторым родным для народов СССР» [7: с. 90]. Этот чисто политический тезис пытались «научно» обосновать некоторые обществоведы и лингвисты, которым должно быть хорошо известно, что говорить о «втором родном языке» большинства населения просто бессмысленно.

Подобные меры на всей территории страны приводили к существенному сокращению функций национальных языков и к резкому падению их социального престижа. Те достижения, которыми по праву можно было гордиться, — разработка письменностей, расширение функций национальных языков, их использование во многих сферах жизни: в образовании, в СМИ, в общественной жизни и т.д. — были сведены на нет. Многие языки, только приступившие к расширению своих коммуникативных функций, вновь были ограничены сферой бытового и внутрисемейного общения.

В обществе формировалось мнение о том, что в пределах всей многонациональной и многоязычной страны для полноценной коммуникации достаточно владеть только одним языком — русским. В результате к середине 1980-х годов использование местных национальных языков в среднем образовании сохранилось лишь для тувинского, якутского, башкирского и татарского языков [11]. Оказалось полностью забытым положение о целесообразности и эффективности начального обучения на родном языке. Не принималось во внимание и то обстоятельство, что, перейдя на русский язык, иноязычный индивид вовсе не становился русским, не «аккультурировался», а подвергался деэтнизации и пополнял число этнических маргиналов. Происходила языковая ассимиляция без межэтнической интеграции, в результате возникало полужычие, при котором индивид не владел полностью ни одним языком. Вместе с тем, такую деэтнизацию и культурную маргинализацию ряда народов страны некоторые этнографы и лингвисты стали стыдливо называть аккультурацией.

В СССР широко использовалось понятие национально-русского и русско-национального двуязычия. «Одностороннее национально-русское двуязычие», которым фактически маскировалась ситуация, когда носители миноритарных языков владели своим родным языком и русским, а проживающие рядом с ними русские — только русским, рассматривалось как исторически обусловленное и неизбежное, перспективное и не имеющее альтернативы. Между тем, подобная ситуация, как уже было сказано, была двуязычной лишь частично, поскольку под двуязычием понимается попеременное общение одних и тех же индивидов на двух языках. «Одностороннее двуязычие» не обеспечивало стопроцентной коммуникации между носителями различных языков, поскольку такая коммуникация осуществлялась лишь тогда, когда использовался русский язык. Когда же носители миноритарного языка использовали свой родной язык, русскоязычные коллеги оказывались за пределами коммуникации. Престиж родных нерусских языков еще более понижался.

Во многих случаях национальное меньшинство вследствие «одностороннего двуязычия», оказывалось не в состоянии раскрыть русскоязычным соседям все

богатства своего языка и своей культуры. Вместо культурного взаимообогащения, вместо межэтнической интеграции происходило этнокультурное разъединение и обособление. При этом следует помнить, что межэтническая интеграция, без которой невозможно гармоничное существование в рамках единого многонационального и многоязычного государства, не является этнической ассимиляцией, которой так опасаются многие представители национальных меньшинств. Ассимиляция — это утрата своих этнокультурных и этноязыковых особенностей, а интеграция — это полное сохранение своих особенностей при овладении особенностями соседей. Между тем общесоюзная языковая политика в СССР, основанная на принципе «одностороннего двуязычия», приводила к сужению функций языков большинства российских этносов, не способствовала их интеграции. Социологические опросы последнего времени свидетельствуют о пессимистическом отношении носителей миноритарных языков к перспективе их сохранения. Например, 32% опрошенных респондентов — носителей финно-угорских языков России считают, что их языки постепенно исчезают [13].

Поскольку в законодательстве СССР и РСФСР статус языков России не был регламентирован, все языки СССР и России можно было считать юридически равноправными. Однако когда в 1970 году была издана книга М.И. Исаева «Сто тридцать равноправных», ее содержание и заголовок вызвали неудовольствие у ряда лингвистов, приравнявших понятие равноправия к понятию равнофункциональности [6: с. 28]. М.И. Исаев же писал не о равнофункциональности, а о равных исходных позициях для всех языков, о создании условий, при которых они могли бы развиваться и функционировать в соответствии с коммуникативными потребностями своих носителей.

В начале 1990 года проходило обсуждение проекта закона «О языках народов СССР», в соответствии с которым русский язык провозглашался официальным языком СССР. В ходе обсуждения далеко не все были убеждены в необходимости и целесообразности придания русскому языку статуса официального языка Союза. В частности, академик А.Д. Сахаров предлагал формулировку «язык официального межреспубликанского общения» [8]. Эта точка зрения не получила достаточной поддержки. Союзный закон о языках был принят, но не был ратифицирован в ряде союзных республик (закавказских, балтийских), а с распадом СССР прекратил свое существование.

В 1991 году был разработан и принят новый закон «О языках народов РСФСР». Впервые в истории российского законодательства было провозглашено, что «языки народов РСФСР — национальное достояние Российского государства» [4: с. 36]. В статье 2 этого закона вводилось совершенно новое понятие «языковой суверенитет», которое определялось как «совокупность прав народов и личности на сохранение и всестороннее развитие родного языка, свободу выбора и использования языка общения».

Устанавливалась более четкая, чем в утратившем силу союзном законе, иерархия языков: государственный язык Федерации, государственные языки

республик в составе Федерации, прочие языки России. Причем государственный язык Федерации провозглашался таковым «в соответствии со сложившимися историко-культурными традициями». Однако в законе не было четкого определения того, что же собою представляет государственный язык. Отсутствие такого определения делало многие положения закона декларативными и сказалось на его практической реализации.

После принятия в 1991 году закона «О языках народов РСФСР» в республиках в составе РФ были приняты законы о языках, в которых титульные языки республик были провозглашены государственными. Однако такое декларативное провозглашение не обеспечивало конкретного расширения функций тех языков, которые были провозглашены государственными, а лишь придавало им больший социальный престиж.

Далеко не всегда носитель местного государственного языка может быть понят, в случае если обращается на нем в местные административные органы, в поликлинику или в учреждения бытового обслуживания. Объясняется это тем, что отсутствует требование о владении республиканским государственным языком лицами, занимающими определенные должности.

С принятием закона о языках в 1991 году оживилась работа по расширению функций и развитию национальных языков РФ. Так, в июне 1992 года была принята Концепция государственной программы по развитию языков народов России. В ней, в частности, предусматривалась необходимость владения постоянными жителями региона как своим родным языком, так и вторым языком, имеющим хождение в данном регионе [7]. Иными словами, должен был быть сделан первый шаг к отходу от языковой политики «одностороннего двуязычия». К сожалению, принятая концепция так и осталась концепцией, не получив дальнейшего практического развития в рамках Российской Федерации.

Во второй половине 1990-х годов энтузиазм в отношении сохранения и развития национальных языков России начал постепенно ослабевать. В 1998 году в закон о языках были внесены некоторые изменения. С содержательной точки зрения было сочтено целесообразным отказаться от понятия «языковой суверенитет», которое стало представляться излишне радикальным. Право граждан осуществлять свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества было распространено на все субъекты Федерации, а не только на республики, но осталось таким же декларативным, как и раньше.

По словам известного вепского лингвиста и общественного деятеля З.И. Строгальщиковой (Карелия), недостаточное внимание к положению местных языков приводит к нарушению многоаспектной системы традиционного воспитания, к распространению идеалов и ценностей западной массовой культуры, к разрушению норм морали и этнокультурных ценностей без их эквивалентной замены [12].

Интересно отметить, что после распада СССР в ряде республик бывшего Союза появилась тенденция к возврату к латинизированным алфавитам, существ-

вовавшим в них ранее, или к созданию новых латинизированных алфавитов (Азербайджан, Узбекистан, Молдавия и т.д.). Появилась она и в ряде республик в составе РФ (Республика Татарстан, Чеченская Республика и др.). В переходе на латинский алфавит или в возврате к нему вряд ли можно усмотреть что-либо предосудительное, при условии что республика выделяет необходимые средства и обладает полиграфическими возможностями для издания на латинской графике дублирующих комплектов различных видов литературы. Однако в России этот вопрос был сразу же переведен из экономической в политическую сферу. В Государственной думе был выдвинут ничем не обоснованный тезис о том, что использование латинизированной алфавитной системы приведет к выходу ее пользователей из общего культурно-политического пространства страны. Этот тезис исходил из предположения, что между единством культурно-политического пространства и алфавитом существует неразрывная связь и взаимозависимость. Между тем мировой опыт этого предположения не подтверждает.

При обсуждении этого вопроса в Государственной думе было внесено два предложения. Одно из них гласило: «В Российской Федерации государственный язык РФ и государственные языки республик в составе РФ используют алфавиты на основе кириллицы». Другое предложение носило противоположный характер: «В Российской Федерации все языки народов РФ используют алфавиты, принятые каждым народом — носителем языка по его доброй воле». При этом высказывалось мнение, что вопрос выбора алфавита — это не юридический, а этнокультурный вопрос и решать его следует вовсе не на законодательном уровне. Тем не менее Государственная дума приняла первое предложение, которое было внесено в качестве дополнения в статью 3 закона «О языках народов РФ».

Бесспорно, построение «вертикали власти» в Российской Федерации было целесообразным и даже необходимым с экономической и административной точек зрения. Однако при осуществлении административных и юридических преобразований была фактически почти совсем забыта потребность миноритарных этносов России в сохранении и расширении функций своих родных языков. В наши дни закон о языках формально продолжает функционировать, но о нем как-то предпочитают не вспоминать ни в СМИ, ни в официальных выступлениях. Из российских СМИ исчезли материалы о языках народов России, об их сохранении, о целесообразном расширении их коммуникативных функций; преподавание этих языков в средней школе, не говоря уже о преподавании на них каких-либо предметов, неуклонно сокращается; требования о знании этих языков при занятии определенных должностей в национальных регионах отсутствуют.

Зачастую возникает вопрос, стоит ли пытаться сохранять и возрождать миноритарные языки России, если они обречены на естественное сокращение своих функций и естественное отмирание. Ответ может быть однозначным: конечно, стоит.

Во-первых, независимо от политической и экономической ситуации в стране миноритарные этносы России вовсе не обречены на отмирание в пре-

делах обозримого будущего. Во-вторых, языковая ассимиляция в российских условиях вовсе не связана с более совершенным овладением русским языком и приобщением к русской культуре. В-третьих, языковая и этнокультурная ассимиляция части населения приводит к обеднению культуры всего многонационального российского народа.

Представляется, что в начале XXI века вопрос о языках в Российской Федерации оказался снятым с повестки дня и отодвинутым на самый задний план. Надолго ли? И не придется ли нам, вновь возвращаясь к этому вопросу в будущем, начинать все с начала?

Библиографический список

Источники

1. *Исаев М.И.* Сто тридцать равноправных: о языках народов СССР / М.И. Исаев; отв. ред. Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1970. – 192 с.
2. *Калабеков В.А.* Проблемы адыгского письма и пути их решения / В.А. Калабеков // Кабардино-Балкарская правда. – 1989. – 29 ноября. – С. 3.
3. Национальные школы РСФСР за 40 лет: сб. ст. / Под ред. Ф.Ф. Советкина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 302 с.
4. О языках народов РСФСР // Этнополитический вестник России. – 1992. – № 1. – С. 36–45.
5. Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития: Проект доклада Правительству РСФСР / Под ред. Э.Д. Днепров. В.С. Лазарева, В.С. Собкина. – М.: ЦСО РАО, 1991. – 334 с.
6. *Суник О.П.* Некоторые проблемы языкового строительства в СССР / О.П. Суник // Вопросы языкознания. – 1971. – № 6. – С. 22–25.
7. *Хрущев Н.С.* О программе КПСС. Доклад на XXII-м съезде КПСС / Н.С. Хрущев. – М.: Госполитиздат, 1961. – 122 с.

Литература

8. Государственные языки в Российской Федерации. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1995. – 400 с.
9. *Дьячков М.В.* Проблемы двуязычия (многоязычия) и образования: пособие для учителей ср. шк. и преподавателей педучилищ и пед. ин-тов / М.В. Дьячков. – М.: Ин-т нац. пробл. образования МО РСФСР, 1991. – 104 с.
10. *Клементьев Е.И.* Современное состояние национальной школы Республики Карелия / Е.И. Клементьев. – Петрозаводск, 1996. – 46 с.
11. *Никитин С.В.* Национально-языковая политика в республиках Российской Федерации (1992–1993). Информационно-аналитический обзор / С.В. Никитин. – М.: Ин-т нац. пробл. образования, 1995. – 47 с.
12. *Строгальщикова З.И.* Функционирование финно-угорских языков / З.И. Строгальщикова // Финно-угорские народы России: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.К. Конюхова. – Сыктывкар: Коми респ. тип., 2008. – С. 3–19.
13. Финно-угорские языки России: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.К. Конюхова. – Сыктывкар: Коми респ. тип., 2008. – 192 с.

References

Istochniki

1. *Isaev M.I.* Sto tridcat' ravnopravny'x: o yazy'kax narodov SSSR / M.I. Isaev; otv. red. F.P. Filin. – M.: Nauka, 1970. – 192 s.
2. *Kalabekov V.A.* Problemy' ady'gskogo pis'ma i puti ix resheniya / V.A. Kalabekov // Kabardino-Balkarskaya pravda. – 1989. – 29 noyabrya. – S. 3.
3. Natsional'ny'e shkoly' RSFSR za 40 let: sbornik statej / Pod red. F. F. Sovetkina. – M.: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1958. – 302 s.
4. O yazy'kax narodov RSFSR // E'tnopoliticheskij vestnik Rossii. – 1992. – № 1. – S. 36–45.
5. Rossijskoe obrazovanie v perexodny'j period: programma stabilizacii i razvitiya: Proe'kt doklada Pravitel'stvu RSFSR / Pod red. E.D. Dneprova, V.S. Lazareva, V.S. Sobkina. – M.: CzSO RAO, 1991. – 334 s.
6. *Sunik O.P.* Nekotory'e problemy' yazy'kovogo stroitel'stva v SSSR / O.P. Sunik // Voprosy' yazy'koznaniya. – 1971. – № 6. – S. 22–25.
7. *Xrushhev N.S.* O programme KPSS. Doklad na XXII-m s'ezde KPSS / N.S. Xrushhev. – M.: Gospolitizdat, 1961. – 122 s.

Literatura

8. Gosudarstvenny'e yazy'ki v Rossijskoj Federacii. E'nciklopedicheskij slovar'-spravochnik / Pod red. V.P. Neroznaka. – M.: Academia, 1995. – 400 s.
9. *D'yachkov M.V.* Problemy' dvuyazy'chiya (mnogoyazy'chiya) i obrazovaniya: posobie dlya uchitelej sr. shk. i prepodavatelej peduchilishh i ped. in-tov / M.V. D'yachkov. – M.: In-t nacz. probl. obrazovaniya MO RSFSR, 1991. – 104 s.
10. *Klement'ev E.I.* Sovremennoe sostoyanie nacional'noj shkoly' Respubliki Kareliya / E.I. Klement'ev. – Petrozavodsk, 1996. – 46 s.
11. *Nikitin S.V.* Nacional'no-yazy'kovaya politika v respublikax Rossijskoj Federacii (1992–1993). Informacionno-analiticheskij obzor / S.V. Nikitin. – M.: In-t nacional'ny'x problem obrazovaniya, 1995. – 47 s.
12. *Strogal'shnikova Z.I.* Funkcionirovanie finno-ugorskix yazy'kov / Z.I. Strogal'shnikova // Finno-ugorskie narody' Rossii: vchera, segodnya, zavtra / Pod red. A.K. Konyuxova. – Sy'kty'vkar: Komi resp. tip., 2008. – S. 3–19.
13. Finno-ugorskie yazy'ki Rossii: vchera, segodnya, zavtra / Pod red. A.K. Konyuxova. – Sy'kty'vkar: Komi resp. tip., 2008. – 192 s.

О.А. Радченко

Эротический дискурс в парадигме стигматизированной поэзии

Статья посвящена миноритарной поэзии как объекту литературоведческого и лингвистического анализа на примере творчества Августа фон Платена. Эротический дискурс, в рамках которого рассматривается это творчество, охватывает всю сферу человеческой эротики с его прецедентными феноменами (именами, текстами, жизненными ситуациями, ролевыми отношениями, правилами поведения и т.д.) и находит свое отражение в различных видах и направлениях искусства и медийности, формах общения, литературных жанрах. В качестве важного признака эротической поэзии в статье рассматривается стигматизация, а стигматизированная литература представляется как древняя «мерцающая» парадигма.

The essay is devoted to queer poetry as an object of literary and linguistic analysis exemplified on August von Platen's works. His creativity has been analyzed in the framework of erotic discourse that embraces the whole sphere of human eros with its precedential phenomena (names, texts, situations, role relationships, maxims etc.). The discourse can be traced in art and media, different forms of communication, literary genres. The essay describes stigmatization as an essential marker of erotic poetry, whereas stigmatized literature is regarded as an ancient «flickering» paradigm.

Ключевые слова: гендерная лингвистика; миноритарная поэзия; стигматизированная литература; прецедентность.

Key words: gender studies; queer poetry; stigmatized literature; precedential phenomena.

Стигматизация — частый спутник затруднений, с которыми сталкивается общество, пытаясь освоиться в новых условиях жизни, прилагая отчаянные усилия к тому, чтобы не столько перестроить изжившие себя устои, сколько сохранить их хотя бы в виде освященных официальной моралью категорий: «допустимо», «неприлично», «аморально» и т.п. Этот поток борьбы за чистоту морали неизбежно увлекает за собой самые разные стороны человеческого бытия, нередко ломая судьбы даже исключительных, талантливейших людей. Художественная литература как самопровозглашенное зеркало бытия не остается в стороне от этой борьбы, она так же стигматизируема, так же ранима, и даже более того: именно она прежде всего стигматизируема и ранима, поскольку ее медиумы — творческие натуры, воспринимающие свои творения как миссию и испытывающие на себе все последствия этого жертвенного миссионерства.

Эротическая литература, и в особенности эротическая поэзия, предлагает нам наглядный пример подобной стигматизации, ставшей маркером не только поэзии

XIX столетия, к которой обращены наши рассуждения, но и поэзии более ранних и более поздних исторических эпох и иных разновидностей литературы. Эротический дискурс, зародившийся вместе с изображениями обнаженной натуры и первыми историями, посвященными искусству любви (к числу которых можно отнести уже «Сказание о Гильгамеше» с его знаменитой эротической дискуссией заглавного героя и богини Иштар), постепенно охватил всю сферу человеческой эротики с ее прецедентными феноменами (именами, текстами, житейскими ситуациями, ролевыми отношениями, образцами, правилами и нормами поведения). Этот дискурс обрел свое воплощение в различных видах и направлениях искусства, медийных жанрах, формах общения и литературных творениях. Такой быстрый расцвет эротического дискурса неудивителен: эротика извечна, она как культурная универсалия соответствует чисто человеческому стремлению открыто выражать любовные желания, ожидания и разочарования, причем — видимо, это также может быть отнесено к универсалиям культуры и духа — именно разочарование становится самым щедрым источником шедевров.

Конечно, эротика никогда не оставалась свободной от общественных, юридических и моральных норм, однако степень стигматизации в различные эпохи развития человечества существенно различалась. Достаточно привести в качестве примера сцены из Лукиана из Самосаты (около 120–180 гг. н.э.) или трогательные песнопения Сапфо Митиленской (630/620–572 гг. до н.э.), чтобы обозначить весьма широкий, с либеральной точки зрения начала XXI столетия, горизонт допустимого в античном эротическом дискурсе.

Существенными аспектами для формирования самого дискурса и его стигматизации служат возраст, пол агенса и объекта, явные и латентные иллюзии, эмоциональный фон, взаимность, фаза влюбленности, виртуальность отношений, доля романтичности и т.п. Накладываясь на актуальные для данного времени нормы морали, эти аспекты порождают антиномии допустимого / запретного, нормы / отклонения, жизненного / далекого от реальности, платонического / физического.

Рассуждая о начале XIX столетия, мы добавим к этому списку тот аспект, который можно в целом отнести к «миноритарной проблематике». Как и прочие аспекты эротического дискурса, отношение к сексуальности за пределами установленной обществом нормы варьировалось и варьируется до сих пор в зависимости от фазы развития конкретного общества, преобладающей гендерной модели и степени влияния институтов, обладающих достаточным авторитетом и полномочиями для доведения стигматизации до логичного конца — наказания (религиозных, политических и иных институтов). И если политические институты играли основную роль в преследовании меньшинств в первой половине XX века (сталинизм и нацизм с их уголовным преследованием гомосексуализма вплоть до использования карательной психиатрии и концлагерей), то в настоящее время более существенную роль играют религиозные институты, влияющие, к примеру, на законодательство ряда штатов США. Подобное влияние на общественную мораль отмечалось и в Германии XIX века, в которой мы и обнаруживаем примеры стигматизированной литературы.

Стигматизированная литература явлена миру как «мерцающая» парадигма — она присутствует всегда и везде, реализуясь нередко в творчестве авторов высшей пробы — С. Георге (1868–1933), Т. Манна (1875–1955), А. Жида (1869–1951), Ж. Жене (1910–1986), М. Пруста (1871–1922), У. Уитмена (1819–1892), О. Уайльда (1854–1900). Эти авторы, однако, редко эксплуатируют тему собственной маргинальной сексуальности, вплетая ее в сюжеты и намеки. Крайне стигматизированной представляется литература, созданная явными маргиналами (к примеру, Розой фон Праунхайм (род. в 1942 г.), но к творениям высшего качества эту литературу причислить сложно.

В немецкой литературе XIX века существует между тем однозначно стигматизированный автор высшей пробы — Август Карл Георг Максимилиан граф фон Платен-Халлермюнде. Статус этого поэта в ряду великих давно уже подтвержден: его стихи переиздаются до сих пор, есть переводы и на русский язык [1: с. 293–296], их перелажали на музыку Р. Шуман, Ф. Шуберт, И. Брамс, Э. Хумпердинк и П. Хиндемит.

Следует отметить, что изучение миноритарной проблематики в немецкой литературе успешно осуществляется в рамках гендерного анализа литературы [6] (см., к примеру, рассуждения об андрогинности и эротическом дискурсе у И.В. фон Гёте и Г. фон Клейста).

Нередки статьи, посвященные этой проблематике в зарубежной литературе в целом [3]. Это же касается исследований творчества А. фон Платена, в том числе в трудах Ю. Линка [4], Х.-Й. Тойхерта [7], В. Поппа [5] и многих других. Добавим, что в Зигене был учрежден фонд имени Августа фон Платена (August-von-Platen-Stiftung in Siegen), поддерживающий исследования миноритарной литературы разных эпох.

Изучение творчества Платена требует определенного погружения в скрытые контексты и ситуации его жизни, объясняющие появление того или иного произведения, как, впрочем, и общую тональность его творчества.

Август фон Платен родился в Ансбахе 24 октября 1796 года в семье прусского обер-форстмейстера Филиппа графа фон Платена Ансбахского и баронессы Айхлер фон Ауриц. Его семья переехала в Брауншвейг с Рюгена, и при дворе курфюрста Эрнста Августа Ганноверского отцу Платена удалось сделать блестящую карьеру. Само место располагало к тому, чтобы сын главного лесничего проникся поэтической музой: в Ансбахе творили знаменитые тогда поэты Иоганн Петер Уц (1720–1796) и барон Иоганн Фридрих фон Кронегк (1731–1758).

Обучаясь в кадетской школе в Мюнхене в 1806–1810 годах, Платен получил возможность для начала военной карьеры, в 1810 году он поступил в Королевский пажеский институт, а в 1814-м был произведен в чин лейтенанта полка короля Максимилиана. Примерно в тот же период он осознает свою гомосексуальность.

В начале 1815 года во время кампании против Наполеона он отправляется во Францию, но поздней осенью того же года возвращается, не приняв участия в боевых действиях. В 1816 году он предпринимает пешие странствия по Швейцарии, а в 1818-м начинает изучение филологии и философии в Вюрцбургском университете, для чего получает на три года отпуск из армии (правда, цель обуче-

ния определялась как освоение юридических наук). Вместо этого он изучает языки: латынь, греческий, а позднее — персидский, арабский, итальянский, французский, испанский, португальский, английский, голландский и шведский для чтения поэтов в оригинале. В сентябре 1819 года он покидает Вюрцбург и переезжает в Эрланген, где живет в ставшем затем знаменитым домике на горе Бургберг. В Эрлангенском университете ему посчастливилось в начале декабря 1820 года познакомиться с Ф. Шеллингом (1775–1854), только что прибывшим в качестве профессора философии, и это станут те «счастливые дни в Эрлангене», о которых Платен будет затем нередко вспоминать. Желая освоиться в университетской среде, Платен вступает в Германское студенческое братство (Deutsche Burschenschaft), ценя его патриотический дух, но не разделяя студенческое развеселое безделье.

Платен предпринимает несколько поездок по Германии, посещает Вену, в Йене знакомится у майора фон Кнебеля с И.В. фон Гёте (1749–1832), а в Байройте — с Жаном Полем (1763–1825). Визит в Штутгарт приносит ему дружбу с Г.Б. фон Швабом (1792–1850) и Л. Уландом (1787–1862), но важнейшее из всех знакомств ожидало его в Нюрнберге, где судьба сводит его с М. Рюккертом (1788–1866). Именно влияние Рюккерта, вкупе с монографией Ф. Шлегеля (1772–1829) «О языке и мудрости индийцев», побуждает его изучать восточную поэзию и писать удивительные стихи в стиле персидской и арабской лирики. В 1821 году выходят в свет его «Газели», несколько прохладная реакция публики на которые разочаровала Платена. В следующем году он публикует «Зеркало Хафиза», а в 1823-м — «Новые газели» с использованием не только этой стихотворной формы, но и кассид. На этот раз Платен удостоивается похвалы самого Гёте, его заслугой считают способность виртуозно использовать всевозможные средства немецкого языка, вписывая их в формы восточной лирики. Правда, и недоброжелателей ему хватает, в их рядах впоследствии оказываются К.Л. Иммерманн (1796–1840) и Г. Гейне (1797–1856).

В 1823–1824 годах Платен публикует свои первые драматические произведения: трагедию «Смерть Марата», комедии «Стеклянная туфля», «Сокровище Рампсинита» и «Беренгария», в 1825-м за ними следуют пьеса «Верность за верность» и комедия «Семивратная башня», в 1826-м — комедия «Роковая вилка» [2]. Свои театральные опыты Платен подкрепляет исследованием «Театр как национальный институт».

В 1824 году появляются и новые стихи, в том числе — на смерть друга Ульриха Кернелла. Тогда же просыпается и любовь к Италии: поездка после Швейцарии в Венецию становится первой данью этой любви, которая, правда, влечет за собой арест Платена и помещение в карцер в Нюрнберге за нарушение воинской дисциплины. Более важным итогом этой поездки стали «Сонеты из Венеции» (Эрланген, 1825) и признание в письме к Швабу: «В Италии я планирую завершить свой жизненный путь, даже если бы мне пришлось просить милостыню по дороге туда; ибо лишь там я надеюсь довести мое искусство до совершенства, если это слово не считать святотатством. Из изобразительного искусства я извлекаю важнейшие уроки».

Издав при поддержке графа Ф. фон Фуггера сборник сонетов, Платен испрашивает отпуск и, получив его 3 сентября 1826 года, вновь уезжает в Италию, на этот раз окончательно. Его остановки по пути отмечены литературными озарениями: из-под его пера выходят ода «Флоренции» (осень 1826 г.), собрание лирических стихотворений (Рим, 1827), ода «Гёте» (Сорренто, осень 1827 г). Получив из Германии вести о выпадах в его адрес со стороны Гейне и Иммерманна, он публикует в ответ своего ядовитого «Романтического Эдипа» (1828). Спор с Гейне перерастает в личный конфликт, в котором и Платен, и Гейне прибегают к запрещенным приемам: Платен эксплуатирует тему этнического происхождения Гейне, Гейне открыто объявляет о сексуальных пристрастиях Платена. Это событие укрепило Платена в решении никогда не возвращаться в Германию. Правда, дважды ему придется это сделать: в 1832 году он отправится на похороны отца и проведет зиму в Мюнхене, написав там «Лигу Камбре», а весной 1834-го. посетит друга Ф. Фуггера в Аугсбурге, чтобы собственноручно отредактировать новый сборник стихов.

Весь 1828 год он объезжает Италию с севера на юг и обратно, а в конце года получает известие об избрании членом Королевской академии наук, что принесло ему небольшой, но постоянный доход и относительную обеспеченность бытия. Он может продолжить свои неустанные поездки, страдая лишь от местного климата и находясь в поисках нового места отдыха.

В Сиене в доме графини Пиери он начинает свои исторические штудии, пишет «Аббасидов», затем изучает историю Неаполитанского королевства (1830–1833), горячо поддерживает польское восстание и пишет гневные стихи в осуждение политики России. Одним из последних творений его станет драма «Мелеагр» (1834).

В июне 1834 года он вновь отправляется в путь: Тоскана, Сиена, Неаполь, Флоренция, где он проводит последнюю зиму в своей жизни. В марте 1835 года в Сицилии он узнает о вспышке холеры и возвращается в Неаполь. Другу он сообщает в это время: «Холера... не пощадит, правда, и Сицилии, но там хотя бы как минимум поэтичнее умирать, точнее — быть погребенным; ибо здешнее [в Неаполе] протестантское кладбище в двух шагах от борделя».

В сентябре 1835 года, опасаясь холеры, он вновь отправляется в Сицилию, и 11 ноября прибывает в Сиракузы. 5 декабря он умирает от самолечения, внушив себе, по всей видимости, что он всё же заболел холерой.

В официальной биографии Платена, конечно, не отражены трагические обстоятельства его личной жизни, формировавшие фатальный фрейм его творчества. Исследование этого фрейма требует выявления духовных концептов, образующих каркас его стихов как признаний страдающей души.

Центральной парой таких противоборствующих концептов оказываются Эрос и Антэрос, и, как кажется, Платен акцентирует именно последний. Во всяком случае, ему, а не Эросу, он посвящает одно из лучших своих произведений:

*Что печалит меня? Это неистовый демон:
Тот, кому сердце дарил, сердце не дарит взамен.
Что исторгает слезу? Это щемящая правда:*

Лишь для насмешек мишень я, кто так нежно любил.
 Что мой взгляд так мрачнеет? При всех стараньях и воле
 То, что забыть хочу, не в состоянье забыть.
 Что шлет тьму на чело меланхолических складок?
 В царстве возможного нет места надеждам моим;
 Но без надежд как жить? Как мне забыть о желаньях?
 Ах, как мучительно зла, ах, как целебна любовь!
 Коль обладанья лишусь тобою, любезный мой отрок,
 Об обладанье тобой буду молить и молить.
 Коль обладанья добыюсь тобою, коварный мой отрок,
 За обладанье тобой стану тебя проклинать.
 Счастлив, счастлив, счастлив лишь тот, пощажённый любовью,
 Тот, кто смертельной стрелой в грудь не бывал поражён,
 Тот, чья жизнь, как ручей, течёт отраженьем небесным,
 Чьей преградой не стать бурной и пенной волне.
 Счастлив ты, юный, зная Амура резвую бодрость
 По песнопеньям любви грустных поэтов одним!
 Но блаженней ещё, чем тот, кто тихо, безгрешно
 Жизнь вкушает свою, как то угодно судьбе,
 Трижды будет блажен полюбивший, согретый любовью!
 (Перевод автора)

В этом стихотворении скрыты все приметы *антэротического дискурса* Платена: эрос как неистовый, мучительный демон, разочарование и отчаяние, напрасные надежды, стремление обладать и нежелание обладать одновременно, зависть к тем, кто не любил, и прославление любви несмотря ни на что. Уже это первое наблюдение заставляет прилагать серьезные усилия к тому, чтобы найти отличие любви «иной» от любви к женщине в описанном дискурсе и задать себе вопрос, существует ли какое-либо отличие вообще. Не является ли миноритарный дискурс воистину слабо мерцающим, присутствующим лишь для информированного читателя, погруженного в обстоятельства жизни и личных неудач Платена? Присутствие антэроса в произведениях Платена может послужить первым признаком того, что в миноритарном дискурсе возможна своя парадигматика.

Думается, *роли и маски*, которыми изобилуют произведения Платена, способны также помочь провести границы между миноритарным и мажоритарным в эротическом дискурсе. Приведем в качестве примера лишь две роли, иллюстрирующие упомянутые противоположности в желаниях поэта, — стремиться к обладанию, но все же не желать реально обладать.

В стихотворении «Амальфи» (1827) Платен выводит на сцену «чистого отрока», втайне воспеваемый объект желания («*gesitteter Jüngling*»):

*Schön wie ein Engel des Herrn, in die Tiefe heruntergestiegen:
 Reizend in Ringen umkräuselt die Braun schwarzlockigen Haupthaars
 Schimmernde Nacht, rein leuchtet die blühende Flamme des Auges,
 Nie von Begierde getrübt und dem Blick zweideutiger Freundschaft,
 Welche dem kochenden Blut in der südlichen Sonne gemein ist.
 Doch wer kann, da die Zeit hinrollt, festhalten die Schönheit?*

Отрок, ставший другом, однако, не способен сподвигнуть поэта на радостные гимны, скорее напротив — он провоцирует сомнения и подозрения:

*Ужель ты мой, раз сердце осаждаешь?
Ужель ты змей, раз вечно ускользаешь?
Ужели шелкопряд ты, раз неслышно
Суровой, тонкой сетью окружаешь?
Ужель поток ты? Непроглядна темень
Тех волн, что друг на друга насылаешь.
Ужель луна, раз оком необъятным
Ты мир прозрачной ночью озираешь?
Ты соловей любви благочестивый,
Коль розы кубок смертный воспеваешь?*

(Перевод автора)

Красноречивы и *фреймы антэроса*, характеризующие ментальную карту поэта, несчастливого и опустошенного судьбой (как в «Сонете в духе Камозэнса»):

*Was beut die Welt, um noch darnach zu spähn,
Wo ist ein Glück, dem ich mich nicht entschwur?
Verdruss nur kannt'ich, **Abgunst** kannt'ich nur;
Dich, **Tod**, zuletzt, was konnte mehr geschehn?
Dies Leben reizt nicht, Leben zu erflehn;
Dass **Gram** nicht töte, weiß ich, der's erfuhr:
Birgst du noch größres **Missgeschick**, Natur,
Dann seh ich's noch, denn alles darf ich sehn!
Der **Unlust** lange starb ich ab und Lust,
Selbst jenen **Schmerz** verschmerzt ich, büßt'ich ein,
Der längst die **Furcht** gebannt mir aus der Brust.
Das Leben fühlt ich als verliebte **Pein**,
Den **Tod** als unersetzlichen **Verlust**,
Trat ich nur darum in dies kurze Sein?*

Наконец, следует обратиться к *базовым сценариям и скриптам* Платена, в их числе — отчаяние покинутого, предательство влюбленного, тихая радость любимого, нерешительность получившего тайный знак согласия.

Миноритарная эротическая поэзия предлагает тем самым сложное и обильное поле исследователю поэзии как истории бытия творческой, неординарной личности. Говоря о нем, стоит обратиться к тому, что именно стигматизируется в данном случае: персона, образ жизни, стиль творений, их сюжеты? В чем проявляется стигматизируемое: в темах, языке, степени открытости в рассуждениях об «иной» любви? Как влияет оно на духовность своего времени? Возможно ли каталогизировать маркеры стигматизации? Есть ли особый стиль у миноритарной поэзии? Есть ли причины выделить эту поэзию из общей канвы любовной лирики и есть ли какие-либо факторы особой эмоциональности, способные это объяснить?

Рассуждения на эту тему имеют также скрытый, но крайне важный уровень: анализ пластов общественного сознания на примере оценки такой яркой

личности, как Август фон Платен, способен приблизить нас к дестигматизации отношения общества к различным социальным и гендерным группам, преодолению косных рамок общественного мышления, и в этом, по нашему мнению, заключается одна из важнейших миссий лингвистики и литературоведения, обосновывающая самый смысл их существования как наук о духе.

Библиографический список

Литература

1. Европейская поэзия XIX века. – М.: Художественная литература, 1977. – 927 с.
2. Немецкая романтическая комедия: сборник / Сост., вступ. ст. А.В. Корельского. – СПб.: Гиперион, 2004. – 720 с.
3. *Bernsen M.* Welterkundung als «itinerarium amoris». Epos und erotischer Diskurs bei Luis de Camões und Jorge de Lima / M. Bernsen // Zeitschrift für romanische Philologie. – Vol. 122. – № 1. – 2006. – S. 112–125.
4. *Link J.* Artistische Form und ästhetischer Sinn in Platens Lyrik / J. Link. – München: W. Fink, 1971. – 259 s.
5. *Popp W.* Männerliebe. Homosexualität und Literatur / W. Popp. – Stuttgart: J.B. Metzler, 1992. – 439 s.
6. *Stephan I.* Inszenierte Weiblichkeit: Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts / I. Stephan. – Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2004. – 279 s.
7. *Teuchert H.-J.* August Graf von Platen in Deutschland: zur Rezeption eines umstrittenen Autors / H.-J. Teuchert. – Bonn: Bouvier Verlag H. Grundmann, 1980. – 276 s.

References

Literatura

1. Evropejskaya poe'ziya XIX veka. – М.: Xudozhestvennaya literatura, 1977. – 927 s.
2. Nemeckaya romanticheskaya komediya: sbornik / Sost., vstup. st. A.V. Korel'skogo. – SPb.: Giperion, 2004. – 720 s.
3. *Bernsen M.* Welterkundung als «itinerarium amoris». Epos und erotischer Diskurs bei Luis de Camões und Jorge de Lima / M. Bernsen // Zeitschrift für romanische Philologie. – Vol. 122. – № 1. – 2006. – S. 112–125.
4. *Link J.* Artistische Form und ästhetischer Sinn in Platens Lyrik / J. Link. – München: W. Fink, 1971. – 259 s.
5. *Popp W.* Männerliebe. Homosexualität und Literatur / W. Popp. – Stuttgart: J.B. Metzler, 1992. – 439 s.
6. *Stephan I.* Inszenierte Weiblichkeit: Codierung der Geschlechter in der Literatur des 18. Jahrhunderts / I. Stephan. – Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2004. – 279 s.
7. *Teuchert H.-J.* August Graf von Platen in Deutschland: zur Rezeption eines umstrittenen Autors / H.-J. Teuchert. – Bonn: Bouvier Verlag H. Grundmann, 1980. – 276 s.

Ю.В. Щербинина

Агрессивные компоненты педагогического дискурса

Статья посвящена определению понятия вербальной агрессии как деструктивного элемента педагогического диалога и её места в ряду основных проявлений дисгармонии дискурса. Теоретическое обоснование негативных последствий вербальной агрессии опирается на реальную практику педагогического воздействия и взаимодействия и проводится с позиций пространственно-полевого подхода к дискурс-анализу, что определяет новизну исследования.

The article is dedicated to the definition of verbal aggression as a destructive elements of pedagogical dialogue and its place in a row of the main displays of discourse disharmony. The theoretical substantiation of negative consequences of verbal aggression is based on the real practice of pedagogical influence and interaction and it is conducted from the position of spatial-field approach to discourse-analysis that determines newness of the research.

Ключевые слова: педагогический дискурс; вербальная агрессия; речевое пространство; дисгармония; гармония.

Key-words: pedagogical discourse; verbal aggression; speech space; disharmony; harmony.

Не требует специальных доказательств постулат о том, что контроль над агрессивными высказываниями в собственной речи и овладение умением правильно реагировать на грубость собеседника, не провоцировать его на обидное общение — посильная задача для каждого цивилизованного человека, а для педагога особенно необходимая. Между тем реальная дискурсивная практика показывает, что далеко не все будущие учителя имеют адекватное представление об этическом и этикетном педагогическом диалоге — его основных формах, особенностях воплощения в ситуациях профессионального общения.

В наиболее общем виде *вербальная (речевая, словесная) агрессия* определяется нами как «словесное выражение негативных эмоций и намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации и оскорбительной для адресата форме; деструктивное речевое воздействие и взаимодействие как проявление грубости в речи» [2: с. 15]. В системе лингвистической терминологии, в частности с позиции подхода Дж. Сёрля, вербальная агрессия может быть определена как *деликт* (лат. *dēlictum* — «правонарушение», «преступление против закона», «грех»; ср.: англ. *tort, wrong* — «нарушение»). Реконструкция архетипического в семантике понятия вербальной агрессии подтверждает выдвигаемое утверждение: само сло-

во «агрессия» происходит от лат. *aggrēssio* («нападение» < греч. «преступление черты»). Платон устами Сократа в диалоге «Горгий» сравнивал невоздержанного в речи человека с дырявой бочкой, которую никогда нельзя наполнить, то есть довести до совершенства. Аристотель в Первой книге своей «Риторики» относил гнев к «неразумным стремлениям» [1: с. 42].

Все обозначенные позиции отчетливо указывают на очевидный факт: речевая агрессия маркирует дисгармонию как в структуре, так и в содержании дискурса. Агрессивное высказывание можно рассматривать как акт «преступления черты», осуществление которого ставит говорящего субъекта в позицию «вне пределов» заданного модуса речевого пространства и на этом основании становится показателем перехода от нормативного дискурса к ненормативному.

Проявления вербальной агрессии в педагогическом дискурсе реализуются в трёх основных оппозициях его агента и клиента, центральной из которых является первая из далее указанных пар: 1) обучающий — обучаемый; 2) обучающий — обучающий; 3) обучаемый — обучаемый. По данным проведённых нами исследований, речевая агрессия особенно широко распространена в школьном модусе педагогического дискурса и фиксируется практически на всех его уровнях: межличностном, внутриколлективном, общешкольном [2; 3].

В целом проявления словесной агрессии и сходно-смежные с ней феномены речи можно представить в виде *гелиоцентрической модели*, в которой центральную позицию будет занимать «ядро» исследуемого явления (т.е. агрессия «per se» — лат. «в чистом виде»). На периферических орбитах разной степени удалённости будут размещаться сходные, но не тождественные (речевой конфликт, инвектива, языковое насилие, лингвоцинизм) и смежные явления речи (от ослабленной вербальной агрессии в форме упрёков, замечаний до разных форм ее имитации — агрессивных фантазий, словесной аутоагрессии, арго и др.) (подробно об этом см.: [2]).

Применительно к педагогическому дискурсу прежде всего отметим зафиксированную нами в речи агента достаточно высокую частотность случаев грубого, пренебрежительного или повелительно-покровительственного отношения к клиенту. В реальной дискурсивной практике это реализуется преимущественно в следующих формальных и содержательных особенностях речи педагогов (примеры из диктофонных записей): 1) негативные изменения интонационного оформления речи: «крик», резкие отрывистые восклицания («*Ну всё!!!*», «*Вы меня достали!!!*», «*Как же вы мне все надоели!*», «*Закрыли все рты!*» и т.п.); 2) изменение тембра и темпа речи: например, намеренное «растягивание» слов, интонации презрения, иронии, сарказма («*Вы должны написать признаки отряда // не больше / не меньше. // То, что к отря-я-ду относится (небрежно)... Ну что вы ду-у-маете (раздражённо), в тексте всё написано! Что, я еще вас пытать должна?!*» — урок биологии в 7-м классе); 3) частое употребление повелительного наклонения глаголов при отсутствии этикетных формул («*Ищи тетрадь свою!*»; «*Ну, давай побыстрее отвечай!*»; «*Так, тихо все у меня!*» и др.).

Приведем развернутые примеры частной реализации агрессивных компонентов в речи агента и клиента педагогического дискурса и кратко их прокомментируем.

I. *Учитель*: «Так, спящий-вечно-Иванов (в одно слово) читает третью строчку...»

Ученик (читает, затем разбирает): «Дополнение».

Учитель: «Дополнение? А вот...»

Выкрик из класса, перебивающий речь учителя: «Да не знаешь ты ничего! Определение!»

Учитель (задумчиво и никак не реагируя на выкрик): «Ой, жалко, у меня журнала нет под рукой! «Два» надо ему (Иванову) поставить! Он у меня заслужил!» *Берет у сидящего на последней парте классного руководителя журнал*: «Я «два» тебе пока карандашиком...» *Поднимая глаза на ученика, строго, с оттенком угрозы*: «До первого замечания!» *Понижая тон, продолжает, глядя в журнал*: «Я ему поставлю... вот так... До первого напоминания...» *Поднимая глаза*: «Как ты мне надоел!» *Обращаясь к классному руководителю, с негодованием*: «Он весь урок вот так себя ведет! У него рот не закрывается!.. Там какой-то механизм у него включен!»

В разговор вступает еще один учитель, также сидящий на последней парте: «Сейчас Я ему запишу!» *Понижая тон, с угрозой*: «Иванов, ты учти, ты у меня получишь ТРИ «двойки!»

Учитель, ведущий урок (подхватывает, еще более воодушевляясь): «Посадила его сюда, понимаете, думала — лучше будет!»

Второй учитель: «Да!!! Потому что одну работу ты у Петрова списал, и две ты мне не сдал! Я тебе поставлю «два» в четверти! И будешь сам потом бегать за мной! Понял?!»

Учитель, ведущий урок (подхватывает): «И я ещё тебе добавлю свою по русскому». *Раздражаясь и повышая тон (сбивчиво, «глотаю» слова)*: «Со всех сторон — учителя! Он — ничего! Да что ж такое?!» (Фрагмент урока литературы в 5-м классе.)

Как видим, речь обоих учителей — участников данной ситуации отмечена явной и сильно выраженной вербальной агрессией. Так, насмешка над учеником (ироническое замечание-ярлык — «спящий-вечно-Иванов») воспринимается однозначно как оскорбление. Примечательно также, что агрессивное высказывание другого школьника («Да не знаешь ты ничего!..») аналогично реализует заданную учителем коммуникативную установку на вербальную агрессию, поскольку провоцируется самим замечанием педагога, хотя и смещается на менее «опасный» объект (одноклассника). Далее следует прямая угроза учителя поставить «два» с последующим ее воплощением, причём процесс подробно словесно описывается (смакуется). Это отражено в словесных повторах и уменьшительно-ласкательной суффиксации («...пока карандашиком... вот так...») и подкреплено замечанием-порицанием («Как ты мне надоел!»). Психологическую остроту си-

туации заметно усиливают и агрессивные реплики вступившего в беседу другого педагога («Сейчас **Я** ему запишу!..» и т.д.).

II. *Учитель раздает индивидуальные задания:* «Это будут... Симакова Катя...»

Ученица (недовольно перебивает): «А что я-то?!»

Учитель (не обращая внимания и не повышая тона): «Так, разговоры все прекратили. Так, Катя, тебе сделать замечание ещё одно? Ты работаешь, у тебя есть задание!»

Ученица (ворчливо препираясь): «Я знаю!»

Учитель (начинает возмущаться): «Так, ты находишься на уроке! Так что веди себя, пожалуйста, приличнее!»

Класс работает. Через некоторое время появляется нерабочий шум, смех Кати.

Учитель (медленно, устало): «Так, но только болтать все давно уже перестали! Ка-а-тя, я делаю тебе после-е-днее замечание! Болтать перестань!»

Ученица (раздраженно): «Да я не болтаю!»

Учитель (возмущенно): «И хамить ТОЖЕ перестань!»

Выкрики с мест: «Ну, Катька, ты даёшь!.. Ну хватит уже всем болтать!»
(Фрагмент урока русского языка в 6-м классе.)

Явное коммуникативное намерение школьницы — оттянуть время от начала работы, скрытое намерение — личностное самоутверждение через повышение авторитета в группе одноклассников. Реализация интенции начинается с выражения ученицей притворного возмущения и несогласия с тем, что именно её вызвали: «А что я-то?!» — высказывание, маркирующее бифуркацию, — разветвление единой силовой линии педагогического диалога (подобным словесным действием школьница провоцирует ответное возмущение учителя). С этого момента развертывание дискурса заметно отклоняется от стандарта, заданного в данном случае интенциями объяснения / понимания. Видя, что адресат игнорирует провокацию и сохраняет спокойствие (не повышает тона, ограничиваясь относительно нейтральным замечанием), ученица усиливает коммуникативное давление с помощью словесного вызова — ответного враждебного замечания («Я знаю!»). Таким образом, через встраивание двух ответных агрессивных высказываний в структуру развертываемого дискурса клиент достигает цели: агент вынужденно меняет интенциональную направленность своей речи — с объяснения на внушение, в котором, однако, присутствует этикетная формула просьбы («Веди себя, пожалуйста, приличнее!»). На ожидаемое повторное замечание учителя школьница реагирует притворным отрицанием в резко повышенном тоне («Да я не болтаю!»). Подобное речевое поведение, определяемое в бытовом обиходе, по верному замечанию педагога, как хамство, позволяет ученице упрочить свою доминантную позицию среди одноклассников, о чём свидетельствуют их одобрительные («Ну, Катька, ты даешь!») и прирительные («Ну хватит уже всем болтать!») реплики. Одновременно выраже-

ние повторного несогласия ученицы с учителем приводит к дополнительному усугублению общей дискурсивной дисгармонии.

Таким образом, в обеих рассмотренных ситуациях наблюдается следующее. На поражённых вербальной агрессией участках речевого пространства, возникших вследствие конфликта деструктивного типа (категорического несогласия, взаимного неприятия и непонимания), разветвление силовых линий диалога происходит не в сторону гармонизации дискурса (разрешение возникшего конфликта, достижение согласия), а отклоняется в «аномальную» (некодифицированную данным дискурсивным модусом) зону. Основные силовые линии развёртывания педагогического дискурса, в нормальных условиях организованные интенцией передачи знаний, ослабляются переключением коммуникативных усилий говорящего на психологическую разрядку (выплеск негативных эмоций) и реализацию интенции психологического давления на адресата. Вследствие описанных словесных действий нарушается порядок внутренней организации части сегментов речевого пространства — возникает дискурсивная дисгармония.

Приведённые примеры из реальной дискурсивной практики наглядно свидетельствуют о том, что наличие агрессивных компонентов в педагогическом дискурсе, во-первых, не позволяет эффективно реализовать ни учебные цели, ни воспитательные задачи; во-вторых, демонстрирует профессиональную некомпетентность обучающего, в частности явно недостаточную сформированность у него дискурсивных умений (рефлектировать, импровизировать, прогнозировать, проявлять эмпатию и др.), что приводит к отчуждению и враждебности в отношениях с обучаемыми и тем самым нарушает гармонию педагогического дискурса.

Библиографический список

Литература

1. *Аристотель*. Риторика. Поэтика / Аристотель. – М.: Лабиринт, 2007. – 256 с.
2. *Щербинина Ю.В.* Вербальная агрессия / Ю.В. Щербинина. – М.: КомКнига, 2008. – 360 с.
3. *Щербинина Ю.В.* Вербальная агрессия в школьной речевой среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык), защищена – январь 2002 / Ю.В. Щербинина – М.: МПГУ, 2002. – 300 с.

References

Literatura

1. *Aristotel'.* Ritorika. Poe'tika / Aristotel'. – M.: Labirint, 2007. – 256 s.
2. *Shherbinina Yu.V.* Verbal'naya agressiya / Yu.V. Shherbinina. – M.: KomKniga, 2008. – 360 s.
3. *Shherbinina Yu.V.* Verbal'naya agressiya v shkol'noj rechevoj srede: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhiena – yanvar' 2002 / Yu.V. Shherbinina. – M.: MPG, 2002. – 300 s.

И.А. Щирова

О «правде вымысла»

Статья посвящена креативной деятельности сознания автора художественного текста. Феномен художественного вымысла, его сложная природа и значимость анализируются с позиций интересов современной науки, «человекомерность» которой используется для обоснования гибких подходов к описанию вымысла и его соотношения с истиной.

The present paper dwells on the creative activity of imaginative writers, the complex nature of creative imagination and its importance for modern art and humanities. The author insists on the necessity to see man himself as the conceptual focus of scientific research when solving the problem of truth in fiction or discussing the fundamental connections of fiction and reality.

Ключевые слова: вымысел; истина; ложь; референция; интенции; креативность.

Key words: fiction; reference; truth; lie; intention; creativity.

Опыты творческой фантазии прошедших веков и поколений, подтверждающая активность восприятия мира художником, обращают нас к природе, механизмам и генезису воображения и связанного с ним вымысла. Соотношение вымысла и реальности выступало предметом теоретических изысканий с античных времен и проецировалось как на реальную, так и на художественную коммуникацию. Сложные понятия (художественного) вымысла и (художественной) истины, феноменологии и прагматики лжи, языкового манипулирования и «коррупции языка» освещались в программных работах Б. Рассела и Дж. Сёрля, Д. Льюиса и К. Кастанеды, Я. Хинтикки и Б. Миллера, Д. Болинджера и Х. Вайнриха. Проблемы референции и текстообразования, интенциональных и прагматических контекстов, истины и истинности в культуре и языке обсуждались группой «Логический анализ языка» под руководством Н.Д. Арутюновой. Но и задолго до того, как термин «референция» «получил прописку» в лингвистической литературе, соотношение вымышленной и реальной действительности занимало ученые умы. Отчасти это объяснялось сложностью и неоднородностью вымысла. Так, автор сравнительно недавно появившейся монографии «Вымысел в языковом сознании и тексте» Е.Ю. Ильинова на основании различия в интенциях говорящего выделяет три типа вымысла: эвристический, манипулятивный и художественный. Основой эвристического вымысла объявляется намерение объяснить непонятные и неизвестные человеку явления, манипулятивного — внедрить в сознание социума искаженную информацию, художественного — обеспечить эстетические потребности человека [6: с. 70]. Приняв эту типологию в качестве отправной точки, обсудим некоторые из причин, по которым вымысел

и сейчас остается одной из наиболее актуальных теоретико-познавательных и методологических проблем.

Первой причиной неизменного интереса к вымыслу разумно назвать неизбежные лакуны в человеческих знаниях. Аксиоматичное мнение К. Поппера о том, что «наше знание может быть лишь конечным, в то время как наше невежество необходимо должно быть бесконечным» [10: с. 56], программирует ценность эвристики вымысла. Наряду с интуицией и воображением вымысел позволяет человеку высказывать смелые предположения, ряд из которых, выдержав испытание временем, становятся частью реальности: человек в прямом смысле делает «сказку былью».

Второй, не менее важной причиной внимания к вымыслу является его связь с хорошо известными современному социуму механизмами языкового манипулирования. Анализ происходящих посредством текстов социальных взаимодействий приближает нас к осмыслению языка как инструмента власти и вынуждает задуматься об «ответственности лингвистов за употребление языка» [1: с. 29]. Лингвистов призывают к разоблачению «искусства лжи», «механизмов макиавеллизма», «всякого человеческого крючкотворства» и «словесного мошенничества» [там же], т.е. тех вербальных манипуляций, которые не просто моделируют мышление, а обеспечивают вторжение в когнитивную систему реципиента для достижения скрытых и порою весьма неприглядных мотивов. Вымысел попадает в сферу обсуждения вопросов, связанных с выявлением приемов неявного управления пониманием и поведением реципиента, поскольку он часто соотносится с ложью и противопоставляется истине. Оппозиция «истина / ложь», в рамках которой устанавливается логический статус (художественного) дискурса, затрагивает базовые ценностные установки человека и потому является актуальной сферой научных изысканий. Исключающие абсолютизацию истины интерпретативные стили современного мышления этому не препятствуют.

В немалой степени возрастание научного интереса к феномену вымысла обусловлено тем, что на вымысле основывается «эстетическое событие» текста. Сегодня изучение текста обычно носит междисциплинарный характер и подразумевает расширение исследовательских возможностей. Выход за границы единой предметности позволяет объяснить те закономерности реального человеческого мышления, включая мышление творческое, которые не могли быть объяснены отдельными науками, поскольку эти науки ограничивали свои задачи их отдельными аспектами или предлагали чрезмерно идеализированные решения.

Актуальность проблемы художественного вымысла сохраняется и благодаря тому, что уже на протяжении многих тысячелетий искусство играет неизменно важную роль в жизни человека. Эстетически-выразительные формы отражают ценностные установки творческой личности, несут в себе ценностные значения и возбуждают сложную гамму чувств. Вспомним Л.С. Выготского, который сравнивает «чудо искусства» с одним из евангельских чудес — претворением воды в вино. «...Настоящая природа искусства, — пишет ученый, — всегда не-

сет в себе нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство, и тот же самый страх, и та же самая боль, и то же волнение, когда они вызываются искусством, заключают в себе еще нечто сверх того, что в них содержится. И это нечто преодолевает эти чувства, просветляет их, претворяет их воду в вино, и таким образом осуществляется самое важное назначение искусства» [3: с. 297]. В «чуде искусства» убеждают нас и Седьмая симфония Шостаковича, звучавшая в блокадном Ленинграде, и, казалось, бесконечная очередь к портрету Моны Лизы в Москве теперь уже ушедшей эпохи, и даже памятник лучшему мультфильму «всех времен и народов» — «Ежику в тумане», не так давно установленному в центре Киева. Несмотря на меняющиеся предпочтения читающей аудитории и утрату статуса «самой читающей страны в мире», мы не удивляемся вопросу о книге, которую бы хотели взять с собой на необитаемый остров. Результат художественного вымысла — изображенный мир литературного произведения по-прежнему вызывает в человеке эмоциональную реакцию, очищающий душу катарсис.

И наконец, вымысел — одно из ключевых понятий дискуссии о сущности лингвокреативного творчества. Когнитология акцентирует значимость креативности человеческого сознания как способности, в той или иной степени автономизировавшись от реального мира, творить вымышленные (воображаемые) ментальные миры [9]. «Ожившие герои», «рвущие строки», «текст-наслаждение», «текст-удовольствие» — все эти образы научного и обыденного знания говорят об универсальном акте познания и примечательной способности человеческого разума — воображении. Запечатленное в артефактах, оно достигает в искусстве профессиональных высот развития. Ф.Т. Михайлов, выдающийся философ, ученик Э.В. Ильенкова, называет продуктивное (творческое) воображение основанием креативности «всех сил души»: интуиции, интеллекта, высших эмоций и аффектов, нравственного чувства и воли [8: с. 34, 48]. Более того, замечает Ф.Т. Михайлов, все способности (силы) души «есть не что иное, как она же сама — способность продуктивного воображения, способность творчества, реализующая себя не иначе как в предметно-разных сферах человеческой деятельности, а потому вырабатывающая для себя субъективно разные формы переживания и осознания» [8: с. 70]. Нарушение границ привычного, типичное для переходных эпох, во многом связано со стихией творчества, которое не случайно называют «переходом за грани мира» (фразеология Бердяева). Трудно не признать, что принципиально новые возможности для реализации креативных потенций сознания сегодня открывают множественные формы виртуальной реальности, бесконечные лабиринты смысла кибертекста, интернет-культура.

Конечно, вышеупомянутые причины интереса к вымыслу не формируют окончательного списка и фиксируют субъективную точку зрения, но и они убедительно свидетельствуют о том, как сложен этот феномен и какое широкое поле для научных споров он открывает.

Например, по-прежнему сохраняются разночтения в трактовке того, как соотносятся между собой воображение и вымысел: иногда в них усматривают

синонимы, иногда — двузначную оппозицию «вымысел / реальность», которая заменяется «эвристически оправданной» триадой «реальное / фиктивное / воображаемое», как это имеет место в научном творчестве В. Изера. Основанием для разграничения вымысла и воображения в этом случае становится целенаправленность. В художественном тексте, считает В. Изер, и с этим трудно не согласиться, всегда присутствует реальность, которая не только должна относиться к распознаваемой социальной действительности, но и к «реальности чувств и ощущений». Такие реальности не фиктивны, поскольку не могут стать вымышленными лишь оттого, что появляются в художественном тексте. Более того, они не появляются в нем случайно. Если фикциональный текст основывается на действительности, но не исчерпывается ею, то это удвоение и есть вымысел, способный выявить цели, не свойственные самой «повторяющейся действительности». Обеспечивая повторение жизненной реальности в тексте, вымысел придает воображаемому форму: «Так повторение реальности возводится до знака, а воображаемое действует как обозначаемое им» [5: с. 189, 188].

То обстоятельство, что в своих рассуждениях В. Изер не ограничивает художественный вымысел описаниями, которые противоречат логике здравого смысла, заставляет вспомнить еще об одном исследовательском разногласии — двойком понимании самого вымысла. Традиционно различают *жизнеподобный (правдоподобный) вымысел* — когда моделируемые сущности, свойства и процессы подобны тем, что уже есть в мире и не нарушают законов действительности, — и *нежизнеподобный (неправдоподобный) вымысел* — когда вымышленные ментальные конструкты столь причудливо сочетают в себе характеристики реального мира, что возникает иллюзия их независимого существования, нарушающего эти законы. Иллюзорная неузнаваемость вымышленных конструктов определяется отсутствием у них денотата в окружающем читателя действительном мире. В области чистой фантазии, отмечает в этой связи М.В. Никитин, денотаты могут не покидать головы, т.е. существуют лишь идеально [9: с. 55–56]. Именно нежизнеподобные вымышленные ментальные конструкты объективируются в таких продуктах фантазийно-игровой деятельности сознания, которые демонстрируют «неограниченный» полет авторской фантазии и являются их текстотипологическими характеристиками. Таковы, например, популярные сегодня тексты фэнтези или более привычные старшему поколению тексты научной фантастики (ср. «фантастика» от *греч.* phantastike — искусство воображать). Словарные статьи, посвященные названным типам текста, указывают на значительную степень удаленности вымышленных конструктов от реальной действительности:

- *science fiction — stories about imaginary future developments in science and their effect on life, often concerned with space travel* [13: с. 1179];
- *fantasy — stories about imaginary worlds which often involve magic. The characters are often searching for an object which will cause good to win over evil, and they use fight with swords rather than modern weapons* [13: с. 461].

Отношение научной мысли к фикциональному тексту, сюжеты и персонажи которого достигают «пределных значений» (выражение Ю.М. Шилкова), т.е. являются высокой степенью фантастичности, всегда было неоднозначным. Главным поводом для «обвинения» фикции выступало ее несоответствие действительности. Прежде чем рассмотреть, как соотносится художественный вымысел с фундаментальными понятиями «истина» и «ложь», вернемся к интересной и уже упоминавшейся нами монографии Е.Ю. Ильиновой. Вымысел, анализируемый на примере концептосферы «Магия» и на материале текстов фэнтези, фактически трактуется в ней как нежизнеподобный. Подчеркивая ведущую роль лингвокреативного начала в процессах концептуализации и вербализации вымышленных понятий, автор понимает под вымыслом разновидность речементальной деятельности, базирующуюся на намеренной модификации картины мира и вербализуемую в языке и тексте; сложный комплекс логических, аксиологических, психологических, когнитивно-прагматических и дискурсивных характеристик. Вымысел сводится к неточному высказыванию, основанному на *ложном* суждении об объекте. Поскольку, считает автор, вымысел предполагает нарушение логических норм соотношения имени субъекта и приписываемых ему признаков, референция, лежащая в его основе, носит гипотетический характер, допуская предикацию не существующих в реальном мире объектов и ситуаций или их признаков, а значит, вымысел должен пониматься как *отклонение от истины* [6: с. 19, 33] (курсив мой. — *И.Щ.*). Этот вывод признаётся релевантным и для художественных текстов разных стилей и жанров: «И в конечном счете, — пишет Е.Ю. Ильинова, — вдохновение, воображение, фантазия, *ложь*, *обман* и иллюзия поднимают действительность на *эстетическую* высоту разных форм красоты» [6: с. 112] (курсив мой. — *И.Щ.*).

Отмечая научную значимость и творческую оригинальность предложенной концепции вымысла, хотелось бы тем не менее высказать сомнения по поводу правомерности приравнивания вымысла к отклонению от истины. Попутно признаем, что эти сомнения неизбежно будут носить спекулятивный характер, поскольку расщепленность референции художественного текста программирует расхождения в решении проблемы истины и лжи по отношению к художественной речи. В этом убеждают и мнения, цитируемые в статье. Так, если Е.Ю. Ильинова связывает тексты типа фэнтези с отклонением от истины, а автор статьи ей возражает, то М.В. Никитин относит такие тексты к истинностно независимым, поскольку изначально они не претендуют на фактуальность. Свободная комбинация элементов действительности «вне рамок возможного» воспринимается в этом случае как коммуникативная презумпция [9: с. 56]. Каждая из приведенных точек зрения находит своих сторонников и своих противников.

Итак, как соотносится художественный вымысел и истина? Моделируя реальную действительность, автор опирается на воображение и, используя его целенаправленно, совершает акт вымысла. Вымышленные сущности в силу принадлежности автора действительности не могут не иметь ее в качестве онтологической

основы. Действительность выступает источником любых форм опыта, а потому, сколь бы ни были причудливы вымышленные сущности, они модифицируют действительность, частью которой является сам автор. Чтобы проиллюстрировать этот тезис, сошлемся на описание птицы-феникса — воплощения бога Амона-Ра, а в христианскую эпоху — символа смерти и воскресения Христа. Геродот в своей знаменитой «Истории» рисует ее следующим образом:

Есть еще одна священная птица под названием феникс. Я феникса не видел живым, а только — изображения, так как он редко прилетает в Египет: в Гелиополе говорят, что только раз в пятьсот лет. Прилетает же феникс только тогда, когда умирает его отец. Если его изображение верно, то внешний вид этой птицы и величина вот какие. Его оперение частично золотистое, а отчасти красное. Видом и величиной он более всего похож на орла. О нем рассказывают вот что (мне-то этот рассказ кажется неправдоподобным). Феникс прилетает будто бы из Аравии и несет с собой умащенное смирной тело отца в храм Гелиоса, где его и погребает. Несет же его вот как. Сначала приготовляет из смирны большое яйцо, какое только может унести, а потом пробует его поднять. После такой пробы феникс пробивает яйцо и кладет туда тело отца. Затем опять заклеивает смирной пробитое место в яйце, куда положил тело отца. Яйцо с телом отца теперь становится таким же тяжелым, как и прежде. Тогда феникс несет яйцо [с собой] в Египет в храм Гелиоса. Вот что, по рассказам, делает эта птица [4: с. 102].

Прочитированный фрагмент воспринимается неоднозначно. С одной стороны, он убеждает в том, что, как и любой историк, Геродот считает своей целью собрание и запись сведений с тем, чтобы сохранить память об ушедших событиях — ведь с течением времени они «не должны прийти в забвение» [4: с. 11]. Иными словами, Геродот-историк стремится сбереечь для последующих поколений достоверные факты. С другой стороны, понимая, что его записи основываются на устных рассказах, а значит, могут невольно исказить истину, т.е. не соответствовать действительности, Геродот честно предупреждает об этом читателя (ср. «говорят», «рассказывают», «по рассказам», «будто бы», «Если его изображение верно...», «мне-то этот рассказ кажется неправдоподобным»).

Языковым маркером референции к действительности в записи выступает бытийное предложение «Есть еще одна священная птица под названием феникс». Детализация псевдореалии также свидетельствует о том, что, если «отец истории» и не знает о существовании феникса, то по крайней мере верит в это существование, а значит, его рассказ *искренен*. Ср.: «Я феникса не видел живым... так как он редко прилетает в Египет» (а не потому, что его нет в природе. — *И.Щ.*). Или: «Прилетает же феникс только тогда, когда умирает его отец». Искренность желания Геродота передать сведения о достойных делах эллинов и варваров, во многом обусловленная благоговейным страхом («Да помилуют нас боги и герои за то, что мы столько наговорили о делах божественных» [4: с. 95]), представляется достаточным основанием для отклонений обвинений историка в обмане, хотя

современный читатель знает: феникса не существует. Не препятствует такому видению ни художественность описания, ни его насыщенность фольклорными деталями. Тот факт, что историческое повествование рассматривалось некогда как часть литературы, а сочинения Ксенофонта, Светония и Плутарха издавались в нашей стране в серии «Литературные памятники», лишь убеждает в отсутствии четких границ между литературой и нелитературой (ср.: [11: с. 35]).

В обмане нельзя обвинить и тех, чьи рассказы послужили основой для истории Геродота. Фидейная коммуникация в ее идеальном варианте апеллировала к вере, которая не требовала доказательств, а потому не могла основываться на осознанной лжи. Понятие ложности, — согласимся с М.В. Никитиным, — не может включаться во все определения мифа [9: с. 52]. В отличие от современного мифа о чудесном обогащении путем участия в финансовых пирамидах, миф о фениксе принадлежит особому этапу в развитии человечества. Доминировавшая на этом этапе «фантазийная форма конкретно-образного постижения общих закономерностей мира» демонстрировала способность человека не к рационально-логическому, отвлеченно-обобщенному познанию мира, а к его наивному познанию, к мифологическому мышлению, когда постигать отвлеченные абстракции человек мог лишь в «нестрогом фантазийно-персонифицированном антропоморфно-моделированном виде» [9: с. 52].

Мифотворчество имело общую природу с экстатическим опытом, «источниками вдохновения» в нем часто выступали «кризисы», «голоса», «видения» и «откровения», но, несмотря на эту специфику, конкретно-образное мышление на мифологическом этапе было близко поэтическому мышлению. И рождение поэтического текста, и возникновение мифа во многом «обязаны» силе воображения и неразрывно связанного с воображением вымысла. Вспомним М. Элиаде: «Если во всех европейских языках слово ‘миф’ означает ‘вымысел’, то только потому, что греки провозгласили это уже двадцать пять веков тому назад» [12: с. 162, 164]. Фантазийный характер мифа, таким образом, предопределяет невозможность употребления по отношению к нему характеристики «ложность»: этот вымысел-откровение, как и художественный вымысел, скорее проявляет креативность сознания, чем несет в себе осознанный обман.

Хотя предложенный вывод кажется убедительным, его противники не нуждаются в рекомендациях. «Всегда раздавались голоса, — пишет Х. Вайнрих в программной статье «Лингвистика лжи», — которые объявляли поэзию страной лжи. Мы бы вовсе не упоминали об этих голосах, если бы среди них не было голоса Платона» [2: с. 85]. Вступая в заочную дискуссию с Платоном, Вайнрих апеллирует к классическому определению лжи, предложенному Блаженным Августином: «mendacium est enuntiatio cum voluntate falsum enuntiandi» (Ложь — это сказанное с желанием сказать ложь) [2: с. 47] (курсив мой. — И.Щ.). У творца литературного произведения, подчеркивает Вайнрих, отсутствует осознанное намерение обмануть, а значит, называть его обманщиком неправомерно. В «мире перевертышей» «с неба падают алые розы, и льется прохладное вино», т.е. проис-

ходят события, отличные от событий реального мира, но все приходящие в волшебный мир *знают это*. О том, что *вымысел преподносится* творцом как *вымысел*, а не как *истина*, свидетельствуют «сигналы лжи для посвященных». Например, жанр сказки, который вызывает больше всего подозрений в лживости, имеет родовые отличия, понятные даже ребенку [2: с. 85] (курсив мой. — И.Щ.).

Представляется, что наиболее удачно специфику соотношения художественного вымысла и реальности передает термин «притворная референция», эксплицирующий игровое начало текста.

Структура притворной референции, согласно Дж. Сёрлю, «сложна, но прозрачна». Основанные на художественном вымысле высказывания делаются «не всерьез». Автор, *делая вид*, что осуществляет референцию к некоторому лицу, и рассказывая о происшедших с ним событиях, *тем самым создает* вымышленный персонаж. Акт референции не осуществляется и носит притворный характер, поскольку персонажа до того не существовало, но, как только он создан, мы, находящиеся вне вымысла, можем осуществлять к нему референцию. При этом автор устанавливает с читателем «набор соглашений» о том, насколько конвенции вымысла разрушают конвенции «речи всерьез», и согласует с этими соглашениями все свои дальнейшие действия. Возможна любая онтология вымысла, автор волен создать любых персонажей и изобразить любые события, однако вымысел должен быть правдоподобен. Правдоподобие, впрочем, не имеет универсального критерия: то, что правдоподобно в научно-фантастическом произведении, не будет правдоподобием в реалистическом тексте [11: с. 44, 45]. Итак, наличие конвенций с читателем позволяет автору «проделывать действия, соответствующие деланию утверждений, которые, как он знает, не являются истинными, притом что он *не имеет намерения обманывать*» [11: с. 41] (курсив мой. — И.Щ.).

Близкую позицию по отношению к художественному вымыслу и художественной истине занимает и Д. Льюис. В возможном мире текста, пишет Льюис, история рассказывается как достоверный факт и не является вымыслом. Включенные в нее имена собственные являются именами собственными реально существующих и известных повествователю лиц, соответственно, имея к ним референцию. В реальном мире статус повествуемой истории и действующих лиц меняется. Повествователь делает вид, что имена собственные, которыми он наделяет персонажей, обладают характеристиками обычного имени собственного, однако эти имена не имеют денотатов и характеризуются «в высшей степени нежестким смыслом», который зависит от их описаний и поступков их носителей. Поскольку повествователь делает вид, что излагает известные ему факты, хотя они таковыми не являются, он *поневоле играет роль обманщика*. Повествование, таким образом, всегда несет в себе притворство, но *это притворство не направлено на обман*. Писатель *не имеет намерения кого-либо обманывать*. «Кооперативная игра воображения», как называет Льюис литературную коммуникацию, регулируется, таким образом, условными соглашениями (ср.: «набор соглашений», «наличие конвенций» у Дж. Сёрля. — И.Щ.): повествователи де-

лают вид, что передают читателям исторически достоверную информацию, а читатели — что принимают ее к сведению и реагируют соответствующим образом [7: с. 52, 63] (курсив мой. — *И.Щ.*).

Любые «иные обличья» реального мира, порою столь «непохожие» на него, лишь убеждают в креативности художественного сознания. Так, персонаж рассказа Л. Хартли «W.S.» оживает, чтобы отомстить своему создателю за то, что тот изобразил его злодеем, а герой фильма Дж. Карпентера «В пасти безумия» теряется в догадках, человек он или вымышленный персонаж. Однако и эти, и гораздо более замысловатые продукты креативной «работы сознания» не порождены намерением обмануть. Парадокс художественного вымысла, как и любой парадокс, противоречит «здравому смыслу» в силу своей необычности (*греч. paradoxos* — неожиданный, странный), но парадоксальность не равноценна лжи.

Более того, говорить об отклонении от истины, имея в виду смысловые искажения фикции относительно реального мира (здорового смысла), можно, если подразумевать абсолютную, аналитическую истину в логическом смысле, поскольку она демонстрирует «согласованность внутри языка» и в силу своей абстрактности исключена из контекста [1: с. 29]. Однако сегодня истину не возводят в ранг абсолюта, хотя и не отрицают ее как идею, поскольку без истины не может существовать и стремления к знанию.

Ориентация знаний на человека определяет актуальность иных — интенциональных модальных логик, трактующих истинность подвижно, по отношению к одному из возможных миров. В качестве возможного мира целесообразно рассматривать и художественный текст. Мир «внутри текста» (вымышленный, возможный мир) может в этом случае восприниматься как *условно автономный*, а истина по отношению к составляющим его вымышленным компонентам — субъектам, свойствам и действиям — как истина, релевантная лишь для этого мира. Описание *художественного текста как возможного мира, связанного с реальным миром, но отличного от него*, приближает нас к гибкому пониманию и текста, и того, что является в нем истинным. Думается, что такое видение соответствует размытости любых устанавливаемых нами сегодня границ и тем неопределенности и неоднозначности, которые диктуются текучестью мира и осмыслением знания как человеческого.

«То, что ложно по отношению к объекту художественного моделирования — реальному миру, истинно в возможном мире текста» — этот вывод полностью укладывается и в рамки традиционно практикуемого исследователями условного разграничения художественной коммуникации и реальной коммуникации, не означая, однако, отрыва мира вымысла от мира реальности. Напротив, лишь связь этих миров гарантирует понимание фикции читателем, сколь далеко бы ни пыталась его «увести» авторская фантазия. Узнаваемость вымышленных ментальных конструкторов, объективируемых материальной данностью текста, предопределяется реальностью внешнего и внутреннего мира человека как «точки отсчёта» вымысла. Необычные для «наивного чита-

теля» герои текстов фэнтези имеют прототипы в текстах античной мифологии или в фольклоре (см. подробнее [6: с. 209]).

Характер вымышленных конструктов зависит не столько от предметной референции, сколько от внутритекстовых связей и экстралингвистического контекста. Конститутивное свойство текста — «интенциональность» ориентирует исследователя на «поиски» авторского намерения, которое в конечном счете всегда сводится к стремлению передать на примере «как бы мира» текста свое отношение к реальному миру. Это отношение объективируется текстом опосредованно. Концептуальный материал организуется по индивидуально-авторским моделям через фиктивные (вымышленные) сущности и связывающие их отношения. Игра художника со словом всегда подчиняется главной цели художественной коммуникации — как можно результативнее передать информацию, значимую с точки зрения авторского миропонимания и мирооценки. Вспомним ироничные слова Л.С. Выготского о заумном языке русских футуристов: «Заумь победила в *осмысленном тексте, насыщаясь смыслом от того места в тексте, в котором заумное слово поставлено. Чистая заумь умерла. И когда сам автор «фрейдыбачит на психоаналитике» и занимается «психоложеством», он не доказывает этим торжества зауми — он образует *очень осмысленные слова из сочетания двух далеких по смыслу слов-элементов*» [3: с. 75] (выделено автором. — *И.Щ.*).*

Итак, использование автором любых, самых причудливых фикций, имеет своей целью привлечь внимание к «неузнаваемому» и тем самым более эффективно, хотя и опосредованно, донести до читателя свой взгляд на мир. Объективированные в тексте нежизнеподобные вымышленные конструкты — персонажи и положения дел — составляют неотъемлемую часть поступенной реализации авторского замысла, начиная с его возникновения в авторском сознании и заканчивая его объективацией в сложном комплексе языковых средств, маркирующих авторскую языковую личность. В идеале, исходя из абстрактной коммуникативной ситуации и атрибуцируемых ей гипотетических конструктов («образцовый автор» vs. «образцовый читатель»), следует говорить о желаемом для автора совпадении его смыслового поля со смысловым полем читателя. Интенциональность текста, как видим, не допускает упрощения акта литературного творчества путем сведения его к простому отклонению от истины.

Посвящая статью феномену, который интересовал научную мысль начиная с философских и риторических концепций Античности, и закономерно не ставя перед собой глобальных задач, автор попытался высказать отношение к этому вопросу, исходя из ориентиров современной науки. Осознавая во многом умозрительный характер любых рассуждений на предложенную тему, он признавал возможность и иного ответа на поставленный вопрос. Если такой ответ прозвучит, а это неизбежно, автор оставляет за собой право вновь «обратиться за помощью» к Вайнриху: «Будь счастлив тот, кто в это *verit!* (в то, что поэзия — ложь, обман. — *И.Щ.*). Ему нельзя помочь; музы отказали ему *в проницательности*» [2: с. 85] (курсив мой. — *И.Щ.*).

Библиографический список

Литература

1. Болинджер Д. Истина — проблема лингвистическая / Д. Болинджер // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 23–44.
2. Вайнрих Х. Лингвистика лжи / Х. Вайнрих // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 44–88.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1997. – 415 с.
4. Геродот. История / Перев. и прим. Г.А. Стратановского; под общ. ред. С.Л. Утченко. – Л.: Наука, 1972. – 600 с.
5. Изер В. Акты вымысла. Или что фиктивно в фикциональном тексте / В. Изер // Немецкое философское литературоведение наших дней. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2001. – С. 186–217.
6. Ильинова Е.Ю. Вымысел в языковом сознании и тексте / И.Ю. Ильинова. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2008. – 512 с.
7. Льюис Д. Истинность в вымысле / Д. Льюис // Логос. – 1999. – № 3. – С. 48–69.
8. Михайлов Ф.Т. Фантазия — главная сила души / Ф.Т. Михайлов // Э.В. Ильенков: личность и творчество. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 28–74.
9. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики: учеб. пособие / М.В. Никитин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.
10. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания / К.Р. Поппер. – М.: АСТ: Ермак, 2004. – 638 с.
11. Сёрль Дж.Р. Логический статус художественного дискурса / Дж.Р. Сёрль; пер. с англ. А. Шмелёва // Логос. – 1999. – № 3. – С. 34–48.
12. Элиаде М. Аспекты мифа / М. Элиаде; пер. с фр. В. Большакова. – М.: Академический проект, 2001. – 240 с.

Справочные и информационные издания:

13. *Longman Dictionary of English Language and Culture.* – Longman Group UK Ltd., 1992. – 1567 p.

References

Literatura

1. Bolindzher D. Istina — problema lingvisticheskaya / D. Bolindzher // Yazyk i modelirovanie soczial'nogo vzaimodejstviya. – M.: Progress, 1987. – S. 23–44.
2. Vajnrix X. Lingvistika lzhi / X. Vajnrix // Yazyk i modelirovanie soczial'nogo vzaimodejstviya. – M.: Progress. – 1987. – S. 44–88.
3. Vy'gotskij L.S. Psixologiya iskusstva / L.S. Vy'gotskij. – M.: Labirint, 1997. – 415 s.
4. Gerodot. Istoriya / Perev. i prim. G.A. Stratanovskogo; pod obshh. red. S.L. Utchenko. – L.: Nauka, 1972. – 600 s.
5. Izer V. Akty' vy'my'sla. Ili chto fiktivno v fikcional'nom tekste / V. Izer // Nemeckoe filosofskoe literaturovedenie nashix dnei. – SPb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta. – 2001. – S. 186–217.

6. *Il'ionova E.Yu.* Vy'my'sel v yazy'kovom soznanii i tekste / E.Yu. Il'inova. – Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izd-vo. – 2008. – 512 s.
7. *L'yuis D.* Istinnost' v vy'my'sle / D. L'yuis // Logos. – 1999. – № 3. – S. 48–69.
8. *Mixajlov F.T.* Fantaziya – glavnaya sila dushi / F.T. Mixajlov // E'.V. Il'enkov: lichnost' i tvorchestvo. – M.: Yazy'ki russoj kul'tury'. – 1999. – S. 28–74.
9. *Nikitin M.V.* Osnovaniya kognitivnoj semantiki: ucheb. posobie / M.V. Nikitin. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. – 2003. – 277 s.
10. *Popper K.R.* Predpolozheniya i oproverzheniya: Rost nauchnogo znaniya / K.R. Popper. – M.: AST: Ermak. – 2004. – 638 s.
11. *Syorl' D.R.* Logicheskij status xudozhestvennogo diskursa / D.R. Syorl'; per. s angl. A. Shmeleva // Logos. – 1999. – № 3. – S. 34–48.
12. *E'liade M.* Aspekty' mifa / M. E'liade; per. s fr. V. Bol'shakova. – M.: Akademicheskij proe'kt. – 2001. – 240 s.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

13. *Longman Dictionary of English Language and Culture.* – Longman Group UK Ltd., 1992. – 1567 p.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**Н.В. Языкова,
И.В. Балашова**

Совершенствование системы повышения квалификации учителей иностранных языков города Москвы: проблемы и перспективы

В статье обсуждается проблема модернизации системы повышения квалификации учителей иностранных языков города Москвы с целью дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции слушателей. Авторы предлагают своё видение перестройки организационной структуры и содержания обучения в рамках курсов повышения квалификации.

The paper discusses the problem of in-service FL teacher training in the city of Moscow with special emphasis on developing teachers' communicative competence. The authors come out with some concrete measures aimed at improving the organizational framework and content of in-service teacher training.

Ключевые слова: повышение квалификации; учитель иностранных языков; коммуникативная компетенция.

Key words: in-service teacher training; foreign language teacher; communicative competence.

Сегодня в изменившихся социально-политических и экономических условиях происходят значительные перемены в системе отечественного образования, направленные на формирование ключевых компетенций, среди которых в качестве важнейших наряду с владением информационными технологиями названо владение иностранными языками. Современный социальный заказ определил основные тенденции реформирования школьного языкового образования, развития научных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам и инновационных процессов, происходящих в общеобразовательной школе.

В соответствии с государственным стандартом основного общего образования изучение иностранного языка в основной школе направлено на **формирование и развитие коммуникативной компетенции** как способности личности участвовать в межкультурном общении на основе усвоенных языковых и социокультурных знаний, речевых навыков и коммуникативных умений. Иноязычная коммуникативная компетенция включает речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Наряду с формированием коммуникативной компетенции повышается социальная значимость изучения иностранных языков для воспитания, развития и образования школьников.

Необходимо развивать у учащихся понимание важности изучения иностранного языка в современном мире и потребность пользоваться им как средством межкультурного общения, познания, самореализации и социальной адаптации; воспитывать качества гражданина, патриота; формировать национальное самосознание, стремление к взаимопониманию между представителями различных сообществ. В программе по английскому языку для общеобразовательных школ подчёркивается, что достижение школьниками основной цели обучения английскому языку способствует их развитию как личностей. Участвуя в диалоге культур, учащиеся развивают свою способность к общению. Они вырабатывают толерантность к иным воззрениям, отличным от их собственных, становятся более терпимыми и коммуникабельными. У них появляется способность к анализу, пониманию иных ценностей и норм поведения, к выработке адекватной реакции на то, что не согласуется с их убеждениями. Овладение английским языком, и это должно быть осознано учащимися, в конечном счёте ведёт к развитию более глубокого взаимопонимания между народами, к познанию их культур. А это основа для постижения ценностей и специфики своей культуры и народа, её носителя, его самобытности и места собственной личности в жизни социума [1].

Принятый в Государственном стандарте компетентностный подход к целеполаганию в обучении иностранным языкам и сформулированные на его основе конечные требования к уровню владения ИЯ учащимися общеобразовательных школ в нашей стране согласуются с общеевропейскими компетенциями владения ИЯ [2], что создает условия для последовательной интеграции российского языкового образования в мировое образовательное пространство.

Уточнение целевых установок языкового образования в общеобразовательных школах, изменение социально-демографической ситуации в различных регионах страны с новой остротой ставят проблему совершенствования профессиональной компетентности учителей иностранных языков, оптимизации системы их повышения квалификации и переподготовки.

Особую актуальность данная проблема приобретает в Москве, где сложилась уникальная ситуация с кадровым обеспечением общеобразовательных школ учителями иностранных языков.

Правительство Москвы уделяет большое внимание работе по обеспечению образовательного процесса педагогическими кадрами. Подготовку педагогических кадров осуществляют 5 городских учреждений высшего образования и 14 педагогических колледжей. Более того, в связи с Постановлением правительства Москвы о повышении тарифных ставок учителям иностранных языков (№ 775), а также доплат молодым специалистам, благодаря существующей системе грантов профессия учителя становится всё более привлекательной для молодежи.

Благодаря открытию 15 лет назад Московского городского педагогического университета и целевой подготовке на его базе учителей для школ города фактически снята проблема дефицита преподавателей английского языка. Но вместе с тем возникли проблемы, обусловленные социально-экономическими и демографическими факторами. Наиболее существенные из них следующие:

1. Значительный приток педагогических кадров, получивших квалификацию учителей английского языка в результате выполнения программы переподготовки учителей. В основном это учителя начальных классов, русского языка и других школьных предметов и даже выпускники технических вузов.

2. Старение педагогических кадров. По данным Департамента образования города Москвы, на сегодня в школах столицы учителя английского языка пенсионного возраста составляют 40%, среднего возраста — 50%, молодёжного возраста — 10%.

3. Активные миграционные процессы, происходящие в стране. Педагогические кадры учителей английского языка в Москве значительно пополнились специалистами, получившими педагогическое образование в бывших республиках СССР и странах СНГ.

Эти и другие факторы обусловили снижение уровня профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ, особенно их иноязычной коммуникативной компетенции. Проводимое ежегодно в рамках курсов повышения квалификации тестирование учителей английского языка общеобразовательных школ в формате ЕГЭ при Московском городском педагогическом университете свидетельствует о недостаточно высоком уровне их иноязычной коммуникативной компетенции. По итогам тестирования учителей, пришедших на курсы в 2008 / 2009 учебном году (105 человек), средний балл по всем видам письменных заданий (аудирование, чтение, письменная речь, лексический и грамматический материал) составил 55. Наиболее успешно учителя справились с чтением (средний балл 17 из возможных 20). По результатам выполнения заданий лексико-грамматического теста средний балл 13, аудирования — 14. Наименее успешно были выполнены задания на написание личного письма (4 балла), сочинения с элементами рассуждения (7 баллов).

Думается, что комментарии здесь излишни. Мы осознаём, что выборка респондентов недостаточно репрезентативна, но полученные результаты выявляют тенденцию, свидетельствующую о наличии проблем, связанных с языковой подготовкой учителей иностранных языков города Москвы.

Это ещё раз подтверждает необходимость совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей иностранных языков, так как успешная реализация требований Государственного стандарта возможна только при условии высокого уровня владения коммуникативной компетенцией учителями общеобразовательных школ.

Осознание данной проблемы побудило руководство и преподавателей факультета английской филологии Института иностранных языков МГПУ пересмотреть содержание курсов повышения квалификации в объеме 72 часа, направив большую часть учебного времени на практические занятия по языку, к проведению которых привлекаются наиболее опытные профессора, доценты факультета. Пятилетний опыт работы в этом направлении свидетельствует о правильности принятого решения. Однако даже практическая ориентация курса на совершенствование коммуникативной компетенции учителей в указанном объеме не может обеспечить эффективную реализацию поставленных задач.

Необходимо решать данную проблему как концептуально, так и административно.

Выскажем наше видение решения проблемы.

1. Необходимо разработать концепцию повышения квалификации и переподготовки учителей иностранных языков для города Москвы, предусматривая уровневый подход к различным категориям слушателей в зависимости от стажа работы, базового образования и других факторов и связанное с этим многообразие форм, видов и сроков проведения курсов. Так, например, целесообразно организовать курсы повышения квалификации для завучей по иностранным языкам, председателей методических объединений, преподавателей окружных ресурсных школ, учителей-методистов, которые могли бы передать полученные знания и опыт своим коллегам.

2. Департаменту образования города Москвы необходимо изыскать финансовые ресурсы для организации курсов повышения квалификации учителей с отрывом от производства, что создаст условия для **реального** совершенствования коммуникативной компетенции учителей, усилив в рамках таких курсов совершенствование информационной и проектной культуры учителей на основе широкого применения современных информационных технологий и мультимедиа.

3. Целесообразно увеличение объема часов до 144 в рамках традиционных курсов повышения квалификации при изменении содержания обучения за счет включения авторских курсов (workshops) по чтению, аудированию, грамматике, лексике, письменной речи, мультимедиа технологиям, видеокурса, теории и методики обучения иностранным языкам и других в объеме не менее 24 часов по выбору слушателей. Увеличение объема часов вполне возможно, если Департамент образования города Москвы примет решение о выделении одного фиксированного дня на самообразование и повышение квалификации для учителей иностранных языков школ города. Тогда появится возможность в установленные сроки (3 месяца) предложить вниманию слу-

шателей на выбор 4–5 мастерских (workshops) и ряд обязательных для всех лекций по актуальным проблемам педагогики, психологии и теории управления образовательными учреждениями.

Возможны и другие подходы и решения. Но главное очевидно: необходимо принимать конкретные шаги, если мы серьёзно озабочены проблемой совершенствования языкового образования столицы.

Библиографический список

Источники

1. *Афанасьева О.В.* Программа к УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Новый курс английского языка для российских школ». 1–5-й годы обучения. 5–9 кл.: учебная программа по английскому языку для общеобразовательных учреждений / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, Н.В. Языкова. – М.: Дрофа, 2009. – 62 с.
2. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* – Страсбург: Департамент по языковой политике, 2001. – Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005. – 247 с.

References

Istochniki

1. *Afanas'eva O.V.* Programma k UMK O.V. Afanas'evoj, I.V. Mixeevoj «Novy'j kurs anglijskogo yazy'ka dlya rossijskix shkol». 1–5-j gody' obucheniya. 5–9 kl.: uchebnaya programma po anglijskomu yazy'ku dlya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij / O.V. Afanas'eva, I.V. Mixeeva, N.V. Yazy'kova. – M.: Drofa, 2009. – 62 s.
2. *Obshheevropejskie kompetencii vladeniya inostranny'm yazy'kom: Izuchenie, obuchenie, ocenka.* – Strasburg: Departament po yazy'kovej politike, 2001. – Moskovskij gosudarstvenny'j lingvisticheskiy universitet (russkaya versiya), 2005. – 247 s.

Е.Р. Корниенко

Понимание иноязычного текста: лингводидактический аспект

В статье обсуждается социокультурный подход к проблеме понимания текста на иностранном языке. На примере русского фольклора, а именно народных сказок, отражающих определённые концепты чужой культуры и формирующих этико-эстетические жизненные позиции иностранных учащихся, автор анализирует колорит языка, а также рассматривает пути творческого обучения восприятию иноязычных текстов в процессе межкультурного общения.

The paper discusses socio-cultural approach to the problem of foreign text comprehension focusing on Russian folk tales reflecting certain concepts of foreign culture which might help to set up ethic as well as esthetic values of foreign students. The author analyzes the language of Russian folklore and tries to show the creative ways for teaching foreign text perception as a means of cross culture communication.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; картина мира; культурный опыт народа; лакуны; овладение иностранным языком.

Key words: cross-culture communication; world view; folk cultural experience; gaps; foreign language acquisition.

В эпоху глобализации открываются новые возможности в решении актуальных задач постижения культурных ценностей других народов. Именно культура, понимаемая как совокупность всех накопленных людьми знаний и умений, нацеленных на удовлетворение человеческих потребностей и необходимых для упорядочения их взаимоотношений [11: с. 49], формирует наше существование в окружающем мире, проявляясь и в нашем поведении, и во взглядах, и в индивидуальных особенностях восприятия человека. Известный русский философ начала XX века Николай Бердяев в своей книге «Судьба России» утверждал, что культура имеет ярко выраженный национальный характер. В 30-е годы XX века Л.С. Выготский заложил основы культурно-исторической теории, согласно которой присвоение культуры выступает в качестве основного условия и источника развития человека в процессе его воспитания и обучения [6: с. 121]. Культурные знания, приобретенные в рамках участия личности в процессе социализации, составляют основу теории о формировании личности и национальной специфики её мышления в процессе овладения культурой общества, которая была изложена А.Н. Леонтьевым [9: с. 86]. Согласно данной концепции, в ролевой репертуар личности, усваивающей культурные знания, входит и нацио-

нальная роль, которая формируется на первых этапах социализации и является общей для всех носителей языка.

Указанные теории повлияли и на развитие социокультурного подхода в практике преподавания иностранных языков, который позволяет обеспечить успешное общение на изучаемом языке. Как утверждает Е.И. Пассов [10: с. 29], в рамках социокультурного модуля обучения иностранному языку можно выделить 4 основных фактора:

1. Изучение модели культуры того или иного народа в функциональном плане, т.е. отбор фактов культуры, традиций и обычаев народа, говорящего на изучаемом языке.

2. Развитие обучающегося как личности, т.е. развитие у него таких способностей, которые играют наиболее важную роль для познания нравственных, морально-этических ценностей иноязычной культуры.

3. Формирование у обучающихся понимания психологического содержания иноязычной культуры (например, понимание жестов, коммуникативного поведения носителей данного языка).

4. Развитие речевых умений, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе межкультурного общения, а именно: говорение, аудирование, чтение и письмо, возможно, и перевод.

Занятие по иностранному языку со взрослой аудиторией, на наш взгляд, строится как познание характера, образа жизни, ментальности другого народа, что предполагает активизацию возможностей личности и обеспечивает мотивацию к изучению иностранного языка. Данная технология работы, весь познавательный потенциал служат мощным фактором для того, чтобы происходило постижение языковой или концептуальной картины мира, отражающей особенности ментально-лингвального комплекса представителей иного культурного сообщества.

Однако проблема состоит в том, что при изучении иностранного языка обучающийся, встречаясь с текстами, в которых отражаются концепты чужой культуры, может по-иному интерпретировать информацию из-за другого жизненного опыта и видения мира, а также вследствие неодинакового отражения действительности в различных языках и нетождественных условий материальной и общественной жизни людей, специфических особенностей их культуры. Иными словами, языковая картина мира отличается у каждого отдельного народа так же, как и кодовые системы культур.

В ходе осмысления иностранного текста обучающийся использует набор правил, присущих родному языку и родной культуре. Он декодирует культурные схемы и соотносит их содержание с привычным ему контекстом. Поэтому текст может быть понят им неадекватно или не понят вообще даже тогда, когда снят языковой барьер. Правила же иного языка, а также его семантические факты рассматриваются через призму родной культуры и опознаются как непонятные или ошибочные, что накладывает определённые ограничения на индивидуальные особенности восприятия смысла. Лишь при условии того, что контексты автора

и читателя совпадают, понимание текста осуществляется естественно, без особого напряжения. Однако в случае несовпадения субъект оперирует как знаками языка, так и концептами с помощью механизма декодирования информационного сообщения, получаемого коммуникатором извне.

Иная ментальность может стать причиной образования барьеров в понимании определённых концептов в чужой культуре, влияющих на расчленение коммуникативной цепи: *посылающий информацию — информация (иноязычный текст) — получающий информацию*, где говорящий / слушающий рассматриваются как система переработки языковой информации, а языковая деятельность есть один из способов познания, составляющий вершину айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности человека. Декодируемая информация в определённой степени оказывает влияние на кодируемую, а последняя, в свою очередь, влияет на то, как реципиент её декодирует. Причём значение определяется не только смыслом сообщения, но и индивидуальным способом его восприятия.

Следовательно, понимание состоит в адекватном истолковании реципиентом полученного сообщения. Данный процесс декодирования осуществляется в несколько этапов: снятие предубеждений, стереотипов по отношению к другому народу и его культуре, осмысление иной психологии и, наконец, принятие чужой культуры. Общение оказывается возможным только при наличии в сознании каждого человека фреймов, сценариев, т.е. когнитивных структур культуры страны изучаемого языка.

С этой точки зрения интересен и колорит языка, воплощающий в себе национально-культурную семантику, что весьма существенно при формировании у учащихся способности к восприятию системы ценностей чужой культуры, а также к пониманию чужой точки зрения на различные социальные и нравственно-этические проблемы.

А. Вежбицка установила, что национально-специфические концепты сопоставимы в той мере, в какой они переведены на язык «семантических примитивов». Специфика языковой картины мира становится очевидной при сопоставлении значения лексических единиц, описывающих приблизительно один и тот же фрагмент действительности. Языковые и культурные системы в огромной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура.

Сравнивая английский и русский языки, исследовательница показала [5: с. 30], что этническая ментальность ярко отражается в словарном составе языка, в его грамматическом строе. Англосаксонской культуре свойственно неодобрительное отношение к ничем не сдержанному потоку чувств. Англичане с подозрением относятся к эмоциям, в то время как в русской ментальности вербальное выражение эмоций является одной из основных функций человеческой речи. Эмоциональность русских обусловила большое количество глаголов, обозначающих чувства:

радоваться, тосковать, скучать, грустить, волноваться, огорчаться, хандрить, унывать, гордиться, ужасаться, стыдиться, любоваться, восхищаться, ликовать, гневаться, тревожиться, томиться и т.д., которые, как считает А. Вежбицка, почти непереводимы на английский язык, так как не имеют точных эквивалентов. Данные значения соответствуют прилагательным *to be sad, to be pleased, to be angry*. Один и тот же артефакт в английском и русском языках может оцениваться по-разному. Так, для русских выражение *съест собаку* имеет смысл приобретения большого опыта, навыков в деле. Английское соответствие *to eat dog* означает унижаться, пресмыкаться, проглотить обиду.

То, что в тексте является для реципиента странным и нуждающимся в истолковании, служит сигналом присутствия в нём специфических элементов культуры — лакун, препятствующих его пониманию. Г. Гачев [8: с. 81] образно характеризует их как «заусенцы», которые «задираются» в процессе межкультурной коммуникации, создавая определённые трудности для восприятия информации. К ним относятся, во-первых, национальный «образ мира», представляющий собой запечатлённый в слове уклад быта человека и другие элементы материального мира; во-вторых, специфика культурной символики определённых этносов; в-третьих, национально-культурная семантика текстов, например, фольклорных произведений, в которых наиболее ярко проявляются история, мировоззрение и традиции народа. Именно в них зафиксировано наибольшее количество лакун.

В этой связи на занятиях по иностранному языку, на наш взгляд, полезен анализ не только источников актуальной оперативной информации (кинофильмов, Интернета, программ ТВ, радио, газет, журналов), но и особенностей проблематики и структуры инокультурного нарративного дискурса, что способствует развитию фоновых знаний об иноязычном лингвосоциуме, о присущих ему национальных стереотипах, представлениях о добре и зле, о справедливости и жестокости, о вербальном и невербальном поведении другого народа. Возможно и выявление сущности личностно значимых смыслов, формирующих определённый способ видения мира, а также релевантные черты инофонной языковой личности. На основе изучения ментальности другого народа обучающийся приобщается к определённой национальной культуре через усвоение основных национально-детерминированных культурных концептов и символов, постигая иноязычную концептуальную картину мира.

В этом плане особую роль играет художественная литература, отражающая реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально. Текст как средство межкультурного общения (непосредственное и опосредованное) отражает историческую память народа, определённые представления о действительности того лингвокультурного сообщества, в рамках которого они были созданы. Эстетический аспект работы над литературным произведением может разрабатываться, как указывал Л.С. Выготский [7: с. 19], в двух направлениях: сверху — с общепсихологических позиций, и снизу — с позиций фактов и эмпирических наблюдений.

Художественное произведение на иностранном языке является своего рода каналом передачи культурных знаний, а его содержание находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя, который присваивает культурные знания, внедряет их в собственное сознание. Через текст и его восприятие осуществляется трансляция опыта людей, их межкультурный диалог. На наш взгляд, очень важно изучение фольклорных текстов. Они позволяют с определённой степенью вероятности структурировать национальную картину мира, так как сказочный дискурс в полной мере отражает основные постулаты жизни народа, его нравственные заповеди, а также мифологические образы и представления о загробной жизни и смерти. Фольклорный текст воздействует на реципиента, формируя ракурс мировосприятия читателя, его этико-эстетические стереотипы. В нём интерпретируются многие нравственные проблемы, например покорность воле Божьей, борьба с грехом и искушениями, а также спасение души.

Сказка учит жить по совести, не гнаться за богатством: *Пожили с месяц, приелось старухе богатое житье, говорит старику: «Хоть живем мы богато, да что в этом толку, коли люди нас не почитают!»* («Жадная старуха»). Она проповедует идею любви к ближнему, добрые дела по велению сердца, а не для того, чтобы получить за них награду: *Стал купец помирать (а купчиху-то прежде его на погост свезли) и приказывает: «Дети мои! Живите хорошо — в любви и совете, так, как мы с покойницей жили»* («Оклеветанная купеческая дочь»).

Христианское мировоззрение отражается в особенностях языковой картины мира, которые вербализуются в таких концептах, как «собор»: *Сел он в коляску и поехал в собор. Там уже давно к обедне звонят, и народу привалило видимо-невидимо* («Волшебное кольцо»); «Бог–Спаситель»: *Ёрш не унывает, на Бога уповаешь...* («Сказка о Ерше Ершовиче, сыне Щетинникове»). Помимо этого русский сказочный дискурс позволяет выделить основные обряды, например «благословение»: *Говорит царю большой сын: «Батюшка, благослови меня, поеду отыскивать матушку...»* («Три царства — медное, серебряное и золотое»); «венчание»: *Иван-царевич выбрал Василису Премудрую; тотчас их обвенчали и на радостях пировали целых три дня* («Морской царь и Василиса Премудрая»), а также «поминки»: *Тут коза с кумою лисою сделали чудесный помин по бирюке: наелись, напились, вышли на двор; коза проводила куму, а сама со своим козленком стала жить да поживать и молочко для козленка добывать* («Волк и коза»).

Сюда же можно отнести культурные концепты, характеризующие традиции, уклад и быт деревни, менталитет народа. Так, неизменно упоминается в сказках «крещение»: *Вот родился у дьякона сын. Пришёл он мужичка просить кумом быть — захотелось ему попробовать медку. Ребёнка окрестили, мужик кумом стал* («Как дьякона мёдом угощали»). Примечательно, что в сказках данный концепт «кумовства» играет существенную роль. Причём, упоминание об этом встречается даже в сказках о животных: *Лиса с Журавлем подружилась, даже покумилась с ним у кого-то на родинах...* («Лиса и

Журавль»). Кумовья рассматриваются как духовные наставники ребенка. Они могут помогать друг другу, а могут, напротив, преследовать корыстные цели, получая друг от друга какую-либо выгоду.

Необходимо учитывать тот факт, что каждый фольклорный текст является не только объектом коммуникативно-познавательной деятельности, но и результатом коллективного сознания инофонного сообщества. Он представляет собой особую функциональную систему, в рамках которой усваивается некий социальный и культурный опыт представителей других национальностей. Многолетний опыт преподавания иностранных языков (РКИ и английского) показывает, что обучающиеся с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам и обычаям, укладу повседневной жизни другого народа, т.е. ко всему тому, что связано со страной изучаемого языка.

На наш взгляд, роль преподавателя заключается в том, чтобы донести до обучающихся в доступной им форме социокультурную информацию, помогающую понять нравственные ценности народа, говорящего на данном иностранном языке. Это становится возможным лишь при условии, что в основу преподавания будет положен методологический принцип диалога культур, способствующий не только более глубокому освоению гуманитарного знания, но и дающий возможность сравнивать, оценивать явления окружающей действительности. С этой точки зрения вся система преподавания иностранного языка строится таким образом, чтобы каждая порция подлежащего усвоению материала подавалась бы как артефакт культуры другого народа. На занятиях полезно широко использовать аутентичные тексты с высказываниями носителей языка о своей культуре. Это способствует лучшему пониманию менталитета народа.

Принципиально важно осуществление процесса обучения в диалоге двух миров — мира иностранной и мира родной культуры. Овладевая иностранным языком как неотъемлемой частью иноязычной культуры, обучающийся, говоря словами В.С. Библера, воспринимает её как «особый голос европейской всеобщности... Только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно освоены, осмыслены человеком, мыслящим на родном языке» [4: с. 56].

Языковая личность начинается на уровне выявления и установления иерархии смыслов и ценностей картины мира. Её когнитивный уровень непосредственно связан с языком и закладывается с детства. С активизацией речевой деятельности картина мира человека расширяется и усложняется, а значит, развивается и языковая личность. И результат этот наступает в процессе овладения иностранным языком, например, через восприятие глубинных значений изучаемого текста, через признание субъективной точки зрения другого человека. Именно диалогичность понимания подразумевает совместный поиск скрытых смыслов, зафиксированных в изучаемых текстах культуры. Как отмечал М.М. Бахтин [3: с. 105], выработка принципа «участного мышления», основанного на преодолении замкнутости национальной культуры, даёт возможность преодолеть и этноконфессиональные барьеры. Для достижения

взаимопонимания человек должен не только знать определённую систему фактов иностранной культуры, но и проявлять готовность видеть в чужом то, что нас объединяет, а не разобщает. Такая форма взаимодействия, где каждый ставит себя на место другого человека, требует взаимопонимания и огромных усилий, чтобы понять и принять его позицию. Однако лишь на этой основе возможно адекватное восприятие иноязычных текстов с их особой национально-культурной спецификой. Именно при таком подходе создаются реальные условия для появления новой модели личностно ориентированной системы иноязычного образования.

Библиографический список

Источники

1. *Афанасьев А.Н.* Народные русские сказки: в 3-х тт. / А.Н. Афанасьев; отв. ред. Э.В. Померанцева, К.В. Чистов. – М.: Наука, 1985. – 511 с.
2. Русские народные сказки / [Вступ. ст., подгот. текста и коммент. В.П. Аникина]. – М.: Правда, 1990. – 559 с.

Литература

3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Наука, 1986. – 354 с.
4. *Библер В.С.* Философско-психологические предположения школы диалога культур / В.С. Библер. – М.: РОССПЭН, 1998. – 215 с.
5. *Вежбицка А.* Русские культурные скрипты и их отражение в языке / А. Вежбицка // Русский язык в научном освещении. – 2002. – № 2 (4). – С. 9–34.
6. *Выготский Л.С.* Развитие высших функций / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1989. – 448 с.
7. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1965. – 379 с.
8. *Гачев Г.Д.* О национальных картинах мира / Г.Д. Гачев // Народы Азии и Африки. – 1967 – № 1. – С. 80–85.
9. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 575 с.
10. *Пассов Е.И.* Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
11. *Фрейд З.* Избранное / З. Фрейд; сост. А.И. Белкина. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 448 с.

References

Istochniki

1. *Afanas'iev A.N.* Narodny'e russkie skazki: v 3-x tt. / A.N. Afanas'iev; otv. red. E'.V. Pomerantseva, K.V. Chistov. – M.: Nauka, 1985. – 511 s.

2. Russkie narodny'e skazki / [Vstup. st., podgot. teksta i komment. V.P. Anikina]. – M.: Pravda, 1990. – 559 s.

Literatura

3. *Baxtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorcestva / M.M. Baxtin. – M.: Nauka, 1986. – 354 s.

4. *Bibler V.S.* Filosofsko-psixologicheskie predpolozheniya shkoly' dialoga kul'tur / V.S. Bibler. – M.: ROSSPE'N, 1998. – 215 s.

5. *Vezhbička A.* Russkie kul'turny'e skripty' i ix otrazhenie v yazy'ke / A. Vezhbička // Russkij yazyk v nauchnom osveschenii. – 2002. – № 2 (4). – S. 9–34.

6. *Vy'gotskij L.S.* Razvitie vy'sshix funkcij / L.S. Vy'gotskij. – M.: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1989. – 448 s.

7. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya iskusstva / L.S. Vy'gotskij. – M.: Iskusstvo, 1965. – 379 s.

8. *Gachev G.D.* O nacional'ny'x kartinax mira / G.D. Gachev // Narody' Azii i Afriki. – 1967. – № 1. – S. 80–85.

9. *Leont'ev A.N.* Problemy' razvitiya psixiki / A.N. Leont'ev. – 3-e izd. – M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1972. – 575 s.

10. *Passov E.I.* Uchitel' inostrannogo yazy'ka: Masterstvo i lichnost' / E.I. Passov, V.P. Kuzovlev, V.B. Czar'kova. – M.: Prosveschhenie, 1993. – 159 s.

11. *Frejd Z.* Izbrannoe / Z. Frejd; sost. A.I. Belkina. – M.: Vneshtorgizdat, 1989. – 448 s.

В.А. Федянина

Лингвострановедческий компонент содержания занятий по истории и культуре Японии

Статья посвящена методам формирования лингвострановедческой компетенции на занятиях по истории и культуре Японии. Обосновывается необходимость знакомства с историко-культурологическими терминами и понятиями, описывается способ отбора лингвострановедческого материала, метод его введения, обработки и контроля усвоения материала.

The article presents methods of making up linguistic and regional studies competence during the teaching of History and Culture of Japan. The author substantiates the necessity of the students' familiarity with historical and cultural terms and concepts, describes selection criteria for linguistic material together with introduction techniques for such material and a method of knowledge control.

Ключевые слова: история и культура Японии; метод; лингвострановедческая компетенция; историко-культурологические термины и понятия.

Key words: History and Culture of Japan; method; linguistic and regional studies' competence; historical and cultural terms and concepts.

В рамках учебного плана факультета востоковедения Института иностранных языков МГПУ студентам 2-го курса в III–IV семестрах читаются лекции и организуются семинары по истории и культуре изучаемой страны (68 часов, из них 38 часов лекции, 30 — семинары).

Чтение курса лекций «История и культура Японии» ставит целью ознакомить студентов с историей и культурой Японии в контексте всемирно-исторического процесса с древнейших времен и до начала XXI века. Одной из задач, направленных на достижение этой цели, является знакомство студентов с историко-культурологическими терминами и понятиями, без широкого применения которых невозможно обойтись при изучении истории и культуры страны. «Знакомство» в данном случае означает понимание изученных культурно-маркированных единиц и умение их прочесть. Особенности письменности японского языка иногда не позволяют прочесть слово, даже если читающий знает, как оно звучит и что означает, но на письме встречается впервые. Трудности в прочтении отдельных слов тем более велики, чем ниже уровень владения языком. Студенты не иногда, а часто не могут прочесть новое слово. Поскольку культурно-маркированная лексика по необходимости звучит

на лекциях, представляется логичным одновременно выработать навык чтения новых слов (написание не отрабатывается, так как занятия не языковые). Для этого недостаточно просто назвать слово на занятии. Нужно его написать и отработать чтение. Для этих целей автором статьи разработано пособие [10].

Историко-культурологические термины необходимы не только для чтения литературы на японском языке по истории и культуре Японии, но также и для усвоения культурного и исторического опыта японского народа. Таким образом, в учебном процессе прослеживается естественная связь языка и культуры. В методике преподавания иностранных языков такая проблематика рассматривается под именем **лингвострановедения**. Формирование лингвострановедческой компетенции, являющейся одной из задач обучения иностранному языку, также является одной из задач указанного курса.

Позволим себе сделать небольшое отступление от темы и пояснить, что в данной статье обозначено термином **лингвострановедение**. Общепринятого определения, единого мнения относительно статуса, предмета и методов лингвострановедения пока ещё нет. Существует конкурирующий термин — **лингвокультурология**. Сошлёмся на труды Е.Г. Верещагина, который считает, что «лингвострановедение и лингвокультурология — это термины, в общем и целом называющие одну область знания» [4: с. 36]. При этом автор убедительно, на наш взгляд, объясняет, что по своим коннотациям термин **лингвострановедение** более пригоден, чем **лингвокультурология** [4: с. 36–38]. В связи с этим в данной работе мы будем пользоваться термином **лингвострановедение**. Для тех, кто не согласен с таким пониманием терминов **лингвострановедение** и **лингвокультурология**, сделаем оговорку: в данной работе мы рассматриваем лингвострановедение как «аспект соизучения новой национальной культуры в процессе овладения языком» [4: с. 37]. Это не противоречит взглядам тех, кто считает **лингвокультурологию** самостоятельной наукой, изучающей взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка [4: с. 8–9], а **лингвострановедение** — аспектом в практическом курсе иностранного языка и теоретическом курсе методики его преподавания [8: с. 250, 252; 9: с. 139].

В таком понимании на практических занятиях по языку изучают специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка. На наших занятиях, напротив, давая исторические и культурные сведения о Японии, вводя национальные реалии, мы привлекаем для этого специально отобранный языковой материал. Постоянным признаком принадлежности слова или словосочетания к такому материалу является наличие у них национально-культурного компонента или семантических долей, отсутствующих в других языках.

Рассмотрим, как отбирается и усваивается лингвострановедческий материал в нашем курсе. Выбор лексики обусловлен прежде всего целью курса: это группы слов и номинативных сочетаний с национально-культурным компонентом, необходимые для того, чтобы максимально понять лекции по истории и культуре Японии. Главными критериями отбора лексики являются её

культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и функциональность в рамках данной темы.

Всю рассматриваемую на занятиях культурно-маркированную лексику можно разбить на несколько групп.

- Безэквивалентная лексика — слова, план содержания которых невозможно точно сопоставить с каким-либо русским лексическим понятием. В эту группу входят как термины (в основном терминологическая лексика, перешедшая из общего языка в терминологию), так и понятия, соответствующие обыденному уровню отражения действительности. В среде японистов эти слова обычно не переводятся.

Это такие слова, как *Мэйдзи исин* (реставрация Мэйдзи), *ясира* (синтоистское святилище; священная роща (место), где почитают божество) и т.д.

- Неполноэквивалентная лексика — слова с частичным наложением или частичным расхождением лексических фонов, когда мы не можем говорить ни о полной эквивалентности, ни о полной безэквивалентности.

Примером таких слов являются *тэнно* (государь-император, обладающий сакральными функциями), *букэ* и *кугэ* (представители высшего военно-служилого сословия и придворной аристократии), *кинсэй* (новое время в Японии XVII–XIX вв.) и т.д.

- Имена собственные — имена и фамилии людей, географические названия и т.д. В японском языке особенно сложно читать имена собственные: существуют специальные словари для чтения имен и фамилий, географических названий. Студент должен уметь читать имена людей, оставивших значительный след в истории и культуре Японии, а также важнейшие географические названия. Это такие имена, как *Фудзивара*, *Токугава*, географические названия *Ямато*, *Камакура* и т.д.

Рассмотрим, как происходит усвоение этой лексики.

Новые слова и выражения вводятся во время лекции. Объясняя основной материал, лектор обращается к пособию [10], где указано, как пишутся называемые явления. В качестве примера рассмотрим слова и выражения по теме «Средневековая Япония: система сёгуната. Период Камакура (1185/92–1333/36)» (см. Приложение 1). Отметим, что в пособии нет подписей на русском языке. Лексика, которая должна быть усвоена на уровне рецепции, выделена жирным шрифтом.

В конце лекции даётся домашнее задание: выучить новую лексику так, чтобы её можно было читать (но не писать). В домашнее задание также входит работа с аутентичными электронными источниками. Так, студентам предлагается найти на японских сайтах указанные объекты (место раскопок, храм или святилище, местность на карте, произведение искусства и т.д.). Поскольку на 2-м курсе студент еще не может прочесть на японском языке содержание сайта полностью, введённые на лекции новые слова упоминаются в заголовке сайта, в основном меню или выделены иным способом. На семинаре студентам предлагается описать на русском языке, что указано на сайте, о чём сайт, что удалось понять.

Введённая на лекциях культурно-маркированная лексика в дальнейшем часто звучит в ходе занятий. Примерно через две-три недели преподаватель в новом домашнем задании обращает внимание студентов на эти слова и выражения. Задание состоит из перевода отдельных японских предложений (в IV семестре —

отрывков текстов) на русский язык. Через полтора-два месяца и более студенты возвращаются к введённой лексике в кратких текстах обобщающего характера.

Отметим, что подбор лингвострановедческих текстов требует особого внимания. Необходимо подобрать материал из японских источников (в нашем случае это интернет-источники, сослаться на которые не представляется возможным из-за их огромного количества, а также печатные издания [1; 2; 3]), потенциально способный сыграть обучающую роль. Затем этот материал (текст) адаптируется в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов. Материал также переструктурируется графически: шрифтом или расположением материала выделяются более значимые части.

Контроль осуществляется в виде тестов, контрольных работ на японском языке по пройденным словам / выражениям. Например, это контрольные работы по датам, когда студент должен датировать событие, написанное на японском языке. Это может быть контрольная работа, в которой студентам предлагается написать в русской транскрипции звучание слов / выражений на японском языке и пояснить их смысл; записать в русской транскрипции имена собственные. Во время итоговой аттестации учитывается знание базовой историко-культурологической терминологии.

Предложенный нами метод усвоения части историко-культурологических терминов и понятий, которыми владеет типичный образованный представитель японской лингвокультурной общности, практикуется второй учебный год. Даже такая непродолжительная практика показывает, что метод способствует формированию лингвострановедческой компетенции преподавателя японского языка, является эффективным и перспективным. Отметим, что особая трудность заключается в подборе лингвострановедческого материала, поскольку на 2-м курсе (особенно вначале) студенты обладают небольшим лексическим и иероглифическим запасом. Нахождение критериев для подбора и обработки материала, соответствующего уровню обучающихся, требует дальнейшей работы.

Библиографический список

Источники

1. История Японии: учеб. пособие / [С. Исии, Т. Ито и др.]. – Токио: Ямагава сьюпанся, 2001. – 383 с. – Кн. на яп. яз.
2. История Японии на английском языке: Эйго-дэ ёму Нихонси / Под ред. С. Судзуки. – Токио: Коданся интанасёнару, 2001. – 219 с. – Кн. на англ. и яп. яз.
3. Энциклопедия национальной истории Кокуси дайdzитэн / Под ред. О. Тосиаки, С. Таро и др. – Токио: Ёсикава кобункан. Т. 1–17, 1979–1997. – Кн. на яп. яз.

Литература

4. *Верещагин Е.М.* Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1037 с.

5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
7. *Томахин Г.Д.* От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г.Д. Томахин // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 1. – С. 54–57.
8. *Тхорик В.И.* Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / В.И. Тхорик, Н.Ю. Фанян. – 2-е изд. – М.: ГИС, 2006. – 260 с.

Справочные и информационные издания

9. *Азимов Э.Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
10. *Федянина В.А.* Сборник учебных материалов по курсу «История и культура страны изучаемого языка (Япония)» / В.А. Федянина. – М.: Спутник+, 2009. – 24 с.

References

Istochniki

1. *Istoriya Yaponii: ucheb. posobie* / [S. Isii, T. Ito i dr.]. – Tokio: Yamagava syuppanya, 2001. – 383 s. – Kn. na yap. yaz.
2. *Istoriya Yaponii na anglijskom yazy'ke: E'igo-de emu Nixonsi* / Pod red. S. Sudzuki. – Tokio: Kodansya intanasenaru, 2001. – 219 s. – Kn. na angl. i yap. yaz.
3. *Enciklopediya nacional'noj istorii Kokusi daidziten* / Pod red. O. Tosiaki, S. Taro i dr. – Tokio: Esikava kobunkan. T. 1–17., 1979–1997. – Kn. na yap. yaz.

Literatura

4. *Vereshhagin E.M.* Yazy'k i kul'tura: tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskix taktik i sapientemy' / E.M. Vereshagin, V.G. Kostomarov. – М.: Indrik, 2005. – 1037 s.
5. *Maslova V.A.* Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie / V.A. Maslova. – М.: Akademiya, 2001. – 208 s.
6. *Safonova V.V.* Kommunikativnaya kompetenciya: sovremenny'e podxody k mnogourovnevomu opisaniyu v metodicheskix celyax / V.V. Safonova. – М.: Evroshkola, 2004. – 236 s.
7. *Tomaxin G.D.* Ot stranovedeniya k fonovy'm znaniyam nositelej yazy'ka i nacional'no-kul'turnoj semantike yazy'kovy'x edinicz v ix yazy'kovom soznanii / G.D. Tomaxin // Russkij yazy'k za rubezhom. – 1995. – № 1. – S. 54–57.
8. *Txorik V.I.* Lingvokul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie / V.I. Txorik, N.Yu. Fanyan. – 2-е изд. – М.: GIS, 2006. – 260 с.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

9. *Azimov E.G.* Slovar' metodicheskix terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazy'kov) / E.G. Azimov, A.I. Shhukin. – SPb.: Zlatoust, 1999. – 472 s.
10. *Fedyanina V.A.* Sbornik uchebny'x materialov po kursu «Istoriya i kul'tura strany' izuchaemogo yazy'ka (Yaponiya)» / V.A. Fedyanina. – М.: Спутник+, 2009. – 24 с.

Приложение 1

鎌倉時代 (1185/92 – 1333/36)

Период Камакура (1185/92 – 1333/36)

武士の政治、幕府、公家・武家、蒙古襲来

Правление **воинов**; **военно-полевая ставка бакуфу**; аристократы и **воинская знать**; монгольское нашествие

壇ノ浦の戦い、だんのうらのたたかい、元暦2年 1185年 平家(平)・源氏 (源)

Битва при Данноура: 2-й год эры Гэнряку, **1185, род Хэйкэ (Тайра) / род Гэндзи (Минамото)**

將軍 (征夷大將軍) 源氏 :

Сёгуну (великий полководец, покоряющий варваров) из рода Гэндзи

初代 源頼朝 (よりとも) — 鎌倉幕府を開いた

Первый сёгун **Минамото Ёритомо**, создал **Камакура бакуфу** (открыл военно-полевую ставку в Камакура)

執権 しつけん (1 – 16代)

Регент при сёгуне (1–16 поколений)

初代北条時政 ほうじょう・ときまさ (1138–1215)

Первый регент при сёгунах Ходзё Токимаса

8代時宗 ほうじょう・ときむね 蒙古襲来 (元寇) 1274年・1281年

Второй регент при сёгунах Ходзё Токимаса: **монгольское нашествие** (нашествие Юань) 1274, 1281

経済 荘園制

Экономика: система **сён** (форма частного феодального земельного владения)

鎌倉文化 公家文化と武士文化

Культура **периода Камакура**: аристократическая культура и культура **воинского сословия**

和歌、連歌 軍記(物語)

Вака, рэнга, гунки (**моногатари**) (литературные жанры)

大仏 絵巻物

Большой Будда (скульптура), **эмакимоно** (жанр живописи)

禪 (санскр. d h y a n a ; кит. чань; англ. z e n)

Созерцание, медитация

Е.Н. Богомолова

Классические категории связности и цельности текста в свете предикационных воззрений на природу языка

Статья посвящена анализу классических и некоторых современных подходов к феноменам связности и цельности текста. Предлагается новый подход, основанный на предикатоцентрической теории языка.

The article is devoted to the analysis of classical as well as some modern approaches towards text cohesion and text coherence phenomena. A new approach is proposed, based on the predication-centered language theory.

Ключевые слова: текст; связность; цельность; предикатоцентризм.

Keywords: text; cohesion; coherence; predication-centered theory.

Единицы, более крупные, чем предложение, стали предметом исследования лингвистики относительно недавно, немногим менее 100 лет назад [2]. После первопроходческого исследования З. Харриса [10] специалисты обратили внимание на текст как языковую сущность и спустя несколько десятилетий выработали удовлетворительную теоретическую базу для подобных исследований. Однако, как отмечают многие авторитетные ученые, работавшие и работающие в данной области (в частности, И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева, Н.С. Валгина, К.И. Белоусов, Г.Г. Инфантова, И.Ю. Моисеева), единой и устраивающей всех теории текста до сих пор не создано. Более того, на современном этапе назрела необходимость в поиске новых подходов к решению данной проблемы.

Критикуя «дохаррисовскую», а точнее, «додресслеровскую» лингвистику за неспособность выйти за рамки предложения, представители классической лингвистики текста точно так же не смогли, исследуя текст, выйти за его рамки, или, если сказать более точно, трактовать его с позиций *гипертекстуальных*, принимая за точку отсчета язык в целом. Интратекстуальный же анализ любого вида

текста, по нашему мнению, будет являться неполноценным именно по причине ограниченности подобной трактовки и невозможности сведения бытия каких бы то ни было языковых единиц к ним самим.

В конце XX столетия в отечественной лингвистике стали появляться исследования, авторы которых ставили перед собой цель расширить рамки современных подходов к исследованию языка. Наиболее заметной среди них стала работа В.А. Курдюмова «Идея и форма. Основы предикационной концепции языка», положившая начало системному антисловоцентрическому подходу. Ниже мы описываем наш опыт применения данной методологии к одной из частных, хотя и важных для исследователей текста, проблем — проблеме связности и цельности текста.

Большинство исследователей (в частности, Л.И. Апатова, И.Р. Гальперин, Л.М. Лосева, П. Гиро, В. Кох, Т.М. Дридзе, Вяч.Вс. Иванов) считают связность и цельность текстообразующими категориями и декларируют, что отсутствие данных свойств у анализируемой языковой единицы делает невозможным признание за ней статуса текста. Необходимо отметить, что существует и противоположная точка зрения, отраженная, в частности, в монографии Е.В. Сидорова [9: с. 86–87]. Отметим, что даже те исследователи, чьи взгляды на проблему текстообразования расходятся, едины во мнении относительно важности данных категорий для качественной (ср. понятие *оптимального* текста, введённое Е.В. Сидоровым в позднейших работах) реализации текстом *коммуникативной функции*. Это, в свою очередь, обуславливает актуальность исследований в данной области для теории текста в целом.

Значимость данных категорий для лингвистики текста была показана уже в первых исследованиях, проводившихся в этой области (60-е гг. XX века), однако позднейшие работы (конец 70-х – первая половина 80-х годов XX века) показали, что применявшийся в то время подход обеспечивал описание лишь некоторых аспектов связности и цельности текста и поэтому не может применяться для описания данных феноменов в целом.

В рамках подобных подходов связность понимается как присутствие набора неких конструктивных элементов текста, т.е. единиц меньших, нежели сам текст, сводится при этом цельность к тема-рематическим цепочкам или к экстратекстуальным факторам. Подобное постулирование, на наш взгляд, идёт вразрез с принятым абсолютным большинством лингвистов положением о несводимости единиц высшего уровня к единицам низшего.

Другой подход к объяснению феномена связности был продемонстрирован в работе Ю.В. Попова и Т.П. Трегубович [8], где авторы применяют для анализа и моделирования текстов метод пропозиционной репрезентации. Пропозиция определяется Н.Д. Арутюновой как «семантическая структура, объединяющая денотативное и сигнификативное значения, из которых последнему принадлежит центральная позиция (цит. по [8: с. 110]). Отметим, что разделение значений на сигнификативное и денотативное представляется нам весьма спорным, одна-

ко при всей онтологической неоднозначности подобного определения оно ценно для дальнейших исследований именно тем, что выдвигает на первый план категорию предикативности. Денотативное значение в данном случае понимается как субстантивное, а сигнификативное — как глагольное. Для нас значимо то, что пропозиция была определена как элементарная единица семантико-синтаксической структуры текста, использование которой для лингвистики текста является оправданным и, более того, необходимым. Сведение текста к пропозициональной структуре позволяет анализировать его связность / цельность, основываясь на идее предикативности и классификации пропозиций на этом основании.

Наличие однотипных пропозиций в анализируемом тексте и, далее, построение единой текстуальной пропозициональной структуры (далее — ЕТПС) позволяет нам утверждать, что конкретный текст обладает свойствами связности. Выделение наиболее частотных пропозиций (с точки зрения частотности употребления их конstituентов) и, далее, их объединение в тематическую текстуальную пропозицию (далее — ТТП) служит основанием для наделения данного текста свойством цельности [8: с. 110].

Данный подход к описанию связности / цельности текста имеет то неоспоримое преимущество, что в его рамках за единицу анализа принимается предикационная, т.е. более сущностная для языка структура. Однако само понятие предикации, использованное в приведенной выше классификации пропозиций и широко трактуемое различными исследователями, нуждается в уточнении.

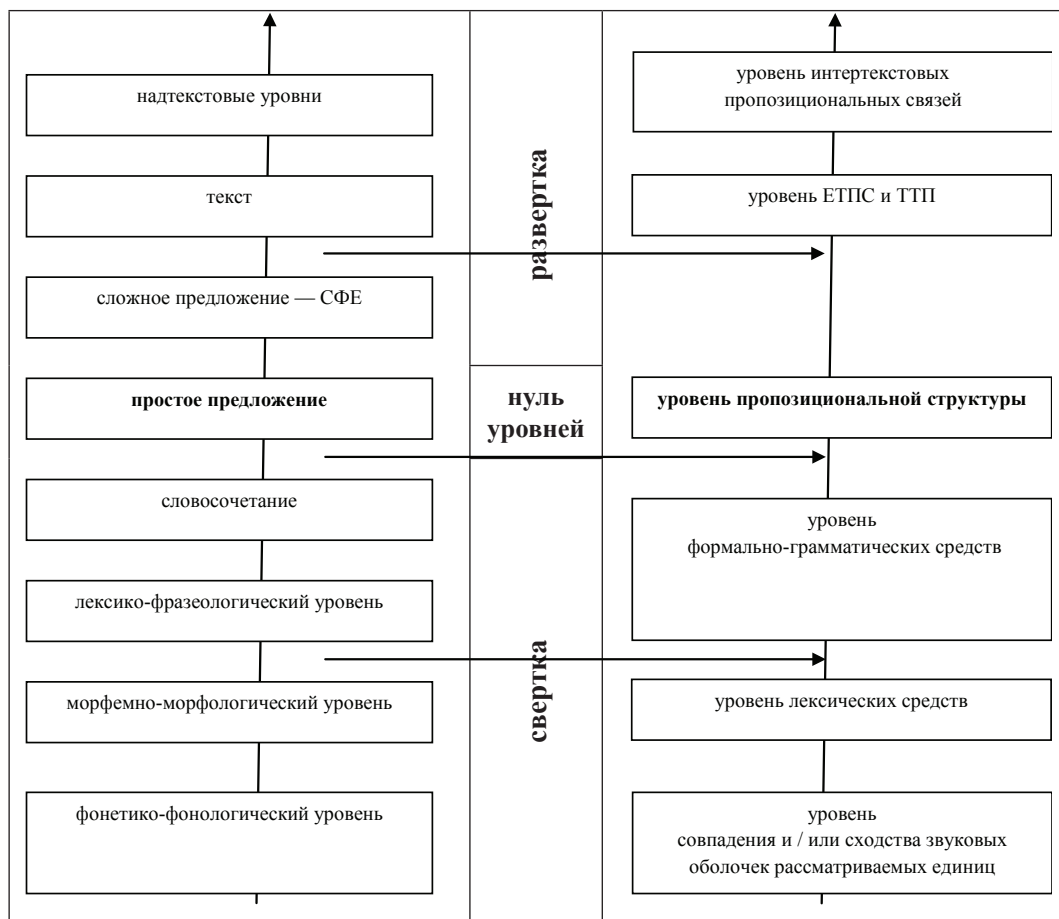
Предикация, понимаемая Ю.В. Поповым и Т.П. Трегубович как производная от тема-рематических отношений, В.А. Курдюмовым определяется как «преобразование глубинной структуры, пропозиции, в поверхностную структуру — в готовое реализуемое предложение-высказывание» [1: с. 112]. Учёный отмечает, что говорящий всегда порождает не отдельное высказывание, а текст и, следовательно, коммуникация в своей динамике может быть сведена к совокупности перманентных преобразований бинарных структур — частных предикаций, находящихся в рамках первичной предикации, — предикации, относящейся к коммуникации как феномену [1: с. 118].

В своих последующих работах В.А. Курдюмов развивает данную идею и приходит к объяснению сущности бытия языка через динамику бинарных форм — поток предикаций [1: с. 9, 182]. Высказывая идею о принципиальности простейшей бинарной формы, репрезентирующей на уровне простого предложения, он трактует выше / нижестоящие уровни и ярусы языка как звенья предикационной цепи, рассматриваемые, соответственно, как развёртки и свёртки нулевого уровня — уровня простого предложения. Предикатоцентрическая концепция языка представляется нам весьма перспективной, поскольку именно в ней даётся представление о языке как о явлении динамической природы, как о сущности, не сводящейся к набору мертвых статичных единиц низшего уровня, напротив, представляющей собой яркий пример существования статики лишь как результата динамики.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем необходимым привести методику анализа феноменов связности и цельности текста в соответствие с предикатоцентрической концепцией и рассматривать их как *универсальные* языковые категории, существующие в языке в целом. При этом их существование обуславливается динамическим характером языка, а их репрезентация в конкретных текстах осуществляется в рамках языкового процесса, отталкиваясь от элементарной пропозиции как от нулевого уровня и репрезентируясь далее в своих свёртках и развёртках. Схема экстраполяции структуры предикационной цепи на структуру механизма обеспечения связности / цельности текста разработана на основе схем предикационной цепи, приведенных в [5: с. 146] и [6: с. 133].

Схема 1

**Экстраполяция структуры предикационной цепи
на структуру механизма обеспечения связности / цельности текста**



Мы придерживаемся мнения, что анализ связности и цельности текстов разумно проводить именно на основании данной предикатоцентрической схемы, поскольку такая схема, с одной стороны, даёт исследователям возможность интегрировать различные подходы к объяснению данного феномена,

а с другой — позволяет ранжировать различные уровни обеспечения связности / цельности, не преувеличивая значения любого из них (в особенности уровней, находящихся ниже нулевого).

Библиографический список

Источники

1. Курдюмов В. А. Предикация и предикативность в китайской и русской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19; защищена 15.04.1994 / В.А. Курдюмов. – М.: ВАЭФиП, 1993. – 160 с.
2. Nye I. Sentence Connection, Illustrated Chiefly from Livy. PhD thesis. – New Haven: Yale university, 1912. – 144 p.

Литература

3. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М.: Наука, 1982. – 192 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – 5-е изд. – М.: КомКнига, 2007. – 139 с.
5. Курдюмов В.А. Идея и форма. Основы предикационной концепции языка / В.А. Курдюмов. – М.: ВУ, 1999. – 193 с.
6. Курдюмов В.А. Курс китайского языка: теоретическая грамматика / В.А. Курдюмов. – М.: Цитадель-трейд, 2005. – 575 с.
7. Москальская О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.
8. Попов Ю.В. Текст: структура и семантика / Ю.В. Попов, Т.П. Трегубович. – Мн.: Вышэйшая школа, 1984. – 189 с.
9. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М.: Наука, 1987. – 140 с.
10. Harris Z. Discourse Analysis / Z. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–30.

References

Istochniki

1. Kurdyumov V.A. Predikaciya i predikativnost' v kitajskoj i russkoj rechi: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19; zashhishhena 15.04.1994 / V.A. Kurdyumov. – M.: VAEFiP, 1993. – 160 s.
2. Nye I. Sentence Connection, Illustrated Chiefly from Livy. PhD thesis. – New Haven: Yale university, 1912. – 144 p.

Literatura

3. Aspekty' obshhej i chastnoj lingvisticheskoj teorii teksta. – M.: Nauka, 1982. – 192 s.
4. Gal'perin I.R. Tekst kak ob''ekt lngvisticheskogo issledovaniya / I.R. Gal'perin. – 5-e izd. – M.: KomKniga, 2007. – 139 s.

5. *Kurdyumov V.A.* Ideya i forma. Osnovy' predikatocentricheskoj koncepcii yazy'ka / V.A. Kurdyumov. – M.: VU, 1999. – 193 s.
6. *Kurdyumov V.A.* Kurs kitajskogo yazy'ka: teoreticheskaya grammatika / V.A. Kurdyumov. – M.: Citadel'-trejd, 2005. – 575 s.
7. *Moskal'skaya O.I.* Grammatika teksta / O.I. Moskal'skaya. – M.: Vy'sshaya shkola, 1981. – 183 s.
8. *Popov U.V.* Tekst: struktura i semantika. / U.V. Popov, T.P. Tregubovich. – Mn.: Vy'shejschaya shkola, 1984. – 189 s.
9. *Sidorov E.V.* Problemy' rechevoj sistemnosti / E.V. Sidorov. – M.: Nauka, 1987. – 140 s.
10. *Harris Z.* Discourse analysis / Z. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–30.

С.А. Герасимова

Имя автора в структуре методической записки учебного издания

Имя автора в структуре методической записки учебного издания является одним из наиболее важных факторов, определяющих успех учебника.

The author's name in the structure of educational edition's tutorial guidance is one of the most important factors determining the success of the text-book.

Ключевые слова: автор; методическая записка; учебное издание.

Key-words: author; tutorial guidance; educational edition.

Проблема смысловой репрезентации текста, а также адекватности представления его содержания и коммуникативной интенции автора значима для учебного издания. Данностью является не только текст, но и его окружение, которое делает текст учебного издания завершённым. В архитектонико-прагматическом членении текста учебника / учебного пособия непременно присутствуют структурно-смысловые околотекстовые образования с неавтономным текстовым статусом. Дотекстовое образование, оформленное как методическая записка и предваряющее все отечественные и зарубежные учебники и учебные пособия по обучению французскому языку как иностранному (FLE), рассматривается как компонент текстовой периферии учебного издания. Методическая записка содержит такую смысловую установку, которая инициирует смысловое взаимодействие основного и периферийного текстов, центрируя внимание адресата на особенностях основного текста (учебника, учебного пособия).

Методическая записка выступает как паратекстовое образование и может быть определена как составная часть структуры учебного издания. Исходя из того что паратекстовое образование характеризуется структурно-смысловой единораздельностью (в терминологии С.М. Даниэля [12]), в отношении основного текста и обладает коммуникативно-прагматической установкой [10], методическая записка представляет собой «первичную рефлексию автора» по поводу созданного им текста (учебного издания) [14: с. 243].

Для учебного издания характерна реализация стратегии авторской индивидуальности, где ключевым моментом является письменное представление вербального текста, предполагающее работу с учебником. При этом учебное издание выступает инструментом в педагогической (учебной) коммуникации, которая может быть охарактеризована как дистантная, опосредованная (через книгу), социально ориентированная и межличностно-массовая. Названные характеристики

создают такой ситуационный фактор, при котором автору издания важно достичь высокой степени вовлечённости в учебный процесс потенциальных читателей и формирования у них потребности воспользоваться предлагаемым изданием. Для этого избирается периферийный путь убеждения — через методическую записку. У потенциального читателя складывается позитивно-уважительное отношение к тексту до активной работы с книгой. Стратегия воздействия на читателя основывается на доверии адресата (получателя информации) к пишущему (отправителю информации) и надёжности последнего как источника информации. Думается, что авторы учебных изданий предполагают, что возможна объективная причина неадекватного понимания текста учебника в силу разности «фонового» тезауруса, т.е. не только понятийного опыта (знаний) о предмете коммуникации, но и сведений о самом отправителе, его целях [15: с. 335].

В структуре методической записки имя автора учебного издания является значимым компонентом. Мы полагаем, что имя автора выступает в качестве «жёсткого» десигнатора учебника. Авторство может быть отмечено разными способами: на обложке книги и при подписи текста методической записки. Установлено, что наибольшее потенциальное воздействие на адресата, получающего информацию, оказывают авторитетные источники информации, к которым относятся знатоки-эксперты, а также те, кто предьявляет убедительные аргументы [11: с. 351].

При письменной педагогической коммуникации нормативному воздействию на читателя способствует социокультурный авторитет педагога как автора учебного издания. При этом прагматическая пресуппозиция основана на том, что отправитель информации (адресант) имеет право на данное высказывание. Авторы учебных изданий являются, как правило, официальными представителями социального института образования. Следовательно, выступая в социально-институциональной роли медиатора научного знания, педагоги несут ответственность за содержание и качество информации [13: с. 153].

Анализ присутствия имени автора в текстовом пространстве методической записки учебного издания (около 100 текстов) показал следующее:

1. Текст методической записки не подписывается никем (графическое нулевое присутствие имени автора) — 66%.
2. Текст методической записки подписывается словом *Автор(ы)* — *L'auteur* (*Les auteurs*) — 24%.
3. Текст методической записки подписывается сторонним лицом (графическое реальное присутствие стороннего имени) — 6%.
4. Текст методической записки подписывается настоящим именем автора (графическое реальное присутствие имени автора) — 4%. Например, *Philippe Greffet* или — *F. Makowski*.

Как видим, доминантой является графическое нулевое присутствие имени автора методической записки. Предполагаем, что упоминание имени (имён) было бы избыточным, поскольку контекстом является обложка и титульный лист книги, где авторство чётко оговорено. Атрибуцию текста, подписанного словами *L'auteur* (*Les auteurs*), легко осуществить благодаря тому же контексту.

Интересным представляется приглашение издательствами сторонних лиц к написанию методической записки. Так, в издании книги для ученика, подготовленной двумя авторами — Е. Рапо и I. Cintra, обнаруживаем текст *Avant-propos*, подписанный сторонним лицом, — *Daniel Coste, Directeur du Crédif* [3: с. 4]. Автор представляет CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) — исследовательский и учебный центр по распространению французского языка, где проходят апробацию методики преподавания французского языка как иностранного [20: с. 165–166].

Ещё один подобный пример. Известно, что рекомендации Торгово-промышленной палаты Парижа особо учитываются при обучении французскому языку для специальных целей (*le français de tourisme*).

Не случайно в книге для учащихся «*Le Français du tourisme*» (автор — *A.-M. Calmy*) [5: с. 3] представлена методическая записка, подготовленная начальником международного отдела по вопросам образования Торгово-промышленной палаты Парижа. При этом присутствует факсимиле подписи и указана должность автора:

Guilhène MARATIER-DECLÉTY

Directrice des Relations Internationales / Enseignement

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

В обоих случаях налицо прямое выражение институционального и социального статуса авторов (*Directeur, Directrice*), степень их официальности — указание на авторитетные образовательные структуры: *Crédif, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*. А использование подписи, по мнению П. Камюфа, подобно тире или дефису, расширяет пространство текста. Имя автора работает в двух направлениях. С одной стороны, имя «присваивает» себе текст, а с другой — текст «экспроприирует» имя автора, составляя с ним неразрывное целое [19: с. 25].

Для жанра учебника важны социальный статус авторов методической записки, их компетентность и уровень знаний в конкретной сфере деятельности (в нашем случае — это преподавание французского языка как иностранного). Авторы могут прямо указывать на свой значительный опыт преподавания в данной сфере знаний:

• *Notre expérience de l'enseignement nous permet de constater que ce public se caractérise par une connaissance suffisante de sa spécialité professionnelle* [1: с. 2].

Компетентность и авторитетность авторов учебников позволяют говорить о них, по мнению А.П. Седых [16], как об элитарных филологических личностях. Филолог-педагог рассматривается в таком контексте как личность, которая непосредственно участвует в передаче знаний. Свою компетентность и институциональную роль авторы могут подчёркивать, ссылаясь на то учреждение, в рамках которого создавалось и апробировалось предлагаемое учебное издание, — Международный педагогический центр в Севре (*Centre international d'études pédagogiques à Sèvres*) или Альянс Франсез (*l'Alliance Française*):

- *Pour les auteurs du DELF scolaire A1, eux-mêmes associés au projet d'harmonisation du DELF et du DALF sur le Cadre européen dans leurs fonctions au Centre international d'études pédagogiques à Sèvres* [3: с. 5].

- *<...> de partout et depuis deux ou trois ans, étudiants et surtout professeurs français et étrangers nous demandent de mettre «noir sur blanc» expérience acquise par les praticiens de l'Alliance Française* [5: с. 5].

При этом авторы методической записки позиционируют себя обобщающим словом *les auteurs* или *les praticiens*, не индивидуализируя авторство.

Основным показателем авторизации в тексте, т.е. дополнительного структурно-семантического плана текста, указывающего на субъект речи, является местоимение первого лица единственного числа *je* в позиции субъекта речи:

- *Je pense à ces dizaines de milliers d'enseignants qui, leur vie durant — parce qu'il faut bien vivre — enseigneront le français 50 ou 60 heures par semaine* [5: с. 5].

- *<...> j'ai consulté, voir utilisé des guides du professeur. J'en ai retiré une foule d'idées qui ont nourri ma façon de sentir mon rôle, et bien sûr, j'ai pu mesurer mes manques et tout ce que mon savoir-faire me faisait laisser de côté* [9: с. 3].

Автор использует местоимение *je* в соответствии с научным этикетом, когда авторитетный педагог может себе позволить вместо скромного *мы* употреблять *je*, беря тем самым на себя ответственность за свою работу. Кроме того, индивидуализация автора-практика происходит за счёт интенсивного использования форм, отсылающих к первому лицу, — *ma façon, mon rôle, mes manques, mon savoir-faire* и др.

Местоимение первого лица *je*, притяжательное прилагательное *mes* представляют субъектно-центрические построения, исходной точкой которых является «я – субъект – человек», что предполагает структуру отношения «человек > мир» [17: с. 59–60]. В нашем случае это отношение «я» (= автор учебника) > «мир» (= читатели). Личностное отношение к выражаемым мыслям строится на идее «я» индивида, который не только является предметом речи, но и подразумевает «я» как личность автора через его отношение к другим индивидам — потенциальным коллегам.

В этой функции с ним коррелирует местоимение первого лица множественного числа *nous* как обозначение отправителя речи. В научных и учебных изданиях именно «мы авторской скромности» («*nous de modestie*») [18: с. 483] традиционно считается наиболее адекватным средством для обозначения субъекта речи в соответствии с требованиями объективного надличностного изложения. Например:

- *Pour augmenter le nombre de mots vus et appris par les utilisateurs de ce cahier, nous avons introduit une rubrique* [6: p. 3].

- *Pour mieux satisfaire aux impératifs de la classe, nous avons choisi des textes courts* [7: p. 3].

- *En outre, nous avons tenu à rendre l'ouvrage facilement lisible en proposant aux lecteurs un glossaire* [8: p. IX].

В приведённых примерах единственный автор, обозначенный на обложке книги (Reine Mimran, Annie Monnerie или Jean-Jacques Robrieux), представляет текст, намеренно не индивидуализируя себя.

Таким образом, большое значение при создании учебного издания имеет высокая степень совместимости жанра (в нашем случае — методической записки) с конкретными социолингвистическими стандартами и социокультурными ценностями языкового сообщества. Для этого автор должен решить важную коммуникативную задачу — добиться от потенциального читателя понимания специфики предлагаемого учебника. В данном случае имя автора учебного издания в структуре методической записки является значимым компонентом, одним из наиболее важных факторов, определяющих успех учебника.

Библиографический список

Источники

1. *Bajard J.-P.* Avant-propos / J.-P. Bajard, Ch. Sibieude // Les affaires en français: Méthode de français langue étrangère. – Paris: Hatier, 1987. – P. 2.
2. *Breton G.* Avant-propos / G. Breton, P. Riba // DELF scolaire niveau 1 du cadre européen commun de référence: livre de l'élève. – Paris: Didier, 2006. – P. 5–6.
3. *Coste D.* Avant-propos / D. Coste, E. Papo, I. Cintra // Soleil, niveau 2: livre de l'élève. – Paris: Hatier, 1994. – P. 4.
4. *Greffet Ph.* Avant-propos / Ph. Greffet, P. Gibert // Bonne route!, niveau 1: livre de l'élève: Méthode de français. – Paris: Hachette-Classiques: Alliance Française, 1988. – P. 5.
5. *Maratier-Declety G.* Avant-propos / G. Maratier-Declety, A.-M. Calmy // Le Français du tourisme: livre de l'élève. – Paris: Hachette Français Langue Etrangère, 2002. – P. 3.
6. *Mimran R.* Avant-propos / R. Mimran // Vocabulaire expliqué du français, niveau débutant: Exercices. – Paris: Clé International, 2005. – P. 3.
7. *Monnerie A.* Avant-propos / A. Monnerie // La France aux cent visages: livre de l'étudiant. – Paris: Didier-Erudition, 1996. – P. 3.
8. *Robrieux J.-J.* Avant-propos / J.-J. Robrieux // Le Français au BTS: Résumé-Questions de compréhension. Développement composé et Synthèse. – Paris: Dunod, 1995. – P. IX.
9. *Seignoux B.* Avant-propos / B. Seignoux // Communication express: guide pédagogique. – Paris: Clé International, 2000. – P. 3.

Литература

10. *Алексеева М.В.* Научный текст как полилог: монография / М.В. Алексеева. – М.: Изд-во МПУ «Сигнал», 2001. – 162 с.
11. *Батра Р.* Рекламный менеджмент / Р. Батра, Дж. Майерс, Д.А. Аакер; перев. с англ. – 5-е изд. – М.; СПб; К.: ИД «Вильямс», 1999. – 784 с.
12. *Даниэль С.М.* Картина классической эпохи. Проблема композиции в западно-европейской живописи XVII века / С.М. Даниэль. – Л.: Искусство, 1986. – 199 с.
13. *Димова Г.В.* Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Г.В. Димова. – Иркутск: ИГЛУ, 2004. – 343 с.

14. *Касавин И.Т.* Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка / И.Т. Касавин. – М.: Канон+; РООН «Реабилитация», 2008. – 544 с.
15. *Мисонжников Б.Я.* Феноменология текста (соотношение содержательных и формальных структур печатного издания) / Б.Я. Мисонжников. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 490 с.
16. *Седых А.П.* Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.П. Седых. – Саратов, 2005. – 43 с.
17. *Серебренникова Е.Ф.* Способы представления лица личными местоимениями во французском языке: монография / Е.Ф. Серебренникова. – Иркутск: ИГУ, 1997. – 196 с.
18. *Grevisse M.* Le Bon Usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse. – Paris: Editions J. Duculot: S.A. Gembloux (Belgique), 1975. – 1322 p.
19. *Kamuf P.* Signatures / P. Kamuf. – Paris: Galilée, 1991. – 292 p.

Справочные и информационные издания

20. Франция: Лингвострановед. словарь: 7 000 ед. / Под ред. Л.Г. Ведениной. – М.: Интердиалект+; АМТ, 1997. – 1040 с.

References

Istochniki

1. *Bajard J.-P.* Avant-propos / J.-P. Bajard, Ch. Sibieude // Les affaires en français: Méthode de français langue étrangère. – Paris: Hatier, 1987. – P. 2.
2. *Breton G.* Avant-propos / G. Breton, P. Riba // DELF scolaire niveau 1 du cadre européen commun de référence: livre de l'élève. – Paris: Didier, 2006. – P. 5–6.
3. *Coste D.* Avant-propos / D. Coste, E. Papo, I. Cintra // Soleil, niveau 2: livre de l'élève. – Paris: Hatier, 1994. – P. 4.
4. *Greffet Ph.* Avant-propos / Ph. Greffet, P. Gibert // Bonne route!, niveau 1: livre de l'élève: Méthode de français. – Paris: Hachette-Classiques: Alliance Française, 1988. – P. 5.
5. *Maratier-Declety G.* Avant-propos / G. Maratier-Declety, A.-M. Calmy // Le Français du tourisme: livre de l'élève. – Paris: Hachette Français Langue Etrangère, 2002. – P. 3.
6. *Mimran R.* Avant-propos / R. Mimran // Vocabulaire expliqué du français, niveau débutant: Exercices. – Paris: Clé International, 2005. – P. 3.
7. *Monnerie A.* Avant-propos / A. Monnerie // La France aux cent visages: livre de l'étudiant. – Paris: Didier-Erudition, 1996. – P. 3.
8. *Robrieux J.-J.* Avant-propos / J.-J. Robrieux // Le Français au BTS: Résumé-Questions de compréhension. Développement composé et Synthèse. – Paris: Dunod, 1995. – P. IX.
9. *Seignoux B.* Avant-propos / B. Seignoux // Communication express: guide pédagogique. – Paris: Clé International, 2000. – P. 3.

Literatura

10. *Alekseeva M.V.* Nauchny'j tekst kak polilog: monografia / M.V. Alekseeva. – М.: Isd-vo MPU «Signal'», 2001. – 162 s.
11. *Batra R.* Reclamny'j menedzhment / R. Batra, Dzh. Majers, D.A. Aaker; perev. s angl. – 5-e izd. – М.; SPb. K.: ID «Vil'jams», 1999. – 784 s.

12. *Danie'l' S.M.* Kartina klassicheskoy e'poxi. Problema kompozicii v zapadnoevropejskoj zhivopisi XVII veka / S.M. Danie'l'. – L.: Iskusstvo, 1986. – 199 s.
13. *Dimova G.V.* Osnovny'e strategii franczuskogo universitetskogo pedagogicheskogo discursa: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.05 / G.V. Dimova. – Irkutsk: IGLU, 2004. – 343 s.
14. *Kasavin I.T.* Tekst. Diskurs. Kontekst. Vvedenie v socialnuyu e'pistemologiyu yazy'ka / I.T. Kasavin. – M.: Kanon+; POON «Reabilitaciya», 2008. – 544 s.
15. *Misonzhnikov B.Ya.* Fenomenologiya teksta (sootnoshenie soderzhatelny'x i formalny'x struktur pechatnogo izdaniya) / B.Ya. Misonzhnikov. – SPb.: Isd-vo SPb. un-ta, 2001. – 490 s.
16. *Sedy'x A.P.* E'tnokulturny'e xarakteristiki yazy'kovej lichnosti (na materiale franczuskoy yazy'kovej lichnosti): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19 / A.P. Sedy'x. – Saratov, 2005. – 43 s.
17. *Serebrennikova E.F.* Sposoby' predstavleniya licza lichny'mi mestoimeniyami vo franczuzskom yazy'ke: monografiya / E.F. Serebrennikova. – Irkutsk: IGU, 1997. – 196 s.
18. *Grevisse M.* Le Bon Usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui / M. Grevisse. – Paris: Editions J. Duculot: S.A. Gembloux (Belgique), 1975. – 1322 p.
19. *Kamuf P.* Signatures / P. Kamuf. – Paris: Galilée, 1991. – 292 p.

Spravochny'e i informacziorny'e izdaniya

20. Franciya: Lingvostranoved. slovar': 7000 ed. / Pod pred. L.G. Vedeninoy. – M.: Interdialekt+; AMT, 1997. – 1040 s.

А.М. Ионова

Проблемы обучения дискуссионному общению на иностранном языке студентов-международников

В статье рассматриваются проблемы профессионального образования специалистов-международников. Отмечается важность развития умений дискуссионного общения как ключевых умений специалистов данного профиля. Автор останавливается на некоторых особенностях дискуссии как формы общения и подчёркивает необходимость обучения данному виду общения с позиций лингвокультурологического подхода.

The article deals with the problems of professional education of international affairs specialists. It notes the importance of developing discussion skills seen as the key skills of specialists of this profile. The author dwells on certain features of the discussion as a form of communication and highlights the need to teach this kind of communication taking the linguistic and regional studies approach.

Ключевые слова: обучение; дискуссионное общение; студенты-международники.

Key words: teaching; discussion communication; international affairs students.

Современная социально-политическая и экономическая обстановка в нашей стране — стремление России к активному участию в жизни мирового сообщества — обуславливает повышение значимости учебной дисциплины «Иностранный язык». От современных выпускников вузов различных специальностей требуется практически свободное владение иностранным языком (или несколькими иностранными языками), так как это позволяет расширять возможности их дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. В особенности это касается тех выпускников, чья последующая деятельность напрямую связана с внешнеполитическими контактами как внутри страны, так и за её пределами.

Таким образом, следует говорить о важности формирования профессиональной компетенции специалиста-международника, включающей в себя развитие его профессиональной речевой культуры, в том числе и на иностранном языке, поскольку от владения ею подчас зависит успех всей его деятельности. Важно иметь в виду, что коммуникативная компетенция специалиста-международника включает в себя «речеведческие знания, в том числе об использовании языка в различных условиях, ситуациях общения», и «является комплексным речетворческим умением, позволяющим человеку добиваться ре-

зультативности в общении, адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к конкретным условиям и задачам общения» [10: с. 129].

Однако во многих исследованиях признаётся тот факт, что современные выпускники ряда вузов обнаруживают недостаточность сформированности у них некоторых коммуникативных умений: «Прежде всего это низкий уровень общей коммуникативной культуры, недостаточность проектных знаний ведения деловых встреч, бесед и переговоров, отсутствие умений параллельной реализации активного слушания и мысленного анализа, умений моделировать свою позицию и отношение к ней партнера; неумение устанавливать и поддерживать межличностные деловые контакты и др.» [8: с. 4]. При этом многие авторы отмечают явные противоречия, существующие между возрастающими требованиями современного общества к профессиональной коммуникации и умениями выпускников, между осознанием роли иностранного языка в развитии коммуникативных качеств личности и недостаточной разработанностью теоретических основ и методики формирования этих качеств [3: с. 6]. Кроме того, указывается и на противоречие «между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных целей вузовского обучения и воспитания и дифференциацией их преподавания. В итоге каждая кафедра учит студентов своему предмету и практически ни одна из них не учит их комплексному применению приобретенных знаний при решении тех профессиональных задач, которые встанут перед выпускниками вуза в жизни» [3: с. 6].

Деловое иноязычное общение, являющееся основой межкультурной коммуникации специалистов-международников, стало объектом изучения многих исследователей. Авторы останавливаются на вопросах отбора и организации учебного материала, на выборе приёмов обучения, разрабатывают оптимальную модель учебного процесса на занятиях по иностранному языку (Л.Е. Алексеева), обосновывают специфику делового общения на иностранном языке и разрабатывают методику обучения тактике данного вида общения студентов на междисциплинарной основе (С.А. Баукина). Однако следует отметить, что в большинстве своём эти исследования носят общий характер. Они не затрагивают вопросы обучения конкретно дискуссионному общению специалистов-международников.

Согласно Государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования одним из квалификационных требований к выпускнику по специальности «Международные отношения» является именно умение участвовать в *дискуссиях* по профессиональным проблемам [4: с. 17]. Это связано с тем, что в процессе профессиональной деятельности специалист-международник постоянно оказывается перед необходимостью обсуждать предложения и их различные варианты, достигать соглашения, рассматривать альтернативные позиции, обсуждать и аргументировать точки зрения, информацию, что-то доказывать, в чём-то убеждать, отстаивать свою точку зрения на иностранном языке. Он должен уметь компетентно обсуждать проблемы, предлагать решение вопроса, корректно реагировать на реплики собеседника.

Для успешной реализации этих требований необходимо, чтобы обучение этим навыкам и умениям нашло своё отражение в программе курса иностранного языка соответствующих учебных заведений. Установлено, что «формирование и развитие коммуникативных умений не происходит само по себе, а предполагает разработку и реализацию специальной программы в учебном процессе» [8: с. 5]. Однако, как уже отмечалось выше, обучению такой специфической форме общения, как дискуссия, в программе вузовского обучения уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания.

Нам кажется, что это не совсем справедливо. Мы согласны с Д.Б. Ковалевой, которая отмечает, что важным элементом профессиональной деятельности международного «является владение иностранным языком не только для установления и поддержания международных контактов, но и для решения спорных вопросов, влияния на процесс принятия решений при проведении переговоров, что обеспечивается владением специалистами соответствующими приемами и методами участия в дискуссиях на иностранном языке» [5: с. 4].

Дискуссия — это форма коллективного общения, опосредованного собой его структурной и содержательной организацией. Двумя важнейшими характеристиками дискуссии, отличающими её от других видов спора, являются публичность (наличие аудитории) и аргументированность. В процессе дискуссии обсуждается спорная (дискуссионная) проблема, причём каждая сторона, оппонируя мнению собеседника, аргументирует свою позицию.

Различные трактовки термина «дискуссия» и родственных ему понятий: «дебаты», «диспут», «полемика», «спор», «обсуждение» — достаточно подробно рассматриваются в исследовании И.В. Поповой [9: с. 28–33]. Автор подчёркивает важность обучения различным формам диалогического общения при обучении иностранным языкам. По мнению исследователя, «диалогическое общение — это форма социального взаимодействия людей». Подчёркивается, что это взаимодействие осуществляется согласно социальным нормам, правилам, эталонам, усвоенным личностью в процессе социализации [9: с. 14].

В дидактике дискуссия рассматривается и как цель, и как метод обучения. Дискуссионное общение как цель обучения стала объектом исследования С.А. Милорадова, который даёт ему общую характеристику, останавливается на принципах такого общения, а также предлагает различные модели обучения данному виду общения. Исследуя данную проблему, он рассматривает дискуссионные умения как «способность учащихся реализовать на практике все стороны общения — коммуникативную, интерактивную, перцептивную — в их совокупности. При таком подходе дискуссионные умения включают в себя не только умения логического мышления и аргументации, но и общие коммуникативные умения, а также умения, связанные с процедурной (регламентированной) стороной дискуссии» [6: с. 4].

Дискуссии как методу обучения специалистов посвятила свое исследование О.С. Виноградова. Автор рассматривает дискуссию как один из проблем-

ных методов обучения, способствующий формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Отметим, что дискуссия как цель и как метод обучения иноязычному общению является, по сути, компонентом обучения. Обучение этой форме общения как цели происходит именно в процессе дискуссии.

Современная общественно-политическая жизнь характеризуется оживлёнными открытыми дискуссиями, полемикой, спорами. Неудивительно, что отдельные аспекты дискуссионного общения (аргументация, убеждение) вызывают интерес многих исследователей. При этом именно аргументативное общение часто называется «основой дискуссии, которая определяет её динамику, содержательные и структурные закономерности» [2: с. 82].

Нам кажется интересным рассмотреть данную проблему и с точки зрения лингвокультурологии — науки о взаимодействии языка и культуры. Успешность дискуссии во многом зависит от умения её участников правильно воспринимать и оценивать поведение партнёра по общению (как вербальное, так и невербальное), декодировать его намерения, учитывать его социальный статус и строить своё поведение в соответствии с ситуацией.

В описании компетенций выпускника-бакалавра по специальности «Международные отношения» указывается, что к коммуникационным компетенциям специалиста данного профиля относится умение использовать лингвострановедческие компетенции в *международных переговорах и международном общении*. Компетентностная модель выпускника-бакалавра по предмету «Иностранные языки», направление подготовки «Международные отношения», предполагает, что выпускники должны владеть широким спектром лингвострановедческих знаний и быть способны использовать их в решении профессиональных задач через коммуникацию на иностранных языках. Помимо различных языковых средств, используемых в рамках политической полемики в целях воздействия на собеседника, в их арсенале должны быть знания о культуре и традициях страны изучаемого языка, о правилах речевого этикета.

Несмотря на обилие и разнообразие лингвистических и методических работ по вопросам дискуссии, обучения дискуссионному общению и его аспектам в вузах различных типов, проблема обучения данному виду общения студентов-международников остаётся. Имеющиеся исследования затрагивают либо обучение в языковых вузах на различных этапах, либо посвящены обучению студентов других специальностей (менеджеров, юристов, экономистов и пр.), либо базируются на обучении английскому языку. Нигде в актуальных научных исследованиях не решается вопрос интеграции лингвокультурологических знаний в обучение иноязычному общению. Многими авторами предлагается, кроме того, начинать обучение дискуссионному обучению лишь на продвинутом этапе владения иностранным языком.

В то же время в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком, на которые ориентируется в последнее время программа обучения иностранным языкам, на которые ориентируется в последнее время программа обучения иностранным языкам,

ранним языкам в большинстве вузов, отмечается, что уже на уровне А2 обучающийся должен уметь «без особых усилий обмениваться простыми типовыми репликами; ...спрашивать и отвечать на вопросы и обмениваться идеями и информацией по знакомой тематике в рамках предсказуемых повседневных ситуаций» [7: с. 76]. На уровне В1 (пороговый) учащийся должен уже «без подготовки участвовать в беседе на знакомую тему, выражать личную точку зрения и обмениваться информацией по известным темам в рамках её / его личных интересов или относящихся к повседневной жизни (в том числе и по текущим событиям)» [7: с. 76]. Здесь следует заметить, что уровня А2–В1 студенты-международники, обучающиеся в МГИМО, достигают уже на 2-м курсе. Мы считаем целесообразным начинать подготовку к обучению дискуссионному общению на более ранних ступенях.

Очевидно, что существует определённое несоответствие между требованиями, предъявляемыми к студентам-международникам на разных этапах обучения, и существующей реальной ситуацией.

В связи с вышесказанным становится ясно, что в дальнейшем исследовании нуждаются такие вопросы, как определение и уточнение места дискуссии в обучении общению студентов-международников, соответствие имеющихся программ обучения требованиям государственных и международных стандартов образования, а также умений выпускников по специальности «Международные отношения» — требованиям современного общества к профессиональной коммуникации специалистов данного профиля.

Библиографический список

Источники

1. *Алексеева Л.Е.* Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / Л.Е. Алексеева. – СПб., 2002. – 316 с.
2. *Баукина С.А.* Обучение коммуникативной тактике делового общения студентов экономического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / С.А. Баукина. – Саранск, 1999. – 169 с.
3. *Башкуева Т.Д.* Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / Т.Д. Башкуева. – М., 2006. – 210 с.
4. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (утв. Минобразования РФ 30.06.2003). URL: <http://inpravo.ru/data/base563/text563v514i721.htm>, свободный.
5. *Ковалева Д.Б.* Формирование профессиональных умений иноязычного говорения при подготовке к дискуссии студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / Д.Б. Ковалева. – Екатеринбург, 2006. – 197 с.
6. *Милорадов С. А.* Обучение дискуссионному общению на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / С.А. Милорадов. – М., 1999. – 144 с.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: департамент по языковой политике. – Страсбург: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

8. *Павицкая З.И.* Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / З.И. Павицкая. – Казань, 1999. – 175 с.

9. *Попова И.В.* Технология обучения диалогу-обсуждению в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; защищена 22.11.06 / И.В. Попова. – СПб., 2001. – 195 с.

Литература

10. *Орлов О.М.* Профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста / О.М. Орлов // Вестник ОГУ. – 2002. – № 1. – С. 128–132. URL: http://vestnik.osu.ru/2002_1/21.pdf. свободный.

References

Istochniki

1. *Alekseeva L.E.* Optimizaciya processa obucheniya inoyazy'chnomu professional'no orientirovannomu obshheniyu studentov fakul'teta mezhdunarodny'x otnoshenij: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / L.E. Alekseeva. – SPb., 2002. – 316 s.

2. *Baukina S.A.* Obuchenie kommunikativnoj taktike delovogo obshheniya studentov e'konomicheskogo profilya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / S.A. Baukina. – Saransk, 1999. – 169 s.

3. *Bashkueva T.D.* Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti specialistov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / T.D. Bashkueva. – M., 2006. – 210 s.

4. Gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty' vy'sshego professional'nogo obrazovaniya (utv. Minobrazovaniya RF 30.06.2003). URL: <http://inpravo.ru/data/base563/text563v514i721.htm>, svobodny'j.

5. *Kovaleva D.B.* Formirovanie professional'ny'x umenij inoyazy'chnogo govoreniya pri podgotovke k diskussii studentov neyazy'kovogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / D.B. Kovaleva. – Ekaterinburg, 2006. – 197 s.

6. *Miloradov S.A.* Obuchenie diskussionnomu obshheniyu na inostrannom yazy'ke: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / S.A. Miloradov. – M., 1999. – 144 s.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: департамент по языковой политике – Страсбург, 2003. – 256 с.

8. *Paviczkaya Z.I.* Formirovanie kommunikativny'x umenij studentov v usloviyax auditornogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, zashhishhena 22.11.06 / Z.I. Paviczka. – Kazan', 1999. – 175 s.

9. *Popova I.V.* Texnologiya obucheniya dialogu-obsuzhdeniyu v neyazykovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; zashhishhena 22.11.06 / I.V. Popova. – SPb., 2001. – 195 s.

Literatura

10. *Orlov O.M.* Professional'naya kommunikativnaya kompetentnost' budushhego specialista / O.M. Orlov // Vestnik OGU. – 2002. – № 1. – С. 128–132. URL: http://vestnik.osu.ru/2002_1/21.pdf. свободный.

М.Д. Цейтлина

Отсутствие артикля в именном словосочетании с предлогом *of* в английском языке

В статье рассматриваются семантические отношения между компонентами именных словосочетаний с предлогом *of*, в состав которых входит существительное без артикля. Особое внимание уделяется вопросу о денотативной отнесенности словосочетания. Делается вывод о причинах отсутствия артикля перед вторым компонентом словосочетания.

The article provides an overview of different semantic types of the nominal structures generally referred to as *of-phrases*. Attention is focused on specific denotation of the *of-phrases* with no article in the preposition to the second nominal element. The undertaken analysis reveals the reasons of article absence in the studied structures.

Ключевые слова: нулевой артикль; существительное; семантическая структура; денотативная отнесенность; членение денотативной ситуации.

Key words: zero article; noun-phrase; semantic structure; denotation; denotation split.

Вопрос о нулевом знаке является традиционным в лингвистической литературе, однако его нельзя считать решенным: в настоящее время проблема нулевого знака сохраняет свою актуальность, в частности, в связи с теорией артикля.

В программной работе Р.О. Якобсона нулевой знак рассматривается на примере окончаний в склонении славянских языков и трактуется как нулевой морфологический показатель [5: с. 222]. Следуя за Р.О. Якобсоном, А.В. Исаченко связывает нулевой знак со склонением в русском языке и указывает на неточность данного термина, отмечая, что «...элемент \emptyset приобретает характер знака лишь постольку, поскольку он служит для выражения того или иного грамматического значения», и вводит понятие «нулевого десигнатора» — значимого отсутствия внешнего физического события, наделенного определенным (отнюдь не «нулевым») грамматическим значением» [2: с. 29–30].

Нулевой знак как синтаксическое явление находит свое выражение в существовании сходных синтаксических моделей (или структурных схем), различающихся наличием или отсутствием одного из компонентов. В случае когда отсутствие одного из компонентов модели сопровождается наличием некоторой инвариантной семантической составляющей в структуре соответствующих высказываний, есть все основания говорить о синтаксическом нулевом знаке как явлении языка. В качестве примера синтаксического нулевого знака в языке, как правило,

приводят высказывания с нулевой связкой, которая всегда характеризуется наличием определенной семантической составляющей [6: с. 435–436]. В речи же случаем нулевого знака является эллипсис.

Рассматривая сочетание английского артикля с существительным как словосочетание, а артикль — как лексико-грамматическую единицу, участвующую в формировании синтаксиса английского предложения [3: с. 371–374], нельзя не обратить внимание на устойчивость синтаксической модели **артикль + существительное** в английском языке. Основной вопрос заключается в том, как следует трактовать отсутствие артикля перед существительным: как единицу языка или как явление речи, учитывая наличие в языке указанной выше модели? Если при опущении артикля в высказывании регулярно возникает инвариантный семантический компонент, то нулевой артикль должен рассматриваться как единица языка. Если же такой семантический компонент окажется зависимым от контекста, то нулевой артикль должен трактоваться как явление речи.

Целью исследования, результаты которого представлены в данной статье, является решение одной частной задачи как аспекта общей проблемы нулевого артикля в английском языке. Эта задача состоит в выявлении семантико-грамматических и денотативных особенностей речевых единиц, построенных по модели **N-of- \emptyset -N**, где **N** — существительное, а \emptyset соответствует отсутствующему артиклю.

Исследование выполнено на материале трех рассказов Джеймса Джойса, входящих в сборник «Dubliners»: «A Little Cloud», «Araby», «The Sisters».

Объектом исследования выступают случаи отсутствия артикля перед существительными в английском языке (в указанных рассказах представлено 176 случаев отсутствия артиклей).

Предметом исследования выступают семантические отношения между компонентами речевых единиц, в состав которых входит существительное без артикля, а также характер денотативной отнесенности соответствующих словосочетаний.

Существительное без артикля, как и модель **артикль + существительное**, входит в состав речевых единиц, различных с точки зрения синтаксической структуры и семантических отношений между компонентами. Анализ синтаксической дистрибуции существительных без артикля позволяет выявить следующие типы синтаксических позиций, которые могут быть заняты существительным без артикля: субъект, предикатив (именная часть предиката), объект высказывания; как правило, артикль не употребляется перед адвербиальными модификаторами (среди последних велика доля фразеологизмов, в которых отсутствие артиклей закреплено узусом). В данной статье в центре внимания оказываются случаи отсутствия артикля перед вторым существительным в именных словосочетаниях с предлогом *of* (**N-of- \emptyset -N**), количество которых составляет около 18% среди всех случаев отсутствия артикля в высказываниях, выступающих объектом анализа.

Изучение материала английской речи позволяет выделить 7 основных типов словосочетаний, построенных по модели **N-of- \emptyset -N**, в зависимости от ха-

рактера семантических отношений между компонентами таких словосочетаний. Отсутствие артикля перед вторым существительным в словосочетаниях 7 семантических типов, представленных ниже, носит регулярный характер.

1. К первой группе (порядок нумерации условный) относятся словосочетания, в которых первое существительное обозначает меру вещества (*a glass, a decanter, a half, a pinch*), а второе — само это вещество, субстанцию. Например: *a decanter of sherry, a little glass of wine, two halves of malt whiskey, pinches of snuff*.

2. Ко второй группе относятся словосочетания, в состав которых входит существительное с собирательным значением, а также существительное, обозначающее дискретные субъекты или объекты. Семантическую структуру данных словосочетаний можно описать как объединение объектов или субъектов в некоторое множество. В рамках этой группы можно выделить два семантических варианта. Первому варианту соответствуют следующие словосочетания: *a crowd of people, a throng of foes, a horde of grimy children, a band of tramps, a circle of kindred minds*. В данном случае собирательное существительное обозначает группу или скопление людей. Второй компонент типологизирует участников. Второй вариант данной семантической структуры представлен в словосочетаниях, где первую позицию занимает существительное, обозначающее некоторое множество объектов, а на второй позиции оказывается неодушевленное существительное, обозначающее соответствующие объекты: *a bank of clouds, a row of childish white teeth*. Для вопроса об отсутствии артикля важно то, что в словосочетаниях этого типа первая позиция занята существительным со значением собирательности, вне зависимости от его семантических нюансов и от того, какое существительное — одушевленное или неодушевленное — находится на второй позиции.

3. В следующей, третьей, группе именных словосочетаний с предлогом *of* одно из существительных является абстрактным и, кроме того, высокомногочленным и обозначает физическое, ментальное или эмоциональное состояние или чувство субъекта: *a single sensation of life, a sensation of freedom, a sense of duty*. В силу многозначности таких существительных, как *life, freedom, duty*, обозначение чувства или состояния с помощью словосочетаний, построенных по модели **N-of-ø-N**, требует наличия в структуре словосочетания еще одного существительного, указывающего на то, каким образом следует трактовать второе существительное: *sensation, sense*.

4. К четвертой группе относятся следующие словосочетания: *a spasm of fright, a slight flush of pride, tears of remorse*. Сходство третьего и четвертого типа именных словосочетаний с предлогом *of* обусловлено характером существительного, занимающего вторую позицию; в обоих случаях это существительные, обозначающие некоторое чувство или состояние. В словосочетаниях четвертого типа, однако, первая позиция занята существительным, указывающим на характер проявления чувства или состояния, чем и продиктовано выделение их в отдельную группу. К четвертому примыкает и словосочетание *recurrences of faith*.

Специфика этого словосочетания заключается в том, что, в отличие от структур четвертого типа, его первый компонент указывает не на характер проявления ментального состояния, а на итеративный характер возникновения такого состояния. Таким образом, отнесение указанного словосочетания к четвертому типу предполагает следующую модификацию семантического описания: к четвертой группе относятся словосочетания, в которых второе существительное обозначает чувство либо психофизическое или ментальное состояние, а первое существительное указывает на характер его возникновения или внешнего проявления.

5. Представляется возможным объединить в рамках пятой группы словосочетания, которые на первый взгляд несходны с точки зрения семантической структуры. Тем не менее все словосочетания, о которых идет речь, связаны с классификацией обозначаемого явления. К примеру, в словосочетании *the colour of ever-changing violet* **violet** — это само обозначаемое явление, а *colour* — это его классификация, указание на то, что *violet* — это не что иное, как цвет (а не размер и не запах, например). Сходную семантическую структуру имеют такие словосочетания, как *the act of tasting*, *the act of drinking*, где первое существительное имеет значение «деяние, единичное действие, нечто сделанное», а второй компонент представляет собой герундий, указывающий на специфику этого действия. Иными словами, второй компонент обозначает само действие (*tasting*, *drinking*), а первый компонент классифицирует обозначаемое явление как действие.

6. Именные словосочетания с предлогом *of*, входящие в шестую группу, обозначают денотат и его внутреннюю структуру или состав, включая материал, из которого сделан обозначаемый объект: *an uninhabited house of two storeys*, *a frame of crumpled horn*.

7. К последней, седьмой, группе относятся словосочетания, второй компонент которых представляет собой герундий, обозначающий действие, а первый компонент — существительное, обозначающее отношение субъекта к производимому им действию или характер восприятия такого действия субъектом: *the adventure of meeting Gallaher*, *the adventure of listening to Gallaher's stories*, *the pleasure of wishing long life and happiness*.

Представленный выше анализ семантических отношений между компонентами именных словосочетаний с предлогом *of* объясняет специфику денотативной отнесенности таких словосочетаний, их денотативная составляющая не допускает членения на два фрагмента в соответствии со значением каждого из существительных, входящих в словосочетание. Так, *vataga* не представляет собой некоторый объект, отличный от совокупности *чумазых детей* (*the horde of grimy children*), а *круг* (*единомышленников*) немислим в отрыве от образующих его *единомышленников*; *щепотка* не появится без *табака* (*pinches of snuff*), а *изогнутый рог*, используемый в качестве рамки, не отличается от *рамки* в денотативном плане. В семантическую структуру словосочетаний третьей и пятой групп входит идея классификации (*the colour of ever-changing violet*, *a sense of duty*, *the act of drinking*), при этом первое существительное обозначает признак класса, представляющий в то же время и

признак обозначаемого явления, что исключает возможность членения денотата словосочетания.

Обратившись к словосочетаниям четвертой группы, нетрудно заметить, что их денотат задан первым существительным: *spasm, tears, flush*. Второе существительное, обозначающее внутреннее состояние, не предполагает выделения в денотативной ситуации особого денотативного фрагмента, поскольку об эмоциях можно судить только по их проявлениям (*a spasm of fright, a slight flush of pride, tears of remorse*). В последней, седьмой, группе оба существительных обозначают один и тот же денотат, но по-разному. Герундий с зависимыми членами является прямым обозначением денотата (*meeting, listening, wishing*), в то время как употребление первого существительного представляет собой метонимический перенос: встреча с другом названа приключением, пожелание счастья и долголетия названо удовольствием (*the adventure of meeting Gallaher, the pleasure of wishing long life and happiness*). К именным словосочетаниям с предлогом *of*, входящим в седьмую группу, примыкают структуры без герундия, в которых употребление первого существительного также сопровождается метонимическим переносом. Так, в словосочетании *the lighted square of window* существительное *square* называет денотат по его признаку, в то время как употребление существительного *window* является прямым (а не переносным) обозначением денотата.

Анализ семантических отношений между существительными, входящими в состав словосочетаний, выступающих объектом анализа в данной работе, показывает, что отсутствие артикля перед вторым существительным в именных словосочетаниях с предлогом *of* объясняется невозможностью членения денотативной ситуации, обозначаемой словосочетанием, на два самостоятельных фрагмента в соответствии со значением каждого из существительных. Артикль отсутствует в именных словосочетаниях рассмотренного типа, поскольку его употребление противоречило бы его значению. Сообщая количественную информацию о денотате существительного, артикль всегда указывает на границы синтагматического членения речи и, соответственно, на наличие в мышлении говорящего представления о самостоятельном фрагменте денотативной ситуации, обозначенном существительным или именным словосочетанием [3: с. 174–185].

Классификация отсутствия артиклей в рассмотренных словосочетаниях как нулевых знаков осложняется тем, что отсутствие артиклей не сопровождается появлением какой-либо семантической составляющей, которую можно было бы описать положительным образом (как указание на *B*, в отличие от указания на не-*A*), и отсутствие такой семантической составляющей носит регулярный характер. Кроме того, спецификой семантических отношений между существительными, входящими в состав рассмотренных словосочетаний, а также описанным выше характером их денотативной отнесенности объясняется невозможность интерпретации существительных во множественном числе, находящихся в постпозиции по отношению к предлогу, как

функциональных эквивалентов неопределенного артикля. Вторые компоненты таких словосочетаний, как *the horde of grimy children, an uninhabited house of two storeys, a bank of clouds*, не имеют особого денотата, отличного от денотата первого существительного, находящегося в препозиции по отношению к предлогу. Отсутствие артикля перед существительным во множественном числе в подобных случаях сопровождается отсутствием информации о денотативной отнесенности существительного и о наличии более мелкой речевой единицы в составе именной синтагмы. В случае именных словосочетаний семи рассмотренных типов можно говорить только о характере денотативной отнесенности всего словосочетания, который определяется наличием и типом артикля, оформляющим словосочетание.

Между тем артикль может входить в структуру именного словосочетания с предлогом *of*, оформляя второе существительное, находящееся в постпозиции по отношению к предлогу: *the opening lines of the piece, the syllables of the word Araby, the white border of a petticoat, the opening lines of the piece, a third class carriage of a deserted train, the door of the stall, the heavy gray face of the paralytic, the responses of the Mass, certain institutions of the Church, the back doors of the dark dripping gardens, the end of the dream*. В подобных случаях, однако, наличием артикля соответствуют принципиально иные типы семантических отношений между существительными, входящими в состав словосочетания, и иной характер их денотативной отнесенности.

Библиографический список

Источники

1. *Joyce J. Dubliners / J. Joyce.* – Oxford - New York: Oxford University Press, 2008. – 280 p.

Литература

2. *Исаченко А.В.* О грамматическом значении / А.В. Исаченко // Вопросы языкознания. – 1961. – № 1 – С. 28–43.

3. *Огуречникова Н.Л.* Системный статус, значение и функции артиклей в английском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04; защищена 26. 12. 2008 (Институт лингвистических исследований РАН) / Н.Л. Огуречникова. – СПб., 2008. – 423 с.

4. *Селиверстова О.Н.* Труды по семантике / О.Н. Селиверстова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.

5. *Якобсон Р.О.* Нулевой знак / Р.О. Якобсон // Якобсон Р.О. Избранные работы: пер. с англ. О.В. Звегинцевой. – М.: Прогресс, 1985. – С. 222–230.

Справочные и информационные издания

6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.

References

Istochniki

1. *Joyce J. Dubliners* / J. Joyce. – Oxford – New York: Oxford University Press, 2008. – 280 p.

Literatura

2. *Isachenko A.V. O grammaticheskom znachenii* / A.V. Isachenko // *Voprosy' yazy'koznaniya*. – 1961. – № 1 – S. 28–43.

3. *Ogurechnikova N.L. Sistemny'j status, znachenie i funkcii artiklej v anglijskom yazy'ke: dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.04; zashhishhena 26.12.2008/* (Institut lingvisticheskix issledovanij RAN) / N.L. Ogurechnikova. – SPb., 2008. – 423 s.

4. *Seliverstova O.N. Trudy' po semantike* / O.N. Seliverstova. – M.: Yazy'ki slavjanskoj kul'tury', 2004. – 960 s.

5. *Yakobson R.O. Nulevoj znak* / R.O. Yakobson // *Yakobson R.O. Izbranny'e raboty'*: per. s angl. O.V. Zvegincevoj. – M.: Progress, 1985. – S. 222–230.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

6. *Lingvisticheskij e'nciklopedicheskij slovar'* / Gl. red. V.N. Yarceva. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1990. – 683 s.

**КРИТИКА. РЕЦЕНЗИИ.
БИБЛИОГРАФИЯ**

Е.Г. Борисова

**Потенциальность
как еще одно измерение языка.
*Рецензия на книгу Нели Ивановой
«Език и потенциалност
(руско-български паралели)».* –
Бургас: ЛИБРА СКОРЦ, 2007. – 223 с.**

Книга «Език и потенциалност (руско-български паралели)» написана по-болгарски, но относится к той языковедческой литературе, которую охотно читают даже те русисты, которые не очень хорошо знакомы с болгарским языком. Именно в трудах болгарских русистов — специалистов по видам глагола, фразеологии, дискурсивным словам и многим другим явлениям, характерным для обоих языков, наши коллеги-соотечественники нередко находят интересные наблюдения и теоретические обобщения, на которые навоят как сходство, так и различие этих двух близкородственных языков. Конечно, дело не только в объекте исследования, но и в очень высоком научном уровне болгарской русистики, сложившейся за долгие годы изучения русского языка в Болгарии.

Рецензируемая книга посвящена словообразованию, а точнее — такому явлению, как потенциальность в лексической системе, потенциальные слова. Это понятие, введенное А.И. Смирницким, редко попадает в центр внимания исследователей. Однако такие прикладные задачи, как преподавание неродного языка, и такие направления, как когнитивное, заставили обратить внимание на это явление. Быстрое изменение лексического состава, что наблюдалось в русском языке за последние полтора-два десятилетия, заставляет ориентироваться не только на его отражение в словарях — они попросту не успевают за новыми вхождениями (достаточно сказать, что, как отметил В.И. Беликов, ни один словарь не включает такое популярное слово, как *антиглобалист*). Приходится знакомить обучающихся с живыми словообразовательными

(и, заметим, фразеобразовательными) процессами. А тут одним из инструментов может оказаться моделирование речемыслительной деятельности, изучаемое в рамках когнитивного направления.

Интересно рассматриваемое Н. Ивановой явление вторичной префиксации. Действительно, префиксальные глаголы, давно вошедшие в лексикон русского или болгарского языков, оказываются объектами приложения словообразовательных тенденций, которые также требуют префиксации. В результате возникают единицы с двумя префиксами, имеющими разный нормативный статус. Если один чаще всего уже составил единое лексико-семантическое целое с глаголом, то второй — это живое, иногда окказиональное образование, отражающее ведущие тенденции и обеспечивающее воплощение в жизнь потенциалов языковых единиц. Для русского языка такие явления автор связывает с приставками *по-* (*поприжали*), *под-* (*подскопать*), *рас-* (*распонатыкали*).

И, как и можно было ожидать, изучение префиксации выводит на аспектологические проблемы, которые схвачены в процессе становления. Рассматриваются так называемые двувидовые глаголы, и отражается их префиксация, приводящая к созданию видовых пар (*пиарить* – *пропиарить*).

И еще одна интересная деталь: в поле зрения автора попадают не только примеры из актуальных текстов, но и сообщения носителей о возможности или запретности целого ряда префиксальных новообразований: *задекорировать*, *отмаркировать*. Это выводит Н. Иванову на еще одну проблему, заявленную в книге: языковая личность и языковое сознание, взятое в динамике.

Сопоставление близкородственных языков в области, где связь с общими истоками еще жива, интересно само по себе. Но главный интерес вызывает, конечно, четко продемонстрированная и отслеженная зависимость значения и употребления слова от продуктивности его составляющих. Это заставляет снова обратиться к описанию языка через моделирование речемыслительной деятельности человека при отражении в речи каких-то ситуаций, возможно, ранее не встречавшихся говорящему. Последовательное и разностороннее (включая сопоставительный момент) описание языкового материала — огромный вклад в создание теории языка и речи, которая учитывала бы потенциалы языковых единиц, их возникновение, развитие и реализацию в речевой деятельности.

Пятый международный конгресс германистов в Испании

С 16 по 18 декабря 2009 года в Университете города Севилья (Испания) проходил очередной ежегодный Пятый международный конгресс германистов. Первое собрание конгресса, называвшегося тогда «Контрастивная лингвистика и сравнительное литературоведение», состоялось в 2002 году, на протяжении последующих лет конгресс привлекал внимание германистов всех континентов. Среди его участников учёные Европы, Австралии, Азии, Америки. В работе нынешнего конгресса приняли участие 100 лингвистов из разных стран, в том числе из Испании, Германии, Японии, Израиля, Румынии, Чехии, Польши, Швейцарии, Хорватии, Бельгии. Россию представляли 3 германиста из Москвы и Самары. Основные задачи конгресса его организаторы видят в расширении и поддержке совместной работы в области германистики, в предоставлении возможности высказаться и обменяться опытом по широкому кругу вопросов. Поскольку тематика конгрессов не носит узкоспециального характера, ежегодно организаторы предлагают одну из актуальных тем в качестве приоритетной. В 2009 году таковой стало творчество немецкоязычных писателей с миграционным прошлым. Пленарный доклад профессора Луиса Акосты из Мадридского университета Комплутенсе «Воспоминание, историческая память и сопричастность в произведениях Х. Мюллер» (лауреата Нобелевской премии в области литературы 2009 года) стал лейтмотивом работы конгресса.

Тематика представленных докладов отражала различные области новейших лингвистических исследований в области германистики: лингвистика, переводоведение, литературоведение или преподавание немецкого языка как иностранного.

Наибольший интерес вызвали проблемы сравнительной фразеологии, перевода юмористических текстов, синтаксические и стилистические исследования, а также исследования в области диалектологии, психотипологические исследования в области лингводидактики.

Большая часть докладов была связана с литературоведением, в частности с исследованием драматургии. В.М. Костева представила исследовательскую группу профессора О.А. Радченко, выступив с докладом «“Тоталитарная” лингвистика в современной лингвоисториографии: постановка проблемы, основные черты языковой политики».

По результатам выступлений исследовательская группа Университета города Севильи «Немецкая филология» (*Deutsche Philologie*) выпускает научный журнал «Estudios Filológicos Alemanes». С публикациями можно ознакомиться на сайте www.institucional.us.es/restfa.

В.М. Костева



НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Поздравляем с юбилеем Изюм-Эрик Салиховну Рахманкулову!

В сентябре 2010 года свой юбилей отметила Изюм-Эрик Салиховна Рахманкулова, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Выдающийся учёный, Изюм-Эрик Салиховна внесла большой вклад в развитие общего и германского языкознания в нашей стране. Её работы давно уже стали классикой современной германистики, а появление каждого нового произведения является важным событием для германистов России и зарубежья. Учебники и учебные пособия профессора Рахманкуловой широко используются во многих университетах нашей страны.

Уникальный лингвистический и человеческий талант, высочайший профессионализм Эрик Салиховны помогли нескольким поколениям российских германистов найти свое место в научном сообществе и в жизни. Среди её учеников 2 доктора наук и 25 кандидатов наук. Научную деятельность она успешно сочетает с организаторской работой. 16 лет профессор Рахманкулова руководила кафедрой иностранных языков в Московском институте электронного машиностроения, затем кафедрой немецкого и скандинавских языков в Институте международных отношений. С 1979 по 1996 год она заведовала кафедрой в Московском областном педагогическом институте им. Н.К. Крупской. 14 лет Эрик Салиховна работает в нашем университете, а с 2005 года она почетный профессор МГПУ. Кроме этого, профессор Рахманкулова является членом нескольких специализированных советов по защите кандидатских и докторских диссертаций, а также членом лингвистической секции Российского союза германистов (РСГ), с 1995 года — действительным членом Международной академии информатизации.

Коллеги и друзья искренне ценят и любят Изюм-Эрик Салиховну за умение поддержать и ободрить, за доброту, душевность, открытость.

Кроме того, хотелось бы сказать и о других талантах Эрик Салиховны. Кафедра теоретической и прикладной лингвистики имеет возможность оце-

нить кулинарные шедевры юбилярши — настоящие татарские блюда, беляши, пироги с мясом.

Сердечно поздравляя Изюм-Эрик Салиховну с юбилеем от имени коллег, аспирантов и студентов Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, желаем юбилярше новых творческих сил, здоровья, творческого долголетия, талантливых учеников и с большим интересом и искренним восхищением ждем новых работ.

Коллеги и ученики

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2010, № 2 (6)**

Абрамова Елена Ивановна — старший преподаватель кафедры истории и грамматики английского языка Института иностранных языков МГПУ, аспирант кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: abramel@mail.ru

Афанасьева Ольга Васильевна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии Института иностранных языков МГПУ, декан факультета английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: AfanasievaOV@m-kaz.mgpu.ru

Балашова Ирина Владимировна — старший преподаватель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: balashovsa@gmail.com

Баранова Ксения Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, докторант кафедры зарубежной литературы МГОУ.

E-mail: Ksenia_Bar@tochka.ru

Богомолова Елена Николаевна — соискатель кафедры дальневосточных языков факультета иностранных языков Военного университета МО РФ.

E-mail: leya_123@mail.ru

Борисова Елена Георгиевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры массовых коммуникаций Института гуманитарных наук; профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: egbor@mail.ru

Ваулина Юлия Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: vaulina_j@mail.ru

Герасимова Светлана Анатольевна — начальник отдела докторантуры и диссертационных советов Управления аспирантуры и докторантуры, соискатель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

Дьячков Марк Владимирович — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: markdiachkov@yahoo.com

Ионина Анна Альбертовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры грамматики и истории английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: ionins.va@megalan.ru

Ионова Анна Михайловна — старший преподаватель кафедры немецкого языка МГИМО, соискатель кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: anna.ionova@bk.ru

Кириченко Александр Сергеевич — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры грамматики и истории английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: kirichalex@mail.ru

Корниенко Елена Радмировна — кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры русского языка МПГУ.

E-mail: ekorni@mail.ru

Костева Виктория Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Кулешова Анна Васильевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: ksas3@yandex.ru

Петрова Наталия Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: natalia-yu-petrova@yandex.ru

Радченко Олег Анатольевич — доктор филологических наук, профессор, проректор по международным связям и сопровождению Болонского процесса, директор Института иностранных языков МГПУ, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: radoleg@gmail.com

Федянина Владлена Анатольевна — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры японского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: fedlada@hotmail.com

Цейтлина Мария Дмитриевна — аспирант кафедры зарубежной филологии Института гуманитарных наук МГПУ.

E-mail: mariatseitlina@rambler.ru

Щербинина Юлия Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры риторики и культуры речи МПГУ; докторант кафедры риторики и культуры речи МПГУ.

E-mail: ad_stefan@rambler.ru

Щирова Ирина Александровна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии РГПУ им. А.И. Герцена.

E-mail: schirova@yandex.ru

Языкова Наталия Витальевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: yazykova-n@mail.ru

«MCPU Vestnik» Authors, 2010, № 2 (6)
Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

Abramova Elena Ivanovna — assistant professor of English Grammar and History department, Modern Languages Institute of MCPU, postgraduate student of English Phonetics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: abramel@mail.ru

Afanasieva Olga Vasilievna — Doctor of Philology, full professor, Head of English Philology department, Modern Languages Institute of MCPU, Dean of English Philology faculty, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: AfanasievaOV@m-kaz.mgpu.ru

Balashova Irina Vladimirovna — assistant professor of English and Modern Teaching Techniques department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: balashovsa@gmail.com

Baranova Ksenia Mikhailovna — PhD, docent, professor of English Philology department, Modern Languages Institute of MCPU, doctoral candidate of Foreign Literature department, Moscow State Regional University.

E-mail: Ksenia_Bar@tochka.ru

Bogomolova Elena Nikolaevna — postgraduate student of Far Eastern Languages department, Modern Languages Faculty of Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation.

E-mail: leya_123@mail.ru

Borisova Elena Georgievna — Doctor of Philology, full professor, professor of Mass Communication department, Humanities Institute of MCPU; professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: egbor@mail.ru

Gerasimova Svetlana Anatolyevna — Head of Department of Councils for Doctoral Theses, post-graduate student of Theoretical and Applied Linguistics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

Dyachkov Mark Vladimirovich — Doctor of Philology, full professor, professor of English Phonetics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: markdiachkov@yahoo.com

Ionina Anna Albertovna — PhD, docent, associate professor of English Grammar and History department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: ionins.va@megalan.ru

Ionova Anna Mikhailovna — assistant professor of the German department, MSIIR, post-graduate student of Roman Philology department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: anna.ionova@bk.ru

Kirichenko Alexander Sergeevich — PhD, docent, associate professor of English Grammar and History department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: kirichalex@mail.ru

Kornienko Elena Radmirovna — PhD, docent, doctoral candidate of Russian department, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: ekorni@mail.ru.

Kosteva Victoria Mikhailovna — PhD, associate professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Kuleshova Anna Vasilievna — PhD, assistant professor of French and Linguo-didactics department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: ksas3@yandex.ru

Petrova Natalya Yuryevna — PhD, docent, associate professor of English Philology department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: natalia-yu-petrova@yandex.ru

Radchenko Oleg Anatolyevich — Doctor of Philology, full professor, Vice-President of MCPU for International Cooperation and Implementation of Bologna principles, professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Director of Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: radoleg@gmail.com

Fedyanina Vladlena Anatolyevna — PhD, docent, associate professor of Japanese department, Modern Languages Institute of MCPU.

E-mail: fedlada@hotmail.com

Tseitlina Maria Dmitrievna — post-graduate student of Foreign Philology department, Humanities Institute of MCPU.

E-mail: mariatseitlina@rambler.ru

Scherbinina Yuliya Vladimirovna — PhD, docent, associate professor of Rhetorics and Speech Culture department of Moscow Pedagogical State University; doctoral candidate of Rhetorics and Speech Culture department of Moscow Pedagogical State University.

E-mail: ad_stefan@rambler.ru

Schirova Irina Alexandrovna — Doctor of Philology, full professor, Head of English Philology department of Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg.

E-mail: schirova@yandex.ru

Vaulina Yulia Yevgenyevna — PhD, docent, professor of English Philology department, Modern Languages Institute of MСPU.

E-mail: vaulina_j@mail.ru

Yazykova Natalya Vitalievna — Doctor of Pedagogy, full professor, Head of English and Modern Teaching Techniques department Modern Languages Institute of MСPU.

E-mail: yazykova-n@mail.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям учёной степени и студентам.

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, межстрочный интервал 1,5, поля: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм. Объем статьи, включая список литературы и постраничные сноски, не должен превышать 18–20 тыс. печатных знаков (0,4–0,5 а.л.). При использовании латинского алфавита обозначения набираются латинскими буквами — в курсивном начертании. Рисунки должны выполняться в графических редакторах. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

2. Инициалы и фамилия автора набираются полужирным шрифтом в начале статьи слева, заголовков — посередине полужирным шрифтом.

3. В начале статьи после названия помещаются аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяют их точкой с запятой.

4. Статья снабжается пристатейным списком литературы, оформленным в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 – 2003 «Библиографическая запись» на русском и английском языках.

5. Ссылки на издания из пристатейного списка, в том числе на интернет-ресурсы и архивные документы, даются в тексте в квадратных скобках: [3: с. 147], по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка».

6. В конце статьи (после списка литературы) указываются название статьи, автор, аннотация (Resume) и ключевые слова (Key-words) на английском языке.

7. Рукопись подается в редакцию журнала в установленные сроки на электронном и бумажном носителях.

8. К рукописи прилагаются сведения об авторе (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы, электронный или почтовый адрес для контактов) на русском и английском языках.

9. В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgpu.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра МГПУ.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале обращаться к заместителю главного редактора Викуловой Ларисе Георгиевне (Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б, каб. 444).

Телефон редакции (495) 607-76-37. E-mail: VikulovaLG@m-kaz.mgpu.ru.

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»
№ 2 (6), 2010

Главный редактор:
проректор по международным связям
и сопровождению Болонского процесса МГПУ,
директор Института иностранных языков МГПУ,
доктор филологических наук, профессор *О.А. Радченко*

Составитель:
заместитель директора Института иностранных языков МГПУ,
доктор филологических наук, профессор *Л.Г. Викулова*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*
Редактор:
М.В. Чудова
Компьютерная верстка, макет:
О.Г. Арефьева

Подписано в печать: 01.11.2010 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.

Адрес Научно-информационного издательского центра МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru