

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 3
Том 7. Филология**

Санкт-Петербург
2011

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 3 (Том 7) 2011
Филология
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор.

Редакционный совет:

С. Л. Чареков, доктор филологических наук, профессор;
Т. Я. Гринфельд-Зингурс, доктор филологических наук, профессор;
Е. И. Колесникова, кандидат филологических наук, доцент;
О. Н. Морозова, кандидат филологических наук, доцент (отв. за выпуск);
С. А. Семячко, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник;
И. Б. Смирнов, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. И. Харченкова, доктор педагогических наук, профессор;
С. С. Шимберг, кандидат филологических наук, доцент;
В. А. Ямшанова, доктор филологических наук, профессор.

**Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел. / факс: (812) 476-90-34
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2010

Содержание

ЛИНГВИСТИКА

Ф.К. Бураихи, О.Н. Чарыкова

Типы объектной лексической сочетаемости русских деструктивных глаголов... 7

Е.С. Гайломазова

Универсальная и национально-специфическая квантификация
в аспекте перевода..... 16

О. Г. Горина

Применение методов корпусной лингвистики для определения контекстно-
специфических слов и коллокаций..... 27

П. В. Гуторова

Оценка как составляющая структуры ценностного смысла «repentance»..... 37

С. В. Иванова, Э. Р. Шакирова

Функции этнокультурных речеповеденческих фильтров
в процессе вербализации интенции говорящего..... 46

В. В. Меняйло

Доминантный хронотоп как средство репрезентации
индивидуально-авторского концепта 55

Н. Н. Миляева

Жизненный цикл аббревиатур концептуального мегаполя менеджмента
(на материале современного немецкого языка)..... 64

О. Я. Палкевич

Парадокс как фрактал 73

О. И. Просяникова

Механизмы развития значений в существительных синкретических форм
типа существительное/глагол..... 83

Е. Н. Поскачина

Полицентричная синонимическая модель организации смыслового
пространства в политическом дискурсе..... 92

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. И. Деркач

К вопросу о формах проявления национальной специфики лексики
и способах ее описания..... 101

Н. И. Курганова

Исследование национально-культурной и возрастной специфики
когнитивных операций на базе ассоциативных полей..... 111

Ю. А. Раздабарина

Матричный формат знания как когнитивная основа существительных широкой семантики русского и английского языков 123

М. А. Стернина, И. А. Стернин

Сопоставительно-параметрический метод: результаты и перспективы 133

О. В. Суханова

Типологическая классификация русско-английских глагольных лакун.....143

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

И. Г. Большакова

О социальной роли метода тестов в истории человечества и в современном обществе 149

С. В. Говорун

Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения 159

Е. В. Заруцкая

Объекты тестирования и параметры оценивания устного профессионально ориентированного общения студентов управленческих специальностей на иностранном (английском) языке..... 167

Л. Г. Кузьмина

Развитие профессионально-автономной личности преподавателя иностранных языков..... 178

О. А. Сеничкина

Особенности тестирования языковых навыков и речевых умений студентов-психологов при обучении профессионально-ориентированному английскому языку 186

Е. В. Янкойц

Компетентностный подход к обучению английскому языку студентов-психологов..... 195

ОБЗОРЫ И СООБЩЕНИЯ

Д. И. Петренко

Живое чувство языка в метапоэтике перевода К.И. Чуковского 203

Сведения об авторах..... 211

CONTENTS

LINGUISTICS

F.K. Buraihi., O. N. Charykova

Types of objective lexical combinative power of Russian destructive verbs 7

E.S. Gaylomazova

Universal and national specific quantification in translational aspect..... 16

O. G. Gorina

Implementation of corpus linguistic techniques to identify a text or genre-specific key words and collocations..... 27

P. V. Gutorova

Estimation as a component of the structure of the valuable sense of «*repentance*» 37

S.V. Ivanova, E.R. Shakirova

Ethnical speech behavioral filters in the speaker's intention verbalization process . 46

V. V. Menyaylo

Individual author's concept representation by means of a dominant cronotopos..... 55

N.N. Milyaeva

Life cycle of abbreviations of the conceptual mega field of management (based on the modern German language)..... 64

O. Ja. Palkevich

Paradox as fractal..... 73

O. I. Prosyannikova

Mechanisms of the meaning evolution in syncretic forms of nouns 83

E. N. Poskachina

Polycentric synonymic model of the sense sphere organization in the German political discourse 92

COMPARATIVE STUDIES

S. I. Derkach

On the subject of the forms of lexis national specificity and means of its description..... 101

N. I. Kurganova

Study of ethno-cultural and age group specific traits in cognitive operations of Russian and French students through the association fields..... 111

Y. A. Razdabarina

Matrix format of knowledge as cognitive basis of Russian and English «shell nouns» 123

<i>M. A. Sternina, I. A. Sternin</i>	
Comparative-parametric method: outcomes and prospects	133
<i>O. V. Sukhanova</i>	
Typological classification of Russian-English verbal lacunae	143

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES

<i>I. G. Bolshakova</i>	
Social role of test method in human history and in modern society	149
<i>S.V. Govorun</i>	
Comparing listening comprehension skills in classroom and real life situations	159
<i>E. V. Zarutskaya</i>	
Objectives and criteria for oral communication assessment in second language testing of management students.....	167
<i>L. G. Kuzmina</i>	
Developing FL Professionals as Autonomous Teachers	178
<i>O. A. Senichkina</i>	
Features of testing language skills and speaking abilities of students taking ESP course at the Faculty of Psychology	186
<i>E. V. Yankoyts</i>	
Competence-based approach to teaching English to psychology students.....	195

REVIEWS AND ESSAYS

<i>D. I. Petrenko</i>	
Live feeling of language in K.I. Chukovsky's metapoetics of translation.....	203
About Authors.....	211

ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS

УДК 81 1.161. 1'373

Ф.К. Бураихи, О.Н. Чарыкова
F.K. Buraihi., O. N. Charykova

Типы объектной лексической сочетаемости русских деструктивных глаголов

Types of objective lexical combinative power of Russian destructive verbs

Статья посвящена рассмотрению объектной лексической сочетаемости русских деструктивных глаголов. В результате анализа выявлены типы объектной лексической сочетаемости и определены факторы, обуславливающие их существование и развитие в системе языка.

The article is devoted to the analysis of the objective lexical combinative power of Russian destructive verbs. The types of the objective lexical combinative power are singled out and the factors determining their existence and development in the language system are revealed.

Ключевые слова: деструктивный глагол, объектная лексическая сочетаемость, лексико-семантическая группа, диапазон сочетаемости, тип сочетаемости, свободная, полигрупповая, моногрупповая, монолексемная сочетаемость.

Key words: destructive verb, objective lexical combinative power, lexico-semantic group, combinative power scope, type of combinative power, free, poly-group, monogroup, monolexeme combinative power.

Деструктивные глаголы представляют собой один из важных семантических классов, поскольку номинируют процессы, релевантные для жизни социума. В этот класс входят лексические единицы, объединённые семантическим компонентом «каузировать не быть», который может быть реализован в двух аспектах: 1. уничтожить объект полностью (*сжечь письмо, снести дом, взорвать плотину*); 2. уничтожить целостность объекта и/или функциональную структуру (*сломать стул, разбить тарелку, разорвать платье*), то есть деструктивные глаголы обозначают такое воздействие на объект, в результате которого «нарушается структурная целостность объекта на макро- или микроуровне, и он не может выполнять ранее присущих ему функций» [8, с. 50].

Специфика глагольной семантики проявляется в том, что, как указывает А.А. Уфимцева, «значение глагольных лексем раскрыва-

ется, прежде всего, в имплицитных синтагмах, детерминированных категориальной семантикой сочетающихся глагольных и именных лексем, благодаря чему последние выступают членами потенциальных синтагм», а соотнесенность глагольных лексем с предметным рядом «манифестируется в моделях субъектно-объектной локализации глагольного действия» [10, с. 117].

Е.В. Рахилина справедливо отмечает, что «практически все семантические свойства глагола...отражаются в его главной синтаксической конструкции – модели управления» [9, с. 34]. Глаголы, значение которых ориентировано на объект, называют объектными. Н.Ф. Алиева указывает, что выражение объектных отношений глагола составляет в языке сферу, относящуюся к наиболее существенным, и считает, что в системе каждого языка может быть выделена подсистема, связанная с выражением объектных отношений, – «объектная подсистема» [1, с. 130–131].

Объектная подсистема русского языка характеризуется разделением глаголов на две лексико-грамматические подгруппы: переходных и непереходных глаголов, при этом различие транзитивности/интранзитивности передается лексико-грамматическим способом – сочетаемостью или несочетаемостью с винительным падежом прямого объекта [10, с. 71; 5, с. 32]. Следовательно, как отмечает Т.А. Потапенко, категория переходности/непереходности является очень важным абстрактным лексико-грамматическим признаком глагола, необходимым для характеристики его значения [7, с. 113].

Переходные глаголы, управляющие винительным падежом, по наблюдениям Ю.Д.Апресяна, представляют собой самый большой в русском языке класс глаголов, и этот класс глаголов обладает наиболее разнообразной семантикой [2, с. 197]. Аналогичное мнение высказывает и Г.А. Золотова: «Сочетания переходных глаголов, обозначающих действие, переходящее на предмет (в конкретном и отвлеченном смысле), с винительным прямым объектом представляют наиболее обширный и употребительный тип глагольных словосочетаний в русском языке. Это тип словосочетания, образование которого обусловлено исключительно грамматическими свойствами сочетающихся категорий. Переходный глагол по своему смыслу неполный, незаконченный, «требует» обязательной постановки после себя дополнения в винительном падеже и только с ним приобретает смысловую законченность (зажечь свечу, читать стихи и т.д.) [6, с. 7]. Следовательно, переходность большинством учёных рассматривается как одна из наиболее релевантных категорий данной лексико-грамматической единицы [8, с. 3].

Так как, по данным Ю.Д. Апресяна, переходные глаголы составляют более 50 % от общего числа глаголов в русском языке, и сочетаемость их с существительным, называющим объект, является обязательной, рассмотрение объектной лексической сочетаемости транзитивных глаголов русского языка представляется чрезвычайно перспективным с точки зрения выделения определенных типов подобной сочетаемости.

При изучении сочетаемости как языкового явления большинство авторов исходит из понимания ее как «способности элементов объединяться друг с другом в речи» [4, с. 445]. Принято выделять грамматическую (синтаксическую) и лексическую сочетаемость. При разграничении лексической и синтаксической сочетаемости все исследователи исходят из единой посылки о том, что, как указывает Д. Н. Шмелев, «синтаксическая сочетаемость слова обуславливается его лексико-грамматической характеристикой, лексическая сочетаемость – его индивидуальным значением» [12, с. 216].

Обязательная направленность называемого действия или процесса на объект, выраженный винительным падежом без предлога, является важной грамматической особенностью и группы деструктивных глаголов. Исследование семантики существительных, замещающих при этих глаголах позицию прямого объекта, позволяет выявить типы их объектной лексической сочетаемости.

Основным материалом исследования послужили семемы моносемантических и полисемантических глаголов, объединенные интегральной семой «уничтожить, каузировать не быть» (117 единиц). Источником исследования послужили произведения художественной литературы XIX – XX веков и материалы современной периодической печати. Привлекались также данные словарей.

Анализ показал, что диапазон существительных, способных вступать в сочетание с тем или иным деструктивным глаголом, может значительно варьироваться. В зависимости от того, какое количество лексико-семантических групп существительных входит в диапазон объектной лексической сочетаемости деструктивного глагола, можно говорить о трёх типах такой сочетаемости.

Наиболее частотной в рамках исследуемого материала является **полигрупповая** объектная лексическая сочетаемость, при которой глагол может сочетаться с существительными **нескольких** лексико-семантических групп. Такую сочетаемость имеет, например, глагол *разрушить*, прямое значение которого «уничтожить, руша, ломая». Продемонстрируем диапазон его объектной лексической сочетаемости на примерах из газетных текстов.

В силу своей семантики данный глагол используется, прежде всего, для обозначения процесса уничтожения различного рода построек, сооружений, населённых пунктов:

*После революции местного батюшку расстреляли, а **церковь разрушили*** (АиФ, №25, 2008).

*В Ираке **разрушены** многие заводы, включая нефтеперерабатывающие* (АиФ, № 12, 2008).

*Только на территории СССР было **разрушено** 1710 городов и посёлков, более 70 000 сёл и деревень* (АиФ, №25, 2008).

На основе прямого значения у данного глагола возникает ряд переносных. Так, он может использоваться для обозначения процесса уничтожения какой-либо социально-политической или экономической системы: разрушить страну, хозяйство, отрасль, экономику, инфраструктуру и т.д. Например:

*Народу так обрыдла «советская власть», руководящая роль коммунистов, что он стихийно бросился в политику. **Власть разрушили** полностью* (АиФ, №4, 2006).

*Учёные просили президента не **разрушать** «Минатом»* (АиФ, №32, 2007).

*Воронежскому отделению СПС удалось **разрушить** бизнес наркоторговцев на ул. Баррикадной* (АиФ – Черноземье, № 15, 2006).

Кроме того, данный глагол широко используется в переносном значении для номинации деструктивных процессов в биологической сфере:

*Алкоголь неумолимо **разрушает** печень* (КП 21 марта 2005).

*Химические вещества, добавленные в воду бассейна, **разрушают** белок слюны* (Веста, № 10, 2004).

*Конфликты надо «дозировать»: в больших количествах они **разрушают** организм* (КП 28 февраля 2008).

*Ещё мне бы хотелось видеть учёного, который сможет изобрести сигареты, укрепляющие **здоровье** человека, а не **разрушающие** его* (АиФ, № 28, 2005).

Возможно употребление этого глагола для обозначения деструктивного процесса по отношению к явлениям духовной, эмоциональной и ментальной сферы: разрушить религию, мораль, веру, идею и т.д. Например:

*Получается, нельзя кого-то ограничивать, а **разрушать** всё, что угодно – **мораль**, родной очаг, родную **культуру** – можно!* (АиФ, №21, 2008).

*Надо проанализировать, какой урок дала вам жизнь, какую **вашу идею** **разрушила*** (АиФ – Черноземье, №41, 2005).

При первой же встрече этот человек **разрушил впечатление**, которое сложилось о нём (АиФ, №49, 2006).

Глагол *разрушить* используется и с существительными, называющими отношения между людьми и между государствами:

*Ссоры и взаимные упрёки **разрушают брак*** (Будуар, №2, 2007).

*Эти разлуки и **разрушили нашу любовь*** (АиФ, №19, 2006).

*Наша задача – не позволить **разрушить партнёрство Россия – США – Европа*** (АиФ, №8, 2005).

Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые сочетания с данным глаголом воспринимаются как окказиональные, хотя входящие в них существительные семантически связаны с именными компонентами узуальных сочетаний. Например, *разрушить дружбу* – узуальное, *разрушить партнёрство* – окказиональное.

Таким образом, диапазон объектной лексической сочетаемости данного глагола включает большое количество (не менее 13) лексико-семантических групп существительных.

У других глаголов данного класса диапазон объектной лексической сочетаемости может быть более узким. Например, глагол *снести* в значении «сломав, разрушив, удалить с какой-либо поверхности, уничтожить» сочетается только с существительными, называющими различного рода строения: снести дом, сарай, барак, кинотеатр, гараж и т.д., населённые пункты: снести посёлок, деревню, водно-ирригационные сооружения и переправы: снести плотину, дамбу, мост. Например:

*...Мы обязаны были **снести все бараки*** (Работница, 2008, №3, с.22).

*Новый глава города нацелился **снести с лица земли загазованный посёлок** и предоставить его жителям квартиры в только что отстроенных домах на улице Суворова* (КП 15 мая 2009).

*Тогда вода перелилась через **плотину** и **снесла её**, не оставив никакого следа* (АиФ, № 16, 2010).

*Бурные потоки с шумом несутся с полей и огородов, пересекают улицы, заливают и **сносят редкие деревянные мостики*** (КП 20 апреля 2011).

Анализ показал, что среди деструктивных глаголов, относящихся к полигрупповому типу, имеются такие, диапазон сочетаемости которых чрезвычайно широк и может включать от 11 ЛСГ существительных до чрезвычайно большого их количества, абсолютная величина которого определяется и ограничивается, в основном, только экстралингвистическими и стилистическими факторами. Сочетаемость таких глаголов имеет тенденцию к дальнейшему расширению, стремится стать свободной, безграничной. Этот признак позволяет выделить ее в особый подтип.

Другие глаголы разрушения, относящиеся к полигрупповому типу, не имеют ярко выраженной тенденции к расширению объектной сочетаемости, а количество лексико-семантических или тематических групп существительных, способных вступать с ними в сочетания, не превышает 10-ти.

В зависимости от максимального количества лексико-семантических групп существительных, способных вступать в сочетания с тем или иным деструктивным глаголом, можно выделить два подтипа полигрупповой сочетаемости: 1) полигрупповая А – диапазон свыше 10 ЛСГ; 2) полигрупповая Б – диапазон от 2-х до 10 ЛСГ.

Полигрупповую А сочетаемость имеют следующие глаголы разрушения:

1. Глаголы с обобщенным значением разрушения (нарушить, разрушить, рушить);

2. Глаголы, указывающие на способ действия (давить, жечь, ломать, разбить, раздавить, разорвать, сжечь, сломать).

Полигрупповую Б сочетаемость имеют следующие глаголы разрушения:

1. Глаголы с обобщенным значением разрушения (вывести, громить, губить, истребить, крушить, перевести, разгромить, разорить, убить, уложить, умертвить);

2. Глаголы, указывающие на способ разрушения (вешать, взломать, взорвать, выбить, выдавить, выжечь, выломать, вырубить, вытравить, вышибить, добить, душить, забить, завалить, задавить, заколоть, закрыть, зарезать, зарубить, застрелить, затопить, затоптать, избить, изломать, изрезать, изрубить, колоть, косить, крошить, оборвать, отменить, отравить, перебить, перерезать, перерубить, перестрелять, пилить, побить, погасить, подавить, поджечь, поломать, порвать, потопить, прервать, прирезать, пристрелить, пришить, пробить, проломить, разбомбить, развалить, разворочать, развязать, раздробить, разломать, разнести, разобрать, разрубить, распилить, расплетать, распороть, растерзать, растоптать, расстрелять, сбить, снести, сорвать, срубить, стереть, стрелять, топить, утопить.

Для глаголов конкретного действия в целом характерен более узкий диапазон сочетаемости, чем для глаголов, обозначающих обобщенный процесс разрушения.

Под **моногрупповой** понимается такая объектная лексическая сочетаемость, при которой транзитивный глагол способен образовывать сочетания с существительными только **одной** лексико-семантической группы, то есть сочетательный потенциал этого глагола ограничен совокупностью лексем, объединенных на основе ин-

тегрального семантического компонента. Например, глагол *казнить* сочетается только с существительными, называющими людей, *засыпать* – с существительными, называющими углубления в земле, *вылечить* – с существительными, объединёнными семантическим компонентом «болезнь», *осушить* – водоём и т.д.

К моногрупповому типу можно отнести объектную лексическую сочетаемость следующих деструктивных глаголов: брить (бороду), выкопать (сорняки), вытоптать (посевы), закопать (яму), засыпать (траншею), казнить (преступника), корчевать (лес), лечить (болезнь), осушить (болото), отстреливать (собак), подбить (танк), разогнать (толпу), растопить (лёд), расформировать (отряд), спилить (дерево), торпедировать (корабль), тушить (пожар).

Крайним, вырожденным (термин М.М. Копыленко) случаем моногрупповой сочетаемости является **монологемная**, при которой транзитивный глагол может быть употреблён только с **одним** существительным, то есть диапазон этого глагола ограничен одной лексемой. Так, деструктивный глагол *выкалывать* сочетается только с существительным *глаз*.

Особыми семантическими и синтагматическими свойствами обладает глагол *уничтожить*, называющий процесс, которому может быть подвергнут любой объект окружающей действительности, что позволяет ему сочетаться практически с любым существительным. Такая широта диапазона сочетаемости данного глагола обусловлена предельной простотой его семантической структуры, включающей только одну сему «каузировать не быть». Стилистические же ограничения сочетаемости глагола *уничтожить* настолько незначительны, что ими можно пренебречь. Поэтому объектную лексическую сочетаемость данного деструктивного глагола можно трактовать как **свободную**.

Таким образом, можно говорить о существовании трёх типов объектной лексической сочетаемости транзитивных глаголов. Самым распространённым из них является полигрупповая, менее распространённым – моногрупповая. Свободная сочетаемость представляет собой редко встречающийся тип. Полученные данные позволяют сделать ряд выводов общетеоретического характера.

Возникновение и существование выделенных в рамках исследуемого материала типов сочетаемости обусловлено следующими факторами.

1. Экстралингвистическими – для любой объектной лексической сочетаемости будет действительна следующая закономерность: чем специфичнее процесс, тем меньшее количество объектов может быть ему подвергнуто, тем уже объектная лексическая сочетаемость, называющего данный процесс глагола, и наоборот.

2. Экстралингвистические факторы экстраполируются в область лингвистических, в частности семантических, отношений и обуславливают воздействие на объектную лексическую сочетаемость следующих закономерностей:

а) количество сем-конкретизаторов обратно пропорционально широте сочетаемости данного глагола, то есть чем больше дифференциальных сем содержит его семантическая структура, тем уже диапазон сочетаемости, и наоборот;

б) количество семем, выражаемых глагольной лексемой, прямо пропорционально широте сочетаемости, то есть чем больше семем репрезентирует глагольная лексема, тем шире диапазон её сочетаемости;

с) на сочетаемость оказывают влияние стилистические факторы.

3. Между различными типами и подтипами объектной лексической сочетаемости нет чётко выраженной границы. Под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов диапазон сочетаемости той или иной лексики может постепенно суживаться или расширяться. И как следствие этого процесса происходит переход данного глагола в другой тип или подтип сочетаемости. Применительно к классу деструктивных глаголов более релевантным является второй процесс.

Расширение сочетательных возможностей деструктивных глаголов может быть связано с двумя факторами:

а) экстралингвистическим – технический прогресс, обуславливает появление всё новых и новых объектов, которые могут быть подвергнуты деструктивному воздействию;

б) лингвистическим – возникновением в речевой практике окказиональных сочетаний. В силу тех или иных причин окказиональные сочетания начинают воспроизводиться носителями языка с большей или меньшей степенью регулярности, что обуславливает формирование новой семемы, а это в свою очередь приводит к расширению диапазона сначала узальной сочетаемости, а затем к появлению окказиональной – и процесс повторяется.

Список литературы

1. Алиева Н.Ф. Выражение объектных отношений как универсальное свойство языков // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М.: «Наука», 1969. – С. 129–134.

2. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. – М.: «Наука», 1967. – 251 с.

3. Апресян Ю.Д. О толковом словаре управления и сочетаемости русского глагола // Словарь. Грамматика. Текст. Сб. статей. – М.: Русский язык, 1996. – С.13–43.

4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: «Советская энциклопедия», 1966. – 606 с.
5. Бондарко А.В. К теории поля в грамматике – залог и залоговость.- ВЯ, 1972. – № 3. – С. 20–36.
6. Золотова Г.А. Глагольные словосочетания и их типы в современном русском литературном языке (на материале сочинений А.М. Горького). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – М., 1954. – 16 с.
7. Потапенко Т.А. К вопросу о лексико-семантических признаках глаголов с общим значением воздействия на предмет // Актуальные вопросы грамматики и лексики. – М., 1976. – С.112–130.
8. Потапенко Т.А. Лексико-семантическая характеристика глаголов разрушительного воздействия на объект / Т.А. Потапенко // Филологические науки. – М.: Высшая школа, 1983. – № 2. – С.50–56.
9. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имён: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000. – 416 с.
10. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. – М.: «Наука», 1974. – 205 с.
11. Хаймович Б.С. О сочетаемости как признаке части речи // Ученые записки Харьковского пединститута ин. яз. – Т. 5. 1969. – С. 67–74.
12. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: «Просвещение», 1977. – 335 с.

**Универсальная и национально-специфическая
квантификация в аспекте перевода****Universal and national specific quantification in translational aspect**

Различия между системной значимостью квантификаторов и многочисленными контекстными приращениями настолько поразительны, что побуждают вновь обращаться к этой проблематике. Даже в весьма далеких друг от друга лингвокультурах нередко обнаруживается общность в сфере квантификации. Квантификатор всегда принадлежит определенному культурному контексту, формируется и функционирует в рамках данного контекста. Вне этого культурного контекста он нередко теряет свою специфику, следовательно, прерывая связь с языковым контекстом, теряет и смысл.

Differences between system significance of quantifiers and numerous context increases are so amazing that make us to appeal to this problem again. Even in dissimilar linguacultures we often discover community in the sphere of quantification. A quantifier always belongs to a definite cultural context, forms and functions in limits of a giving context. Outside of this context it often loses its specific features, consequently, interrupting the connection with the linguistic context it loses the sense.

Ключевые слова: квантификация, семантика, национально-специфические особенности, квантификативные единицы, контекст, коннотационные приращения, лингвокультура.

Key words: quantification, semantics, national-specific peculiarities, quantificative units, context, connotation increments, linguaculture.

Количественные значения пронизывают весь корпус языка, охватывают большинство частей речи – существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия, числительные. Однозначны числительные в словосочетаниях прямого денотативного употребления: *in two parts, in one piece, the sixth sense, first impressing, the first man* (Адам) и т.д. Числительные участвуют в создании терминологических (номенклатурных) единиц, которые должны быть однозначными в разных языках: *Boeing-747, NOKIA-1611, Ту-154* и т.д. Ср. также онимы и близкие к ним наименования: *Henry III, Louis I, Петр I, Екатерина II, World War I World War II*.

Сложнее обстоит дело с квантитативами, обладающими коннотационными приращениями. Последние также бывают идентичными в различных лингвокультурах: ср. *The third world*. В связи с требованиями политической корректности вместо *развивающиеся страны*

чаще говорят *страны третьего мира* (при этом, естественно, не имеется в виду значений 'третий по счету').

Адекватную коннотацию имеют квантификаторы в заимствованных идиомах: ср. лат.: *Consuetudo est secunda (altera)natura* – англ. *Habit is a second nature* – рус. *Привычка – вторая натура*; исп. *Quinta columna* – англ. *The fifth column* – рус. Пятая колонна. Ср. англ. *Carry two faces under one hood* и рус. *двуличный*.

Англ. *The third degree* с XVIII века получило значение 'допрос с применением пыток' (после того как английский художник В. Хогарт выставил картину с изображением такого допроса и дал ей название *The third degree*).

Использование симметричного числительного может оказаться неуместным в переводе. Так, в англ. (в сфере спорта) *Come off second best* (букв. 'закончить состязание лучшим вторым') означает 'потерпеть поражение, неудачу'. *Four seas*, переведенное как *четыре моря* ничего не прояснит, если не учесть, что так британцы называют моря Великобритании. Перевод выражения *To make two ends meet* осуществляется с исключением числительного – *сводить концы с концами*. *Four corners* переводится как *перекресток*, *Forty winks* (букв. 'сорок мигов, миганий') – как 'краткий сон, подремать' [2, с. 13-14]. Среди квантитативных сочетаний также есть ложные друзья переводчика. Так, англ. *First night* означает 'премьера, первый спектакль', *Three sisters* – 'мойры, парки – богини человеческой судьбы', *The seven seas* – 'Мировой океан'.

Национально-специфический характер имеют средства выражения итеративности, многосубъектности и многообъектности действия. Ср. не имеющие формального соответствия в других языках английские обороты со значением неоднократности действия в прошлом *used to come, would come*. При переводе русских глаголов количественных способов действия на западноевропейские языки преимущественно используются описательные обороты с экспликацией неопределенно большого количества: *перевидать* – англ. *to have seen much / many N...*, нем. *vieles gesehen haben*, франц. *voir beaucoup(de N)*, исп. *ver mucho / a muchos N / a menudo*. Ср. русский перевод, сделанный Т.П. Манц:

Роми сказал, что его клиент поубивал много народу и собирается прикончить самого Роми; в английском оригинале было: *Romey told me his client had killed many people and was planning on killing Romey too* (J. Grisham "The Client").

Даже в весьма далеких друг от друга лингвокультурах нередко обнаруживается общность в сфере квантификации. Так, в списке слов, входящих в конструкцию со значением 'большое количество' в корейском, как и в русском, фигурируют слова со значением 'куча' и

‘море’: *chayk-temi* ‘куча книг’, *pic-temi* ‘куча долгов’; *nwunmwul-pata* ‘море слез’. Кроме того, в корейском в этот список входит корейское слово *san-temi* ‘гора-куча’ с иероглифическим суффиксом *san* ‘гора’ и заимствованное из китайского слово со значением *tay-san* ‘большая гора’. То есть, основной метафорой большого количества служит известная формула ‘выше’ → ‘больше’. Что касается конструкций, описывающих малое количество, то здесь никаких семантических пересечений нет: в корейском в этой зоне выступают квантификаторы с исходным значением *nwunkkor* ‘гноя глаза’, *sonthop* ‘ноготь’, *swikkoli* ‘хвост мыши’ и *thikkul* ‘пыль’. Причем квантификатор с исходным значением ‘пыль’ используется в функции дополнения в отрицательных конструкциях (русск. *у меня не было ни малейшей надежды* может быть передано букв. ‘*даже как пыль*’), а в утвердительных конструкциях выбирается дополнение с исходным значением ‘хвост мыши’ (русск. *он получил маленькую зарплату* в буквальном переводе будет ‘как будто хвост мыши’).

В наречной функции в утвердительных контекстах ‘пыль’ используется и для обозначения большого количества (‘в мире много стран’ – букв. ‘как пыль’). То есть, значение малого количества возникает за счет мельчайшего размера частиц пыли, а значение большого количества – из идеи бесчисленного множества таких частиц (причем второе значение часто используется в текстах религиозной тематики) [7, с. 435-436]. Ср. иной образ в русской лингвокультуре – *лагерная пыль* (о жертвах ГУЛага). «Знаками, материальными символами исчезающе малого или недостаточного количества становятся *крошка, росинка, песчинка...* В русском языке универсальным «инструментом» измерения наименьшего количества и проверки наличия или отсутствия чего бы то ни было становится *капля*, которой «измеряются» не только жидкие вещества, но и время, чувства, отношения – *подожди капельку, ни капли не боюсь*» [10, с. 109].

Квантификатор всегда принадлежит определенному культурному контексту, формируется и функционирует в рамках данного контекста. Вне этого культурного контекста он нередко теряет свою специфику, следовательно, прерывая связь с языковым контекстом, теряет и смысл.

В русском языке есть морфемные (суффиксальные) показатели уменьшительности – уменьшительно-ласкательные суффиксы. Средства уменьшительного словообразования неотделимы от разного рода экспрессивных прагматических созначений, иногда противоположных – ласкательности, вежливости, ироничности, презрения, социальной зависимости. Они неотделимы от социальных характеристик участников коммуникации. Нередко речевой

портрет «мещанского» связан именно с использованием таких форм. А.А. Реформатский и С.И. Ожегов относили к мещанской фразеологии уменьшительные существительные типа *закусить бутербродиком с колбаской*.

Как известно, деминутивы приобретают уменьшительное значение, если основа обозначает неуникальный предмет; если же производящая основа обозначает вещество (*вода, каша, масло, молоко, сахар, соль*) или уникальный предмет (*солнце*) уменьшительная интерпретация смысла при формально деминутивном суффиксе исключается. В первой группе слов этому препятствует абсурдность комбинации смыслов ('маленькая вода'), во второй группе смыслов (*солнышко*) этому препятствует отсутствие денотата для соответствующего смысла. Поэтому деминутивы такого типа приобретают постоянную прагматическую составляющую – указание на то, что говорящий испытывает положительные эмоции к адресату речи. «Когда мы говорим *Выпей молочка, съешь кашки*, мы испытываем (или выражаем) положительные эмоции не столько к пищевым продуктам, сколько по отношению к своему адресату. Не случайно такие слова особенно уместны при обращении к ребенку, которому мы оказываем покровительство, к которому относимся с любовью и нежностью, то есть ласково.<...> *Ласково* – это 'с любовью' по внутренним ощущениям и 'с нежностью' по внешним проявлениям. В таких случаях ласкательные слова – это не прямой способ включения адресата в личную сферу говорящего» [1, с. 146]. Ср. наблюдение Е.П. Гаран [5, с. 73] относительно особенностей женской речи, которые остроумно обыгрываются в рекламе: «... есть в высшей степени характерные приметы женской речи (такие, как изобилие уменьшительно-ласкательных суффиксов, оценки типа *Прелесть!*), которые отражаются в радиорекламе электрического чайника:

А он такой хорошенький-хорошенький, просто прелесть! Носик пряменький-пряменький, сам немножко пузатенький, тут все светленькое, а на макушке темная полоска».

В современной российской речевой культуре образования с суффиксами уменьшительности-ласкательности претендуют на роль языковых средств создания прагматической категории вежливости. Как отмечает Т.Л. Козловская [6, с. 216–217], в советское время такие образования были характерны для речи покупателей, а при нынешнем состоянии общества они становятся чертой речи продавцов, поскольку исчезает «советская» зависимость покупателя от продавца. От последнего, наоборот, законы рыночной экономики требуют быстрого сбыта товара, поэтому продавцу выгодно быть предельно вежливым с покупателем. Ср. [там же] примеры из речи официантов, прибавляющих к названиям блюд уменьшительно-

ласкательные суффиксы – *салатик, жульенчик, рулетик*. Итак, процесс перехода форм с суффиксами уменьшительности-ласкательности из речи обслуживаемых в речь обслуживающих отражает явление транспозиции социальных ролей говорящих по школе «выше» – «ниже», что в свою очередь является отражением экономических, политических и социокультурных перемен в нашей стране. Что касается прилагательных и наречий, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, то для них, еще более характерна такая прагматика – направленность положительных эмоций говорящего на собеседника.

Как известно, в основе перевода как «пускового механизма коммуникации» лежит коммуникативная константа, отражающая динамический аспект перевода. «Коммуникативная константа позволяет актуализировать роль когнитивных пространств автора исходного текста и переводчика, на пересечении которых создаются зоны понимания, обуславливающие адекватность восприятия исходного текста и вывода его интерпретативных вариантов» [9, с. 45]. Рассмотрим в связи с этим перевод квантификатора в рассказе А. Конан Дойля «Союз рыжих». В оригинале читаем:

“You may place considerable confidence in Mr. Holmes, sir,” said the police agent loftily. “He has his own little methods, which are, if he won’t mind my saying so, just a little too theoretical and fantastic, but he has the makings of a detective in him. It is not too much to say that once or twice, as in that business of the Sholto murder and the Agra treasure, he has been more nearly correct than the official force.

Ср. перевод М. и Н. Чуковских:

- Можете положиться на мистера Холмса, сэр, - покровительственно проговорил агент полиции. – У него своя собственная методика, которая, позволю себе заметить, несколько отвлеченна и фантастична, но, тем не менее, дает неплохие результаты. Нужно признать, что бывали случаи, как, например, в деле об убийстве Шолто и истории с драгоценностями Агры, когда он оказался прав, а полиция ошибалась.

Заметим, что в оригинале количественные оценки «я считаю, что это мало» прописаны более четко. И это соответствует логике характеров и поведения персонажей. Так, из рассказа в рассказ все представители Скотланд Ярда преуменьшают заслуги Холмса, и в этом – часть интриги. Так что был бы логичен перевод, более близкий к оригиналу (с сохранением кванторов *once or twice*) – ...*нужно признать, что раз или два он был прав, а полиция ошибалась.*

Ср. Также перевод с использованием диминутивов:

By this time she had found her way into a tidy little room with a table in the window, and on it (as she had hope) a fan and two or three pairs of tiny white kid gloves... (L. Carroll "Alice in Wonderland")

С этими словами Алиса вошла в маленькую чистенькую комнатку; около окна стоял стол, а на нем лежал веер и две-три пары белых лайковых перчаток. (пер. А.Н. Рождественской).

Выбор переводческой стратегии в сфере квантификации определяется также стилевой (жанровой) принадлежностью текста. Так, в рекламном дискурсе на разных языках можно отметить общие и при этом аномальные, основанные на логически недопустимых операциях способы выражения категориальной семантики количества. Специфически рекламные процессы осмысления и вербализации количественных отношений проявляются в слоганах типа *Больше Италии, чем когда-либо. Больше искусства. Больше событий. Больше духовности* (перевод рекламного текста *Piu Italia che mai. Giubileo 2000, Ente Nazionale Italiano Turismo*).

Существует немалое количество западных слоганов, удачно переведенных и успешно адаптированных в русском языковом сознании, например: *Gillette. The best a man can get – (Лучше для мужчины нет)*.

Квантификаторы – наименования национально специфических единиц измерения – относятся к тому пласту лексики, который именуется фоновой. Национально-специфичны разнообразные метрологические единицы, которые не переводятся, а транскрибируются. Некоторые из них становятся широко известны за пределами ареала применения (хотя свою «экзотическую» окраску они от этого не теряют), ср.:

Ли – 1. 'В ряде стран Дальнего Востока – мера длины, приблизительно равная 500 м; 2. мера веса золота, серебра В Китае, Монголии, во Вьетнаме, равная приблизительно 37 г; 3. единица площади в Китае, равная приблизительно 6 кв. м' (БАС, МАС) Китайская поговорка: *Коль судьба – встретишь и за тысячу ли; не судьба – не встретишь и рядом*.

При переводе мезуративов определяющую роль играет адресат. Так, в литературе, предназначенной детям, вполне правомерно введение известных систем мер, ср.:

And so it was indeed: she was now only ten inches high... (L. Carroll "Alice in Wonderland").

Так оно и было на самом деле. Алиса сделалась совсем крошкой, ростом всего двадцать пять сантиметров...(пер. А.Н. Рождественской).

Однако уже истории о Шерлоке Холмсе, основными читателя которых являются подростки, мезуративы переводятся с сохранением

указаний на традиционную английскую систему мер и русский читатель вникает в их понятийное содержание.

Интересно, что функции тех или иных числительных в разных языках могут быть настолько различными, что они приближаются к реалиям. А.Н. Баранов [3, с. 161] проанализировал фрагмент немецкого перевода рассказа В. Сорокина «Дорожное происшествие»:

Нина Николаевна быстро подошла к своему зеленому столу, села, склонилась над раскрытым журналом. – Двойка, Соловьев.

Nina Nikolaevna ging rasch zu ihrem grünen Tisch, setzte sich und beugte sich über das geöffnete Klassenbuch: - Fünf, Solovjev.

То есть, вместо русской «двойки» фигурирует оценка «пять», и замена представляется оправданной, так как немецкая оценка «пять» выполняет в системе школьных оценок ту же функцию, что и русская «двойка». Таким образом, перевод этого фрагмента текста понятен немецкому читателю, не знакомому с принятой в России системой оценок. Если бы переводчица Габриеле Лойпольд предпочла сохранить эту реалию, ей пришлось бы добавить комментарий в духе Ч. Филлмора, где идея относительной значимости элементов фрейма иллюстрируется с помощью описания различных систем школьных оценок, что вряд ли соответствовало бы жанру и излишне повышало бы удельный вес эпизода в рассказе. С другой стороны, можно представить себе читателя, хорошо осведомленного о российской системе школьного образования. Для него этот перевод может оказаться дезинформирующим, так как он, допустив, что имеет дело с буквальным переводом, может интерпретировать этот фрагмент текста в том смысле, что учительница поставила ученику отличную оценку, несмотря на невыполненное задание. Так что можно говорить лишь о предпочтительном, но не о «правильном» варианте перевода.

Многие аспекты квантификации, например – частицы, с помощью которых формируется прагматика количественной оценки, формы степени сравнения – полностью идентичны в оригинальном и переводном тексте. Ср. полное содержательное и формальное совпадение квантификации:

*He put the empty bowl back on the floor next to the cat-flap and lay back down on the bed, somehow **even hungrier** than he had been before the soup (Rowling J.K. “Harry Potter and the Chamber of Secrets”).*

*Поставив пустую миску на пол рядом с кошачьей дверцей, Гарри опять лег в постель. Есть хотелось **еще сильнее**.*

Неточное количество в переводе на русский язык передается с помощью инверсии:

*Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: **once or twice** she had peeped into*

the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what is the use of a book,' thought Alice, 'without pictures or conversations?' (L. Carroll "Alice in Wonderland").

Алисе надоело сидеть на пригорке, рядом с сестрой, и ничего не делать; **раза два** заглянула она украдкой в книгу, которую читала ее сестра, но там не было ни разговоров, ни картинок. «А какой же толк в книге, - подумала Алиса, - если в ней нет ни картинок, ни разговоров?» (пер. А.Н. Рождественской).

Ср. также точный возраст «вождя краснокожих» в языке оригинала и приблизительный (переданный с помощью инверсии) в переводе:

We have a seven-mile drive before us (A. Conan Doyle "The Man with the Twisted Lip").

Нужно проехать миль семь (пер. М. и Н. Чуковских).

Интересно, что особенности квантификации с помощью слов типа *река, море, ручей* и т.д. могут передавать национально-специфические особенности. Так, А.С. Пушкин пишет о Татьяне в 8-й главе «Евгения Онегина», используя выражение *слезы рекой*:

*Княгиня перед ним, одна,
Сидит, не убрана, бледна,
Письмо какое-то читает
И тихо слезы льет рекой,
Опершись руку щекой.*

Ср. перевод на английский язык Ч. Джонстона, где княгиня плачет тихим ручьем:

*The princess, sitting peaked and wan
Alone, with no adornment on,
She holds a letter up, and learning
Cheek upon hands, she softly cries
In a still stream that never dries.*

Это уменьшение потока слез от реки к ручью А. Вежбицкая [4, с. 531] считает очень характерным. Подобные примеры приводят А. Вежбицкую к мысли, что русская культура (в отличие от англосаксонской) содержит общее «предписание», относящееся к эмоциям, которое можно сформулировать следующим образом: хорошо, если другие люди знают, что человек чувствует.

Ср. примеры переводческой стратегии на русский язык, когда интенсивность признака повышается сравнительно с тем, как это представлено в тексте оригинала; ср., как *a small rain* превращается в выражение *дождь милостыни так и сыплется*, которое вряд ли соотносимо с точки зрения квантификации с оригиналом:

Here it is that this creature takes his daily seat, cross legged with his tiny stock of matches on his lap, and as he is a petious spectacle a small

rain of charity descends into the greasy leather cap which lies upon the pavement beside him (A. Conan Doyle “The Man with the Twisted Lip”).

Один вид его вызывает сострадание, и **дождь милостыни так и сыплется** в грязную кожаную кепку, которая лежит перед ним на мостовой (пер. М. и Н. Чуковских).

The tears filled her eyes and ran quickly down her face (W.S. Maugham “Theatre”).

Глаза наполнились слезами, они **потоком хлынули** по щекам (пер. Г. Островской).

Ср. появление квантификатора при вещественном имени в переводном тексте:

*‘Hold up his head. **Brandy now.** Don’t choke him* (L. Carroll “Alice in Wonderland”).

- **Поддерживай ему голову! Дай ему немного коньяку! Не задуши же его!** (пер. А.Н. Рождественской).

Различия оригинала и перевода могут быть, конечно, обусловлены структурными (системными) особенностями, например – формальными синтагматическими правилами. Так, в английском языке, не сохранившем никаких остатков двойственного числа, все числительные, за исключением *one*, требуют от существительных унифицированной формы множественного числа. В русском языке иначе (*четыре стола, но пять столов*). Ср., как учитывается это различие в сочетаемости по числу между русским и английским языком при переводе:

*I had to claw away from the bank pretty lively **four or five times**, to keep from knocking the islands out of the river* (M. Twain “The adventures of Huckleberry Finn”).

Перевод Н. Дарузес: *Я старался держаться подальше от берега, и **раз пять-шесть** мне пришлось сильно оттолкнуться от него, чтобы не налететь на островки.*

Стратегия перевода высказываний с числительными определяется их текстовой ролью: они могут быть показателями точного количества, могут быть показателями только общего смысла «много / мало» или «очень много», в стихотворном тексте – выполнять ритмические или орнаментальные функции. Именно эти различия влекут за собой сохранение, замену или опущение числительного при переводе. Ф.А. Литвин [8, с. 201-206] обнаружил проявление всех этих закономерностей на таком специфическом материале, как nursery rhymes. Так, большие числа, передаваемые числительными с *thousand*, при переводе не имеют буквальных квантификативных соответствий. *Ten thousand pounds to one penny* переводится как *Могу поспорить на тысячу фунтов*. И тысяча, и десять тысяч фунтов – это большие деньги (особенно для ребенка), и главная мысль

здесь не в точной сумме, а «готов поспорить на что угодно». Переводя *Three little kittens lost their mittens*, С. Маршак опускает числительное: *Потеряли котятки на дороге перчатки*. Как полагает Ф.А. Литвин, одной из причин может быть ощущение переводчиком несущественности точного числа для развития «интриги». Напротив, в стихотворении о черной овечке «*Baa, baa, black sheep*» точное количество весьма существенно, и в переводе С. Маршака сохраняется квантификатор: *Дам я шерсти три мешка*.

Ср. несовпадение квантификатора в оригинальном и переводном тексте, связанные с различными традициями использования числительных для передачи неточного (но большого) количества:

I've asked you to stay about twelve times (Rowling J.K. "Harry Potter and the Chamber of Secrets").

Я тебя чуть не десять раз приглашал погостить (пер. М. Д. Литвиновой).

Ср. также появление в тексте перевода отсутствующей в оригинале формы сравнительной степени (что совершенно оправданно в книге для детей):

'Speak English!' said the Eaglet. (L. Carroll "Alice in Wonderland").

-Говори понятнее! – прервал его Орланчик... (пер. А. Н. Рождественской).

Ср. перевод с помощью неопределенно-личного предложения с формой множественного числа глагола-сказуемого в случае, когда субъект действия несущественен:

'That was Washington,' Lewis reported as he placed the phone on the table (J. Grisham "The Client").

Звонили из Вашингтона, – сообщил Льюис, кладя телефон на стол (перевод Т.П. Манц)

Итеративность, будучи важным компонентом семантики высказывания, передается при переводе:

Harry tried, yet again, to explain.

'She's bored,' he said. 'She's used to flying around outside (Rowling J.K. "Harry Potter and the Chamber of Secrets"). – *Сове в клетке скучно, – в который раз принялся объяснять Гарри. Она вольная птица. Хорошо бы выпускать ее хоть на ночь* (пер. М.Д. Литвиновой).

События, характеры, эмоции, авторский взгляд на действительность кодируются в художественном тексте, в том числе и с помощью квантификативных единиц. Восприятие и дешифровка текста оригинала представляет собой активно-деятельностный процесс, в высокой степени детерминированный индивидуальной когнитивной системой переводчика. Квантификация объектов и фактов, будучи неотъемлемой характеристикой действительности, отражаемой в

тексте, чрезвычайно важна как в процессе перевода, так и коммуникации в целом.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. – М., «ЯРК». 1995.
2. Аристова В.М. Анализ английских и русских числительных в сопоставительном плане // Актуальные проблемы лингвистической семантики. Сборник научных трудов. Калининград: Калининградский государственный университет, 1992. – С. 11–17.
3. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. Учебное пособие. 2-е изд., испр. – М.: Едиториал УРСС, 2003. 360 с.
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999.
5. Гаран Е.П. Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса (на материале русского и английского языков). Дис. ...канд. филол. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 170 с.
6. Козловская Т.Л. Об изменениях в стилистическом и культурно-речевом восприятии форм субъективной оценки // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. – М.: Индрик, 2001.
7. Ли Су Хен, Рахилина, Е.В. Количественные квантификаторы в русском и корейском: *моря и капли* // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка. – М.: Индрик, 2005.
8. Литвин Ф.А. Кванторы и слова // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка. – М.: Индрик, 2005. – С. 201–206.
9. Пинягин Ю.Н. Социокультурные проблемы перевода // Проблемы функционирования языка в разных сферах речевой коммуникации. Материалы Международ. науч. конф. – Пермь: ГОУ ВПО «Пермский государственный университет», 2005.
10. Рябцева Н.К. Размер и количество в языковой картине мира // Логический анализ языка. Языки пространств. – М.: Языки русской культуры, 2000.

**Применение методов корпусной лингвистики для определения
контекстно-специфических слов и коллокаций**

**Implementation of corpus linguistic techniques to identify
a text or genre-specific key words and collocations**

В статье обсуждаются вопросы составления малых корпусов, репрезентирующих определенные типы дискурса, приводится обзор использования корпусного программного обеспечения для выявления жанро- и текстоспецифических лексических единиц, рассматриваются корпусные методы выявления и измерения сочетаемости на больших национальных корпусах.

The article elaborates on composing and designing own corpora that would represent certain types of discourse, it also reviews implementation of available corpus software to identify a text or a genre specific key words, looks at corpus tools to identify and measure collocation strength using large national corpora.

Ключевые слова: корпусов, конкорданс, коллокация, ключевые слова, устойчивость сочетаемости, показатель взаимной информации, корпусная лингвистика.

Key words: corpora composition, corpora tools, keywords, keyness, measuring collocation strength, corpus linguistics, concordancing, mutual information score.

Развитие компьютерных технологий за последние 40 лет позволили создать большое количество компьютеризированных корпусов, различных по размеру и организации, а также отвечающих разным целям исследования. Исследователь может самостоятельно составить небольшой прагматически-ориентированный корпус с использованием таких программных продуктов, как Wordsmith Tools Monosopс Pro (2000), которые могут быть использованы на обычном персональном компьютере. Байбер, Конрад и Реппен [2, с. 256-265] указывают на то, что под корпусом следует понимать собрание текстов, отобранных по определенным принципам. Эти тексты могут подвергаться количественному и качественному анализу. Такое определение включает в себе ряд существенных пунктов, которые следует принимать во внимание и при самостоятельном составлении корпуса.

Во-первых, не всякое собрание текстов является корпусом. Например, простая коллекция текстов не будет корпусом, поскольку корпус должен быть репрезентативной выборкой какого-либо явления и судить о достоинствах корпуса следует как раз по тому,

насколько хорошо он это явление представляет [3]. Составитель корпуса, репрезентирующего политическую коммуникацию должен рассматривать все ее аспекты как письменный, так и устный, представить все жанры политической речи (лозунг, листовка, программа, газетная статья, выступление на митинге, парламентская полемика и др.), институциональные жанры, аппаратную коммуникацию, в рамках которой создаются тексты, предназначенные для сотрудников государственного аппарата. При широком подходе к отбору источников для исследования политической коммуникации будут использованы не только тексты, созданные политиками, но и другие тексты, посвященные политическим проблемам, массмедийный политический дискурс. Таким образом, на начальной стадии огромное количество усилий составителей корпуса тратится на то, чтобы обеспечить его репрезентативность, а вместе с тем и надежность исследований выполняемых на материалах такого корпуса. Такие авторы как С. Крауди (S. Crowdy, 1993), Д. Байбер (D. Biber, 1993), Т. Макенери и А. Вильсон (T. McEnery and A. Wilson, 1996), Д. Байбер, С. Конрад и Р. Реппен (D. Biber, S. Conrad and R. Reppen, 1998), Д. Кеннеди (G. Kennedy, 1998), Ч. Мейер (C.E. Meyer, 2002), Р. Томпсон (R. Thompson, 2005), М. Вайн (M. Wynne, 2005) входят в обязательный список литературы по вопросам составления собственных корпусов.

Языковой корпус может состоять из письменных и устных текстов или из тех и других одновременно. На сегодня также существуют возможности добавления мультимедийных компонентов, таких как видео клипы, к корпусам устной речи. Для письменного корпуса тексты могут быть отсканированы, напечатаны, загружены из Интернета. Кроме того, каждый текст сопровождается полной классификационной, контекстной и библиографической информацией, которая включена в информационный-заголовок каждого файла (information 'header') [11: 98–99]. Для дальнейшей работы с корпусом с помощью корпусных программных продуктов тексты в электронном виде должны быть сохранены в простом текстовом формате. Большие корпуса содержат разметку по частям речи (тэги́рование), которая может осуществляться автоматически, и другую разноуровневую разметку текста (заголовки, параграфы, списки) для осуществления дальнейших исследований на материалах корпуса.

Корпус устной речи представляет собой еще более трудоемкую задачу. Например, чтобы реализовать корпус устной речи политика во время заседаний или переговоров необходимо сначала записать речь, а затем транскрибировать записи. Один час записи примерно равняется 12–15 тысячам слов, транскрибирование которых от-

нимает примерно два рабочих дня, в зависимости от уровня кодирования транскрипции. В своей книге О'Киффе и Фарр [7] рассматривают все достоинства и недостатки приобретения готового корпуса и составления собственного. Например, корпус устной речи может кодироваться на уровне отражения реплик отдельных говорящих (different speaker turns), вокализации (vocalization), хезитации (hesitation), случаев перебивания (interruptions), наложений реплик разных говорящих (speaker overlaps), сокращений (truncated utterances), включения экстралингвистической информации (смех, посторонние звуки). Более детальная транскрипция может содержать просодическую информацию. Составитель корпуса принимает решение о том, насколько детализированной должна быть запись устной речи в зависимости от целей корпуса.

В записи применяются ключи кодирования транскрипции (transcription coding key):

- <S1>, <S2> и т.д. – обозначение отдельных говорящих;
- + - случаи перебивания (“latched turns”);
- = - сокращения (truncated utterances);
- <?> - неразборчивое высказывание (unintelligible, utterance);
- <SE> laugh <\SE> - экстралингвистическая информация смех, кашель и т.д.

Транскрибированные файлы должны быть организованы таким образом, чтобы была доступна информация об источнике. Кроме того, может оказаться полезной информация о возрасте, количестве говорящих, их половой принадлежности, месте рождения, роде деятельности, образовании, месте записи и т.д. Такую информацию, как правило, хранят в начале каждого файла, в качестве информационного заголовка (information header), либо в отдельной базе данных, связанной с именами файлов [8].

Трудоемкость составления корпуса устной речи приводит к тому, что создается значительно больше письменных корпусов, чем устных. Так, например, подавляющую часть Британского Национального Корпуса составляет письменная часть - 90%.

Базовые методы работы с корпусами включают составление конкорданса (concordancing), подсчет абсолютной частотности (word frequency counts, wordlists), анализ ключевых слов (key words analysis), анализ кластеров (cluster analysis). Под кластерами понимается систематическая тенденция языка образовывать сочетания из нескольких слов, которые субъективно воспринимаются как единое целое, такие как I mean, this that and the other, a couple of, the end of, there was a, do you think, it would be и т.д. Использование базовых корпусных методов позволяет создавать лексико-

грамматический профиль (lexico-grammatical profiles) слов, включающих:

- типичный контекст употребления с точки зрения коллокантов-слов, встречающиеся со статистически значимой частотой в окружении изучаемого слова;

- тенденцию слов к формированию речевых оборотов/идиом (idiom-prone), биноминальных конструкций (binominals), таких как rough and ready, willing and able;

- возможные синтаксические ограничения: синтаксические модели / конструкции (syntactic patterns), фразовые глаголы, типичную позицию в придаточных предложениях (начальная, конечная), ограничения временные/аспектные;

- семантические ограничения (слово применимо только по отношению к людям, никогда не сочетается с усилителями (intensifier);

- просодические особенности: тенденция слова появляться в определенных контекстах. Например, Стаббс [10, с. 56–245] отмечает, что в более чем 90% случаев слово cause встречается в негативных контекстах, с негативно коннотированными словами cancer, commotion, crisis, delay. Напротив, слово provide приводится как типичное для положительных контекстов, в наиболее типичных сочетаниях с care, food, help, jobs, relief, support. До компьютеризированного языкового анализа, этот феномен не был систематизирован с подтверждением на аутентичных материалах.

Лексико-грамматический профиль вырисовывается при изучении строк конкорданса, данных о частотности, и наличия данного слова в списке ключевых.

В отношении качественного и количественного анализа О'Киффе, Маккартни и Картер [8, с. 2–3] указывают на то, что языковую информацию, получаемую на корпусных данных можно рассматривать с разных точек зрения. Например, исследуя корпус газетных статей, мы можем сравнить частотность слова blaze и fire, т.е. получить количественные результаты – частотность. Эти результаты можно сравнить с частотностью этих слов в других корпусах, например, с корпусом устной разговорной речи или письменного общего английского. Результатом сравнения может стать вывод о том, что слово blaze гораздо чаще встречается в газетных статьях, чем в разговорной речи в тех случаях, когда речь идет о разрушительных очагах огня. К этому результату мы приходим на основании количественных данных. Обратив же внимание на строки конкорданса, и рассматривая сочетаемость слова, мы получаем качественную информацию об изучаемой единице и можем составить лексико-грамматический профиль слова.

Вопрос о том, какой корпус необходим и какого размера решается в зависимости от тех целей и задач, которые будут решаться на материале корпуса. Не существует корпуса, который бы удовлетворял всем целям одновременно. Следует начинать с вопроса, для чего нужен корпус? Корпус может использоваться как справочник для выяснения лексико-грамматических особенностей слов. Очевидно, что с этой целью может использоваться и словарь. Преимущество корпуса состоит в том, что он обеспечивает большое количество примеров и контекст. Однако корпус не приводит значения слов или перевода. Как отмечалось ранее, составление небольших корпусов производится с целью проведения разного рода исследований.

Одним из видов таких исследований является определение ключевых слов. Эта функция позволяет выделить ключевые слова в одном или более контекстах. По определению М. Скотта ключевые это такие слова, которые обладают необычно или неожиданно высокой частотностью в сравнении с некой нормой. Следует подчеркнуть, что ключевые слова не есть самые частотные слова в тексте – они скорее самые «неожиданно частотные». С помощью программного обеспечения сравниваются два заранее подготовленных списка слов, один из которых является большим и используется как своего рода нормативный или справочный. Второй список слов является изучаемым и составляется на основе рассматриваемого текста. О'Киффе, Маккартни и Картер [8, с. 11–12] отмечают, что в обычном большом корпусе таком как, например, LIBEL Corpus of Spoken Academic English (LIBEL CASE, Лимерик – Белфаст корпус устного академического английского языка), определенный артикль является одним из самых частотных слов, что является вполне ожидаемым результатом. Если составить список слов по одной лекции по экономике из этого же корпуса, то мы опять увидим определенный артикль в числе самых частотных. Однако если мы сравним список слов по лекции и список слов большого корпуса с использованием функции keyword, одного из упомянутых программных продуктов, мы получим те слова, которые являются неожиданно частотными в изучаемом тексте. К этим словам применяется термин «keyness» – свойство быть ключевым – т. е. такие слова рассматриваются как специфические для данного текста, контекста.

О'Киффе, Маккартни и Картер [8, с. 12-13] также приводят список ключевых слов, полученный в результате сравнения лекции по экономике и общего корпуса академического английского языка. В число необычно частотных попали такие слова как: tax, income, system, average, basic, rate, supply, poor, thousand, impact, equity, under, both, figures, higher, percent, rates, ordinary, sixty, marginal, scheme,

labour, terms, cost, characterized, workers, systems, negative. Этот список адекватно отражает специфику изучаемого текста. Эта процедура позволяет определить ключевой вокабуляр на отдельно взятом тексте или на корпусе специализированных текстов.

До начала широкого распространения компьютеров основным методом оценки возможности или невозможности использования определенного выражения в английском языке была так называемая, введенная еще Хомским, интуиция носителя языка ('native-speaker intuition'), которая считалась достаточной для оценки приемлемости употребления выражения, без необходимости дальнейших доказательств.

Хастон и Лавиоза [6, с. 112] указывают на то, что интуитивная оценка правильности английского выражения является неотъемлемой частью повседневной жизни многих людей, в особенности преподавателей иностранного языка, которым часто приходится принимать решение, являются ли естественными грамматически возможные выражения.

Учитывая огромное количество слов и возможных комбинаций в английском языке, было бы разумно предположить, что одна интуиция даже носителя языка будет часто недостаточно надежным основанием. Таким образом, корпусные исследования могут определить не то, что является возможным, а что используется в речи. Интуиция носителя языка может подсказывать ему, что выражение возможно, в то время как корпусные данные доказывают, что такое употребление достаточно редкое. Хастон и Лавиоза [6, с. 112] видят выход в комбинировании интуиции и корпусных данных. Следует также подчеркнуть, что ряд авторов считает, что корпусные исследования и материалы положили конец монополии интуиции носителей языка и дают возможность преподавателям - неносителям языка принимать решения «говорят ли так», основываясь на корпусных данных.

Корпусные технологии позволяют дать количественную оценку сочетаемости слов. Термин коллокация (collocation) по-разному трактуется разными авторами и используется в различных контекстах. Таким образом, среди лингвистов есть согласие в том, что единого определения не существует, и понимание того, что существует множество конкурирующих определений. Каждый автор в целях своей научной деятельности принимает рабочее определение в рамках выработанного подхода для решения поставленных научных задач. Первым термин коллокация (в техническом смысле) был использован Британским лингвистом Дж. Р. Фирсом, который считал, что значение слова, по крайней мере, частично определяется его контекстуальным окружением, и выделил значение слова в колло-

кации [4, с. 194]. В таком походе ставится под вопрос необходимость рассматривать классы отдельных слов и вместо этого язык мыслится как набор (clin) из закрытых классов грамматических слов на одном конце и открытый класс лексики на другом [5].

В отличие от формального подхода к языку как к внутренней, основанной на правилах системе, здесь язык рассматривается как ресурс с большим набором вариантов выражения смыслов, а коллокация в этой системе находится в лексическом поле клина. Понятие коллокации также связано с тем, что это образование ограничено не только синтаксисом, а существуют парадигмальные и текстуальные влияния в выборе лексики, что объясняет тот факт, что, например, сочетания «strong tea» и «powerful car» являются приемлемыми вариантами, а «powerful tea» и «strong car» нет [5]. Такое понимание побудило Синклера [9] предложить похожий лексический клин, отталкиваясь от принципа идиоматичности согласно которому, пользователь языка имеет в распоряжении большое количество наполовину готовых фраз, которые извлекаются целиком, как единое целое, и отдельные слова которые извлекаются по принципу свободного отбора.

Коллокации являются ключевыми концепциями корпусных исследований. М. Кулсард трактует коллокации как ‘marriage contract between words’ – «брачный контракт между словами» и указывает на то, что этот союз может быть более крепким между определенными словами.

Началом изучения коллокаций может служить изучение строк конкорданса – один из основных инструментов работы с корпусными данными. Конкорданс – строки текстов корпуса заданной длины, предъявляющих изучаемое слово в употреблении, в контексте. Изучаемое слово принято называть “the node” – понимаемое как точка пересечения строк конкорданса в одном слове. Строки конкорданса являются источником информации о закономерностях употребления изучаемого слова и взаимоотношений между словами. Ключевой также является функция расширенного контекста, поскольку, коллокации иногда разделены другими словами.

Списки слов или вордлисты (wordlists) – второй метод который может использоваться для определения коллокаций и имеется в распоряжении больших корпусов, таких как Британский Национальный Корпус. Один из вариантов использования – это перечень коллокаций, который дает количество всех случаев (tokens) сочетающихся слов (types) в заданном окружении искомого слова (the node). Еще один вариант использования функции Wordlists – так называемая «функция картинки» (the ‘picture’ function). Это представление колонок коллокаций по обе стороны от искомого слова –

каждому слову слева и справа соответствует до 6 колонок. Хастон и Лавиоза [6] считают, что использование таким образом представленной информации является хорошей стартовой позицией для дальнейшего выявления коллокаций (часто встречающихся вместе слов). Авторы также предупреждают, что результаты следует оценивать с осторожностью, поскольку они являются начальным предположением, а не окончательным доказательством коллокации.

Так называемые вордлисты (wordlists) или списки слов, в BOE (The Bank of English Corpus) можно отсортировать по частотности, по так называемому t-показателю (t-score) или по показателю взаимной информации (mutual information score). Каждый из этих показателей устойчивости или силы коллокации имеет свои особенности. Так, Байбер, Конрад и Реппен [2] отмечают, что самый простой путь определения коллокационной пары опирается на относительную частотность, которая дает самые распространенные коллокационные ассоциации. Недостатком является то, что самые частотные коллокации искомого слова будут слова с высокой частотностью вообще, которые в силу своей высокой частотности, скорее всего, часто сочетаются и с другими словами тоже, таким образом, не являясь особенностью именно данного искомого слова, а простой случайностью. Поэтому одним из вариантов сортировки может быть показатель ВИ (показатель взаимной информации, Mutual Information score). Этот показатель отражает так называемое притяжение между двумя словами, или вероятность того, что если одно слово появляется в строке, слово, составляющее с ним коллокацию, появится в ближайшей окрестности искомого слова.

Корпус Банк Английского Языка и Британский Национальный Корпус располагает инструментами подсчета показателя взаимной информации (MI), который может быть как положительным, так и отрицательным. Чем выше показатель, тем сильнее взаимное притяжение слов. Этот метод, однако, тоже имеет свой недостаток, поскольку отдает приоритет необычным словам [6], что приводит к тому, что необычные комбинации получают высокий показатель, притом, что такие комбинации могут быть специфичны только для данного корпуса.

Еще одной функцией выявления коллокаций является t-показатель, который измеряет вероятность появления слова как парного в сочетании с каким-либо другим словом. В отличие от показателя взаимной информации (MI), t-показатель измеряет притяжение сочетающегося с изучаемым слова, но не наоборот. Таким образом, список таких слов будет содержать большое количество грамматических слов, которые важны для существования изучаемого слова. С другой стороны изучаемое слово никак не влияет на су-

ществование грамматических слов. Ни один из вышеперечисленных способов и показателей нельзя выделить как самый лучший в определении коллокаций. Как указывает Барнбрук [1] лучшим является комбинация способов, которая позволит лучшим образом оценить все перспективы в выявлении и оценки значительности коллокации.

Большие национальные корпуса, такие как постоянно пополняющийся Банк Английского Языка или Британский Национальный Корпус состояются по возможности максимально большими с целью отражения состояния языка. Это согласуется с мнением Синклера [9], что сколько-нибудь значащие статистические данные и результаты можно получать только на достаточно большом объеме материала. В особенности это утверждение справедливо в отношении выявления коллокаций. Таким образом, выделение, например, ключевых слов, профессионально – ориентированной лексики, жанро-специфической лексики можно осуществлять на небольших составленных самостоятельно корпусах. Дальнейшее же исследование ключевых слов и их сочетаемости, наиболее релевантных лексико-грамматических характеристик надежнее осуществлять на больших представительных корпусах, с учетом их разбивки на жанры.

Нами был исследован фрагмент статьи-обзора новой доктрины России в области международных отношений на следующее десятилетие (Russia's New Foreign Policy Doctrine), содержащей комментарии аналитиков, специалистов в области международных отношений. Статья была опубликована на англоязычном информационном сайте Russia Profile в рубрике Experts Panel (<http://www.russiaprofile.org>). Список слов, составленный на основе фрагмента статьи, сравнивался с небольшим, справочным списком слов общего английского языка для выявления контекстно-специфических единиц с использованием функции keywords программы WordSmith Tools. Грамматические и служебные слова отбрасывались. Для дальнейшего исследования были отобраны следующие единицы: (a leaked Foreign Ministry) document, development, (economic) objectives, (Russia's) relations, modernize, priority, (key technology) transfers, pursue, (foreign) policy, domestic, efforts, doctrine, (attract foreign) investment, (access to) modern technologies, improve, government, (closer) integration, key to (success), (external) conditions, (national) interests, (political and economic) risks, (independent) pole, (political) leadership, short-term (profits, objectives). С помощью Британского Национального Корпуса исследовались наиболее частотные коллокации слова efforts. Далее приведены слова, которые имеют показатель взаимной информации выше 4,5 (MI score): DESPITE - 4,95; STRENUOUS - 8,95; CONCENTRATE - 5,15; IN

SPITE OF - 5.12; PERSUADE - 4.98; CO-ORDINATE - 6.66; REDOUBLE - 10.76; RENEWED - 4.92; DIPLOMATIC - 4.54; MEDIATION - 6.85; REVIVE - 6.07; HEROIC - 5.80; RESISTED - 4.87; THANKS TO - 6.08; PRAISED - 5.01; CONCERTED - 6.28; HAMPERED - 6.02; UNDERMINE - 4.81; VIGOROUS - 4.65; UNSUCCESSFUL - 4.64; TIRELESS - 7.07; CURB - 5.14; DIRECTING - 5.03; NOTWITHSTANDING - 4.76; UNTIRING - 9.20; INTENSIFY - 6.12; FUNDRAISING - 5.94; WOO - 5.73; CONSERVE - 5.60; FUTILE - 5.45; FEEBLE - 5.17; LOBBYING - 5.05.

Таким образом, с помощью корпусных инструментов были выделены контекстно-специфические единицы, изучены методы исследования коллокаций. Основное затруднение в дальнейшей работе с коллокациями заключается в их большом количестве (для слова *efforts* более 30 только с показателем выше 4.5). Разбивка корпуса по жанрам и расширенный контекст (*extended context*) позволяют сузить область исследований и сосредоточиться не только на самых частотных коллокациях, но и отбирать примеры их использования в определенных видах дискурса, например, политическом, для дальнейшей лексикографической работы.

Список литературы

1. Barnbrook G. *Language and Computers*/Edinburgh: Edinburgh University Press. 1996. 209 p.
2. Biber D., Conrad S., Reppen R. *Corpus Linguistics: Investigating language structure and use*/ Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 300 p. ISBN 0521499577.
3. Crowley S. "Spoken Corpus Design" // *Literary and Linguistic Computing* 8: P.259–265.
4. Firth J., *Papers in Linguistics.1934-1951*/Oxford: Oxford University Press. 1957. 646 p.
5. Halliday M., *An introduction to Functional Grammar* (3rd / Revised by Matthiessen, C.M.I.M / ed.) / London: Hodder Arnold.2004. – P. 700.
6. Hunston S., and Laviosa S., *Corpus Linguistics*. Birmingham: Centre for English Language Studies. The University of Birmingham. 2000. – P. 112.
7. O’Keeffe A. and Farr F. 'Using language corpora in language teacher education: pedagogic, linguistic and cultural insights' // *TESOL Quarterly* 37 (3). P. 389–418.
8. O’Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*. Cambridge University Press. 2007. – 315 p.
9. Sinclair J. *Corpus. Concordance and Collocation* / Oxford: Oxford University Press, 1991. – 137 p.
10. Stubbs M. 'Corpus evidence for norms of lexical collocation' in Cook G. and Seidlhofer B. (eds.) *Principle and Practice of applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* / Oxford: Oxford University Press, 1995, 245-56.
11. Reppen R. and Simpson R. "Corpus linguistics" in N.Schmitt, (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics* / London: Arnold. 2002. P. 92–111.

**Оценка как составляющая структуры
ценностного смысла «repentance»****Estimation as a component of the structure
of the valuable sense of «repentance»**

Статья посвящена исследованию ценностного смысла REPENTANCE в английском языковом сознании и определению места оценки в структуре названного концепта. Анализ языковой фактологии манифестирует, что данный смысл имеет синкретичный характер, поскольку в его основе лежат этическая и эмоциональная оценки.

The article is devoted to the study of valuable sense REPENTANCE in the English language consciousness and defining a place of estimation in its structure. The analysis demonstrates that the given sense has a syncretic nature as it is based on the ethical and emotional assessment.

Ключевые слова: ценностный смысл, концепт, оценка, этика, этическая и эмоциональная оценка, мораль, норма.

Key words: valuable sense, concept, estimation, ethics, ethical and emotional estimation, morals, norm.

Современную лингвистику характеризует антропоцентризм, ставящий основной задачей языковое моделирование человека во всех модусах его бытия, с проявлением его физических, психических, интеллектуальных и нравственных потребностей. В этой связи особую актуальность и значимость приобретают работы, посвященные поиску разного рода смыслов, в том числе личностных, ценностных, и анализу их релевантности в универсуме. Внутренний мир человека представляет собой замкнутую в себе семиосферу, трудно поддающуюся непосредственному наблюдению и познанию [11, с. 398]. Лингвистический аксиологический анализ предполагает исход из концептуального подхода к исследованию сущностных смыслов в процессе оценивания, поскольку они формулируются на уровне дискурса как прямым способом при помощи оценочных номинативных единиц, так и косвенным ассоциативным [16]. Предметом лингвистических исследований становятся концепты: «долг» [10], «прекрасное» и «безобразное» [3], «верность» и «предательство» [13], «стыд» [9], «гордость» и «унижение» [12]. Феномен покаяния привлекал внимание некоторых лингвистов, в частности: проводился анализ речеповеденческих актов раскаяния, покаяния, прощения на материале польского и русского языков [7]; на материале русско-

го и французского языков объектом изучения была семантика глагола *сожалеть* [8]. Вместе с тем, до настоящего времени не предпринимались попытки системного научного рассмотрения концепта «покаяние» на материале английского языка.

Целью данной статьи является определение места оценки в структуре концепта REPENTANCE.

Аксиологические смыслы социального бытия являются регуляторами и смысложизненными ориентирами деятельности субъекта культуры, поскольку в своей семантике отражают его эмоционально-когнитивное состояние в ценностном измерении [15, с. 21]. Признаки ценности или она сама кладутся в основание оценки, представляющей собой особый когнитивный акт, в результате которого устанавливается отношение индивида к оцениваемому объекту с целью определения значения последнего для его жизни и деятельности [2, с. 6]. Следовательно, оценка есть выражение ценностного отношения субъекта к миру и его фрагментам. Любая оценка эгоцентрична и лично-пристрастна, ибо ценности присущи не вещам, а происходят от личности. В противном случае они перестали бы ими быть и составили бы часть объективного мира [18].

Фон Вригг классифицирует ценностные концепты по трём базовым категориям: 1) собственно оценка (*value-concepts*): хорошо-плохо, добро-зло; 2) нормативные концепты: долг, обязанность, право; 3) понятия, относящиеся к человеческим действиям и поступкам: суждение, мотив, воля, желание и другие [Цит. по 2, с. 184]. Н. Д. Арутюнова полагает, что смыслы подобного типа есть ментальные образования социо-оценочного характера, отражающие нравственные отношения и создающие мораль как одну из форм общественного сознания во всем многообразии ее аспектов [1, с. 54]. Этические понятия являются отражением существующих в социуме форм внешней регуляции поведения (*честь, репутация*), а другие – внутренней, или саморегуляции (*совесть, вина*) [17, с. 121]. К формам внутренней регуляции поведения человека относятся исследуемый нами ценностный смысл REPENTANCE, имеющий сложную концептуальную структуру, которая может быть выявлена путём систематизации языковых средств, используемых носителями английского языка для его обозначения и представления. Концепт REPENTANCE в английском языковом сознании вербализуется номинациями: 1) субстантивными (*acknowledgment, apology, atonement, attrition, compunction, confession, conscience, contriteness, contrition, grief, guilt, pangs of conscience, penance, penitence, prick of conscience, qualms of conscience, regret, remorse, repentance, self-abasement* и др.); 2) глагольными со значением 'каяться/ сожалеть/ признаваться/ стыдиться' (*repent, regret, confess, feel shame*); 3) адъективными со значением каузируемого состояния 'кающийся/ сожа-

леющий' (*repentant, penitent, remorseful, regretful*); 4) адвербиальными номинациями со значением 'внешнее проявление состояния покаяния' (*repentantly, remorsefully, penitently, sorrowfully*); 5) фразеологизмами (*turn over a new leaf, put on a new man, turn from sin*); 6) номинациями, обозначающими невербальное проявление эмоции (*fall down on one's knees, hung his head*). Многочисленность, семантическое, формальное и стилевое разнообразие номинаций покаяния свидетельствуют о том, что данный феномен занимает важное место в наивно-языковой картине мира. Ценным для человека является то, что играет существенную роль в его жизни, становится функционально важным и поэтому получает многостороннее обозначение в языке [6, с. 17]. В коллективном сознании сущностное наполнение данного языкового знака формулируется как: чувство или состояние печали и грусти – *when you are sorry for something you have done* (LDCE, 2005, p. 1393); сожаление о совершённом проступке, действии – *regret that you feel for something that you done in the past* (CCALED); угрызения совести – *remorse for your past conduct* (WN, 2006); акт, действие или процесс покаяния – *the act or process of repenting* (AHDEL, 2010); ретроспективность – *deep sorrow for a past sin, wrongdoing, or the like* (RNDEL, 1966, p. 1216). Оценка своих поступков высказывается по отношению к событиям, относящимся к плану прошедшего времени.

Анализ функционирования языковых средств, объективирующих концепт REPENTANCE, свидетельствует о его синкретичном характере, поскольку содержит признаки этического и эмоционального концептов, имеющие причинно-следственные отношения, ибо первый обуславливает возникновение второго: субъект оценивает свой поступок как плохой и отклоняющийся от моральных или социальных норм, вследствие чего он кается в его совершении. Являясь составляющей семиосферы, покаяние принадлежит миру внутренних переживаний, глубокому, скрытому, но ощущаемому изнутри: «*My precious dear! I've made you unhappy*». *She felt so repentant* (Mansfield, 2007, p. 475). Внутренние психологические состояния имеют амбивалентное представление в языке [14, с. 114]: 1) чувство или переживание, реализующиеся на языковом уровне посредством сочетания предиката *feel* с адъективом *repentant* или субстантивом *repentance*, а также словосочетанием *feeling of repentance*: *And what marked the depth of his feeling of repentance, perhaps more than all, considering the passionate love he bore my mother* (Gaskell); 2) суждение о том, что индивид испытывает конкретное чувство: *She was repentant toward her father, but she felt that Otto was to blame* (Phillips). Следовательно, покаяние – эмоциональное состояние, переживаемое индивидуумом и его оценивающим. Данный факт манифестиру-

ет: в основе структуры исследуемого ценностного смысла REPENTANCE лежит оценка – этическая и эмоциональная.

Рассмотрим место *этической оценки*. В лингвистической литературе отмечается: семиотика поведения предполагает существование Другого. Это понятие очень важно для формирования самосознания [2, с. 647]. Эго способно вынести суждение о себе как об объекте, давать себе и своему поведению оценки, благодаря присутствию Другого. «У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого» [5, с. 312]. Во внутреннем мире личности между Я (Эго) и Другим проходит граница, которая их разделяет. Эго есть субъект эмоций, воли, желаний и потребностей, свойств характера и физических состояний. Другой – его внутренний контролер, который адаптирует Эго к социальным условиям существования [1]. Другой находится в сознании человека. Сознание социально изначально, а его индивидуальность проявляется в диалоге с другими сознаниями. Концептуализация представления о двойственности «Я» вербализуется в выражениях с ретроспективной оценкой собственных поступков и событий, участником которых являлся сам говорящий [14, с. 180].

Этическая оценка переводит всякое «как» к «что» следующим образом: как ты поступил определяется тем, что ты сделал [1]. Покаяние представляет собой ценностно-этический концепт, ориентированный на универсальные оценочные понятия добра, зла и долга. Проанализируем следующий отрезок дискурса: *She hesitated – first inclined, then afraid, to believe him. «I have grace enough left in me,» she went on, «to feel the bitterest repentance for the wrong that I have done to Mrs. Linley. When it ends, as it must end, in our parting, will you ask your wife – ?».*

Even his patience began to fail him; he refused – firmly, not angrily – to hear more. «She is no longer my wife», he said. Sydney's bitterness and Sydney's penitence were mingled, as opposite emotions only can be mingled in a woman's breast. «Will you ask your wife to forgive you?» she persisted (Collins, 1992). Вступив в любовную связь с женатым мужчиной, женщина, посмотрев на себя со стороны, глазами Другого и на основе имеющихся у неё моральных принципов (*I have grace enough left in me*), восприняла себя и свои действия как предосудительные, аморальные, приравненные к сознательному злодеянию, ибо следствием любовных отношений стал развод супругов («*She is no longer my wife,» he said*). Чувствуя за собой вину перед женой своего возлюбленного (*feel the bitterest repentance for the wrong that I have done to Mrs. Linley*), она, пытаясь каким-либо образом её загладить, настаивает, чтобы он попросил прощение у миссис Линли (*will you ask your wife to forgive you?» she persisted*). Мужчина также со-

жалеет о содеянном (*Sydney's bitterness and Sydney's penitence were mingled*), что находит своё выражение в проявлении различного рода эмоций (*his patience began to fail him; he refused – firmly, not angrily – to hear more*).

Переживание состояния покаяния сопряжено с актом этической самооценки, когда индивид не только сожалеет о содеянном, но и признаёт, что причиненное злодеяние и нарушение норм морали уменьшает его достоинство. Обратимся к иллюстрирующей данное положение языковой фактологии: «*I was no man's mistress except yours,*» *sobbed Catherine, wringing her hands and sobbing wildly; «but, O Heaven! I deserved this. Because I was a child, and you saw, and ruined, and left me – because, in my sorrow and repentance, I wished to repair my crime»* (Thackeray, 1992). Уличённая во внебрачных любовных отношениях, героиня глубоко раскаивается (*in my sorrow and repentance, I wished to repair my crime*), ибо понимает, что подобное поведение нарушает нравственными нормы и делает её ничтожнее в глазах собеседника. Принимая его презрение к себе (*I deserved this*), она одновременно пытается найти оправдания своему поступку (*Because I was a child, and you saw, and ruined, and left me*). Манифестацией глубокой степени переживаемых ею чувств и эмоций являются громкие рыдания и скручивания рук (*wringing her hands and sobbing wildly*).

В общественном сознании покаяние оценивается положительно, поскольку представляет собой этическую категорию, коррелирующую с моральными нормами и установленными правилами поведения: *In relating the circumstances under which the elopement from Mount Morven had taken place, she had abstained, in justice to the sincerity of Sydney's repentance, from mentioning Sydney's name* (Collins, 1992). Совершив какой-либо проступок или безнравственное действие, субъект подвержен осуждению со стороны окружающих, вследствие чего он испытывает внутреннюю недостаточность, проявляющуюся в конфликтах, как с самим собой, так и с другими членами социума. Раскаявшись, индивидуум восстанавливает свой прежний статус, мир и отношения.

Представляя собой ценностный аспект значения, оценка может присутствовать в самых разнообразных языковых выражениях [4, с. 6] и даваться по различным видам признаков, но фундаментальная сфера значений, относящаяся к оценочным, связана с признаком «хорошо/ плохо». Именно данный род оценки предполагает высказывания о ценностях [6, с. 8]. Представление хорошего и плохого связано с психологическим взаимодействием человека и мира. Это отношение между внешним стимулом и психологической или физической реакцией [2, с. 141].

Оценка может содержаться в номинациях объектов и действий, в пропозициональных структурах глаголов, например, радоваться (актант, каузирующий радость, всегда хороший для личности) [6, с. 7]. Объект предиката *repent (of)* всегда имеет отрицательный знак: *to make that old man repent of his cruelty and ill feeling towards him who was gone* (Thackeray, 1950, p. 127).

В структуре исследуемого концепта REPENTANCE ценностный компонент *эмоциональной оценки* эксплицируется общеоценочным предикатом *плохо*, ибо процесс и состояние покаяния связано со страданиями, переживаниями отрицательного характера, эмоциями и чувствами индивида. Вышеназванный предикат выражает общую оценку, аксиологический итог, объединяющий частнооценочные значения, в которых он даётся по конкретному свойству. В языке эти значения представлены следующими тремя группами оценок – сенсорными, сублимированными и рационалистическими. Первые связаны с ощущениями и чувственным опытом, а именно: физическим, психическим и эмоциональным (приятный – неприятный, вкусный – невкусный, то, что нравится – то, что не нравится). Оценки этой группы редко мотивированны и проистекают из того, что испытывает человек независимо от воли и самоконтроля. Ко вторым видам относят эстетические, сформированные на основе синтеза сенсорно-вкусовых и психологических оценок, и этические (красивый – некрасивый, моральный – аморальный, добрый – злой). Рационалистические оценки коррелируют с практической деятельностью субъекта, его интересами и повседневным опытом, основными критериями которых выступают физическая, психическая польза, направленность на достижение конкретной цели и выполнение определённой функции [2, с. 198–200]. Ценностная оценка проявляется в эмоционально-интеллектуальном выявлении аксиологического значения воспринимаемого, переживаемого, осмысляемого в виде суждения вкуса, приговора совести, символа веры, медитативного суждения, «крика души» [15, с. 11].

Рассмотрим фрагменты дискурса, где выражаются частнооценочные значения ценностного смысла REPENTANCE:

1) сенсорная оценка: *On the strength of that statement Mary married Jimmy inside five weeks, and spent years in bitter repentance* (Stratton-Porter); *It could only be hoped that he would not know the bitterness of repentance* (Gissing); <...> *and asked herself, with the bitter repentance that comes too late, if she had destroyed the last chance of finding Anne!* [Collins, 2008]; *Bitter repentance (if he is not already feeling it) is in store for Herbert, when he finds himself tied to a person who cannot bear comparison with you* [Collins, 1992]. В вышеприведённых отрезках речи негативное эмоциональное состояние покаяния человека объективируется как неприятное и горькое вкусовое ощущение.

Этот вид переживания охватывает чувственно-эмоциональную сферу субъекта. Структура понятий, относящихся к эмоциональным состояниям психики, другая, чем понятия из области общей оценки, ибо концепт оценки построен на представлении о количестве, концепт ощущения – на представлении о качестве.

Покаяние отождествляется индивидом с ощущением холода: *But with the morning cool repentance came. I felt, in the keenest manner, the violence and absurdity of my conduct* (Scott, 1992b). Оценка связывается непосредственно с каузатором ощущения, осмысливающегося в качестве состояния, процесса или действия, осуществляющий который приятно / неприятно, свойство предмета или он сам [2, с. 192; 141].

2) сублимированная оценка: *It was a higher power that came betwixt them, vouchsafing him merciful but grievous repentance* (Ebers); <...> *do not always pursue the performer into private life, and that the most dreary depression of spirits and dismal repentances sometimes overcome him* (Thackeray, 1950, p. 201); *His own looks had followed, with late and rueful repentance, the faded form which Hunsdon had just borne from the presence* (Scott, 1992a). В данных отрезках речи эксплицируется эмотивно-психологическая оценка процесса покаяния, осмысливающегося как печальное и унылое, так как субъект испытывает чувство собственного уничтожения вследствие совершённого греха в прошлом.

3) рационалистическая оценка: <...> *yet continually did one thing or another, which intertwined, in the same inextricable knot, the agony of heaven-defying guilt and vain repentance* (Hawthorne); *And now she would applaud her determination; and anon, with a horrid flush of un-availing penitence, she would regret the trousers* (Stevenson). Испытывая внутренние переживания и чувство вины из-за содеянного проступка, индивид приходит к заключению, регламентирующему его состояние покаяния, приравненное бесполезному и напрасному, понимая, что ход событий уже невозможно изменить.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить следующее: покаяние концептуализируется носителями английского языка как эмоциональное состояние, чувство и процесс. В основе структуры исследуемого ценностного смысла REPENTANCE синтезированы этическая и эмоциональная оценки. Первая из них имеет амбивалентный характер: 1) индивидуум оценивает свои действия с точки зрения Другого, являясь субъектом и объектом оценки одновременно. Этот аспект этической оценки маркируется отрицательно; 2) в сознании социума покаяние оценивается положительно, поскольку репрезентирует собой этическую категорию, коррелирующую с моральными нормами, установленными правилами, и определяет межличностные отношения людей в обществе, координируя их поведение. Эмоциональная оценка имеет знак «–», ибо большинство

частнооценочных значений этого рода оценки ценностного смысла REPENTANCE имеют отрицательную коннотацию, так как феномен покаяния представляет собой внутреннее состояние человека, связанное с негативными чувствами и эмоциями (самоунижение, унижением, страданием и другие).

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1999. – 896 с.
3. Баженова Л. С. Этические концепты «прекрасное» / «безобразное» в англоязычном сознании [Текст]: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Л. С. Баженова. – Иркутск, 2004. – 201 с.
4. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка [Текст] / А. Н. Баранов // Вопросы языкознания. – 1989. – № 3. – С. 74-90.
5. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров [Текст] / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.
6. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки [Текст] / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
7. Гжегорчикова Р. О раскаянии, покаянии и других актах, связанных с чувством вины [Текст] / Р. Гжегорчикова // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: Сб. статей в честь Н. Д. Арутюновой / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 556–563.
8. Зализняк А. А. Семантика сожаления 20 лет спустя [Текст] / Анна А. Зализняк // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: сб. статей в честь Н. Д. Арутюновой / отв. ред. Ю. Д. Апресян. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 89–101.
9. Калинина В. В. Эмоционально-этический концепт shame и его когнитивно-дискурсивный потенциал [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В. В. Калинина. – Иркутск, 2009. – 166 с.
10. Кошелев А. Д. О языковом концепте «долг» [Текст] / А. Д. Кошелев // Логический анализ языка: Языки этики / отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко, Н. К. Рябцева. – М.: «Языки русской культуры», 2000. – С. 119–124.
11. Малинович М. В. Причинность [Текст] / М. В. Малинович // Внутренний мир человека: семантические константы: коллективная монография / отв. ред. М. В. Малинович. – Иркутск, 2007. – С. 397–437.
12. Полонская, О. Ю. Эмоционально-этические концепты Pride и Humiliation в английском языковом сознании [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 // О. Ю. Полонская. – Иркутск, 2010. – 171 с.
13. Саварцева, Н. В. Этические концепты «верность» и «предательство» в английском языковом сознании [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. В. Саварцева. – Иркутск, 2007. – 206 с.
14. Семёнова, Т. И. Лингвистический феномен кажимости [Текст] : монография. – Иркутск: ИГЛУ, 2007. – 237 с.
15. Серебренникова, Е. Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа [Текст] / Е. Ф. Серебренникова // Этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография. – Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 8–57.
16. Серебренникова, Е. Ф. Человек оценивающий: семиотрия оценки на примере разового политического дискурса [Текст] / Е. Ф. Серебренникова //

Личность и модусы её реализации в языке: коллективная монография / отв. ред. С. А. Хахалова. – М.: ИЯ РАН; Иркутск: ИГЛУ, 2008а. – С. 416–428.

17. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени [Текст] / Л. О. Чернейко. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 320 с.

18. Searle, J. Speech Acts: An Essay in the Philology of Language [Text] / J. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1976. – 224 p.

Список словарей

AHDEL – The American Heritage Dictionary of the English Language [Electronic resource]. – Fourth Edition. – Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2010. – URL: <http://www.yourDictionary.com>. (дата обращения: 14.12.2010).

CCALD – Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary [Electronic resource]. URL: – <http://www.diclib.com>. (дата обращения: 14.12.2010).

LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary [Text] – Harlow: Longman, 2005. – 1950 p.

RNDEL – The Random House Dictionary of the English Language [Text] / ed. by J. Stein. – New York: Random House, Inc., 1966. – 2060 p.

WN – Word Net [Electronic resource]. – Princeton University, 2006. – URL: <http://www.yourDictionary.com>. (дата обращения: 22.02.2010).

Список источников

Collins, W. Man and Wife [Text] / W. Collins. – San Diego: ICON Group International, Icon Classics, 2008. – 775 p.

Collins, W. The Evil Genius [Electronic resource] / W. Collins. – Электронная библиотека «Treasure of the World Literature». – М.: Адепт, 1992.

Ebers, G. Barbara Blomberg [Text] / G. Ebers. – Whitefish: Kessinger Publishing, 2004. – 516 p.

Gaskell, E. The Half-Brothers [Electronic resource] / E. Gaskell. – URL: http://_gutenberg.net. (дата обращения: 07.10.2009).

Gissing, G. The Prize Lodger [Electronic resource] / G. Gissing. – URL: www.gutenberg.org

Hawthorne, N. The Scarlet Letter [Electronic resource] / N. Hawthorne. – Режим доступа: www.gutenberg.org.

Mansfield, K. The Collected Stories [Text] / K. Mansfield. – England: Penguin Classics, 2007. – 779 p.

Phillips, D. G. The Fortune Hunter [Electronic resource] / D. G. Phillips. – URL: http://_gutenberg.net. (дата обращения: 11.07.2010).

Scott, W. Kenilworth [Electronic resource] / W. Scott. – Электронная библиотека «Treasure of the World Literature». – М.: Адепт, 1992а.

Scott, W. Rob Roy [Electronic resource] / W. Scott. – Электронная библиотека «Treasure of the World Literature». – М.: Адепт, 1992б.

Stevenson, R. L. Merry Man [Electronic resource] / R. L. Stevenson. – Электронная библиотека «Treasure of the World Literature». – М.: Адепт, 1992.

Stratton-Porter, G. At the Foot of the Rainbow [Electronic resource] / G. Stratton-Porter. – Режим доступа : www.HomeEnglish.ru/

Thackeray, W. Catherine: A Story [Electronic resource] / W. Thackeray. – Электронная библиотека «Treasure of the World Literature». – М.: Адепт, 1992.

Thackeray, W. Vanity Fair. Part one [Text] / W. Thackeray. – Foreign Language Publishing House: Moscow, 1950. – 382 p.

**Функции этнокультурных речеповеденческих фильтров
в процессе вербализации интенции говорящего****Ethnical speech behavioral filters in the speaker's
intention verbalization process**

Статья посвящена изучению механизма функционирования лингвокультурного кода как системы этнокультурных речеповеденческих фильтров. При вербализации интенции говорящего в рамках британского лингвокультурного сообщества этнокультурные фильтры выполняют исключаящую и дозирующую функции. Они исключают средства прямой экспликации интенции говорящего и дозируют объем выражаемой интенции.

The article studies the linguocultural code functioning process. It is considered as a system of ethnical speech behavioral filters. Within British linguocultural community these filters exclude direct linguistic means of the speaker's communicative intention verbalization and proportion the scale of the intention expressed.

Ключевые слова: интенция говорящего, лингвокультурный код, речеповеденческий код, этнокультурный речеповеденческий фильтр, лингвокультурное сообщество.

Key words: the speaker's communicative intention, linguocultural code, speech behavioral code, ethnical speech behavioral filter, linguocultural community.

Любая коммуникация начинается с осознания и формулирования говорящим своего коммуникативного намерения, то есть интенции. Однако интенция говорящего не может быть выражена в том виде и объеме, в котором она возникла. Как правило, на нее накладываются ограничения, которые задаются лингвокультурным кодом. Лингвокультурный код «представляет собой систему лингвокультурных соответствий, организованных согласно заложенной матрице, роль которой выполняет структурная организация языковой личности» [3, с. 74]. Механизм функционирования лингвокультурного кода можно представить как систему этнокультурных фильтров, через которую проходит интенция в процессе материализации и, которая, в конечном счете, модифицирует ее [9, с. 10]. В рамках данной работы подвергаются изучению функции, выполняемые этнокультурными фильтрами в процессе формирования интенции говорящего.

Понятие «фильтр» продуктивно используется в лингвистике в различных контекстах [5; 6; 10; 14], что обуславливает вариативность интерпретации данного термина. Различные словари акцен-

тируют разные аспекты данного понятия. В одних словарях основное внимание уделяется способности фильтра очищать фильтруемый материал от нежелательных частиц [27, с. 531]. Другие словари подчеркивают способность фильтра пропускать/задерживать вещества, отвечающие определенным условиям [23, с. 319] и дозировать их [26, с. 521]. Кроме того, вычленяется разделительная способность фильтров [22, с. 1426]. Обобщая словарные дефиниции, фильтр можно определить как устройство для извлечения искомым фракций либо путем исключения нежелательных частиц, либо путем разделения неоднородных систем, либо путем дозирования фильтруемого материала. Соответственно, можно выделить исключаящую, разделяющую и дозирующую функции фильтров. Первые две функции фильтра ориентированы на качественные параметры, последняя – на количественные. В основе работы фильтров лежит единый принцип избирательности. В результате работы фильтра остаются лишь фракции, удовлетворяющие определенным признакам. Все, что не отвечает заданным условиям либо уничтожается, либо поглощается фильтром [9, с. 11].

Представляется, что процесс экспликации интенции говорящего можно уподобить процессу фильтрации, когда постепенно отсеиваются языковые единицы, лежащие вне определенной полосы частот, и в результате интенция говорящего облекается в оптимальную вербализованную форму [9, с. 5].

Речеповеденческий код является одним из основополагающих кодов культуры, он задает нормы выражения коммуникативных потребностей участников коммуникации и, соответственно, «позволяет говорящему адекватно позиционировать себя в процессе коммуникации, поскольку он отражает социальные отношения, духовные ценности, стереотипы лингвокультурного сообщества, а также предопределяет восприятие говорящего партнерами по коммуникации» [3, с. 76]. Представляется, что речеповеденческий код можно соотносить с модусной (деятельностной) составляющей культуры. Модусная составляющая указывает на способы освоения действительности, восприятия и передачи информации. Она отвечает за специфический для данного лингвокультурного сообщества способ пакетирования информации [3, с. 137], то есть определяет механизм функционирования речеповеденческого кода.

Этнокультурная специфика кодирования информации может рассматриваться в рамках культурно обусловленных сценариев – некой подсознательной нормы, которой носители языка, принадлежащие определенной культуре, обычно руководствуются [2, с. 63]. «В одной и той же ситуации для выражения идентичных действий при наличии одинаковых средств в <...> языках используются не-

одинаковые средства, и выбор их обусловлен особенностями общения в разных культурах» [1, с. 23]. Под доминантными особенностями общения того или иного народа понимаются такие особенности общения, которые проявляются у представителей данного народа во всех или в большинстве коммуникативных ситуаций, то есть вне зависимости от конкретной ситуации общения, тематики общения, состава коммуникантов и т.д. [7, с. 103-104]. Доминантные особенности речевого поведения в рамках того или иного лингвокультурного сообщества можно рассматривать как этнокультурные речеповеденческие фильтры, которые функционируют как коммуникативные табу и коммуникативные императивы. Коммуникативные табу (жесткие и мягкие) – коммуникативная традиция избегать определенных языковых выражений или тем общения в определенных коммуникативных ситуациях [7, с. 102]. Коммуникативные императивы (жесткие и мягкие) – коммуникативное действие, необходимое в силу принятых норм и традиций в конкретной ситуации общения [7, с. 103]. Следовательно, этнокультурные речеповеденческие фильтры, с одной стороны, ограничивают говорящего в способах выражения его интенции, с другой стороны, предписывают ему некоторые речевые действия, которые прямо не связаны с его интенцией, но являются необходимым компонентом речеповеденческой тактики говорящего для успешной реализации его конечной интенции. Таким образом, этнокультурные речеповеденческие фильтры выполняют исключаящую и дозирующую функции соответственно. Разделительная функция фильтров не находит своего применения.

Речеповеденческим кодом британского лингвокультурного сообщества является вежливый эгалитаризм – совокупность ключевых британских ценностей: нормативная вежливость, скромность, справедливость, невмешательство [8, с. 490]. В коммуникативном поведении данные этнокультурные доминанты реализуются посредством такого коммуникативного императива, как сохранение лица собеседника, с одной стороны, и коммуникативного табу на допустимость коммуникативного давления на собеседника, с другой стороны. Коммуникативные императивы и табу работают как комплексный механизм и находят свое воплощение при помощи таких приемов, как преуменьшение (*understatement*), преувеличение (*overstatement*), дистанцирование и смягчение [4, с. 54–67]. Представляется, что данные стилистические приемы можно рассматривать как систему лингвистических инструментов, обеспечивающих функционирование британских этнокультурных фильтров при вербализации интенции говорящего независимо от ситуации общения и индивидуальных особенностей коммуникантов.

Знаменитое английское преуменьшение (understatement) значимости или значительности сообщаемого вынуждает говорящего дозировать смысловую и/или эмоциональную нагрузку своего высказывания. Говорящий вынужден прибегать к данному приему при обмене мнениями, выражения (критической) оценки или своего отношения к обсуждаемому предмету. Он должен модифицировать свою интенцию, чтобы удерживать разговор в русле норм вежливого общения. «Весомость» фразы, степень ее воздействия на адресата можно регулировать:

а) посредством наречий минимизирующего значения: *just, only, a bit/ a little*: “*I mean, you’re overreacting a little,*” *Karl continues, smiling now. “You’re being a bit dramatic. We had a fight. It doesn’t mean you have to go running to the airport”* (21, p. 201);

б) при помощи неопределенных наречий *somehow, somewhat* и других, которые помогают сгладить неприятные эмоции: *His behavior has been somewhat unreasonable* (26, p. 1364);

в) используя так называемые «дежурные» выражения (fillers) *kind of, sort of, so to speak, more or less* и прочие, которые делают речь менее определенной и резкой: *I’m sort of worried about Jenny* (26, p. 1366);

г) употребляя глаголы намерения *to be inclined, to tend, to intend* как самостоятельно, так и в сочетании с глаголами мышления. Они значительно снижают резкость высказываемого мнения, переводя беседу в менее реальную плоскость тенденций и склонностей: *Religion is personal and I tend not to talk about it* (26, p. 1479);

д) при помощи прямых, скрытых и двойных отрицательных конструкций. Прямое отрицание относится к глаголу или перенесено на глагол мышления: *You don’t think you’re a little hard to please?* (= *You are very hard to please*) (16, p. 84). Конструкция с прямым отрицанием может замещать эмоционально окрашенное слово конструкции утвердительной, а значение подразумеваемого выводится из контекста: *She can’t help watching TV* (= *She is a TV addict*) или *We are not on friendly terms* (= *We are enemies*) (4, p. 58). Отрицательные конструкции часто опираются на использование наречий степени *very, particularly, quite, too*, снижающими отрицательный эффект: *Barbara won’t be too pleased if we get there late* (= *She will be displeased*) (26, p. 1516).

Преувеличение (overstatement), напротив, имеет оттенок усиления значимости, придающий высказыванию большую весомость, что можно трактовать как избыточную, чрезмерную вежливость. Как и недооценка, данный инструмент обеспечивает дозирующую функцию этнокультурных фильтров. Он широко используется для выражения похвалы, благодарности, сочувствия, сожаления, отказа,

извинения и т. п. для усиления, также как в случае с недооценкой, применяются наречия степени *how, so, too, extremely, terribly, very, much, most*. Однако здесь они выступают не в отрицательных, а в утвердительных и восклицательных предложениях и выполняют эмфатическую функцию: *"I say," George said as he helped Fanny in, "suppose we go and have tea at the place where the lobsters grow. Would you like to?" – "Most awfully," said Fanny fervently* (19, p. 199);

She protested. "No, you've all been terribly nice. Everyone's been so nice" (17, p. 66).

Преувеличение находит свое выражение также в использовании эмоционально окрашенной лексики (*extreme words*): глаголов *love, hate, scream, die*; прилагательных *super, great, smashing, horrible, terrible, awful, stupid*, которые теряют в таких случаях свое прямое значение и употребляются как усилители (*intensifiers*). Достаточно показательны в этом плане общепринятые формулы: *"How are you?" – "I'm fine, thank you"; "Would you like a cup of coffee?" – "I'd love to"*.

Преувеличение в основном заключается в расточении комплиментов, завышении заслуг других людей и занижении своих собственных:

"I'm English." – "I've always liked English people. My experience is of a very mannerly people (расточая комплименты английской нации в целом, говорящий распространяет этот комплимент и на своего английского собеседника). *Unfortunately, the same cannot be said of many of our kind* (уничижительный отзыв о своих соплеменниках призван принизить собственную персону и, следовательно, польстить собеседнику). – *"I found the Irish often have quite beautiful manners* (вежливость требует в ответной реплике сделать комплимент собеседнику)" (20, p. 358).

Иногда возможно сочетать преуменьшение и преувеличение в рамках одного высказывания. Это придает высказыванию большую эмоциональную выразительность:

"It's not such a bad idea (преуменьшение) *at that," Rummings said, looking at the commode. "In fact it's a bloody good idea* (преувеличение)" (15, p. 41).

Однако следует отметить, что преуменьшение является более предпочтительным для реализации дозирующей функции данных фильтров, чем преувеличение:

"Thank God," said he, "that's chap's gone. These foreign fellows bore me stiff. The only way to get rid of them is simply to shut up as you saw I did. Thank heaven!" sighed George again, with so much emotion that if it hadn't been ridiculous Fanny might have imagined that he had been as frightened of the manager as she (19, p. 203) – эмоциональность супруга кажется чрезмерной даже любящей его жене.

Следующие системные инструменты этнокультурных фильтров обеспечивают реализацию табу на коммуникативное давление на собеседника и исключают языковые средства прямого выражения коммуникативного намерения говорящего.

Дистанцирование (*distancing*) обеспечивает удобное для собеседников умозрительное расстояние, создает «ритуальное равновесие» [12, с. 241]. Дистанцирование обслуживается комплексом языковых структур, которые входят в целый ряд стереотипных форм вежливости в виде устойчивых конструкций – вопросительных, условных, сослагательных, и позволяют избежать прямолинейности высказывания:

- *I wondered if you could give me a lift* (23, p. 169) – употребление форм Past Simple устанавливает дистанцию между моментом речи и самим предметом просьбы/вопроса;

- *Will you be staying in this evening?* (13, p. 138) – форма Continuous сообщает оттенок вскользь брошенного замечания и делает вопрос менее навязчивым.

- *Excuse me. Could you tell me how to get to the station?* (11, p. 62) – модальные глаголы в форме прошедшего времени незаменимы при расспросах, наведении справок и проч., так как придают вопросам тактичное звучание, делая их менее определенными;

- *Would you be intending to stay long?* (20, p. 345) – нередко используется комбинация сразу нескольких дистанцирующих средств: модальный глагол *would*, форма Continuous и глагол *to intend* (помогает избежать прямолинейности).

Смягчение (*softening*) позволяет расставить акценты так, чтобы утверждение говорящего воспринималось просто как его личная точка зрения – не более, которую собеседники вольны принять или оспорить, и достигается при помощи вводных предложений (*opening phrases*), подчеркивающих личное отношение. К подобным вводным предложениям и оборотам относятся:

а) вводные словосочетания, выражающие точку зрения говорящего (*view-point phrases*) – *in my opinion/view, from my point of view; as-phrases* – *as far as I know, as far as I'm concerned, as I see it, as for me*; условные вводные словосочетания (*if-phrases*) – *forgive me if I'm wrong, if I'm not mistaken, if you ask me*;

б) глаголы мышления – *think, feel, guess, reckon (I felt it an appropriate gesture in the circumstances (= though it may have been wrong))* (26, p. 512);

в) конструкции с глаголами говорения – *say, mention, point out (I think, if I may say so, that this isn't the right idea)* (26, p. 1261).

С другой стороны, для смягчения критического личного мнения широко используются безличные и неопределенно-личные предложения обобщающего характера:

"Why would the Limerick guards want to call on my house with news of my whereabouts? I'm not a criminal," Richard Farnham said angrily. – "Nobody likes to see the guards coming to the house," Patrick said carefully (20, p. 362). В данном случае коммуникант-2 еще не определил свое отношение к коммуниканту-1 и использует общую фразу, позволяющую ему не высказывать личное мнение по данному вопросу.

Можно уйти от высказывания своих мыслей напрямую, если перевести утвердительные или повелительные предложения в более мягкую форму вопроса. *Why-questions* употребляются в отрицательной форме, что помогает придать назидательно звучащему совету или предложению ненавязчивую убедительность, а общие вопросы предоставляют собеседнику возможность согласиться или нет:

Why don't we all go? (Collins Cobuild Dictionary, p. 646). *Would anyone care for a game of tennis?* (26, p. 1662).

Подобное разнообразие и многочисленность языковых средств обеспечения реализации исключаящей функции этнокультурных речеповеденческих фильтров позволяет сделать вывод о высокой значимости коммуникативных табу в британском лингвокультурном сообществе.

Однако анализ текстового материала позволяет предположить, что определение основной функции этнокультурных речеповеденческих фильтров в вербализации интенции говорящего весьма проблематично. Как правило, инструменты реализации функций этнокультурных фильтров используются комплексно:

1) *"Stephen?" said Norman's voice, "I don't suppose (преуменьшение) you have any idea of where my wife might (дистанцирование) be (хотя говорящий уверен, что его собеседнику точно известно местонахождение его жены)? She seems (смягчение) to have disappeared, and I'm getting a bit (преуменьшение) worried (несмотря на то, что говорящий в действительности очень обеспокоен). It isn't like her (правила вежливости требуют обосновать обеспокоенность говорящего и причину позднего звонка)"* (18, p. 166).

2) *Mr Boggis smiled and shook his head. "Come, come, what on earth am I saying? I'm talking as though I owned the piece myself (дистанцирование). I do apologize." – "What do you mean to say is you'd like to buy it," Rummings said (данная реплика показывает, что адресат верно интерпретировал сообщение говорящего, поскольку оно было сформулировано конвенциональным способом). – "Well ... («дежурное» слово помогает потянуть время)" Mr Boggis glanced back at the commode, frowning, "I'm not sure (смягчение). I might (смягчение) ...*

and then again... on second thoughts... no... I think (смягчение) it might be (дистанцирование) a bit (преуменьшение) too much (преувеличение) trouble. It's not worth it. I'd better leave it." – "How much were you thinking of offering (дистанцирование)?" Rummins asked. – "Not much, I'm afraid (смягчение). You see, this is not a genuine antique. It's merely (преуменьшение) a reproduction." – "I'm not so sure about that (смягчение)," Rummins told him. "It's been in here over twenty years, and before that it was up at the Manor House. I bought it there myself at auction when the old Squire died. You can't tell me that thing is new." – "It's not exactly new (преуменьшение), but it's certainly not more than about sixty years old" (15, p. 31).

Таким образом, вербализация интенции говорящего обусловлена действием этнокультурных фильтров, которые выполняют две равноправные функции. Они работают как исключаящий фильтр и/или как дозирующий фильтр. Соответственно, в рамках британского лингвокультурного сообщества они выводят из сферы внимания говорящего языковые средства прямой экспликации его интенции и заставляют его прибегать к косвенным способам выражения своего коммуникативного намерения (смягчение и дистанцирование) и/или задают объем выражаемой интенции (преувеличение и преуменьшение).

Список литературы

1. Аршавская А.Е. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности: Автореф. канд. дисс... – М., 1983. – 25 с.
2. Вежбицка А. Культурно-обусловленные сценарии и их когнитивный статус // Язык и структура знания. – М., 1990. – С. 63–78.
3. Иванова С.В., Чанышева З.З. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения: Монография. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 366 с.
4. Кузьменкова Ю.Б. Азы вежливого общения. – Обнинск: Титул, 2001. – 112 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Почепцов О.Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. - №6. – С. 110–122.
7. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 2000. – С. 97–112.
8. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. – М.: РИПОЛ классик, 2008. – 512 с.
9. Шакирова Э.Р. Интенция говорящего и аспекты ее реализации (на материале английского языка): автореф. дис. канд. филол. н. – Уфа, 2003. – 26 с.
10. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика (газетно-информационный и военно-публицистический перевод). – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
11. Murphy R. English Grammar in Use. – Cambridge University Press, 2007. – 379 p.
12. Stubbs M. Discourse Analysis. - Chicago, 1983. – 272 p.
13. Swan M., Walter C. How English Works. - Oxford, 1997. – 358 p.

14. Whorf B. Language, Thought, and Reality. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1956. – XI, 278 p.

Список источников

15. Dahl R. You Never Know. – М., 2001. – 208 p.
16. Fischer T. Breathing, Ephesus // New Writings 6. – London, 1997. – P. 81–99.
17. Gordimer N. Selected Stories. – London, 1985. – 448 p.
18. Mackay Sh. The Last Sand Dance // New Writings 6. - London, 1997. – P. 147–185.
19. Mansfield K. Honeymoon // English Story. – М., 2000. – P. 199–207.
20. McGahern J. The White Boat/ /New Writings 6. – London, 1997 – P. 342–373.
21. Ridgeway K. The Problem with German // New Writings 6. – London, 1997. – P. 186–209.

Список словарей

22. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 1599 с.
23. Advanced Learner's Dictionary of Current English. – М., 1996. – 1200 p.
24. Alexander L.G. Longman English Grammar. – London and NY, 1997. – 374 p.
25. Collins Cobuild Student's Dictionary. – 1990. – 681 p.
26. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Publishers Limited, 2002. – 1692 p.
27. Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. – NY, Avenel: Gramercy Books, 1994. – 1664 p.

**Доминантный хронотоп как средство репрезентации
индивидуально-авторского концепта****Individual author's concept representation
by means of a dominant cronotopos**

В статье рассматриваются понятия хронотопа и индивидуально-авторского концепта. На примере анализа индивидуально-авторского концепта FREEDOM в романах Дж. Фаулза показано, что доминантный хронотоп может выступать средством репрезентации индивидуально-авторского концепта, а изменение языковых номинантов пространственных характеристик маркирует эволюцию концепта.

The article touches upon the notions of cronotopos and individual author's concept. An example of the analysis of the individual author's concept of FREEDOM in J. Fowles' novels demonstrates that a dominant cronotopos can represent an individual author's concept and that changes of spatial characteristics nominees mark conceptual evolution.

Ключевые слова: концепт, индивидуально-авторский концепт, доминантный хронотоп, пространственные характеристики, авторская картина мира.

Key words: concept, individual author's concept, dominant cronotopos, spatial characteristics, author's picture of the world.

Термин «хронотоп» обозначает неразрывную связь времени и пространства, воплощенную в художественном тексте. Впервые введенная в научный обиход А.А. Ухтомским (1973) эта терминологическая единица была отнесена к художественному миру М.М. Бахтиным (1975), который определяет хронотоп как существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе. «В литературно-художественном хронотопе, пишет Бахтин, – имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [6]. Идею пространственно-временных отношений несёт в себе и термин М.В. Никитина «топохронос», акцентирующий первичность пространства в обозначаемой диаде [8, с. 652].

На уровне текста координаты хронотопа проявляют потенциально присущее им свойство – выражают последовательность, течение, динамику. Поскольку человек не может существовать вне пространства и времени, пространственно-временное отношение устанавливается при обязательном учете субъективности. Хронотопное движение является структурно-содержательным указателем континуума художественного текста, в котором все три координаты хронотопа (субъект, время, пространство) являются равноправными элементами [7, с. 26, 44].

В искусстве преобладают нефизические формы организации пространства и времени, связанные с передачей их как переживания. Специфика взаимоотношений этих категорий производна от мировоззрения и мировосприятия автора. Автор художественного текста творит воображаемый хронотоп в соответствии со своим замыслом, создавая иллюзию реальности времени и места совершения и протекания событий. Хронотоп функционирует в многообразии индивидуально-авторских модификаций конкретизированного времени на определенном участке пространства, служит тем пространственно-временным фоном, на котором разворачивается сюжет и происходит процесс порождения смыслов.

Художественное пространство, в основном, характеризуется теми же признаками, что и реальное трехмерное пространство: симметрией и асимметрией, формой и размерами, месторасположением, расстоянием между телами, пространственным распределением вещества и наличием границ, отделяющих различные системы [7, с. 62].

Репрезентация художественного пространства, как и хронотопа в целом, в каждом отдельном тексте уникальна, ибо творческое мышление создает уникальные воображаемые миры. Являясь составляющей хронотопа, художественное пространство объективирует авторскую картину текста. Субъективность его литературно-художественного образа мотивирована творческим замыслом и обусловлена авторским мировоззрением. «В пределах одного произведения и в пределах творчества одного автора мы наблюдаем множество хронотопов и сложные, специфические для данного произведения или автора взаимоотношения между ними, причем обычно один из них является объемлющим, или доминантным. Хронотопы могут включаться друг в друга, сосуществовать, переплетаться, сменяться, сопоставляться, противопоставляться или находиться в более сложных взаимоотношениях» [6].

Доминантный хронотоп может выступать средством репрезентации индивидуально-авторского концепта. В качестве примера рассмотрим способы репрезентации индивидуально-авторского

концепта FREEDOM в произведениях английского писателя Дж. Фаулза. Индивидуально-авторский концепт FREEDOM относится к ключевым концептам картины мира автора. Следует отметить, что в каждом из четырех романов («The Collector», «The French Lieutenant's Woman», «The Magus» и «Daniel Martin»), формирующих в совокупности единый авторский текст, Дж. Фаулз уделяет внимание описанию не только состояний и способов обретения свободы, но состояний несвободы (unfreedom), ограничений и препятствий на пути к достижению свободы. Состояние несвободы номинируется лексемами: prison, imprisonment, captivity, chains, boundaries. Противопоставление «свобода vs. несвобода», таким образом, лежит в основе репрезентации концепта FREEDOM и реализуется в форме «доминантного хронотопа» «разомкнутого vs. замкнутого пространства».

В едином тексте Дж. Фаулза, противопоставление ограниченного и неограниченного пространства формирует стабильный компонент авторской картины мира, однако претерпевает эволюцию на разных этапах эволюции творчества: в каждом из романов это противопоставление, в соответствии с авторской интенцией, наделяется различными пространственными параметрами. Эволюция содержания и способов языковой репрезентации концепта FREEDOM проявляется не только в вариативности хронотопических (пространственных) характеристик оппозиции «свобода vs. несвобода», но и в переосмыслении значения ограниченного пространства от репрезентанта несвободы к символу свободы.

Рассмотрим те ядерные характеристики индивидуально-авторского концепта FREEDOM, которые объективируют доминантный хронотоп «разомкнутого vs. замкнутого пространства» в тексте каждого из романов.

1. В романе «**The Collector**» ядерная понятийная характеристика концепта «freedom is the state of not being in the house of Frederic Clegg» обозначает состояние пребывания за пределами дома-тюрьмы Фредерика Клега. Этот дом (уже – подвал-тюрьма) ассоциируется с замкнутым пространством несвободы, в то время как разомкнутое пространство за его пределами – со свободой. Помимо лексемы “house” (49 – здесь и далее цифры указывают на число употреблений лексем в тексте романа) к номинантам несвободы в романе относятся: prison(er) (31), to imprison (6), cellar (43), lock(ed) (14), shutters (3), captivity (3), trap (1), darkness (25). Авторское представление о несвободе реализуется и через систему персонажей: владелец дома Клег лишает Миранду свободы, насильственно заточив ее в подвале. Фамилия *Clegg* фонетически созвучна французскому слову *clef* (ключ), то есть ассоциируется с атрибутом тюремщика.

“I like being upstairs. It’s nearer freedom. Everything’s locked. All the windows in the front of the house have indoor shutters. The others are padlocked” [2].

Основной языковой репрезентант концепта – лексема “freedom” образует единый смысловой ряд со словосочетанием “being upstairs”. Это словосочетание присутствует в речи заключенной в подвал (downstairs) Миранды и именуется сад, ассоциирующийся в её сознании с желанной свободой. Словосочетание “being upstairs”, в свою очередь, противопоставляется лексемам-номинантам несвободы: “house”, “locked”, “padlocked” и “shutters”. Семантическая структура трёх последних языковых единиц содержит семы “close”, “fasten”, “fix” [5], – все они эксплицируют наличие физических преград, ограничивающих или исключаящих свободное перемещение.

Как отмечалось выше, дом ограничивает свободу Миранды, в то время как пространство за его пределами означает свободу. Свобода ассоциируется с садом вокруг дома, а в более широком смысле – с природой. Ассоциативная характеристика «freedom is nature» репрезентируется лексемой “garden”, которая эксплицитно номинирует пространство (сад) за пределами дома-тюрьмы. Она встречается в романе 14 раз. Та же ассоциативная характеристика репрезентируется рядом лексем, обозначающих различные природные явления и объекты: air (18), light (sunlight (3), daylight (15), moonlight (1)) (34), space (1), stars (5), sea (8), wind (5), smells (5).

2. В романе **«The French Lieutenant’s Woman»** актуализируется ядерная понятийная характеристика индивидуально-авторского концепта «freedom is the state of not being under the control and interference into your life of other people». В фокусе внимания автора оказываются общественные механизмы ограничения свободы человека. Характеристика реализуется через противопоставление города Лайм Реджиса (Lyme Regis), ограничивающего свободу жителей, и нескольких ипостасей «свободного пространства» за его границами: Вэрской пустоши на берегу моря (Ware Commons) (в более широком смысле – природы как одного из основных компонентов картины мира писателя), Лондона и Америки. Номинантами неограниченного пространства свободы за пределами Лайма, помимо топонима Ware Commons, выступают собственные и нарицательные имена существительные, обозначающие: а) столицу Англии («London», «a capital», «the great city», «a city of the blind»); б) США («America», «the States», «the Cradle of Liberty», «Faneuil Hall», «Uncle Sam»).

Свобода жителей Лайма регулируется в соответствии со стереотипами и нормами поведения узкого круга местной элиты. В небольшом городке невозможно укрыться от любопытных взглядов

соседей, его жители несвободны в своих поступках, поскольку вынуждены руководствоваться соображениями приличия и приемлемости этих поступков для окружающих.

«Lyme was a town of sharp eyes; and this [London] was a city of the blind. No one turned and looked at him. He was almost invisible, he did not exist, and this gave him a sense of freedom...» [3, p. 282].

Ощущение постоянной слежки, преследующее Чарльза Смитсона в городе-тюрьме, имплицитно метафорой “a town of sharp eyes”. Прилагательное “sharp” в значении “quick at noticing things” [5] акцентирует внимание читателя на зоркости и «неусыпной бдительности» жителей Лайма. Несвободе Лайма противопоставляется свобода Лондона, где отсутствуют всевидящие взгляды: Лондон именуется «городом слепых». Метафору “a city of the blind” усиливает стилистический прием градации (no one looked – almost invisible – did not exist), все элементы которой эксплицитно связаны с ощущением свободы (a sense of freedom).

Как и в романе «The Collector», в анализируемом романе репрезентантом несвободы выступает образ «дома-тюрьмы» - это дом Миссис Поултни, однако, он несет иную смысловую нагрузку и не является ядерной характеристикой (ср. в первом романе: «freedom is the state of not being in the house of Frederic Clegg»). На новом этапе творчества автор трактует свободу шире, связывает её с отсутствием социальных, а не физических ограничений, поэтому дом-тюрьма Миссис Поултни воспринимается как частный случай несвободы в пределах «города-тюрьмы» Лайма. Для понимания этого образа, своего рода клетки, за пределами которой находится желанная свобода (“liberty”), значима метафорически представленная ситуация увольнения служанки Миссис Поултни (“the goldfinch was given an instant liberty):

“But Marlborough House and Mary had suited each other as well as a tomb would a goldfinch; and when one day Mrs. Poultney was somberly surveying her domain and saw from her upstairs window the disgusting sight of her stableboy soliciting a kiss, and not being very successfully resisted, the goldfinch was given an instant liberty” [3, p. 32].

В процитированном фрагменте присутствует ещё один образ: дом сравнивается с могилой (“tomb”: “a large vault, typically an underground one, for burying the dead” [5, p. 1856]), ассоциируется со склепом и подземельем (vault, underground), за стены которых не проникают звуки и солнечный свет. Внутри дома царит мертвенный покой. Включение в подобное описание образа жизнерадостной, «щебечущей» и «порхающей» по дому служанки (ЛЕ “goldfinch” об-

ладает характеристиками *brightly coloured, song-bird, yellow feathers in the plumage* [5, p. 743]), превращает его в гротеск.

3. В романе «**The Magus**» ядерная понятийная характеристика индивидуально-авторского концепта «freedom is the the opportunity to act as one wishes without any restrictions» в ходе развития сюжета наполняется неоднозначным содержанием. Как и в предыдущих романах, в романе “The Magus” присутствует образ дома – вилла Кончиса Бурани (Bourani) (125), однако, связи этого образа с идеей свободы сложны и непрямолинейны. С одной стороны, Бурани ограничивает свободу героя, который, оказываясь там, теряет возможность самостоятельного принятия решений, и вынужден «играть по правилам» хозяина виллы. В приводимом ниже контексте для описания Бурани и ее владельца используется метафора «*aviary the fancier builds*». Сравнение Кончиса с птичником, а гостей виллы с птицами подразумевает их пассивность и подчиненность воле хозяина.

“But it was obviously a very limited freedom and mystery he [Conchis] wanted in us; however large an aviary the fancier builds, the aviary’s purpose is still to imprison” [4].

С другой стороны, именно события на вилле помогают герою обрести себя и познать смысл истинной свободы. Сложный образ Бурани, играющий важную роль в жизненных поисках главного героя, ассоциируется с образом лабиринта как символа поиска человеком своего пути и вызывает интертекстуальные переключки с поэтикой Х.Л. Борхеса. Обретение свободы неразрывно связано в романе с поиском собственного «Я», с постижением глубинных мотивов своих действий, с умением критически оценить собственные поступки. Николас борется с «авторитарным Кончисом», чьи эксперименты, однако, парадоксальным образом учат его пониманию сложности личной свободы.

Периферийная понятийная характеристика индивидуально-авторского концепта «freedom is solitude» имплицитно представлена лексемами “Phraxos” (42) и “island” (109). Ключевые события в жизни Николаса происходят, когда он остается в одиночестве, в одиночестве он принимает главные в жизни решения. Доминирование смысла одиночества в тексте романа объясняется убеждением автора в том, что общество принижает ценности свободы, лишает человека возможности выбора, принятия самостоятельных решений. Остров Фракос – символ уединения, одиночества и изоляции от мира. Как видим, в романе «The Magus» переосмысливается понятие отделенного от внешнего мира физического вместилища как симво-

ла несвободы. В романах «The Collector» и «The French Lieutenant's Woman» ограниченное пространство дома и города репрезентировало несвободу. В романе «The Magus» ограниченное пространство острова, согласно авторской интенции, дает герою чувство освобождения, тогда как неограниченный мир за его пределами ассоциируется с социальными и личностными ограничениями.

"Its distinguishing characteristic, away from the village, was silence. <...> It was the world before the machine, almost before man, and what small events happened <...> took on an unaccountable significance, as if they were isolated, framed, magnified by solitude. It was the least eerie, the most un-Nordic solitude in the world" [4].

Лексемы "silence", "isolated", "framed" и "solitude" в составе описаний острова содержат семы absence, single, lone, distant и указывают на особенности восприятия героем Фракоса как одинокого, оторванного от мира пристанища. Гипербола (It was the world <...> almost before man), цепочка эпитетов в составе образного сравнения (small events <...> took <...> significance, as if they were <...> magnified by solitude), асиндетон, усиливающий их эмоциональное звучание (isolated, framed, magnified), повтор лексемы "solitude" фокусируют внимание читателя на доминантном смысле «уединение». Пространство острова характеризуется уединенностью и изолированностью от внешнего мира.

4. В романе «**Daniel Martin**» ядерная понятийная характеристика индивидуально-авторского концепта «freedom is solitude» связана с осмыслением феномена свободы как личной свободы, не зависящей от внешних факторов и условий жизни. В романе доминирует авторское понимание свободы как уединения.

"...freedom, especially the freedom to know oneself, was the driving force of human evolution; whatever else the sacrifice, it must not be of complexity of feeling, and its expression..." [1, p. 588].

В процитированных контекстах глобальное понятие эволюции (human evolution) рассматривается в соотношении с понятиями личной свободы и самопознания: автор считает свободный выбор индивидуумом пути развития и самопознания необходимым условием эволюции.

Как и в предыдущих романах, в романе «Daniel Martin» замкнутое пространство противопоставляется разомкнутому пространству, но последнее из двух пространств переосмысливается: утрачивая символическое значение несвободы, оно обретает противоположное значение убежища, которое охраняет личную свободу от внешних посягательств. Таким убежищем становится для героя родная

ферма Торнком (Thorncombe) в Девоншире: основными репрезентантами индивидуально-авторского концепта выступают лексемы Thorncombe – 80 и Devon – 31. Показательно, что своей родиной и духовным пристанищем Дж. Фаулз считал Девоншир. В описаниях Торнкома повторяются лексические единицы “retreat”, “secret” (place/island), “peace”, “solitude”, семантическая структура которых содержит семы “withdrawing”, “unknown”, “unseen”, “single”, “calm”, “not disturbed”. Все компоненты смысла присущи представлениям об «убежище», которое может дать человеку уединение и покой.

*“...overwhelming longing for the **peace and solitude of Thorncombe. Retreat, to lick wounds, to discover what had gone wrong, not only with Daniel Martin, but his generation, age, century...**”* [1, p. 643].

Поиски своего истинного «Я» (the way to what he actually is, to discover what had gone wrong with Daniel Martin), необходимые для обретения свободы, приводят Дэниела в Торнком, поскольку это место органично связано с прошлым героя (retreat into the past, lost domain, other world) и помогает ему обрести утраченные корни.

Таким образом, вариативность языковых номинантов пространственных характеристик, формирующих ассоциативный компонент содержания индивидуально-авторского концепта, и переосмысление значения ограниченного пространства (от репрезентанта несвободы к символу свободы) маркируют эволюционные процессы в авторской картине мира. В романе «The Collector» ассоциирующееся со свободой разомкнутое пространство репрезентируется номинантами природных объектов: эти объекты находятся вне замкнутого пространства дома, где похититель удерживает героиню (air, light, sunlight, daylight, moonlight, space, stars, sea, wind, smells). В романе «The French Lieutenant's Woman» разомкнутое пространство представлено номинантами Лондона (London, capital), США как государства, традиционно ассоциирующегося со свободой у англичан (America, the States), и Вэрской пустоши (Ware Commons, cliff, wood), – все эти пространства символизируют свободу для жителей провинциального городка Лайма. В романе «The Magus» в той же функции выступают номинанты острова Фраксос (Phraxos, island): он наделяет героя истинным пониманием свободы, хотя и ограничивает его действия. В романе «Daniel Martin» происходит переосмысление оппозиции «свобода vs. несвобода», и свобода ассоциируется не с разомкнутым, а с замкнутым пространством фермы Дэниела Мартина (Thorncombe, Devon, retreat), поскольку лишь в этом убежище он обретает свободу одиночества.

Список литературы

1. Fowles J. Daniel Martin. – London: Vintage, 1998. – 704 p.
2. Fowles J. The Collector. http://artefact.lib.ru/library/books/fauls/The_Collector.rar
3. Fowles J. The French Lieutenant's Woman. – London: Vintage, 1996. – 445 p.
4. Fowles J. The Magus. http://artefact.lib.ru/library/books/fauls/The_Magus.rar
5. Oxford Dictionary of English. – Oxford: Oxford Univers. Press, 2006. – 2088 p.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
7. Енукидзе Р.И. Художественный хронотоп и его лингвистическая организация (на материале англо-американского рассказа). – Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1987. – 194 с.
8. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 819 с.

Жизненный цикл аббревиатур концептуального мегаполя менеджмента (на материале современного немецкого языка)

Life cycle of abbreviations of the conceptual mega field of management (based on the modern German language)

В статье рассматривается жизненный цикл немецких аббревиатур, представляющих собой компонент концептуального мегаполя менеджмента. Прослеживается процесс развития аббревиатур от окказионализмов и неологизмов до историзмов. Делается вывод о специфических особенностях развития аббревиатур по сравнению с полными лексическими единицами.

The article deals with the life cycle of German abbreviations, which are components of the conceptual mega field of management. It analyses the process of development of abbreviations from occasionalisms and neologisms to historicisms. In conclusion the article describes the specifics of abbreviations in comparison with the full lexical items.

Ключевые слова: менеджмент, мегаполе, аббревиатура, жизненный цикл, лексикализация, омонимия, значение слова.

Key words: management, mega field, abbreviation, life cycle, lexicalization, homonymy, word meaning.

Когнитивная лингвистика исследует проблемы соотношения **языка** и сознания, роль языка в **концептуализации** и **категоризации** мира. Центральным понятием когнитивной лингвистики является концепт. Менеджменту присущи характеристики концепта, такие как: национальные особенности, включение в себя культурного фона, а также истории развития концепта, о чем свидетельствует лексикографическое представление концепта «менеджмент» в словарях Лейпцигского издания периода существования ГДР. В «Лексиконе» 1953 г. [5, с. 625–626] мы находим словарную статью „Manager“: Geschäftsführer; Leiter, Organisator eines kapitalistischen Unternehmens (Gastspielreisen, sportliche Wettkämpfe usw.). В этой словарной статье менеджер трактуется как управляющий делами; руководитель, организатор капиталистического предприятия (гастроли, спортивные состязания и т.д.). При кажущейся достоверности толкования определение «капиталистический» в эпоху господства коммунистической идеологии придавало ему отрицательный характер, а дополнения в скобках явно сужали

функцию менеджера. В «Лексиконе» 1966 г. [6, с. 563] мы находим следующую словарную статью: „Managertum: kapitalistischen Managern abgesehene, dem sozialistischen Prinzip der Einzelleitung völlig widersprechende Tendenzen bei der Leitung sozialistischer Betriebe, die durch Unterschätzung bzw. Missachtung der kollektiven Mitarbeit aller Werktätigen an der Leitung des Betriebs gekennzeichnet sind.“ Таким образом, менеджмент трактуется как тенденции в управлении, «полностью противоречащие социалистическому принципу единичности, характеризующиеся недооценкой или игнорированием коллективного участия всех трудящихся в управлении предприятием». Очевидно, что концепции, разработанные западными экономистами, толковались тенденциозно. С помощью такого толкования формировалось негативное отношение к концепту «менеджмент». Негативная трактовка концепта «менеджмент» усиливалась соседством еще двух словарных статей, содержащих сему «менеджмент»: „Managerkrankheit: in kapitalistischen Ländern übliche Bezeichnung für das gehäufte Auftreten von Herz- und Kreislaufkrankheiten infolge dauernder Überforderungen geistiger und psychischer Art“ [6, с. 139] – «болезнь менеджеров: принятое в капиталистических странах наименование частого возникновения сердечно-сосудистых заболеваний в силу длительных перегрузок умственного и психического характера», а также: „Managertheorie“ «теория менеджерализма» со ссылкой на Джеймса Барнэма как „Ideologe des Imperialismus, Schöpfer der faschistischen Managertheorie“ [6, с. 139] – «идеолога империализма, создателя фашистской теории менеджерализма». Таким образом, словари социалистического периода намеренно дистанцировались от глубокого содержания концепта «менеджмент» за счет тенденциозного подбора словарных статей, за счет введения в трактовку концепта идеологических добавок, формирующих негативное отношение к концепту в целом.

На развитие концепта «менеджмент», как на любой концепт, оказывают влияние экстралингвистические факторы, к которым относятся: 1) социальные, политические, экономические изменения в мире, развитие науки и техники; 2) влияние других языков; 4) миграция; 5) развитие образования и культуры; 6) глобализация. В силу влияния этих факторов структура концепта «менеджмент» приобретает все более многослойный характер. Поэтому целесообразно рассматривать концепт «менеджмент» в качестве концептуального мегаполя (МЕП), в состав которого входят макрополя (МАП), внутри которых могут быть выделены микрополя (МИП). Соответственно этому отобранный нами методом сплошной выборки из специальной и периодической немецкой литературы по менеджменту массив

данных из 12 000 аббревиатур распределен по 40 макрополям менеджмента, к которым относятся МАП финансового менеджмента, МАП управления транспортом, МАП информационного менеджмента и т.д. Ядро макрополей составляют микрополя, включающие в себя аббревиатуры, обозначающие субъекты и объекты конкретных МАП менеджмента, а периферию – аббревиатуры, связанные с правовым и документационным обеспечением МАП.

Выбор процесса аббревиации как одного из наиболее молодых, но одновременно наиболее распространенных способов словообразования, обуславливает актуальность данной работы, целью которой является попытка проанализировать жизненный цикл аббревиатур мегаполя менеджмента. Выбор в качестве объекта исследования именно аббревиатур обусловлен тем, что до сих пор аббревиатуры немецкого языка не рассматривались в качестве компонента концепта «менеджмент». Выбор в качестве предмета исследования жизненного цикла аббревиатур представляется нам важным как с точки зрения познания закономерностей развития лексической системы языка в целом, так и с точки зрения выявления особенностей, присущих именно аббревиатурам.

Под жизненным циклом слова мы понимаем вслед за А.А. Поликарповым циклические процессы, происходящие с каждой лексической единицей [2]. Далее в исследовании А.А. Поликарпова утверждается, что в основе развития лексических знаков лежат несколько типов градуальных, направленных изменений, важнейшими среди которых являются: 1) процессы, в основном, абстрактивизации (а не конкретизации) каждого из значений знака, тенденция к постепенной потере ряда присущих каждому из значений признаков; 2) процессы приобретения словом в ходе его истории новых преимущественно относительно более абстрактных в сравнении с материнскими значениями. Однако нам хотелось бы отметить, что жизненный цикл аббревиатур, при том, что за ними теперь признается статус слова, характеризуется определенными особенностями. Прежде всего, необходимо отметить, что особенность аббревиации как способа неологизации состоит в том, что этот процесс носит не стихийный, а целенаправленный характер, регулируемый разумом и волей человека. Аббревиатуры возникают в языке не естественным путем, они представляют собой искусственные образования.

Описание жизненного цикла обычно сегментировано по стадиям. Как правило, лексическая единица появляется в языке впервые в качестве окказиональной единицы. Некоторые специалисты рассматривают состояние окказиональности как переходное явление, как одну из стадий существования слова, обладающего возможностью перехода в категорию узуральности. Другие специалисты пред-

почитают разграничивать неологизмы и окказионализмы. Неологизмы приобретают свойство воспроизводимости, проявляют деривационную активность, получают лексикографическую фиксацию и тем самым приобретают статус нормативной единицы языка [1, с. 36]. То есть роль неологизмов номинативная, назывательная. Окказионализмы живут лишь в том контексте, в котором они родились, и сохраняют свою связь с автором, их породившим. Они не входят в общенародный язык. Их роль другая – стилистическая. Зачастую окказионализмы характеризуются как слова, созданные в противоречии с законами словообразования, вопреки этим законам. Окказионализмы обладают повышенной выразительностью в силу своей необычности на фоне канонических, нормативных образований. Они, как правило, экспрессивно окрашены.

В отношении аббревиатур-окказионализмов следует отметить, что они также привязаны к контексту, в котором возникли. Однако аббревиатуры в сфере терминологической лексики служат исключительно целям экономии места и времени и лишены экспрессивной окраски. Кроме того, они создаются всегда по узаконенным моделям сокращений в виде усечений или инициальных аббревиатур, например: T. – Terminologie, Abk. – Abkürzung.

Что касается аббревиатур-неологизмов, то они проходят обычные стадии становления лексической единицы, в частности проявляют деривационную активность. Образование от новых аббревиатур производных слов, подтверждающих высокую степень лексикализации производящих аббревиатур, является свидетельством их закрепления в языке. Однако в отношении образования аббревиатурами словообразовательных гнезд следует заметить, что деривационный потенциал инициальных аббревиатур в данном случае ограничен. Нами отмечены лишь единичные отаббревиатурные производные с использованием полусуффикса –los (PC-los), –aus (SMS-AUS), префиксами ex- (Ex-DDR), и super- (Super-GAU, Super-GAU-Risiko), суффиксов –ler или –er (Ich-AGler, DKPler, IBMler, BWLer) и –in (Alibi-Ich-AGLerin). В основном деривационный потенциал инициальных аббревиатур мегаполя менеджмента ограничен участием аббревиатур в создании субстантивных и атрибутивных композитов, например: BMW-Werke, BASF-Produkt, NRW-Wirtschaftsminister, Kernreaktor-GAU, Werbe-GAU, EDV-technisch, EG-gefördert, DRM-verkrüppelt.

При лексикализации аббревиатур проявляется их готовность к приобретению устойчивых признаков слова, к числу которых относится признак его грамматической и фонетической цельнооформленности. При этом грамматический род аббревиатуры соответствует роду основного компонента полного прототипа, что

выражается в употреблении перед аббревиатурой определенного артикля [4, с. 240]: der PKW, die AG, das InvG. Немецкие аббревиатуры имеют флексии множественного числа, в отдельных случаях аббревиатуры мужского и среднего рода приобретают падежное окончание генитива –s. Однако признаки грамматической и фонетической цельнооформленности (произнесение аббревиатуры по буквам или в виде единого слова) возникает у аббревиатур уже в момент их создания. Это объясняется тем, что: а) процесс создания аббревиатур не стихийен, а сознателен; б) мотивирующий компонент прототипа к моменту создания аббревиатуры уже обладает признаком грамматической цельнооформленности. Своеобразием отличается и ситуация с омонимией в аббревиации. По мнению А.А. Поликарпова способность слова участвовать в омонимических отношениях может быть двояко связана со степенью его продвинутой на пути реализации семантического потенциала [2]. Объективная вероятность для разных слов совпасть своим внешним обликом и стать омонимами должна расти до того момента, пока растет частота употребления. Утрата словом какого-то связующего звена в полисемической структуре данного слова может привести к распаду его на два омонима. В отношении аббревиатур вряд ли можно утверждать, что количество омонимов связано с возрастом аббревиатуры. То, что аббревиатура BMVBW связана всего с двумя омонимами: 1) allgemeine Anordnung über die Ernennung und Entlassung der Bundesbeamtinnen und Bundesbeamten, über die Übertragung von Befugnissen, die Regelung von Zuständigkeiten im Widerspruchsverfahren und die Vertretung bei Klagen aus dem Beamtenverhältnis im Geschäftsbereich des Bundesministers für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (общее положение о назначении на должность и увольнении федеральных чиновников, о передаче полномочий, регулировании ответственности в производстве по иску третьего лица против принудительного исполнения, а также о представительстве в случае подачи жалобы, о правах и обязанностях чиновников, которые вытекают из правоотношений, в которых состоит чиновник с государственным органом, в сфере компетенции Федерального министерства транспорта, строительства и коммунального хозяйства) и 2) Bundesministerium für Verkehr, Bau- und Wohnungswesen (Федеральное министерство транспорта, строительства и коммунального хозяйства) напрямую связано не с возрастом данной аббревиатуры, а с числом компонентов, входящих в неё. Чем из меньшего числа компонентов состоит аббревиатура, тем, как правило, больше число омонимов. Так, у пятикомпонентных аббревиатур, как мы видели, число омонимов не превышает двух, причем и это отмечено лишь в трех случаях.

Число омонимов у четырехкомпонентных аббревиатур достигает четырех: DBAG 1) Deutsche Bahn AG «Дойче Бан АГ» (акционерное общество «Немецкие железные дороги»); 2) Deutsche Bank AG «Дойче Банк АГ» (акционерное общество - банк Германии); 3) Detmolder Beteiligungs-Aktiengesellschaft «Детмольдер Бетайлигунгс-Акциенгезельшафт» (Детмольдское акционерное общество по финансированию деятельности предприятий); 4) Doppelbesteuerungsabkommen (соглашение, устраняющее двойное налогообложение). У трехкомпонентных аббревиатур наибольшее число омонимов – пятнадцать: VDS - 1) Verband der Deutschen Schiffbauindustrie (Объединение немецкой судостроительной промышленности); 2) Verband der Sachversicherer (Объединение компаний по страхованию имущества); 3) Verband der Schadenversicherer (Объединение компаний страхования от ущерба); 4) Verband Deutscher Schulmusikerzieher (Объединение учителей музыкальных школ Германии); 5) Verband Deutscher Sonderschulen (Объединение специализированных школ Германии); 6) Verband Deutscher Sportfachhandel (Объединение специализированной торговли спортивными товарами); 7) Verband Deutscher Sportjournalisten (Объединение журналистов, специализирующихся на освещении спортивной тематики); 8) Verband Deutscher Studentenschaften (Объединение немецких студенческих обществ (студенческих землячеств); 9) Verein Deutsche Salzindustrie (Объединение немецкой соляной промышленности); 10) Verein Deutscher Schaufensterdekorateure (Объединение оформителей витрин Германии); 11) Verein Deutscher Spediteure (Объединение немецких экспедиторов (экспедиторских компаний); 12) Vereinigung Demokratischer Studenten (Объединение студентов-демократов); 13) Vereinigung Deutsche Sanitärwirtschaft (Объединение санитарно-промышленных предприятий Германии); 14) Vereinigung Deutscher Schmelzhütten (Объединение плавильных заводов Германии); 15) Vereinigung Deutscher Softwarehersteller (Объединение немецких предприятий-изготовителей программного обеспечения).

Наибольшее число омонимов (31) отмечено у двухкомпонентных аббревиатур: VA - 1) Valuta (валюта); 2) Veränderungsanzeige (заявление о внесении изменений (в какой-либо документ); 3) Verbandsausschuss (комиссия (комитет) общества (объединения, союза); 4) Verbraucheranalyse (анализ клиентуры); 5) Verbrauchsabgabe (налог на определенные виды потребительских товаров и/или услуг); 6) Verkaufsabteilung (отдел продаж); 7) Verkehrsabteilung (транспортный отдел); 8) Verkehrsagentur (транспортное агентство); 9) Verkehrsamt (транспортное ведомство); 10) Verlagsangestellte(r) (служащий издательства); 11) Verlagsanstalt (издательство); 12) Verlegerausschuss (издательская комиссия, комитет издателей);

13) Vermessungsabteilung (кадастровый отдел); 14) Vermessungsamt (кадастровое ведомство); 15) Vermessungsausschuss (кадастровая комиссия (кадастровый комитет); 16) Vermögensabgabe (разовый налог на имущество); 17) Versicherungsamt (страховое ведомство); 18) Versicherungsanstalt (страховая компания, страховое общество); 19) Versicherungsart (вид страхования); 20) Versorgungsamt (ведомство опеки, попечительства (над престарелыми); 21) Versorgungsanstalt (дом для престарелых); 22) Versorgungsartikel (статья обеспечения); 23) Versuchsabteilung (экспериментальный отдел (цех); 24) Versuchsanstalt (экспериментальный центр); 25) Verwaltungsabteilung (административный отдел); 26) Verwaltungsakt (административный акт (документ); 27) Verwaltungsangestellte(r) (административный служащий, служащий администрации); 28) Verwaltungsausschuss (административный акт, решение административного органа); 29) Voranmeldung (предварительная декларация на налог с оборота); 30) Vorzugsaktie (привилегированная акция); 31) Verband der Angestellten im öffentlichen Dienst (Объединение государственных служащих).

Как правило, аббревиация рождается после своего прототипа. Новые реалии вносят в язык новые наименования, которые, в свою очередь, получают краткую форму из-за необходимости экономить время при произнесении и чтении, а также экономить время и место при написании. Так появляются аббревиатуры-неологизмы [1, с. 8]. Приобретая статус нормативной единицы аббревиатуры развиваются в языке до определенного момента, после чего происходит их устаревание. Устаревание слов – это процесс естественный, и разные слова могут находиться на разных его стадиях. Устаревшие слова используются в разных функциях. Например, они могут выполнять номинативную функцию в научно-исторических трудах и т.п. Так, мы встречаем в современной периодической литературе аббревиатуры DDR, Stasi, хотя сами эти реалии более не существуют. Обычно аббревиатуры устаревают вместе со своим прототипом.

Вместе с прототипом аббревиатуры приобретают и новые значения. Как правило, фирмы и торговые марки сохраняют свои наименования и аббревиатуры, хотя значение их может измениться. Так, например, фирма VW (Volkswagen) была основана как фирма, производящая малолитражные дешевые автомобили, отсюда и название, которое означает в переводе «народный автомобиль». Сейчас фирма производит и автомашины класса «люкс», но название фирмы и сокращение в марках автомашин VW сохранилось. Фирмы BASF (Badische Anilin- und Soda-Fabrik) и Agfa (Aktiengesellschaft für Anilinfabrikation) производили первоначально именно анилин. Со временем они расширили свой ассортимент. Фирма BASF является

сейчас крупнейшим поставщиком минеральных удобрений, различных химикатов, изделий из искусственных материалов. Поэтому, как правило, в периодической литературе встречаются не полные наименования, а именно аббревиатуры этих двух фирм, поскольку в них несоответствие ассортименту продукции как бы завуалировано.

В 1928 г. в Людвигсбурге было основано первое в Германии предприятие по производству туалетной бумаги, получившее название «Хакле», составленное из начальных слогов имени основателя фирмы Ханса Кленка. В апреле 2006 г. фирму купила фабрика «Вепа», резиденция которой находится в Майнце, и предприятие было переименовано в WEPА Mainz GmbH. Тем не менее, права на торговую марку Hakle сохранились.

Термины-аббревиатуры могут стать многозначными в отличие от своих прототипов, которые многозначными не являются. Это может произойти вследствие образования терминов на основе метонимического переноса. Так, наименование фирмы может переходить на наименование продукта, производимого данной фирмой, например BMW и VW – наименования фирм и марок автомобилей. Это подтверждает тезис Поликарпова А.А. о том, что с увеличением возраста слова появляется тенденция к увеличению числа его значений.

Некоторые исследователи, в частности М.М. Сегаль, считают, что об аббревиатуре можно говорить лишь тогда и лишь до тех пор, пока в языке существует соотнесенный с ней прототип, т.е. полное слово или словосочетание, от которого она образовалась [3, с. 276]. Однако это противоречит действительности. Если в аббревиатуру входит инициал формы государственности, например R – Reich (империя, государство), то с течением времени аббревиатура, продолжая существовать, может перестать соответствовать своей расшифровке. Так произошло с аббревиатурой REFA. Это объединение было основано 30 сентября 1924 г. и получило наименование Reichsausschuß für Arbeitszeitermittlung, сокращенно REFA. В переводе это наименование означало – Государственный комитет по методам расчета рабочего времени. Наименование это менялось неоднократно: 1977 г. – Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation (Объединение по изучению трудовых процессов и организации работы предприятия); 1995 г. – Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung (Объединение по вопросам организации труда, организации работы предприятий и развития предпринимательства), однако, аббревиатура сохранилась в прежнем виде, т.е. можно сказать, что в данном случае аббревиатура «пережила» свою расшифровку.

Еще одной особенностью в ходе «взросления» слова, особенно это касается терминологии, является постепенная утрата им специфичности и связи с узкой областью употребления. Это особенно показательно в отношении аббревиатур, связанных с электроникой, например: e, EDV. С проникновением электроники и компьютеризации во все сферы жизни расширяется и использование этих аббревиатур. Они встречаются теперь в текстах по педагогическому менеджменту: e-Seminar, e-Schule; в текстах по межкультурному менеджменту: EDV-gestützte Mediensysteme für Museen, в текстах по управлению документообеспечением: Ablage – und Dokumentenmanagement (EDV- gestützt).

Таким образом, мы видим, что аббревиатуры, как и любые лексические единицы, проходят определенный «жизненный цикл», начиная от неологизма через становление нормативной словарной единицей и до превращения в историзм или архаизм. Но при этом аббревиатуры демонстрируют определенные особенности своего жизненного цикла. Изучение типового механизма осуществления жизненного цикла аббревиатур, как и любого слова, а также исследование специфики реализации жизненного цикла в различных макроусловиях существования языка, дает возможность моделирования эволюции лексики и системы языка в целом.

Список литературы

1. Новикова Л.В.. Деривационный потенциал неологизмов немецкого языка. Дис. канд. филол. наук. – Москва, 2010. – 234 с.
2. Поликарпов А.А. Когнитивное моделирование циклических процессов в становлении лексической системы языка. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.philol.msu.ru/~lex/kogn/kogn4_6-18.htm
3. Сегаль М.М. Аббревиатуры в современном английском языке // Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. 1962. Т. 226. – С. 275–299.
4. Шаповалова А.П. Опыт построения общей теории аббревиации (на материале французских сокращений лексических единиц). Дис. докт. филол. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 421 с.
5. Lexikon A-Z in einem Band, Bibliographisches Institut und VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig, 1953, 1136 S.
6. Meyers Taschenlexikon A – Z, VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1966, 1062 S.

Парадокс как фрактал

Paradox as fractal

Настоящая статья представляет собой попытку показать парадокс с точки зрения фрактальной геометрии. При этом выявляются некоторые моменты семантики и прагматики парадокса, значимые при его употреблении индивидом и обществом, и снимаются отдельные противоречия в изучении данного феномена.

The article deals with the paradox in a discrete fractal paradigm. It discusses some moments of semantics and pragmatics of paradox and tries to solve some real and obvious problems in its theoretical representation.

Ключевые слова: парадокс, фрактал, знак, концепт, фрейм, категория.

Key words: paradox, fractal, sign, concept, frame, category.

Настоящая статья является квинтэссенцией докторской диссертации, выполненной в 2005–2008 гг. в Иркутском государственном лингвистическом университете. Материалом исследования послужили около 20 000 текстов на немецком и русском языках, принадлежащих к функциональным стилям художественной литературы, публицистики и прессы и представленных на различных медийных носителях: печатный текст, телевидение, видео, Интернет.

В статье предпринимается попытка апробации новой исследовательской программы – дискретной фрактальной парадигмы в лингвистических исследованиях [12]. Основным понятием заявленной парадигмы становится фрактал. Под фрактальными объектами, или фракталами, понимают объекты, которые обладают свойствами самоподобия, или масштабной инвариантности, то есть такие, некоторые фрагменты, структуры которых строго повторяются через определенные пространственные промежутки [7, с. 240]. Другой особенностью фракталов является то, что они представляют собой множества дробной размерности, нечто промежуточное между точками и линиями, линиями и поверхностями, поверхностями и телами. Представление некоего исследуемого объекта в качестве фрактала позволяет показать его проекцию во всех известных на данный момент парадигмах. Это дает возможность исследователю выявить особенности изучаемого объекта на уровне семантики языкового знака (структурная парадигма), когнитивной инфраструктуры человека (когнитивная и синергетическая парадигмы), языковой личности и порождаемых ею дискурсов (лингвистическая персонология и коммуникативно-дискурсивная парадигма).

Занимаясь изучением укрупненных семантических категорий комического, трагического и абсурда, мы пришли к выводу о наличии у данных категорий единого основания – феномена парадокса.

Парадоксы пронизывают весь мир смысла, являясь объектом изучения разных отраслей знания, имеющих дело с языком в максимально широком его понимании – как системой знаков. Парадоксы изучают в логике, риторике, физике (квантовой механике), философии, математике и искусстве [3]. Традиционно под парадоксом понимается «странное мнение, высказывание, расходящееся с общепринятыми мнениями, научными положениями, а также мнение, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу» [9, с. 397]. Парадокс, находящий выражение в языковых формах, определяется как «грамматически правильное высказывание, обладающее единством объекта характеристики и имеющее неожиданное противоречие» [4, с. 9]. Парадокс предполагает отрицание одного объекта другим, следовательно, в нем противопоставляются как минимум два объекта, действующие в этой парадоксальной связи как одно целое, состоящее из двух взаимоотрицающих частей. Парадокс, таким образом, это всегда бинарная конструкция [там же, с. 78]. Однако не все исследователи признают парадокс взаимным отрицанием входящих в него элементов. Некоторые ученые считают, что сила парадокса как раз «... в том, что смысл всегда берется в обоих смыслах-направлениях сразу» [5, с. 110; 2, с. 212]. Следовательно, парадокс сущностно плюрален, он невозможен в ситуации единственного легитимного смысла и единственной разрешенной интерпретации: «Противоположностью здравого смысла выступает не другой смысл; другой смысл – это разве что развлечение ума, его забавный почин. Но парадокс-мука показывает, что нельзя разделить два направления, что единственно возможный смысл не может быть установлен – ни для серьезной мысли и работы, ни для отдыха и несерьезных игр» [5, с. 110].

С этой точки зрения парадокс представляет собой «освобождение глубины, выведения события на поверхность и развертывание языка вдоль этого предела» [там же, с. 25]. Таким образом, парадокс связывает миры вещей, идей и языка, связывает особым образом, устанавливая их несовозможность [там же, с. 155].

Третьей смысловой линией парадоксальности являются обоснованные, потенциально верные высказывания и утверждения, расходящиеся с общепринятым мнением [14], противоречащие здравому смыслу: „Aussage, die dem gesunden Menschenverstand widersinnig erscheint“ [15].

Проанализированная характеристика парадокса – некая потенциальная возможность осуществления задуманного – проявляется

еще в одной смысловой области. Парадокс выполняет гносеологическую функцию, представляя собой метод познания, способ различения истинного и ложного: Paradox sein heißt „einer allgemein angenommenen Meinung entweder wirklich, oder nur zum Scheine widersprechen, wobey es doch unentschieden bleibt, ob die allgemeine Meinung wahr oder falsch ist“¹ [13]. Парадоксальное действие, в том числе парадоксальная мыслительная операция, сознательно осуществляется субъектом познания для достижения целей, движение к которым невозможно обычным путем; такое действие непредсказуемо, но потенциально выполнимо [8, с. 8]. Парадоксальная формулировка мысли позволяет увидеть такие аспекты проблемы, которые оставались вне сферы внимания собеседников: Paradox ist „eine Aussage, die etwas nicht unmittelbar Einsichtiges in einer widersprüchlichen Zuspitzung so benennt, dass eine überraschend neue Sichtweise deutlich wird [15]. Итак, парадокс представляет собой:

- странное или непривычное мнение либо высказывание;
- противоречие;
- мыслительную операцию;
- способ познания действительности путем указания на альтернативы.

В первом приближении мы определяем парадокс как самоорганизующуюся креативную форму (языкового) мышления, порождающуюся на стыке бессознательного и сознательного, вблизи неустойчивых, критических режимов, на границе хаоса и порядка, и вербализующуюся посредством языковых форм разного объема и конфигурации. Парадокс представляет собой фрактал, проецирующийся в восприятие, порождение, осознание и актуализацию информации адресантом и адресатом парадоксального высказывания. Соответственно, парадоксальное высказывание является сущностно плюральным (семантически многомерным) языковым знаком, обладающим единством объекта характеристики. Данный знак противоречит самому себе, исходным посылкам, общепринятому взгляду или здравому смыслу по содержанию или по форме. Объем парадоксального высказывания колеблется в пределах от одного предложения до целого текста.

Построим дерево фрактальных зависимостей, представляющих парадокс.

¹ В тексте сохранена аутентичная орфография источника.

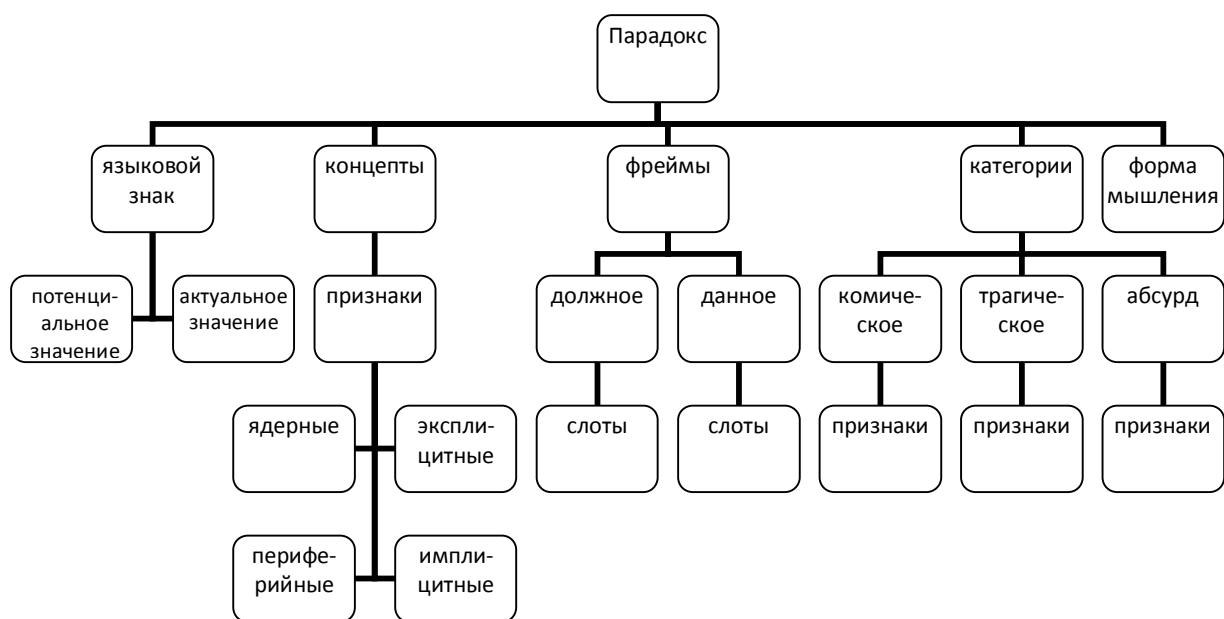


Схема 1. Фрактальное дерево парадокса

Проиллюстрируем фрактальное представление парадокса на примере:

«Но вернемся в реальность. Здесь борьба за чистоту выборов принимает совершенно гигиенический характер. Поверх жуткой грязи зальют хлоркой, а там уж – кто выживет, тот выживет! На прошлой неделе Государственная Дума приняла в первом чтении президентские поправки к закону о СМИ в Уголовный и административный кодексы. Если эти поправки пройдут еще два чтения, то наступит такая законность, что мама не горюй!» (Бесплатный сыр 30.03.2003).

Рассмотрим последовательно узлы и ветви представленного дерева парадокса на данном примере. Начнем с анализа парадоксального высказывания как языкового знака.

Парадоксальное высказывание как предикативный знак обладает рядом интегральных и дифференциальных признаков, проявляющихся в его структуре и семантике. Для выявления особенностей синтаксической и семантической зависимости компонентов высказывания мы воспользовались комплексной методикой анализа, разработанной Хахаловой С.А. [11]. Она включает в себя метод разложения предложения на непосредственно составляющие (НС), метод аналитической дефиниции, методику сравнительного анализа единиц, принадлежащих к одному синтаксическому уровню, и методику компонентного анализа слов, входящих в высказывание. Применение данного комплекса методик позволяет установить количественные параметры высказывания, составить парадигматиче-

скую характеристику всех его НС, выявить специфику их синтагматического развертывания.

Основой существования парадокса в языковом знаке является контрдетерминирующий контекст, то есть такой контекст, в котором проявляется расхождение между актуальным и ожидаемым, прогнозируемым значением слова [16, с. 86]. Иначе говоря, контрдетерминация – это появление в речевой цепи элемента, не подготовленного предыдущим развертыванием цепочки, это погашение ингерентных и актуализация афферентных сем, не поддерживаемых ближайшим контекстным окружением. Данный сбой в развертывании речевой цепочки может быть интенциональным и непреднамеренным, но всегда значимым.

В анализируемом примере контрдетерминация создается за счет введения в один сложный предикативный знак двух изотопных цепочек лексем: «чистота – гигиенический характер – жуткая грязь – залить хлоркой» и «выборы – Государственная Дума – закон о СМИ – Уголовный кодекс – законность».

Первая изотопная цепочка образуется за повторением сем (+/- чистота) и (+/- гигиена) в объеме потенциальных значений входящих в нее метафорических единиц. Вторая изотопная цепочка конституируется семой (+/- закон) в объеме потенциальных значений составляющих ее лексем. В данном контекстном окружении семы (+/- чистота) и (+/- гигиена) погашаются, переходят из разряда ингерентных в афферентные, а сема (+/- закон), напротив, сохраняет статус ингерентной во второй изотопии и становится афферентной для первой изотопии.

Объемы значений НС данного высказывания актуализируются одновременно и вступают в многоплановые семантические отношения. Они сталкиваются друг с другом, при этом частично отрицают друг друга, обмениваясь семами, частично поддерживают создаваемый объемный смысл, можно сказать, играют. Таким образом, высказывание, не соблюдающее требование максимальной повторяемости (согласованности) смысловых компонентов [1], высказывание, основанное на игровом начале, обнаруживает признак парадоксальности. Поскольку анализируемое высказывание отправляет адресата более чем к одной денотативной ситуации (поддержание чистоты – обеспечение законности выборов), оно характеризуется также признаком многомерности.

Для выявления других семантических признаков рассматриваемого высказывания сконцентрируемся на анализе признаков качества составляющих его компонентов. В состав указанного признака актуального объема метафорических НС анализируемого высказывания (гигиенический характер – жуткая грязь – залить хлоркой)

входят компоненты, выражающие мнение и эмоциональное отношение говорящего. Уточнив показатели данных параметров при помощи шкал, разработанных нами ранее [10], устанавливаем, что мы имеем дело с компонентами аксиологической оценки (достаточно плохо) и эмоциональной реакции (вызывает неодобрение адресанта). Данные показатели характерны для иронического высказывания.

Анализ фактического материала показал, что другие модусы комического – юмор, сатира, сарказм – также выражают эмоционально окрашенное отрицательное отношение адресанта к объекту оценки. Их отличие от иронического модуса комического наблюдается по интенсивности выражаемого мнения и эмоционального отношения. Теперь мы выдвигаем гипотезу, что в семантический объем других проекций парадоксального – категорий трагического и абсурдного – также входят признаки оценочности и эмоциональной окрашенности. Векторы данных признаков могут принимать разную направленность (положительную и отрицательную) и различную интенсивность. Значения рассматриваемых признаков могут отклоняться от ординара как в сторону «очень хороший – хороший – довольно хороший», так и в сторону «очень плохой – плохой – довольно плохой». Следует отметить, что приписывание признаку определенного показателя интенсивности носит субъективный характер и зависит от разных факторов, связанных с когнитивной базой адресанта и адресата, их индивидуальным опытом и некоторыми другими ситуативными переменными. Поэтому мы предлагаем обозначить признак, связанный с выражением оценки и эмоции, как амбивалентность.

Сочетание в объеме одного сложного предикативного знака признаков парадоксальности и амбивалентности позволяет постулировать наличие еще одного значимого маркера данного высказывания – признака неожиданности, или кросстемпоральности. Он отражает преломление категорий времени и пространства в семантике категории комического, в данном случае – в ироническом модусе упомянутой категории. В комическом высказывании происходит «резкий, внезапный переброс смысла» [6], неожиданное соединение несоединимого на всех уровнях развертывания смысла и его объективации в языковых формах разной сложности и конфигурации. В линейном развертывании высказывания наступает внезапный сбой, в речевую цепочку вводится элемент, никак не подготовленный предыдущим ходом речевого события, либо элемент, несущий семантические маркеры, не поддерживаемые его ближайшим контекстным окружением. В терминах системного анализа можно сказать, что в комическом высказывании возникают своеобразные пространственно-временные «окна», фиксирующие границы устойчивости

каждого из уровней высказывания как системы и горизонты прогнозирования их изменений. В анализируемом высказывании появление метафорических НС высказывания не подготовлено ни типом текста (новостное сообщение), ни членами речевой цепи (приведенной выше изотопии «закон»). Данные элементы возникают неожиданно, образуя вокруг себя пространственно-временные окна, вследствие чего во фрейме данного слоты участников событий (депутаты) и пространства (Государственная дума) дополняются, соответственно, слотами (уборщицы) и (общественный туалет).

Следует отметить, что выявленные нами семантические признаки комического объективируются в неспецифическом типе текста – новостном сообщении как одном из жанров политического дискурса. Здесь с помощью комического выносятся эмоционально-оценочные суждения о текущей политической ситуации. Известны также многочисленные примеры, когда традиционно комические типы текста (частушки и анекдоты) используются в политическом дискурсе для решения агитационных задач. Таким образом, мы имеем дело не с исключением из правила, а с закономерностью. По нашему мнению, данная закономерность свидетельствует о часто упоминаемой семантической пластичности комического, его способности сопрягаться с разными эмоционально-ценностными ориентациями и проникать в любые информационные пространства (типы текстов / дискурсы), внося дополнительные, подчас нелегитимные оттенки и пласты смысла.

Пластичность и изменчивость обусловлены элементом случайности, вступающим в игру каждый раз, когда речь идет о комическом. Случайность как проявление нелинейности бытия может быть интенциональной, материальной или языковой природы. Интенциональная случайность имеет место в анализируемом высказывании, где адресат сообщения – посетитель Интернет-портала – может при распаковке семантического континуума извлечь как основную интенцию адресанта – информировать читателя о новостях, так и считать дополнительную иллокутивную силу – выражение критического отношения к происходящему. Извлечение данной иллокуции становится возможным благодаря линейной комбинации языковых знаков, открывающей в высказывании дополнительные семантические пласты.

Еще одним аспектом проявления дополнительной в данном высказывании является употребление просторечного выражения «мама не горюй» в контексте официально-деловой речи.

Таким образом, можно постулировать еще один признак парадоксального высказывания – его дополнительность к официальному сознанию, идеологии, культуре, языку.

Итак, анализируемое высказывание представляет собой сложный предикативный знак, семантический объем которого складывается из сочетания и взаимодействия семантических признаков парадоксальности, многомерности, амбивалентности, кросстемпоральности и дополнительности.

Сочетание выявленных широкозначных семантических признаков парадокса позволяет рассматривать его в нескольких проекциях, или с точки зрения нескольких актуальных лингвистических парадигм.

Наличие у парадокса его основополагающего признака – многомерности – подводит нас к анализу когнитивного основания парадокса, выраженного в рассматриваемом высказывании. В данном случае парадокс создается за счет метафорического осмысления актуальной политической ситуации. Сферой источника метафоризации является концепт ГИГИЕНА. Он представлен фракталами «чистота» и «личностная пристрастность». Первый фрактал развивается слотами ГРЯЗЬ, ВИРУСЫ, БАКТЕРИИ, ХИМИКАТЫ, БОЛЕЗНЬ, второй – НЕОДОБРЕНИЕ, ПРЕЗРЕНИЕ, ПРОТЕСТ. Здесь односторонние семасиологические метафоры *жуткая грязь, залить хлоркой, выжить* наслаиваются на двустороннюю метафору с полным метафорическим переносом *Борьба за чистоту выборов принимает совершенно гигиенический характер*. Только зная особенности политической борьбы в России, можно сравнить выборы с общественным туалетом, а поправки в закон о СМИ – с едким химикатом, способным убить все живое. Энциклопедическое знание дополняется выводным. (По Конституции Россия является демократическим государством. На практике зачастую происходит отступление от демократических принципов и свобод и по-прежнему правит командно-административная система). Так метафоры – одна из форм парадокса – пополняют когнитивную базу участников коммуникации, позволяют им выразить собственное мнение, сохранить лицо и избежать опасности преследования или наказания, в данном случае со стороны властей.

Признаки парадоксальности, многомерности и амбивалентности дают возможность рассмотреть фреймовую представленность парадокса. Воспринимая, организуя и категоризируя окружающую его действительность, порождая и актуализируя мысли о ней, человек постоянно оперирует двумя основными фреймами – должного и данного. Фрейм должного описывает нормативное, регулярное или обыденное положение вещей, фрейм данного – наличное положение текущих ситуаций. Парадокс представляет собой нечто третье, возникающее благодаря суперпозиции (столкновению, наложению, замене, дроблению, но, прежде всего, сравнению) фреймов данного

и должного. В анализируемом высказывании фрейм ДЕМОКРАТИЯ сталкивается с фреймом АДМИНИСТРАТИВНЫЙ РЕСУРС, вследствие чего слоты «прямые выборы», «политическая конкуренция», «свобода слова» заменяются слотами «манипуляция», «монополия правящей партии», «цензура». Выборы парадоксальным образом представляются как дезинфекция, политические оппоненты – как вредоносные бактерии, вирусы или микробы, которые нужно обеззаразить, то есть лишить слова. Так возникает парадоксальный образ России – страны с регулируемой сверху демократией.

Как показывают предшествующие рассуждения, парадокс формируется на границе бессознательного (выделение некоторого объекта из потока поступающей информации) и сознательного (организация и категоризация данного объекта, сравнение полученного образа с фреймом должного). Поэтому в дальнейшем целесообразно рассмотреть парадокс как специфическую форму мышления.

Итак, фрактальная геометрия позволяет представить парадокс как многоликое негомогенное образование – своеобразную форму мышления. Данная форма мышления отливается одновременно в концепт, фрейм, и категорию и находит выражение в языковых знаках различного объема. Фрактальная геометрия дает возможность снять противоречие между разными исследовательскими программами, раскрыть различные грани семантики и прагматики парадокса и выявить его скрытые смыслы.

Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика [Текст] / Ю.Д. Апресян. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1995. – 472 с.
2. Бахтияров К. И. Логика двух- и трехмерная (парадоксы и силлогизмы) [Текст] / К. И. Бахтияров // Мысль и искусство аргументации. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 212–241.
3. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
4. Ганеев Б. Т. Парадокс: Парадоксальные высказывания: моногр. [Текст] / Б. Т. Ганеев. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 400 с.
5. Делез Ж. Ницше и философия [Текст] / Ж. Делез. – М.: Изд-во «Ad Marginem», 2003. – 382 с.
6. Карасев Л. В. Смех и зло [Текст] / Л. В. Карасев // Человек. – 1992. – № 3. – С. 14–27.
7. Князева Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции [Текст] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.
8. Никитин В. Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд [Текст] / В. Н. Никитин. – М.: Когито-Центр, 2006. – 320 с.

9. Ожегов С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М.: «Русский язык», 1987. – 749 с.
10. Палкевич О. Я. Языковой портрет феномена иронии (на материале немецкого языка): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. [Текст] / О. Я. Палкевич / ИГЛУ. – Иркутск, 2001. – 18 с.
11. Хахалова С. А. Категория метафоричности (формы, средства выражения, функции): Дис. ... доктор филол. наук: 10. 02.19., 10. 02. 04. [Текст] / С. А. Хахалова / ИГЛУ. – Иркутск, 1997. – 447 с.
12. Хахалова С. А. Возможности применения дискретной фрактальной парадигмы в исследованиях по метафоре [Текст] / С. А. Хахалова // Вестник ИГЛУ. Серия «Филология». – 2008. – № 4. – С. 96–101.
13. Adelung, J. C. Das grammatisch-kritische Wörterbuch, 1811 [Электронный ресурс]. – <http://mdz.bib-bvb.de/digbib/lexika/adelung/text/>.
14. Lexikon der Philosophie [Электронный ресурс]. – <http://www.phillex.de>.
15. LexiROM [Электронный ресурс]. – Microsoft Corporation und Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 1995–1997. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).
16. Weinrich, H. Konterdetermination bei der Metapher [Text] / H. Weinrich // Metaphorischer Sprachgebrauch. – Stuttgart, 1994. – S. 82–86.

**Механизмы развития значений в существительных
синкретических форм типа существительное/глагол****Mechanisms of the meaning evolution in syncretic forms of nouns**

В статье описываются и классифицируются семантические изменения в существительных синкретических форм «существительное/глагол». На основе классификации существительных по принципу «предметные/отвлеченные» выделены предметные, предметно-конкретные, не предметно-конкретные и отвлеченные существительные, внутри которых выявлены основания семантических изменений по сходству и функции. В статье анализируется развитие значений в существительных разных групп, определяются общие для развития значения механизмы. Автор приходит к выводу о том, что семантика дополнительных значений развивается с участием двух механизмов по функции и по сходству, в зависимости от степени конкретности/отвлеченности существительных.

The article intends to describe and classify semantic changes in syncretic forms of nouns. The groups of subject, subject-concrete, non-subject-concrete and abstract nouns are classified on the base of subject/abstract. The common mechanisms of similarity and function are identified in semantic changes of the nouns. The article analyzes the change of meaning in different groups of nouns and determines common mechanisms of semantic changes. The author concludes that the semantics of optional meanings develops with the participation of the two mechanisms of similarity and function depending on the degree of concreteness/abstractness of the nouns.

Ключевые слова: синкретизм, лексическое значение, лексико-семантическая группа, эволюция семантики.

Key words: syncretism, lexico-semantic group, lexical meaning, evolution of semantics.

В ходе исследования семантики синкретических форм типа существительное/глагол были выявлены общие для всех существительных механизмы развития значений: по сходству и по функции. Оба механизма на наш взгляд являются универсальными, что подтвердилось большим материалом выборки. Такой фактор как сходство, будь то предметов или явлений, наблюдается часто не потому, что так много одинаковых вещей, а в связи с тем, что они могут совпадать лишь частично по каким-либо отдельным параметрам, и такой параметр дает возможность сравнивать и находить общее, а значит давать развитие по сходству. Все, что мы воспринимаем зрительно, дает нам возможность проводить аналогии, примерять на другие предметы, факты, явления. Зрительно воспринимаемые

параметры включают в себя форму, размер, цвет, объем, характер движения. Эти критерии дают толчок развитию значения и становятся причиной возникновения нового слова. Механизм по функции – второй по значимости в развитии значений, область его применения связана с действиями, которые выполняют предметы. Выявленные механизмы участвуют и в образовании переносного значения.

Для выявления механизмов развития значений синкретических форм использовались не лингвистические классификации имен существительных и глаголов, предложенные С.Л. Чарековым [1]. Классификация существительных строится на принципе конкретности/отвлеченности, который позволяет разделить все материальные и нематериальные объекты, обозначаемые именами существительными на четыре группы: предметные, предметно-конкретные, не-предметно-конкретные, отвлеченные [2, с. 8–10].

В первую группу вошли существительные, обозначающие предметы, представляющие вещь, материальность которой определяется формой, размерами, составом. Несмотря на то, что мы изучаем только синкретические формы, эта группа самая многочисленная, поскольку включает все многообразие предметного мира. Для удобства исследования были выделены различные лексико-семантические группы имен, что позволяет с одной стороны, увидеть эволюцию значения внутри группы, а с другой, возможность сравнить результаты и сделать общие выводы о том, какие механизмы действуют при изменении значений в существительных.

Все существительные, выделенные в группу «инструменты, орудия, приспособления, устройства», обозначают такие предметы, которые могут быть самостоятельными, ими можно манипулировать, проще говоря, взять в руки. В рассмотренных существительных нами отмечены два механизма развития значений: по внешнему сходству и по функции. В следующих существительных развитие значения происходит по внешнему сходству: **axe** – *топор, колун, ледоруб, секира*, **hook** – *крюк, секач, серп*, **knife** – *нож, скальпель, кинжал, кортик*, **nail** – *ноготь, гвоздь, шпилька, сигарета «гвоздик»*, **rake** – *грабли, кочерга, расчёска*, **scoop** – *совок, ковш, черпак, впадина, яма*.

В существительных **crutch**, **fan**, **harness**, **lock**, **manacle** в основе развития значения лежит функция предметов: **crutch** – *костыль, опора*, **fan** – *веер, опахало, вентилятор, фен*, **harness** – *упряжь, возжи, поводок, (для ребёнка), ремни безопасности (в автомобиле), крепление*, **lock** – *замок, запор, шлюз, тиски*, **manacle** – *наручники, оковы, препятствие*.

Необходимо отметить, что разветвленное развитие значения наблюдается только у существительных, обозначающих простые по

своему строению предметы, а существительные, обозначающие сложные устройства и механизмы, вероятно, в силу узкого предназначения многообразия в развитии не проявляют.

Слова, обозначающие животных: **cat, cock, dog, ferret, fox, pig, duck, goose, hare, rabbit, squirrel, wolf** в смысловой структуре имеют лишь одно значение. «Лиса» и есть «лиса», в самом слове никаких сем не заложено. Но, тем не менее, словари фиксируют различные лексико-семантические варианты: **fox** – *лиса, лисий мех, хитрец*, **goose** – *гусь, простак, дурак*. Таким образом, животным приписываются черты характерные для человека. Очевидно, что в сознании животных нет ни хитрости, ни лукавства, а в их поведении лишь проявляются природные качества. Такой лексико-семантический вариант как *хитрец*, возникает в связи с переносом человеческих качеств на животных, наблюдая за которыми, человек приписывал несвойственные им функции. Конечно, мы можем лишь формально называть эти качества функцией: **ape** – *обезьяна, кривляка*, **drone** – *трутень, тунеядец*, **ferret** – *хорек, ищейка*, **hound** – *охотничья собака, охотник (до чего-л.), репортер*, **leech** – *пиявка, кровопийца*, **parrot** – *попугай, болтун*, **rat** – *трус, предатель*, **slug** – *слизняк, увалень, лентяй*, **snake** – *змея, подлец*, **worm** – *червяк, жалкое существо, презренная личность*.

Внешние признаки, которые человек замечал в строении животного или его поведении и находил в них сходство с присущими человеку чертами или окружающим миром вещей, часто ложатся в основу развития значения слова по сходству: **crane** – *журавль, подъемный кран*, **scallop** – *гребешок, патиссон*, **shrimp** – *креветка/морщинистый человек*. Таким образом, можно выделить два принципа, которые ложатся в основу развития значения – функциональный и сходство.

Следующая ЛСГ включает синкретические формы существительное/глагол, в которых существительное обозначает какие-либо вещества, материалы и различные субстанции. Развитие значения происходит также по внешнему сходству и функции, но поскольку мы имеем дело с существительными, обозначающими вещества, то в дополнение к таким параметрам как форма или размер, причиной развития некоторых значений становятся присущие им свойства. При описании этой группы выявились значения, основанные на свойствах веществ, которые в свою очередь рождают функцию: **cement** – *цемент, узы (дружбы), основа (союза)*, **grease** – *топлёное сало, лесть, взятка*, **oil** – *масло, лесть*, **salve** – *мазь, грубая лесть, подлизывание*. Цемент обладает вяжущим свойством, выполняя функцию скрепления, соединения чего-либо. Отсюда происхождение переносного значения *узы/основа*. Свойство любого вида

масла и жира – вязкость, способствующая улучшению работы соприкасающихся деталей, например, в двигателе или в более простых устройствах, дало развитие переносного значения по функции «лесть», «взятка» т.е. угодливое восхваление кого-либо или плата должностному лицу за совершение каких-нибудь незаконных действий. Но и то и другое значения подразумевают «ускорить» тем самым продвижение дела, его исполнение.

Следующие имена существительные развивают значения на основе какого-либо внешнего признака: **fleece** – ове́чья шерсть, перисто-кучевые облака, начёс, ворс, **flour** – мука, пудра, **grain** – зерно́, песчинка, **paste** – тесто, паста, мастика, паштет, **powder** – порошок, пудра, порох, **pulp** – мякоть (плода и т.п.), кашица, **tar** – смола, негритянское происхождение.

В ЛСГ «соматизмы» вошли слова, называющие части тела с различными жизненно важными функциями и составляющие, если не значительную, то определенную часть словарного состава языка. В силу своей устойчивости и частотности употребления этим словам свойственна развитая семантическая структура. Анатомическая лексика во многих языках характеризуется переносами значений, основанных на внешнем сходстве и выполняемых функциях. Развитие значения по внешнему признаку наблюдается в таких существительных как: **foot** – нога, ступня/ след чулка, **hump** – горб/ бугорок, пригорок, **heel** – пятка/каблу́к, **limb** – конечность/ сук, ветка, **lip** – губа/ край, козырек, **palm** – ладонь/лопасть (весла), широкая часть рогов оленя, **queue** – коса (волос)/очередь, **rib** – ребро/ борозда, шпангоут, **throat** – горло/ горлышко (сосуда), **shag** – лохматая шевелюра/ворс, чаща.

В следующих существительных наблюдается развитие значений, в основном переносных, по функции,: **brain** – головной мозг, рассудок, разум, интеллект, **gut** – кишка, внутренности, pl разг. содержание, **jaw** – челюсть, тиски, клещи, **mouth** – рот, вход, **muscle** – мышца, сила, **nail** – ноготь, нейл (мера длины), **nose** – нос, чутье, **quill** – птичье перо, профессия писателя, литератора, **thumb** – большой палец, мера длины в один дюйм, **skin** – кожа, шкура, бурдюк, оболочка.

Существительные, объединенные в лексико-семантическую группу «одежда и аксессуары», немногочисленная, поскольку количество основных предметов одежды довольно стабильно в течение многих лет. Значение существительных развивается по двум направлениям: по функции и по внешнему сходству. По аналогии с функциональностью отдельных предметов одежды развивается значение, в том числе и переносное, в следующих существительных: **cap** – шапка, крышка, тех. колпачок, **coat** – пальто, шкура,

оперение, **shoe** – туфля, подкова, **strap** – ремень, помочи. По внешнему сходству развиваются значения в существительных **collar** – воротник, ожерелье, ошейник, хомут, **lace** – шнурок, тесьма, кружево, тюль, **purl** – бахрома, канитель, зубчик (кружева), **ruffle** – оборка, рябь.

Синкретические формы существительное-глагол 2 группы включают так называемые конкретно-предметные существительные. С одной стороны, они существуют в материальном виде, представляют собой объекты действительности и реалии природного мира, но в отличие от предметных, представляющих «вещь», их невозможно взять в руки, ими или с их помощью невозможно что-либо делать. Это такие понятия как дом, гора, машин, лес, т.е. объекты, имеющие большие размеры и обладающие объемом и пространством. В качестве примеров, демонстрирующих семантические изменения в предметно-конкретных существительных, приводятся ЛСГ «природные реалии» и «крупные объекты и сооружения».

В ЛСГ «сооружения» многие существительные имеют очень ограниченное развитие значения, связанное с узким назначением этих объектов: **castle** – замок, **cave** – пещера, впадина, **deck** – палуба, **forge** – кузница, **jail** – тюрьма, **maze** – лабиринт, **prison** – тюрьма, неволя, **roost** – курятник, **насест**, **snug** – укромное местечко – все имеют не более двух дополнительных значений, либо не имеют ни одного.

В группе также наблюдается развитие значения по функции, которая проявляется в типе постройки или его назначении: **camp** – лагерь, бивак, место привала, стан, **court** – двор, площадка для игр, **shed** – навес, сарай, ангар, хижина, **shelter** – кров, убежище, укрытие, бомбоубежище, **tent** – палатка, **шатёр**, **tower** – башня, крепость, оплот.

Более разветвленная сеть значений в этой группе выявлена в таких словах как **court**, **house**, **stall**, **shop**. Например, существительное **house** имеет три направления в развитии значения, и все три имеют функциональность в своей основе: сооружение для проживания – дом, здание, жилище; люди, объединенные узами родства, – семья, домочадцы, род, династия; место пребывания (общественные дома) – палата (парламента), торговый дом, учреждение, театр (и публика в нем), трактир, игорный дом.

Существительные **camp**, **farm**, **lobby**, **market**, **mill**, **mine**, **mint**, представляют собой объемные предметы, но они имеют многозначную структуру: «**farm** – ферма» включает такие понятия как место, люди, скот, «**market** – рынок» – место, люди, товар, возможно, транспорт и т.д. Развитие значения по функции представлено следующими примерами: **camp** – лагерь, база отдыха, стоянка – все

значения объединены функцией временного пребывания на месте, **mill** – *мельница, различные фабрики и предприятия* – все они выполняют функцию производства чего-либо, **market** – *рынок, сбыт, торговля*, т.е. общим для всех значений является купля-продажа.

В обеих ЛСГ – «природные реалии» и «сооружения» – имеются немногочисленные примеры развития значений по сходству: **bank** – *насыпь, берег*, **channel** – *канал, русло*, **hill** – *куча, холм*, **mist** – *туман, дымка*, **mound** – *насыпь, курган*, **pit** – *яма, впадина, гнездо*, **ramp** – *скат, пандус*, **snow** – *снег, седина*, **arch** – *арка, радуга*, **bridge** – *мост, переносица*, **cave** – *пещера, впадина*, **lair** – *берлога, логово (злодеев), притон*, **stage** – *сцена, помост, платформа*.

Развитие значений по функции у существительных, обозначающих природные явления, представлено следующими словами: **forest** – *лес, лесной заповедник*, **park** – *парк, место стоянки, заповедник*, **pond** – *пруд, водохранилище*, **pour** – *ливень, поток*, **shower** – *ливень, душ*, **sluice** – *шлюз, затвор*, **surface** – *поверхность, внешность*.

Существительные второй группы предметно-конкретных существительных в значительно меньшей степени образуют переносные значения. Видимо это объясняется тем, что предметы, которые они представляют, только условно можно отнести к предметам. Крупные и объемные объекты имеют чаще всего узкое применение и соответственно обладают ограниченными функциями, характеристиками и параметрами. Стоит отметить меньшее по сравнению с первой группой предметных существительных количество слов, и соответственно меньшее количество новых значений. Тем не менее, и в этой группе сохраняются выявленные ранее тенденции развития значений по двум механизмам – по сходству и функции.

В группу непредметно-конкретных существительных включены такие, которые, несмотря на абстрактный характер, доступны нашему восприятию. В первую очередь это существительные, обозначающие все явления, воспринимаемые органами чувств (зрение, обоняние, слух, осязание). Во-вторых, это реалии, представляющие отвлеченный характер, но могут быть объективированы в чем-либо доступном восприятию: например, **blemish** – *недостаток*, **fine** – *штраф*, **harm** – *ущерб*, **plot** – *заговор*. В самом деле, оказывается, что многие, так называемые «вещи»: пламя, свет, цвет – вещами, т.е. предметами не являются, но они существуют и к тому же в конкретном виде, что подтверждает наше зрительное восприятие. Поэтому абсолютно обоснованно мы можем присвоить этим существительным тип непредметно-конкретные. Примеры развития значений в существительных этой группы представлены лексико-семантическими группами «свет» и «звук». Эти явления мы воспри-

нимаем зрительно и на слух, что связано с их нематериальной основой, а конкретное выражение этих явлений в том, они передаются с помощью волн, явлением хоть и не материальным, но физически объективным.

Тенденции к развитию значений по определенным механизмам отмечены в обеих ЛСГ. Но при этом развитие значения по функции этим группам не свойственно, такой механизм выявлен в немногочисленных примерах. Вероятно, это связано с ограниченной функциональностью самих физических явлений, а также в ограниченной семантике звукоподражательных слов, поскольку практически все слова имеют имитационную природу и воспроизводят звуки на уровне языка. Значение развивается по функции лишь в следующих случаях: **knell** – *погребальный звон, предзнаменование конца, предвестие смерти, скорбный плач, погребальная песня*, **toll** – *колокольный звон, благовест*. Слова **knell** и **toll** обозначают звуки, издаваемые конкретными предметами - колоколами, что наделяет слова дополнительным смыслом. Предметность в данном случае порождает функциональность значения. У существительных ЛСГ «свет» значения по функции представлены следующими примерами: **fire** – *огонь, печь, камин, орудийный огонь, стрельба*, **light** – *свет, источник света, огонь, лампа и т.п.*

Выделенные для исследования существительные, обозначающие звук, имеют как общий характер: **sound** – *звук*, **noise** – *шум*, **voice** – *голос*, так и определенную специфику: **bleat** – *блеяние, мычание*, **bang** – *удар, стук*. Большая часть слов носит скорее описательный характер и имеет имитационное (imitative origin) или звукоподражательное происхождение.

Развитие значения происходит по сходству, а именно по какому-либо специфическому признаку, свойственному данному звуку: **bluster** – *рёв бури, духового инструмента*, **clash** – *лязг, бряцание, звон*, **crunch** – *хруст, скрип, треск*, **gurgle** – *бульканье, журчание*, **racket** – *шум, бомбёжка*, **rattle** – *треск, дребезжание*, **rustle** – *шелест, шорох, шуршание*, **shuffle** – *шарканье, шаффл* (народный танец с шаркающими па, исполняемый под волюнку), **sniff** – *сопение, шмыганье носом, фыркание, хмыканье*, **squeak** – *писк, скрип*, **tinkle** – *звон колокольчика, звяканье, телефонный звонок*, **thunder** – *гром, раскатистый звук, грохот*.

Следует также отметить, что развитие значения по внешнему сходству в ЛСГ «свет» происходит однообразно, с сохранением характерных признаков основы (яркость света, тип огня или пламени): **blaze** – *пламя, яркий огонь, пожар, яркий свет*, **flame** – *пламя, сияние*, **flare** – *яркий неровный свет, сверканье, вспышка*, **flash** – *вспышка, проблесковый огонь*, **glare** – *яркий, ослепительный, рез-*

*кий свет, ослепительный блеск, **gleam** – слабый свет, проблеск, луч, отблеск, вспышка, **glitter** – яркий блеск, **gloss** – блеск, лоск, глянец, **shadow** – тень, полумрак, **shimmer** – мерцание, мерцающий свет, **shine** – свет, сияние, солнечный день, блеск, глянец, лоск, **spark** – искра, проблеск, след, мелкий алмаз.*

Выводы по развитию значения в группе непредметно-конкретных существительных также соответствует выводам по другим группам и подтверждает действие двух механизмов по функции и сходству.

Существительные, включенные в четвертую группу, представляют отвлеченные понятия и обозначают такие сущности, которые не имеют материального воплощения и являются отражением чувственно-ментального мира человека, его морально-этических представлений и тех видов деятельности, в которых проявляются ум, способности и мастерство.

В этой группе не выявлены примеры развития значения по сходству, и этот факт объясняется абстрактной природой обозначаемых явлений, их абсолютной нематериальностью: их невозможно представить зрительно и сравнить, они не имеют таких параметров как форма, размер, цвет. В группу входят существительные, обозначающие чувства, эмоции и объективные состояния: **amaze** – изумление, удивление, **awe** – благоговейный страх, трепет, **delight** – восторг, удовольствие, источник наслаждения, **despair** – отчаяние, источник страдания, **grudge** – недовольство, недоброжелательство, **hate** – ненависть, объект ненависти, **hunger** – голод, потребность (в чём-л.) сильное желание (физическое в духовное), **love** – любовь, привязанность, предмет любви, **lust** – вожделение, сильное желание, **pity** – жалость, сострадание, сожаление, **pride** – гордость, предмет гордости, спесь, заносчивость, **scorn** – презрение, пренебрежение, объект презрения, **shame** – стыд, позор, **troth** – верность, преданность, **trust** – доверие, вера, **twinge** – приступ резкой боли, угрызение (совести), мука, **urge** – побуждение, сильное желание, **will** – воля, сила воли, желание, завещание, **worry** – беспокойство, волнение, причина тревоги.

Можно констатировать, что в отвлеченных существительных нет разветвленного развития значения, а в качестве особенности наблюдается сочетание двух значений – само чувство и его источник, предмет, или объект: **love** – любовь, предмет любви **scorn** – презрение, объект презрения.

В существительных, обозначающих морально-этические понятия, социальные и психологические развитие значения также происходит только по функции: **aid** – помощь, содействие, поддержка,

blame – порицание, упрёк, вина, ответственность, **concern** – отношение, касательство, беспокойство, забота, участие, интерес, **heed** – внимание, забота, осторожность, **honor** – честь, слава, почёт, награды, почести, **prejudice** – пристрастное, предвзятое мнение, предубеждение, предрассудок.

Подводя итог, можно говорить, во-первых о существовании двух механизмов по функции и по сходству, на основе которых эволюционирует значение в существительных. Во-вторых, о действии этих механизмов в различных группах существительных. Наиболее продуктивное действие обоих механизмов наблюдается в предметных существительных. Причина в природе обозначаемых реалий: их материальность, выраженность формы, размеров, разнообразность области применения, присутствие в повседневной жизнедеятельности человека, его среде обитания. Постепенное изменение критериев восприятия тех предметов и реалий нашего мира, которые обозначены существительными предметно-конкретными, непредметно-конкретными и отвлеченными показало и участие механизмов в процессах развития значения. Оба механизма участвуют в семантических процессах в существительных предметно-конкретных и непредметно-конкретных. С увеличением критерия отвлеченности и снижением предметности в словах, обозначающих различные реалии окружающего мира, участие развития значения механизма по сходству становится менее продуктивным. Участие механизма по сходству сходит на нет в существительных, обозначающих объективные и субъективные состояния человека, социальные установления. Невозможность зрительного восприятия этих понятий приводит к тому, что механизм по сходству не работает, все значения развиваются только по функции.

Список литературы

1. Чареков С.Л. К происхождению языка [Текст] / С.Л. Чареков. – Санкт-Петербург, 1997. – 65 с.
2. Чареков С.Л. Семантическая структура словообразования в русском и алтайских языках [Текст] / С.Л. Чареков. – Санкт-Петербург, 2009. – 116 с.

**Полицентричная синонимическая модель организации
смыслового пространства в политическом дискурсе****Polycentric synonymic model of the sense sphere
organization in the German political discourse**

В фокусе внимания данной статьи – полицентричная синонимическая модель построения смыслового пространства в немецком политическом дискурсе. Синонимические единицы выступают в качестве ядерных компонентов в модели, которая конструируется под воздействием факторов ситуации внеязыковой действительности, языка как системы, компетенции лингвокреативной личности, порождающей политический дискурс и выбирающей для этого определенные единицы из синонимического ряда. Выбор обусловлен темой, интенцией автора дискурса и коммуникативно-прагматической стратегией.

The article is about polycentric synonymic model of building the sense sphere in German political discourse. Synonymic units are the core components of the model, which is constructed upon the influence of: extralinguistic situation factors, language as a system, lingvocreative competence of a person, generating political discourse, and choosing definite units out of the synonymic row for it. The choice is determined by the topic of discourse, the speaker's intention and communicative-pragmatic strategy.

Ключевые слова: синонимия, синонимические единицы, когнитивная модель, политический дискурс, смысловое пространство.

Key words: synonymy, synonymic units, cognitive model, political discourse, sense sphere.

В современных лингвистических исследованиях одним из наиболее действенных признается метод моделирования, позволяющий осуществить системный подход к описанию любого объекта действительности, раскрыть его структуру, субстанцию и функцию в тесной взаимосвязи. Вопрос о роли моделирования в процессе лингвистического анализа относится не только к сфере эпистемологии и методики лингвистического исследования, но является одной из основных проблем методологии науки о языке.

Необходимость в моделировании возникает во всех научных областях, где объект науки недоступен непосредственному наблюдению. Смысл моделирования заключается в изучении заданных в явном виде свойств модели и распространении на объект всех тех законов, которые были выведены для модели в ходе исследования [1, с. 78–79].

Как показывает анализ современной исследовательской практики, имеет место неуклонный рост интереса к семантике языковых единиц и стремление к более полному ее описанию. Поскольку одним из подходов к функциональному описанию различных уровней языка является теория лингвистических моделей [10], в настоящей работе в качестве основополагающего тезиса избирается понятие моделирования информации в дискурсе, впервые возникшее в структурной лингвистике и связанное с математической лингвистикой. Установлено, что обобщенно моделью в языкознании называется искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее и имитирующее своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение какого-либо другого («настоящего») устройства (оригинала) в лингвистических целях. Как и всякая другая модель, лингвистическая модель является формальной, то есть в ней однозначно заданы исходные объекты, связывающие их отношения и правила обращения с ними. Она также обладает объяснительной силой, и предсказывает принципиально возможное поведение оригинала, которое позднее должно подтверждаться данными наблюдения и эксперимента.

На современном этапе развития лингвистической науки решение многих проблем семантики осуществляется с помощью моделирования мыслительной деятельности человека и выявления механизмов, лежащих в основе производства и понимания высказывания. Под моделью в самом широком смысле понимается воспроизведение структуры какого-либо предмета или явления в материально ином предмете или явлении. Однако имеет смысл говорить о модели лишь при том условии, что она материально достаточно отличается от оригинала. Понятие модели является относительным и зависит от того, насколько важна или неважна для моделирующего человека степень материального совпадения с оригиналом (структурное совпадение является обязательным во всех случаях).

В лингвистике встречаются различные понимания моделей, начиная от самого широкого, согласно которому модель совпадает с понятием общей лингвистической структуры, как схематизации объективной, сущностной структуры на основе того или иного методического принципа – дистрибутивного, оппозитивного, генеративного и т.д. Специфическое содержание понятию «моделирования», или «метода моделей», может быть придано при более узком понимании: моделирование в лингвистике предстает как специальный метод при динамическом, а, следовательно, историческом понимании моделирования. В узком и самом конкретном смысле лингвистической моделью будет воспроизводство динамического аспекта струк-

туры естественного языка или ее относительно самостоятельного фрагмента в каком-либо материальном предмете или, вместо воспроизводства, обнаружение сходства в динамике преобразования их структур [12, с. 106–108].

В нашем исследовании языковая способность рассматривается в качестве процесса структурирования и развития индивидуального ментального опыта, в этом случае вполне целесообразно обратиться к понятию когнитивной модели [7]. Одна из наиболее распространенных точек зрения заключается в том, что когнитивная модель есть модель понимания текста как результата когнитивно-информационной обработки языковых данных. В этом случае речь идет о построении когнитивных моделей понимания [3], когнитивных моделей обработки текста [6], создании фреймов [8], сценариев [17], моделей ситуаций [4] или ментальных моделей текста [5].

Представляется, что именно когнитивная модель является структурой, определяющей отношения между мышлением и речью, а в более широком смысле между ментальным опытом индивида и его отражением в языке, связывая ментальные репрезентации феноменов действительности с их языковым выражением на индивидуальном уровне. С одной стороны, когнитивные структуры относятся к ментальному опыту личности, который определяется как система индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающая особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании. С другой стороны, именно когнитивные структуры участвуют в концептуализации мира на индивидуальном уровне и в индивидуальном значении слова.

Основной принципиальной характеристикой когнитивной модели является ее динамизм, неразрывно связанный с единством слова и мысли. Направление движения смыслообразов задается когнитивной моделью индивидуального значения слова. Смыслообразы проецируются друг на друга либо организуются в определенную структуру, где элементы асимметрии в модели вызывают нестабильность всей системы модели. Рассмотрение когнитивной модели как целостной интегративной системы со сложной структурой позволяет выявить механизмы ее организации, основанные на процессах интеграции и дифференциации элементов ее структуры. Эти процессы обусловлены определенными характеристиками когнитивного стиля, предпочитаемого индивидом, доминированием одного из компонентов смысловой системы личности и индивидуальными интеллектуальными способностями. Помимо внутренних характеристик когнитивной модели как системы, существенное влияние на формирование оказывает среда, вследствие

чего модель преобразуется, включая в собственную структуру разнообразное воздействие, исходящее из окружающего мира. Благодаря внешним воздействиям, меняется структура когнитивной модели, что влечет за собой переструктурирование всей картины мира. Таким образом, когнитивная модель формируется в процессе дифференциации и интеграции отдельных смыслообразов, составляющих диффузное образование на начальном этапе познания явления [2, с. 128–129].

На основании изложенного материала представляется возможным сформулировать ряд положений, которые позволяют предложить модель организации информации политического дискурса, определяющую специфику каждого синонима, связанную с выбором синонимов из всего синонимического ряда. Во-первых, создание высказывания является средством и результатом познания и отражения окружающего мира с помощью языка, следовательно, его лингвистическая модель должна отражать (возможно, в упрощенном виде) описываемый им тип ситуации и присущие ей отношения. Во-вторых, в качестве основного метода лингвистического моделирования избирается формализация устройства и поведения лингвистического явления, то есть выделение его исходных объектов и существующих между ними взаимосвязей. Третье положение постулирует, что организующим началом при передаче смысла конкретного высказывания является языковая личность, то есть человек как носитель языка. Следовательно, поскольку интерпретация смыслового содержания зависит от особенностей мыслительных процессов конкретной языковой личности, в модель целесообразно включить прагматические факторы, которые могут являться ответственными за модификации исходного (инвариантного) смысла в каждом конкретном случае. Речь идет о концентрации внимания на доминанте синонимического ряда или выборе синонима или синонимов, адекватно репрезентирующих ситуацию внеязыковой действительности, проявляясь в варианте, актуализации модели. В-четвертых, в качестве когнитивного основания для лингвистического моделирования рассматривается пропозициональная основа языковых единиц разных уровней, получающая актуализацию в соответствии с коммуникативным замыслом продуцирующей высказывание личности [11].

При создании модели организации информации в дискурсе синонимами необходимо использование имеющегося опыта лингвистического моделирования. Основным при этом является признание взаимной связи языковых и смысловых структур в процессе речемыслительной деятельности. При переходе от замысла сообщения, еще не имеющего конкретного вербального воплощения, к смыслу, выражаемому определенными языковыми единицами, содержание

получает ту интерпретацию, которая связана с данной формой. Языковая интерпретация смыслового содержания определяется возможностью выбора способа представления данного смысла. В этом отношении описание функционирования выделенных рядов синонимов является одним из способов репрезентации языковых процессов и выявления факторов, характеризующих мыслительную деятельность человека и его языковую компетенцию.

Выдвигаемой нами гипотезой является выделение двух способов моделирования организации информации в немецком политическом дискурсе синонимами, а именно моноцентричное синонимическое моделирование и полицентричное синонимическое моделирование.

В полицентричном моделировании осуществляется выбор двух и более синонимов из всего синонимического ряда, который конструирует вокруг себя пространство в продуцируемом дискурсе. Когнитивный подход позволяет рассмотреть синонимический ряд как средство объективации концепта. Каждый член синонимического ряда представляет собой актуализацию определенного фрагмента концептуального содержания, новый ракурс его описания, отражение его динамики. Синонимический ряд рассматривается как синхронная микросистема, состоящая из семантически взаимосвязанных элементов, обладающих одной общей семой, конструирующей ядро значения. Дифференциальные признаки синонимов приобретают особую значимость и являются необходимым основанием, обуславливающим и поддерживающим наличие синонимов в языковой системе. Другими словами, синонимы удерживаются в пределах ряда благодаря наличию в их семантической структуре не только совпадающих, но и не менее важных дифференциальных признаков [9, с. 9]. Выбранный синоним или синонимы являются центром в модели, которые притягивают другие вербализованные смыслы под воздействием следующих факторов, а именно языковая компетенция лингвокреативной личности, коммуникативный замысел, актуализируемый выбором определенной, подходящей ситуации стратегии и специфика фрагментов внеязыковой действительности. Таким образом, политический субъект, выбирая синонимы, исходя из спектра возможных языковых единиц, конструирует пространство дискурса с целью достижения определенного воздействия.

В полицентричной синонимической модели организации информации политического дискурса смыслообразующими факторами выступают внеязыковая действительность, языковая личность, как носитель определенной языковой системы, прагматика (цели, интенции, намерения, установки) и языковые средства, способствующие

щие репрезентации задуманных лингвокреативной личностью смыслов. В конструируемой нами модели факторы являются также компонентами модели, под воздействием которой конструируется ее ядро.

Ядро модели представляет собой конструкт, состоящий из темы (топика) и фокуса. Тема выражена единицами синонимического ряда, которые наличествуют в системе языка и в сознании лингвокреативной личности. Эти единицы избираются автором дискурса из синонимического ряда. Тема задается и обусловлена видом дискурса, в нашем случае, политическим дискурсом и ситуацией внеязыковой действительности. Фокус является самым важным компонентом ядра модели, являясь недоступным полному выражению словами, он представляет собой цель интенциональности, к чему сходятся все «смысловые лучи» и от чего исходят «лучи воздействия». Человек производит когнитивную операцию, выбирает определенные синонимы из всего синонимического ряда. В этом случае можно сравнить такую операцию с действием кинокамеры, создающей видеоряд, в котором движение фиксируется от предмета к предмету, от действия к действию, то, приближая изображаемое крупным планом, то отдаляя. Таким образом, языковая личность фиксирует свое внимание на синонимическом ряде и выбирает наиболее релевантные для подходящей ситуации внеязыковой действительности синонимы, которые проецируются на фокус. «Смысловые лучи», репрезентированные выбранными синонимами, сходятся к фокусу, а из фокуса исходят «лучи воздействия», меняющие картину мира реципиента.

Примером полицентричной модели организации информации в политическом дискурсе синонимами является фрагмент из дискурса Германа Грëе «Снижение бюрократии – время для сути проблемы». Министр Герман Грëе, ставший координатором федерального правительства на международной конференции по реформам регулирования по снижению бюрократии освещает ряд проблем, требующих регулирования правительством. Автор дискурса считает, что рыночное хозяйство и демократия существуют благодаря предпосылкам, которые созданы не ими самими, а зависят от тех направлений политики, которые выходят за пределы регулируемости. На данный момент, по его мнению, существует аномальный спрос на то, в каком направлении должна ориентироваться политика государства, что в этом является постоянным и что является правильным в правовом отношении. Эти вопросы становятся главными вопросами дебатов конференции по проблемам регулирования рыночного хозяйства. Они представляют ценность в пространстве политического дискурса Германа Грëе и актуализируют главную

интенцию автора дискурса синонимическими единицами. Обратимся к примеру:

Wenn ich an sie denke, dann erkenne ich gute Regulierung daran, dass die Menschen in meiner Heimat Regeln akzeptieren und ihren Sinn anerkennen, auch wenn sie mit Einschränkungen oder Kosten verbunden sind. Was bei den Menschen ankommt, ist dabei nicht der abstrakte Wille des Gesetzgebers verpackt in einem großen Gesetzkpaket, sondern die Baugenehmigung vom Landratsamt, der Brief vom Finanzamt, die lange Bearbeitungszeit bei der Arbeitsagentur. Bei mir zuhause bekommen Städte und Gemeinden, die einen besonders schnellen und guten Service haben, das "Gütesiegel für Mittelstands-freundliche Kommunalverwaltung". So wissen Unternehmer und Bürger: Ich bekomme garantiert innerhalb von sieben Tagen eine erste Antwort auf mein Schreiben. Oder: Ich kann mich darauf verlassen, dass meine Rechnung von der Stadt innerhalb von 15 Tagen bezahlt wird. Das klingt nach Kleinigkeiten. Für einen Handwerksbetrieb sind das aber ganz entscheidende Dinge, gerade in diesen Zeiten [16].

Смыслообразующими компонентами в полицентричной модели организации информации политического дискурса являются лексемы *akzeptieren* и *anerkennen* из синонимического ряда с доминантой *billigen*, имеющей значение *sein Verständnis erklären bzw. erkennen lassen* [18, с. 134]. Данные лексемы являются равнозначными синонимами [14, с. 63, 73; 19, с. 35, 44; 13, с. 45, 54]. Речь идет о принятии и признании гражданами ФРГ правил и законов государства, это реализуется семантикой лексемы *akzeptieren*, которая имеет в своем смысловом объеме компоненты «*annehmen*», «*hinnehmen*», «*billigen*», «*anerkennen*», «*mit jmd. od. etw. einverstanden sein*» [15, с. 88]. Лексема *anerkennen*, в отличие от лексемы *akzeptieren*, выделяется такими семантическими признаками как «*gutheißen*», «*einer Sache zustimmen*», «*würdigen*», «*loben*», «*respektieren*», «*achten*», «*öffentlich bestätigen*», «*für gültig erklären*», «*legitimieren*» [15, с. 107].

В данном фрагменте речь идет о признании прав и обязанностей каждого гражданина, прописанных в главном законодательстве. Конституция является для всех без исключения априори, не подлежащим обсуждению. При этом не имеет значения, о какой статье идет речь, является ли она ограничением или вынуждением к выплатам, это реализуется актуализацией словосочетаниями *der abstrakte Wille des Gesetzgebers* и *in einem großen Gesetzkpaket*. Такие ценности, как право и достоинство человека, оцениваются немецким обществом положительно, что реализовано актуализацией таких семантических признаков синонима *anerkennen*, как «*würdigen*», «*loben*», «*respektieren*», «*achten*», которые в смысловом отношении связаны со следующими предложениями: *Ich bekomme*

garantiert innerhalb von sieben Tagen eine erste Antwort auf mein Schreiben. Ich kann mich darauf verlassen, dass meine Rechnung von der Stadt innerhalb von 15 Tagen bezahlt wird. Каждый гражданин знает свои права, право и достоинство человека являются наивысшей ценностью в немецком обществе. Каждый гражданин уверен в том, что он в случае обращения в государственные учреждения, органы права, в семидневный срок обязательно получит ответ. Таким образом, автор акцентирует внимание на мелочи, кажущиеся на первый взгляд незначительными и не требующими внимания, однако, за этим стоит основная идея автора дискурса, заключающаяся в том, что именно такие моменты являются главными в борьбе со снижением бюрократии.

Как показывает анализ, именно синонимическим соотношением глагольных лексем *akzeptieren* и *anerkennen* образуется когнитивная модель организации информации в политическом дискурсе, факторами в которой выступают внеязыковая действительность, язык, компетенция языковой личности и его прагматика, влияющая на выбор языковых единиц, находящихся в отношении синонимии.

Список литературы

1. *Апресян Ю.Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики [Текст]: краткий очерк / Ю.Д. Апресян. – М.: Просвещение, 1966. – 300 с.
2. *Бубнова И.А.* Абстрактное имя и интеллект: когнитивная модель как отражение индивидуального ментального опыта [Текст] / И.А. Бубнова. – Мн.: МГЛУ, 2004. – 239 с.
3. *Дейк Т.А. ван, Кинч, В.* Стратегии понимания связного текста [Текст] / Дейк. Т.А. ван, Кинч В. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. / сост., ред., вступ. Ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153–211.
4. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. Сборник работ [Текст] / Т.А. Ван Дейк; сост.: В.В. Петрова; ред.: В.И. Герасимов. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
5. *Джонсон-Лэрд, Ф.* Процедурная семантика и психология значения [Текст] / Ф. Джонсон-Лэрд // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. / сост., ред., вступ. Ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 234–257.
6. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
7. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – Москва, 1996. – 208 с.
8. *Мински, М.* Остроумие и логика когнитивного бессознательного [Текст] / М. Мински // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. / сост., ред., вступ. Ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 281–309.
9. *Нурова Л.Р.* Синонимические ряды в сниженной лексике (на материале лексических единиц, объединенных значением «интеллектуально несостояв-

шийся человек») [Текст]: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Л.Р. Нурова. – Нижний Новгород, 2002. – 18 с.

10. *Падучева Е.В.* Некоторые проблемы моделирования соответствия между текстом и смыслом в языке [Текст] / Е.В. Падучева // Изв АН СССР, сер. ЛиЯ, 1975 т. 34, № 6. – С. 548–559.

11. *Сорокина, Т.С.* Функционально-когнитивные основания грамматической синонимии в английском языке [Текст]: автореф. дис. ...докт. филол. наук: 10.02.04 / Т.С. Сорокина. – М., 2003. – 41 с.

12. *Степанов, Ю.С.* Методы и принципы современной лингвистики [Текст]: [дистрибутивный, оппозитивный, порождающий и др.] / Ю.С. Степанов. – 4-е изд., стер. – М.: Эдиториал УРСС (М.), 2003. – 312 с.

13. *Bulitta, E. Bulitta, H.* Das grosse Lexikon der Synonyme [Text] / E. Bulitta, H. Bulitta. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2007. – 1049 s.

14. *Duden.* Das Synonymwörterbuch [Text] / Duden. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich; Dudenverlag, 2007. – 1104 s.

15. *Duden.* Deutsches Universalwörterbuch [Text] / Duden. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich; Dudenverlag, 1996. – 1816 s.

16. *Gröhe, Hermann* Marktwirtschaft und Demokratie leben von Voraussetzungen die sie nicht selber schaffen können, und von Haltungen, die über das Regelbare hinausgehen [Электронный ресурс] / Hermann Gröhe – www.bundesregierung.de

17. *Schank, R., Abelson, R.* Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures [Text] / R. Schank, R. Abelson. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1977. – 248 p.

18. Synonymwörterbuch [Text]: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache / hrsg. von H. Görner und G. Kempcke. – 6., veränderte Aufl. – Leipzig: Veb Bibliographisches Institut, 1980. – 643 s.

19. *Wahrig* Synonymwörterbuch [Text] / Wahrig. – Gütersloh / München: Wissen Media Verlag GmbH (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH), 2006. – 800 s.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ COMPARATIVE STUDIES

УДК 81'37

С. И. Деркач
S. I. Derkach

К вопросу о формах проявления национальной специфики лексики и способах ее описания

On the subject of the forms of lexis national specificity and means of its description

Статья посвящена рассмотрению форм проявления национальной специфики и способам ее описания в рамках сопоставительно-параметрического метода. Автор использует систему формализованных параметров, позволяющую сделать вывод о характере национальных особенностей и оценить степень выраженности национальной специфики смысловой сферы «Политика и идеология».

The article is devoted to the revealing the forms of national specificity and its description by means of comparative-parametrical method. The author uses a number of formalized parameters which allow determining the character of national peculiarities and evaluating the level of national specificity expression in the semantic sphere "Politics and ideology".

Ключевые слова: национальная специфика, сопоставительно-параметрический метод, формализованный параметр (индекс), смысловая сфера, тематическая группа, номинативная плотность.

Key words: national specificity, comparative-parametrical method, formalized parameter (index), semantic sphere, thematic group, nominative density.

Тот факт, что изучение национальной специфики лексики необходимо для снятия трудностей коммуникации между представителями различных стран и развития эффективного диалога между культурами, не вызывает сомнений. В связи с этим определение форм проявления национальной специфики языка, а также разработка методов и приемов их описания становится важной и актуальной задачей для лингвистов. Мы предприняли попытку выявить такие формы в рамках сопоставительно-параметрического метода [5–9]. В качестве материала исследования была выбрана лексика, составляющая смысловую сферу «Политика и идеология» в русском и английском языках. Для осуществления анализа мы использовали целый ряд уже апробированных формализованных параметров, а

также ввели три новых, что позволило получить целостную и объективную оценку исследуемого материала. Формы проявления национальной специфики изучаемой лексики определялись посредством последовательного сравнения следующих показателей в русском и английском языках:

□ Номинативная плотность [2, с. 111] – количество лексических единиц, номинирующих определенную сферу действительности.

□ Семемная плотность [3, с. 5] – общее количество семем, репрезентируемых семантемами лексем, номинирующих определенную сферу действительности.

□ Индекс полисемантической [12, с.34] – отношение общего количества семем, развиваемых лексемами данной подгруппы/группы, к общему количеству лексем этой подгруппы/группы.

□ Индекс однозначности лексем группы [4, с.38] – отношение количества однозначных лексем к общему количеству лексем данной группы.

□ Индекс принадлежности к исследуемой тематической группе [12, с.34] – отношение общего количества развиваемых лексемами данной подгруппы/ группы семем с семой тематической группы к общему количеству семем этой подгруппы/группы.

□ Индекс первичной денотативной отнесенности [4, с.38] – отношение количества лексем, входящих в структурную единицу по семеме Д1, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс вторичной денотативной отнесенности [4, с.38] – отношение количества лексем, входящих в структурную единицу по семеме Д2, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс первичной и вторичной денотативной отнесенности [4, с.38] – отношение количества лексем, входящих в структурную единицу одновременно по семемам Д1 и Д2, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс первичной коннотативной отнесенности (термин наш) – отношение количества лексем, входящих в структурную единицу по семеме К1, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс денотативной и коннотативной отнесенности (термин наш) – отношение количества лексем, входящих в структурную единицу одновременно по семемам Д1 и К1, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс семантической близости единиц группы [10, с.38] – отношение количества лексических единиц, образующих синонимические пары и/ или ряды, к общему количеству лексем данной группы.

□ Индекс семантической противопоставленности лексем группы [1, с.7] – отношение количества лексических единиц, образующих

антонимические пары, к общему количеству лексем данной структурной единицы.

□ Индекс внутригрупповой полисемантической (термин наш) – отношение семемной плотности к номинативной плотности.

Исследование показало, что смысловая сфера «Политика и идеология», как в русском, так и в английском языках является обширной по объему, сложной по составу и разнообразной по семантике. Однако объем смысловых сфер в сопоставляемых языках неодинаков. Так, в английском языке номинативная плотность рассматриваемой смысловой сферы составляет 808 лексических единиц, что значительно превышает соответствующий показатель в русском языке – 535 лексических единиц.

Проведенный анализ выявил высокую степень сходства структурной организации сравниваемых смысловых сфер. В обоих языках изучаемая смысловая сфера подразделяется на шесть одноименных тематических групп: «Общие наименования политических понятий», «Общественно-политические течения и идеологии», «Государство», «Выборы», «Партии и общественные движения», «Наименования политических, государственных и международных объединений».

И в русском, и в английском языке четыре из шести тематических групп подлежат дальнейшему делению. Это группы «Общественно-политические течения и идеологии», «Государство», «Выборы» и «Партии и общественные движения». Тематическая группа «Государство» в обоих языках имеет наиболее сложную структурную организацию. В русском языке данная тематическая группа включает в свой состав девять подгрупп, четыре мини-группы и две микрогруппы, тогда как в английском, языке выделяется десять подгрупп, четыре мини-группы и две микрогруппы. Отметим, что в тематической группе «Государство» английского языка, присутствует эндемичная подгруппа «Деятельность лиц по отношению к государству», отсутствующая в соответствующей подгруппе русского языка. Тематические группы «Выборы» и «Партии и общественные движения» в русском и английском языках также подлежат дальнейшему делению. Количество структурных единиц, входящих в одноименные группы, различно. Так, тематическая группа «Партии и общественные движения» в русском языке содержит в своем составе двенадцать подгрупп и две мини-группы, а в английском – одиннадцать подгрупп и две мини-группы.

Интересно отметить расхождения в сопоставляемых языках в структуре тематических групп «Выборы». В русском языке данная группа представлена семью подгруппами, в то время как английская группа, подразделяясь на одиннадцать подгрупп, содержит четыре

эндемичные структурные единицы, одна из которых имеет четыре минигруппы.

Тематические группы «Общественно-политические течения и идеологии» в обоих языках включают по две подгруппы идентичных наименований.

В общей сложности, исследуемая смысловая сфера в русском языке имеет 30 подгрупп, шесть минигрупп и две микрогруппы. Структура смысловой сферы в английском языке является более разветвленной и состоит из 34 подгрупп, десяти минигрупп и двух микрогрупп.

Самыми многочисленными группами в русском и английском языках оказались тематические группы «Государство», которые насчитывают 236 и 292 лексических единиц соответственно. Наименьшую номинативную плотность в русском языке демонстрируют группы «Общие наименования политических понятий» и «Наименования политических, государственных и международных объединений», содержащие по 14 лексем. Самой малочисленной группой в английском языке является группа «Общие наименования политических понятий» с номинативной плотностью 17 лексических единиц. Обращает на себя внимание существенные расхождения в количественном составе тематических групп «Выборы» в сравниваемых языках. Номинативная плотность данной группы в русском языке составляет 20 лексических единиц, тогда как одноименная английская группа содержит 273 лексические единицы.

В ходе дальнейшего анализа в обоих языках было обнаружено преобладание однозначных лексем над многозначными. При этом преобладание английских однозначных лексем в составе исследуемой смысловой сферы оказалось менее значительным, чем в русском языке (индекс однозначности лексических единиц сфер составил 51,2% и 68,5% соответственно). Наибольший индекс однозначности лексем в группах русского языка зафиксирован в тематической группе «Общественно-политические течения и идеологии» (87,5%). В одноименной группе английского языка данный показатель также является наиболее высоким (70,5%). Наименьший индекс однозначности лексем в обоих языках демонстрируют тематические группы «Общие наименования политических понятий» (21,4% – в русском, 11,8% – в английском).

Заметим, что в обоих языках большинство лексем входят в структурные единицы рассматриваемой смысловой сферы по денотативным семемам Д1 и Д2. В русском языке индекс первичной денотативной отнесенности к сфере составил 85,7%, а индекс вторичной денотативной отнесенности к сфере оказался равным 11%. Показатели соответствующих индексов в английском языке от-

лично: индекс первичной денотативной отнесенности равен 60,6%, индекс вторичной денотативной отнесенности к сфере составил 25,8%. Совсем незначительное количество лексических единиц в обоих языках вошли в рассматриваемую смысловую сферу сразу по двум денотативным семемам. Так, индекс первичной и вторичной денотативной отнесенности к сфере в русском и английском языках составил 2% и 3,7% соответственно. Количество коннотативных семем, по которым лексемы входят в структурные единицы сравниваемых смысловых сфер, невелико в обоих языках. Тем не менее, индекс первичной коннотативной отнесенности лексем к сфере в английском языке (9,8%) превышает соответствующий показатель русского языка (1,1%). Поскольку каждая из сравниваемых смысловых сфер содержит по одной лексеме, входящей в нее одновременно по семеме Д1 и К1, индекс денотативной и коннотативной отнесенности лексических единиц к исследуемым сферам русского и английского языков составил 0,2% и 0,1% соответственно.

Исследование также выявило различие в показателях индекса полисемантической в рассматриваемых смысловых сферах, который составил 1,6 в русском языке и 2,4 – в английском, что обусловлено наличием в английской смысловой сфере большего количества многозначных лексем (168 полисемантических лексем в русском языке, 394 – в английском).

Сравнивая индексы полисемантической по тематическим группам, заметим, что самый высокий индекс полисемантической в русском языке зафиксирован у группы «Наименования политических, государственных и международных объединений» (3,2). В английском языке наибольший показатель соответствующего индекса демонстрирует группа «Общие наименования политических понятий» (4,5), являясь при этом самой малочисленной. Наиболее низкий показатель индекса полисемантической в обоих языках имеют тематические группы «Общественно-политические течения и идеологии» (1,14 в русском и 1,4 в английском языке).

В большинстве случаев индексы полисемантической лексем, составляющих группы в английском языке, выше индексов аналогичных групп в русском языке. Исключение составляет тематическая группа «Наименования политических, государственных и международных объединений», где показатель данного индекса в русском составил 3,2, а в английском – 2,1.

Средний показатель индекса полисемантической в английском языке равен 2,4, что превышает соответствующий показатель в русском языке – 1,58. Заметим, что наиболее значительное расхождение в индексах полисемантической в двух языках отмечается в

тематической группе «Партии и общественно-политические движения» (1,51 в русском, 2,9 – в английском).

Как показал анализ, средний индекс принадлежности рассматриваемых лексических единиц к смысловой сфере «Политика и идеология» в английском языке (45,3%) значительно ниже индекса принадлежности в русском языке (68,5%). Данный факт объясняется тем, что большинство полисемантических английских лексем содержат в своих семантемах семемы, выходящие за рамки исследуемой сферы.

В обоих языках наибольший индекс принадлежности к исследуемой сфере демонстрируют тематические группы «Общественно-политические течения и идеологии» (89,1% и 77,6% соответственно), при этом, как было отмечено выше, данные группы показывают наименьший индекс полисемантической. Наименьший индекс принадлежности к исследуемой сфере в русском языке имеет тематическая группа «Наименования политических, государственных и международных объединений» – 31,1%, индекс полисемантической которой является наиболее высоким. В английском языке наименьший индекс принадлежности (34,2%) демонстрирует подгруппа, также имеющая наивысший индекс полисемантической – «Общие наименования политических понятий».

Выполненное исследование показало, что одни и те же лексические единицы, содержащиеся в своих семантемах по две и более семем с семой изучаемой группы лексики, могут одновременно входить по разным семемам как в одну и ту же структурную единицу, так и в другие структурные единицы описываемой смысловой сферы. В общей сложности в русском языке было зафиксировано 27 таких лексем, в английском – 35.

Изучение семантики единиц рассматриваемой смысловой сферы в русском и английском языках показало наличие лексем, демонстрирующих синонимические отношения. В обоих языках примеры синонимических пар и рядов зафиксированы во всех шести тематических группах. Средний индекс семантической близости рассматриваемых лексических единиц в русском языке составил 18,5%, в английском – и 23,3%.

В русском языке наиболее высокий показатель индекса семантической близости единиц группы показывает тематическая группа «Общие наименования политических понятий» (50%). Наименьший показатель индекса семантической близости единиц выявлен у группы «Общественно-политические течения и идеологии» (14,8%). Как и в русском, в английском языке наиболее высокий показатель индекса семантической близости единиц группы показывает тематическая группа «Общие наименования политических понятий»

(41%), а наименьший показатель индекса семантической близости единиц выявлен у группы «Наименования государственных, международных и политических объединений» (15,8%).

Заметим, что, в составе исследуемых смысловых сфер в русском и английском языках были выявлены структурные единицы, целиком состоящие из синонимических рядов. Это русская подгруппа «Наименования выборных органов» тематической группы «Выборы», и английская подгруппа «Партийные объединения», входящая в группу «Партии и общественные движения».

Следует отметить наличие пар антонимов в сравниваемых смысловых сферах. Средний индекс противопоставленности лексических единиц изучаемой сферы в русском языке оказался равным 6,3%, что превышает соответствующий показатель английского языка – 4,5%.

В русском языке пары антонимов обнаружены в составе трех из шести тематических групп. Наибольший индекс семантической противопоставленности единиц группы показывает группа «Общественно-политические течения и идеологии» (20,3%). Наиболее низкий индекс противопоставленности единиц группы демонстрирует группа «Партии и общественно-политические движения» (1,62%) соответственно.

В английском языке пары антонимов были зафиксированы в составе четырех из шести тематических групп. Наибольший индекс семантической противопоставленности лексем группы также показывает группа «Общественно-политические течения и идеологии» (18,2%). Наименьший показатель индекса семантической противопоставленности лексем группы имеет тематическая группа «Выборы» (0,7%).

Для оценки соотношения номинативной и семемной плотности нами был введен индекс внутригрупповой полисемантическойности, который для рассматриваемой сферы русского языка в целом оказался равным 1,07, а английского – 1,1.

В русском языке наибольший индекс внутригрупповой полисемантическойности демонстрирует тематическая группа «Общие наименования политических понятий» (1,3), а наименьший показатель данного индекса зафиксирован у подгруппы «Наименования государственных, международных и политических объединений» (1).

Изучение соответствующих показателей английского языка показало, что наибольший индекс внутригрупповой полисемантическойности демонстрирует тематическая группа «Общие наименования политических понятий» (1,5), а наименьший показатель данного индекса зафиксирован у группы «Выборы» (1,07).

Как следует из вышеизложенного, национальная специфика изучаемых смысловых сфер проявляется в следующих формах: количественно-структурный состав смысловых сфер; количество однозначных / полисемантических лексем; количество семем, содержащих сему исследуемых сфер; количество лексем, входящих в смысловые сферы по денотативным / коннотативным семемам; наличие синонимов / антонимов в сравниваемых структурных единицах; соотношение номинативной и семемной плотности.

Для определения характера проявления национальной специфики рассматриваемых смысловых сфер в русском и английском языках и интерпретации полученных значений индексов воспользуемся предложенной С.В. Колтаковой градацией оценки степени проявления национальной специфики лексики [4, с.17]. Согласно данной шкале, национально-специфические различия по отдельным параметрам сопоставления могут быть охарактеризованы как несущественные (если отношение соответствующих абсолютных показателей варьируется в промежутке 1,0 до 1,1, а для показателей в процентах численная разница не превышает 1%), видимые (когда эти цифры попадают в промежуток от 1,1 до 1,2, а различия в процентах – от 1 до 5%), заметные (если показатели колеблются в пределах 1,2 – 1,3, а расхождения в процентах – от 5 до 10%) и существенные (когда отношение абсолютных показателей оказывается более 1,3, а разница в процентных показателях превышает 10%).

По данным исследования несущественные национально-специфические различия выявлены по двум параметрам: индекс денотативной и коннотативной отнесенности, индекс внутригрупповой полисемантической. Видимые различия отмечены по трем параметрам: индекс первичной и вторичной денотативной отнесенности к смысловой сфере, индекс семантической близости лексических единиц смысловой сферы, индекс семантической противопоставленности единиц смысловой сферы. Заметные различия зафиксированы лишь по одному параметру – индекс первичной коннотативной отнесенности к сфере. Существенные расхождения выявлены по семи параметрам из тринадцати: номинативная плотность, семемная плотность, индекс полисемантической единиц смысловой сферы, индекс однозначности единиц смысловой сферы, индекс принадлежности к смысловой сфере, индекс первичной денотативной отнесенности к смысловой сфере, индекс вторичной денотативной отнесенности к смысловой сфере.

Преобладание заметных и существенных расхождений в перечисленных параметрах позволяет охарактеризовать национальную

специфику смысловой сферы «Политика и идеология» в русском и английском языках как ярковыраженную [4, с.18].

Следует отметить, что при сравнении некоторых более мелких структурных единиц, составляющих исследуемую смысловую сферу, показатели индексов оказываются значительно выше пороговых значений, предложенных С.В. Колтаковой. Так, при выявлении национальной специфики семи одноименных подгрупп, входящих в тематические группы «Выборы» в русском и английском языках, было обнаружено, что значения индекса относительной номинативной плотности, который вычисляется через отношение соответствующих абсолютных показателей [11, с.10], превышают цифру 1,3 не на несколько десятых, а в несколько раз. Это привело нас к необходимости доработать предложенную С.В. Колтаковой шкалу, дополнив ее следующим образом: если полученные показатели варьируются от 1,3 до 5, то национально специфические различия являются существенными, если цифры колеблются от 5 до 10, то различия можно охарактеризовать как гиперсущественные. Наконец, если показатель оказывается больше 10, то степень проявления национальной специфики считается сверхгиперсущественной.

Согласно дополненной нами шкале оценки степени проявления национальной специфики лексических группировок, гиперсущественные национально-специфические различия в показателях индекса относительной номинативной плотности зафиксированы у одной из подгрупп тематической группы «Выборы», а сверхгиперсущественные – у четырех подгрупп.

Данный факт дает нам возможность также внести изменения в предложенную С.В. Колтаковой шкалу выраженности национальной специфики лексических группировок [4,с.18], доработав ее еще на одну ступень – если при сравнении двух лексических группировок преобладают гипер - и сверхгиперсущественные расхождения в показателях сопоставляемых индексов, то национальную специфику данных групп следует признать гипервыраженной.

Так, исследованный материал показал, что расхождения в номинативной плотности тематических групп «Выборы» в русском и английском языках являются наиболее яркой формой проявления их национальной специфики, которая определяется нами как гипервыраженная.

В заключение отметим, что, как показало проведенное исследование, с помощью сопоставительно-параметрического метода можно выявить формы проявления национальной специфики и описать степень ее выраженности.

Список литературы

1. Вострикова И.Ю. Национальная специфика лексико-семантического поля «Трудовая деятельность» в русском и английском языках (на материале глагольной лексики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2006.
2. Калугина В.А. Национальная специфика языковой репрезентации концепта (на материале объективации концепта «температура» в русском и английском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук – Воронеж, 2006.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
4. Колтакова С.В. Национальная специфика тематических групп «Труд» и «Отдых» в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук – Воронеж, 2008.
5. Стернин И.А., Стернина М.А. Сопоставительно-параметрический метод в исследовании языков, концептосфер и культур // Слово есть дело. Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора Ирины Павловны Лысаковой. Т. 1. – СПб.: «Сударыня», 2010. – С. 242–246.
6. Стернина М.А. Параметрический метод сопоставительных исследований // Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – № 14. – Одеса: «Астропринт», 2009. – С. 16–19.
7. Стернина М.А., Стернин И.А. Параметрический метод в сопоставительных исследованиях // Сопоставительные исследования 2009. – Воронеж, 2009. – С. 3–6.
8. Стернина М.А., Стернин И.А. Сопоставительно-параметрический метод: новый этап развития // Сопоставительные исследования 2010. – Воронеж, 2010. – С. 3–9.
9. Стернина М.А., Стернин И.А. Сопоставительно-параметрический метод: возможности и перспективы // Сопоставительные исследования 2011. – Воронеж, 2011. – С. 3–18.
10. Чернова Н.И. Национальная специфика тематической группы лексики: На материале наименований зданий и помещений в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук – Воронеж, 2006.
11. Чубур Т.А. Национальная специфика семантики слова и проблемы ее лексикографической фиксации (на материале языковых наименований незанятости трудовой деятельностью в русском и английском языках): дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2005.
12. Шишкина Н.М. Национальная специфика полисемии глаголов речевой деятельности в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук – Воронеж, 2004.

Н. И. Курганова
N. I. Kurganova

**Исследование национально-культурной
и возрастной специфики когнитивных операций
на базе ассоциативных полей¹**

**Study of ethno-cultural and age group specific traits in cognitive
operations of Russian and French students through
the association fields**

Статья посвящена динамическому подходу к исследованию национально-культурной и возрастной специфики операционального знания у российской и французской молодежи. На базе ассоциативных полей «Работа / Travail», полученных от школьников и студентов из России и Франции, моделируются когнитивные операции, проводится сопоставительный анализ операциональных моделей, выделяются общие и культурно специфичные особенности в сфере операционального знания, уточняется характер возрастной динамики в сфере когнитивных процессов у молодежи двух стран.

The article deals with the dynamic approach to the problem of ethno-cultural and age group traits in the sphere of operational knowledge. On the base of the association fields "Work / Travail", obtained from Russian and French students aged 15–27 years, cognitive operations are reconstructed, the comparative analysis of operational models is undertaken, specific and common characteristics of operational knowledge of different age groups of Russian and French young people are determined.

Ключевые слова: динамический подход, национально-культурная специфика знания, процессуальное знание, когнитивные операции, операциональная модель, возрастная динамика.

Key words: dynamic approach, ethno-cultural knowledge, operational knowledge, cognitive operations, operational model, age group specific traits.

Отличительной особенностью знания как достояния лингвокультурного сообщества является его двойственная природа: с одной стороны, оно является достоянием индивидуального сознания и подсознания, а, с другой стороны, это знание выступает как элемент и продукт определенной культуры, поскольку формируется в контексте широкого общественного взаимодействия

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Образ мира как условие взаимопонимания и сотрудничества на Севере Европы», проект № 11-14-51004а/С.

в соответствии с нормами, принятыми в той или иной культуре (см.: 6; 7; 8). Специфика знания как достояния сообщества изначально детерминирована постоянным и многомерным диалогом со средой, поскольку главная цель коллективно вырабатываемого знания – адаптация к среде и налаживание эффективной жизнедеятельности, что и обуславливает его динамический континуальный характер. Следовательно, знание не существует вне человека и его мышления: «акты мышления фиксируются в знаниях, знания используются в мышлении» [3, с. 283].

Мы полагаем, что обращение к процессуальным аспектам знания представляет особый интерес при исследовании национально-культурной вариативности того обыденного знания, которое лежит за словом у носителей разных языков и культур, поскольку опора только на статичные модели знания не учитывает динамическую природу знания и сознания. В таком случае динамический подход к моделированию знания должен быть нацелен, прежде всего, на исследование тех когнитивных процессов, которые лежат в основе вербализации ментального опыта, что позволит вскрыть глубинные основы национально-культурной вариативности знания.

Процессуальная репрезентация, по мнению И. Хофмана, гораздо более *универсальна*, поскольку она позволяет хранить информацию в достаточно доступной и не зависящей от контекста форме [17, с. 130]. Кроме того, процессуальное хранение информации является более экономным, так как представляет собой более *обобщенный* способ репрезентации [17, с. 106]. Выделенные характеристики операционального знания (универсальность, независимость от контекста, обобщенный характер) позволяют вести анализ вариативности знания не на уровне конкретных признаков, а на уровне моделей (схем, направлений), что особенно важно при исследовании общих тенденций и закономерностей в функционировании когнитивных процессов у носителей той или иной культуры.

В рамках динамического подхода фрагменты обыденного знания, вырабатываемого в рамках лингвокультурного сообщества, можно описать в виде набора определенных *операций* речемыслительной деятельности. Прежде всего, следует отметить, что термин «*когнитивные операции*» был предложен французским исследователем Ж. Пиаже, который считал, что операции выступают в качестве психологических механизмов мышления и трактовал их как действия, переведенные во внутренний план [2, с. 354]. Французский ученый различал четыре стадии формирования когнитивных операций (сенсомоторный интеллект,

дооперациональное мышление, стадию конкретных и стадию формальных операций) и полагал, что к 14–15 годам завершается формирование четвертой стадии когнитивных процессов – стадии формальных или пропозициональных операций [2, с. 354].

Операции, согласно Дж. Брунеру, «это прием, с помощью которого данные о реальном мире вводятся в сознание и там преобразуются в форму, подходящую для решения данной задачи» [4, с. 361]. Несмотря на то, что операциональное знание является имплицитным, т. е. оно не осознается самими субъектами, но при этом лингвистические формы обеспечивают средства вербализации данного знания. Так, Ж. Пиаже признавал, что структуры, которые характеризуют мышление, «уходят своими корнями в действие и в сенсомоторные механизмы, более глубокие, чем языковая реальность», но при этом особо отмечал, что «чем более сложными становятся структуры мышления, тем более необходимым для завершения их обработки является язык» [14, с. 335]. Кроме того, без языка эти операции «остались бы индивидуальными и находились бы тем самым вне регулирования, которое является результатом межличностного обмена и совместной деятельности» [14, с. 335]. Таким образом, когнитивные операции носят символичный, знаковый характер, ведь для того чтобы «ввести тот или иной признак в сознание», для этого нужно «выбрать» определенный способ репрезентации (структурирования и кодирования) данной информации.

Следует также отметить, что операционные механизмы не содержатся в самом мозге, а усваиваются индивидом в процессе социализации [18, с. 57]. Это дает основание предполагать, что когнитивные операции, формируясь в условиях различных культур, могут отличаться определенной национально-культурной спецификой, поскольку культура может «поощрять» или «подавлять» определенные способы осмысления и вербализации накопленного опыта. Кроме того, мы полагаем, что характер когнитивных процессов является динамическим образованием, следовательно, набор операциональных моделей будет в определенной степени зависеть от опыта взаимодействия с миром, что будет проявляться в наличии определенной возрастной специфики в сфере когнитивных операций у носителей языков и культуры.

Цель данной статьи на материале ассоциативных экспериментов исследовать характер когнитивных процессов и выявить национально-культурную и возрастную специфику в сфере процессуального знания у россиян и французов разных возрастных групп. Предметом нашего исследования является моделирование

когнитивных операций и операциональных моделей на базе ассоциативных полей «*Rabota / Travail*».

Опираясь на теорию слова как средства доступа к единой информационной базе человека А.А. Залевской [7; 8; 9], мы полагаем, что с помощью ассоциативного эксперимента (АЭ – далее) можно получить доступ к изучению тех когнитивных операций, которые используются носителями разных языков и культур в процессе вербализации обыденного знания.

Методологической основой для подобного предположения послужили идеи и положения о коммуникативной природе ассоциативного поля (АП – далее), изложенные в работах А.А. Залевской [1979; 1993], Ю.Н. Караулова [11] и В.А. Пищальниковой [15]. Так, в работах А.А. Залевской дается обоснование механизма глубинной предикации как одного из базовых механизмов в реализации моделей ассоциативных связей носителями разных лингвокультур (см., например, [6, с. 57; 7, с. 114–115; 8, с. 55–56]). Согласно Ю.Н. Караулову, ассоциативный эксперимент представляет собой особый тип речевого взаимодействия между испытуемыми и экспериментатором, который разворачивается по законам предикации [11, с. 95]. В.А. Пищальникова совершенно справедливо отмечает, что многочисленные данные, полученные в свободном ассоциативном эксперименте, «дают богатый материал для анализа пары *стимул – реакция* как **речевого действия**» [15, с. 20]. Но при этом, замечает ученый, реальным препятствием к началу практического изучения вербальной пары стимул – реакция как речевого действия является отсутствие достаточно разработанных процедур анализа ассоциативного поля с этой точки зрения [15, с. 20].

С целью актуализации различных пластов знания в сознании испытуемых мы существенно трансформировали процедуру проведения свободных ассоциативных экспериментов. Так, согласно заданию участники эксперимента должны были назвать первые пять слов по ассоциации со словом-стимулом, что позволило нам получить развернутые опоры для реконструкции и моделирования когнитивных операций, используемых носителями разных языков в процессе вербализации одноименных фрагментов знания. Абсолютное отсутствие ассоциативных реакций по формальному созвучию, как и продуцирование меньшего количества ассоциатов по сравнению с условием задания, является, на наш взгляд, убедительным подтверждением того, что поведение испытуемых в ассоциативном эксперименте носило характер речемыслительной деятельности.

При разработке алгоритма и процедур реконструкции когнитивных операций мы также учитывали, во-первых, что порождение ассоциатов в условиях свободного ассоциативного эксперимента осуществляется по законам речемыслительной деятельности. Это значит, что через анализ речевых действий можно получить доступ к когнитивным операциям, поскольку «речь есть единственный возможный путь, приводящий нас к мышлению [16, с. 37]. А, во-вторых, мы исходили из того, что путь от мысли к слову можно представить как многоуровневый и многоэтапный процесс, который раскрывается с помощью ряда иерархически организованных этапов и уровней (подробнее см.: 1; 10; 12; 13).

В итоге, с целью решения поставленной задачи нами была разработана специальная методика реконструкции когнитивных операций, которая включает набор следующих приемов и процедур:

1) реконструкцию глубинных предикатов на основе анализа смысловых связей между словом-стимулом и всеми ассоциатами одноименных ассоциативных полей, полученных от двух групп испытуемых;

2) выделение базовых пропозициональных структур;

3) определение типа смысловой связи «слово-стимул – ассоциат» на основе выделенных пропозициональных структур;

4) моделирование когнитивных операций и операциональных моделей с учетом выделенных типов смысловой связи;

5) сопоставительный анализ операциональных моделей, используемых россиянами и французами разных возрастов в процессе порождения ассоциаций на слово-стимул «*работа / travail*»;

6) выделение общих и культурно специфичных направлений ассоциирования, уточнение возрастной динамики в сфере когнитивных процессов.

Материалом исследования послужили ассоциативные эксперименты, проведенные в России и Франции с 2001 по 2010 годы, в которых участвовало 440 человек в возрасте от 15 до 60 лет, что позволило нам получить более 20 000 ассоциатов. В качестве слов-стимулов послужили следующие наименования: *famille / семья, maison / дом, nourriture / еда, travail / работа, les amis / друзья, école / школа, vêtement / одежда, un étranger / иностранец, Россия / Russie, Франция / France*.

Приведем пример моделирования когнитивных операций, реконструированных на базе ассоциативных полей «**Работа / Travail**», объем которых составляет соответственно 450 / 441 вербальную реакцию. Участниками экспериментов выступили юноши и девушки России и Франции (по 100 чел. в каждой группе испытуемых), всего 200 человек в возрасте от 15 до 18 лет. С

французской стороны в ассоциативных экспериментах принимали участие учащиеся трех старших классов лицея из города Руана. Российские участники представлены на 90% учащимися старших классов (9–11 классы гимназии № 6 города Мурманска. В связи с тем, что французские школьники приблизительно на год старше российских, мы включили в состав российских испытуемых 10 студентов первого курса гуманитарного университета (17–18 лет), чтобы нивелировать разницу в возрасте участников. Доля восемнадцатилетних и пятнадцатилетних участников в двух группах испытуемых приблизительно одинакова и составляет по 10% от общего количества участников. Соотношение юношей и девушек также приблизительно равно с российской и французской сторон.

Вторая возрастная группа (19–27 лет) представлена студентами: здесь участниками экспериментов выступили студенты Мурманского государственного гуманитарного университета и с французской стороны – студенты города Лиона (Франция); всего 140 человек в возрасте от 19 до 27 лет.

В процессе анализа экспериментального материала главное внимание уделялось реконструкции *смысловых связей* между словом-стимулом и ассоциативной реакцией, поскольку «стимул и ассоциат – единая смысловая единица, порожденная актуальностью мотива, где ассоциат выражает коммуникативное намерение говорящего» [15, с 104]. Так, на материале ассоциативных полей «Работа / Travail», полученных от двухсот школьников из России и Франции, нами были выделены следующие типы смысловых схем: **работа – функция; работа – оценки / отношение; работа – следствие; работа – условие; работа – сущность; род – вид; работа – свойство / качество; работа – место; работа – время; работа – субъект; работа – орудие/инструмент; работа – объект работы; работа – образная ситуация.** Выделенные типы смысловых схем послужили основой для реконструкции когнитивных операций, используемых россиянами и французами в процессе порождения ассоциаций на слово-стимул «Работа / Travail».

Процедура моделирования предполагала учет семантико-синтаксической связи «слово-стимул – ассоциат», семантических характеристик ассоциатов (конкретность / абстрактность, одушевленность / неодушевленность, наличие / отсутствие эмоционально-оценочных коннотаций), а также дифференциацию трех уровней категоризации (базового, высокого и низкого), что позволило в итоге выделить следующий набор операций:

- работа – функция > функциональное определение;
- работа – следствие > причинно-следственный анализ;

- работа – средство > аргументативное определение;
- работа – сущность > логические и житейские дефиниции;
- работа – вид > видовая идентификация;
- работа – оценка, отношение > атрибуция оценок / отношений;
- работа – время > локация во времени;
- работа – место > локация в пространстве;
- работа – субъект > субъектная идентификация;
- работа – свойство > выделение свойств;
- работа – способ/ средство > инструментальная идентификация;
- работа – следствие > причинно-следственный анализ;
- работа – объект > объектная идентификация;
- работа – ситуация > ситуативная идентификация;
- работа – образ > образная идентификация.

Ранжирование когнитивных операций с учетом частотности того или иного типа связи в пределах поля послужило основанием для выделения **операциональных моделей** вербализации обыденного знания о работе (см.: таблицу 1).

Как видно из таблицы, у россиян в числе наиболее частотных операций можно назвать: операцию атрибуции оценок и отношений (27.5%), функциональное определение (15 %); причинно-следственный анализ (10.5 %); метаязыковое определение (7.3%), логические и житейские дефиниции (6.8%), ситуативную идентификацию (6.7%) и аргументативный анализ (6.7 %).

У французских лицеистов самой частотной операцией является функциональное определение (15.5%), в числе других ведущих операций выступают: атрибуция свойств / качеств работы (14.8 %), видовая идентификация (12.2%), причинно-следственный анализ (11 %), аргументативный анализ (10%), локация работы (6.5%), логические и житейские дефиниции (6.5%).

Сопоставительный анализ операциональных моделей, выделенных на базе одноименных АП «Работа / Travail», полученных от 15–18-летних (см.: таблицу 1), позволяет легко заметить, что абсолютное большинство когнитивных операций в двух группах испытуемых являются общими. Исключение составляет операция **образной идентификации** (*работа – кровь, объяснительная, корпоративы, видео, пистолет, лекарство, печать, лампа*), которая выделена только у россиян и не зафиксирована у французских лицеистов. Это дает нам основание полагать, что использование образной стратегии является культурно-специфичной чертой для российских школьников, хотя, при этом, нельзя не отметить, что данная операция находится на периферии операциональной модели.

Таблица 1

Когнитивные операции российских и французских школьников
на материале АП «Работа / Travail»

Россияне: 15–18 лет			Французы: 15–18 лет	
1	Атрибуция оценок /отношений	27.5%	Функциональное определение	15.5%
2	Функциональное определение	15 %	Атрибуция оценок/отношений	14.8%
3	Причинно-следственный анализ	10.5%	Видовая идентификация	12.2%
4	Метаязыковая идентификация	7.3%	Причинно-следственный анализ	11.2 %
5	Логические и житейские дефиниции	6.8 %	Аргументативный анализ	10.6%
6	Ситуативная идентификация	6.8%	Локация работы	6.5%
7	Аргументативный анализ	6.7%	Логические и житейские	6.5%
8	Локация работы	6 %	Субъектная идентификация	6 %
9	Субъектная идентификация	4.5%	Инструментальная идентификация	4.5 %
10	Видовая идентификация	2 .5 %	Выделение свойств/качеств	3.8%
11	Образная идентификация	2.5%	Локация во времени	3.5%
12	Инструментальная идентификация	2%	Объектная идентификация	2%
13	Выделение свойств/ качеств	1%	Ситуативная идентификация	1.5%
14	Локация во времени	0.9 %	Метаязыковая идентификация	1.4%
15	Объектная идентификация	0.6%		

В процессе сопоставительного анализа операциональных моделей были также выявлены различия *количественного характера*, обусловленные частотой использования ряда когнитивных операций. Так, у российских школьников самой частотной операцией в процессе вербализации представлений о работе является **атрибуция оценок и отношений** (27.5%), которая почти в два раза чаще используется россиянами. Это свидетельствует о том, что работа осмысливается российскими школьниками в два раза чаще по сравнению с французскими лицеистами через призму эмоционально-оценочного видения. Характерно, что у россиян оценки диффузны; они охватывают различные сферы: а) физического состояния организма, б) отношения к работе, в) свойств, качеств работы; г) последствий работы. Ср.: **работа** – усталость, невысыпание, нервы, утомленность, стресс, тяжесть, бессонница, напряжение; **работа** – удовольствие, любимое дело, драйв, удовлетворение, счастье, эмоции; **работа** – тяжело, интересно, скука, трудно, лень,

сложно, неохота; **работа** – интересная, любимая, престижная, на которую хочется ходить.

У французов оценки относятся, как правило, только к свойствам, качествам работы или отношению к работе, типа: *travail – difficile, fatigant, long, ennuyeux, pas intéressant, pas rémunéré, lassant, contraignant, chiant, pénible, monotone*. В итоге, операциональное знание россиян и французов различается соотношением эмоциональных и рациональных составляющих.

У российских школьников в числе ведущих операций отмечена операция **метаязыкового определения** (7.5%), т.е. работа часто определяется с помощью синонимов или антонимов (*работа – труд* или *работа – отдых*). Данная операция у французов находится на периферии (1.4%). Кроме того, французские лицеисты несколько чаще по сравнению с россиянами прибегают к операциям аргументативного анализа (10.6% – французы и 6.7% – россияне), нацеленным на анализ условий и предпосылок, необходимых для работы.

Значительные количественные расхождения в группах россиян и французов касаются родовидовой идентификации работы. Так, французы в шесть раз чаще, по сравнению с россиянами, пользуются **видовой идентификацией** работы (12.2%). У россиян эта операция находится на периферии операциональной модели и составляет только 2.5% от общего количества операций. Поразительно, но на сто школьников из России, участников АЭ, приходится только четыре ассоциата, обозначающие профессии: *архитектор, стоматолог, инженер, врач* и лишь один человек дал ассоциат – *учеба*. На наш взгляд, это свидетельствует об отсутствии конкретных представлений о сфере труда у российских старшеклассников.

Вместе с тем, сопоставительный анализ операциональных моделей позволил выделить общие черты в характере когнитивных процессов у французской и русской молодежи 15–18 лет. Прежде всего, абсолютное большинство когнитивных операций, используемых в двух группах испытуемых, являются общими. Кроме того, у старшеклассников двух стран приблизительно на одном уровне частотности находятся следующие операции:

- функциональное определение (15% – росс. / 15.5% – фр.): *работа – деньги, зарплата*;
- причинно-следственный анализ (10.5% – росс. и 11.2% – фр.): *работа – карьера, престиж, развитие, положение*;
- логическое и житейское определение (6.8% – росс. и 6.5% – фр.): *работа – общение, обязанность, будущее*;
- локация работы (6% – росс. и 6.5% – фр.).

На следующем этапе анализа с целью исследования возрастной динамики когнитивных процессов мы сопоставили операциональные модели вербализации представлений о работе у школьников 15–18 лет и студентов в возрасте 19–27 лет. Операциональные модели, реконструированные на материале ассоциативных полей, полученные от студентов на слово-стимул «*работа / travail*», представлены в таблице 2.

Таблица 2

Когнитивные операции, выделенные у студентов России и Франции на материале АП «Работа / Travail»

Россияне: 19–27 лет			Французы: 19–27 лет		
1	Причинно-следственный анализ	15%	1	Причинно-следственный анализ	45,5%
2	Атрибуция оценок и отношений	13%	2	Аргументативный анализ	21,8%
3	Аргументативный анализ	12,2%	3	Логические и житейские дефиниции	14%
4	Локация во времени и пространстве	11,8%	4	Выделение свойств, качеств	12%
5	Функциональное определение	11,2%	5	Локация во времени и пространстве	11,5%
6	Логические и житейские дефиниции	11%	6	Функциональное определение	10%
7	Видовая идентификация	9%	7	Видовая идентификация	6,5%
8	Субъектная идентификация	7%	8	Субъектная идентификация	5%
9	Инструментальная идентификация	4%	9	Атрибуция оценок и отношений	4,5%
10	Объектная идентификация	3%	10	Инструментальная идентификация	4%
11	Образная идентификация	2%	11		

Как следует из таблицы 2, у студенческой молодежи двух стран ведущей операцией вербализации обыденных представлений о работе является причинно-следственный анализ, хотя нельзя не отметить, что французские студенты в три раза чаще пользуются этой операцией по сравнению с россиянами. У студентов двух стран по сравнению со школьниками почти в два раза увеличивается доля логических и житейских дефиниций (ср.: 6,8 % у школьников-россиян; 6,5 % – у французских лицеистов; и 11% у студентов-россиян; 14 % – у студентов-французов).

У российских студентов практически в два раза снизилась доля атрибуции оценок, отношений, но при этом почти в два раза увеличилась частота операций локации во времени и в

пространстве: 6.9% – школьная молодежь и 11.8% – студенты. При этом более чем 3.5 раза увеличилась доля видовой идентификации (2.5% – школьники и 9% – студенты), что можно объяснить влиянием профессионального обучения и расширением знаний о профессиях и сферах работы у студентов.

Сопоставительный анализ когнитивных операций у молодежи старшего школьного возраста (15–18 лет) и студентов в возрасте 19–27 лет позволяет констатировать наличие определенной возрастной динамики когнитивных процессов. Во-первых, в двух группах испытуемых существенно увеличилась доля вербально-логических операций, в том числе: причинно-следственного и аргументативного анализа, логических дефиниций. Следует особо отметить, что у французов доля операций причинно-следственного анализа у 19–27-летних увеличилась втрое по сравнению со школьниками; напротив, доля эмоционально-оценочной и ситуативной идентификации существенно уменьшается в двух группах испытуемых.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что когнитивные операции представляют собой динамическое образование, которое изменяется под влиянием жизненного опыта и уровня образования. Как показал сопоставительный анализ, с возрастом у россиян и французов операциональные модели трансформируются, претерпевают изменения в направлении повышения доли абстрактно-логических операций и уменьшения эмоционально-оценочной и ситуативной стратегий.

Проведенный анализ подтверждает также, что реконструкция и моделирование процессуальных аспектов знания обладает особой ценностью при проведении сопоставительных исследований обычного знания у носителей разных языков и культур, кроме того он также позволяет вскрыть возрастную динамику в сфере когнитивных процессов.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Ахутина Т.В. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
2. Большой психологический словарь: сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Винарская Е.Н. Сознание человека: Взгляд с научного перекрестка / Е.Н. Винарская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 376 с.
4. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
6. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: учеб. пособие / А. А. Залевская; Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1979. – 84 с.
7. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования: монография / А. А. Залевская; Твер. гос. ун-т. – Тверь: ТвГУ, 1993. – 135 с.
8. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
9. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
10. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник / А.А. Залевская. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
11. Караулов Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента // Этнокультурная специфика языкового сознания; сб. ст.; отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С. 67–96.
12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник для студ. высших учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
13. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
14. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Психолингвистика: сб. статей; общ. ред. А.М. Шахнарович; предисл. Р.М. Фрумкиной. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325–352.
15. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: курс лекций. Ч. 2. Этнопсихолингвистика / В.А. Пищальникова. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2007. – 200 с.
16. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир: пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
17. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти/ И. Хофман: пер. с нем.: общ. ред. и предисл. Б.М. Величковского и Н.К. Корсаковой. – М.: Прогресс, 1986. – 312 с.
18. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

**Матричный формат знания как когнитивная основа
существительных широкой семантики русского
и английского языков**

**Matrix format of knowledge as cognitive basis
of Russian and English «shell nouns»**

В статье исследуются концептуальные основы существительных широкой семантики русского и английского языков с использованием когнитивно-матричного анализа. Данный вид анализа основан на выделении компонентов когнитивной матрицы как особого формата многоаспектного знания, представляющего собой систему взаимосвязанных когнитивных контекстов.

The paper studies the conceptual structure of Russian and English «shell nouns» with the help of a cognitive-matrix analysis. This type of analysis implies examination of a cognitive-matrix as a unit of multi-aspectual cognition and its components as a system of connected cognitive contexts.

Ключевые слова: существительные широкой семантики, когнитивная матрица, когнитивно-матричный анализ, когнитивная область, когнитивный контекст.

Key words: «shell nouns», cognitive matrix, cognitive-matrix analysis, cognitive field, cognitive context.

Способность человека выделять общие стороны явлений окружающей действительности на более высоком уровне познания отразилась на лексической системе языка. Наряду со словами, обозначающими конкретные предметы, непосредственно доступные органам чувств человека, в ней появились единицы более широкого (обобщенного) значения (thing, matter, idea, stuff, вещь, дело, факт и т.д.). Именно последние, по мнению Л.В. Кнориной, создают наиболее общую сеть членения действительности [9].

Обладая семантической неопределенностью рассматриваемые языковые единицы указывают на достаточно широкий класс объектов или событий, обладающий размытыми границами. Е.С. Кубрякова и О.К. Ирисханова считают, что такой тип неопределенности опирается на процессы языкового абстрагирования, благодаря которым человек способен игнорировать некоторые свойства референта, объединять разнородные объекты в некий класс и подводить его под единую номинацию [11]. Как следствие, именам су-

существительным широкой семантики присуща семантическая опустошенность и контекстуальная обусловленность. При этом их номинативное значение, по замечанию Т.Н. Гарьковской, хотя и сохраняется, но частично десемантизируется [6].

Данные единицы получили различное терминологическое обозначение в отечественной и зарубежной лингвистике – имена общей семантики [21], широкозначные лексемы [15], существительные с абстрактным значением [18], слова, имеющие наиболее общие лексические значения [14], слова-контейнеры [10], слова-оболочки или раковины [20].

Отмеченные семантические особенности позволяют говорить о референтной диффузности этих слов. Они способны указывать не только на широкий класс объектов или событий, на их онтологическую неопределенность, но и на размытость их концептуального содержания. По мнению О.К. Ирисхановой, распространенность в речи подобных лексем заставляет задуматься об их роли по отношению к различным типам и структурам знаний, природе и видах семантической диффузности, о том, всегда ли неопределенность значения отдельной лексемы снимается контекстом, и таким образом может разрешаться противоречие между неконкретностью семантики языковой единицы и нашим желанием предоставить слушающему достаточно полный объем информации [8].

Немаловажным свойством существительных широкой семантики является их функциональная открытость. Она выражается в возможности выполнять разнообразные функции (концептообразующую, характеризующую, дейктическую и др.). Эта особенность анализируемых лексем позволяет некоторым исследователям причислить их к функциональному классу слов, рассматривая их в контекстах фактуальности [21], событийности [1], модальности [20] и др.

Концептообразующая функция имен существительных широкой семантики проявляется, по мнению Х. Шмида, в способности «обрамления» любого типа опыта, который нельзя передать обычным конкретным словом, в конкретно-зависимые концептуальные гештальты. Автор считает, что существительные с обобщенным значением, выполняют когнитивную функцию формирования временного концепта. Они позволяют инкапсулировать сложную по структуре информацию во временные именные концепты с достаточно жесткими и хорошо очерченными границами. С одной стороны, как и полнозначные существительные, они создают впечатление, что тот опыт, который они инкапсулируют в качестве концепта, относится к классу вещей. С другой стороны, природа их содержания временна, непостоянна, так как это содержание меняется в зависимости от си-

туативного и языкового контекстов, в которых они функционируют [20, с. 47].

Как следствие, широкозначное существительное, обладающее лексической абстракцией, вызывает представление не об одном конкретном предмете, а о целом ряде различных предметов, обладающих одновременно свойствами, репрезентируемыми каждым из них. Такое существительное характеризуется категориально-обобщенным сигнификативным значением. Степень индивидуализации признаков при его обозначении минимальна. В семантике широкозначных существительных, как отмечает Т.Н. Гарьковская, происходит уравнивание объемов грамматической и лексической абстракции, вследствие чего такие существительные способны замещать любую единицу того грамматического класса, с которым соотносимо их широкое значение [6, с. 324]. Так, английское существительное *thing* способно замещать практически любую единицу класса существительных, поскольку его категориально-широкое значение соотносимо с грамматическим категориальным значением класса существительных. В таких случаях существительное *thing* может быть заменено словами различной семантики. Например:

*But I said well your best **thing (action)** to do Pat I said is forget it.*¹

*Sit on that obscene stone **thing (bench)**.*

*On the top of the box there was a **thing (object)** like a long handle.*

Аналогичные примеры можно привести для английского существительного *matter*:

*He was not particularly interested in financial **matters (subject)**.*

*Have you raised the **matter (problem)** with your union representative?*

*In 1914 everyone expected the war to be over in a **matter (amount)** of months.*

В русском языке также можно привести ряд подобных аналогий для существительных широкой семантики. Рассмотрим несколько значений существительных *вещь* и *дело*.

*В комнате из моих **вещей (имущество)** были только стол и два стула.*

*Это все **вещи (товар)** на продажу?*

*Первые собрания редких **вещей (раритет)** в России относятся к 16 веку.*

*Работники отдела кадров подготовили несколько **дел (досье)** для передачи в их в архив.*

¹ Этот и последующие примеры заимствованы из British National Corpus /www.natcorp.ox.ac.uk/ и Национального корпуса русского языка /seach.ruscorpora.ru/

Дело (баталия) под Шенграбеном русской армией было проиграно.

Не женское это дело! (занятие)

Как видно из приведенных выше примеров, смысл высказывания полностью сохраняется, несмотря на замену существительного широкой семантики конкретным словом. Эта особенность обозначается исследователями как повышенная «контексто-проницаемость» (См., например, [8, с. 152]).

Широкозначные существительные за счет максимально обобщенного значения не принадлежат к какой-то определенной сфере. Нейтральность номинаций этого типа способствует их употреблению практически во всех ситуациях. Существительные широкой семантики довольно часто используются как в устной речи, так и в письменных текстах различных стилей и жанров. Так, Н.П. Кудрявцева отмечает, что существительные широкой семантики, будучи неспецифическими, нейтральными единицами, являются неотъемлемой принадлежностью любого субязыка [12, с. 65]. Указывая на какой-то фрагмент текста, существительное широкой семантики, замещает его. Обозначая какой-либо общий признак, присущий огромному числу предметов, такие существительные могут замещать предметы, явления окружающей действительности. Для полной реализации своего значения существительным широкой семантики необходим контекст. По словам Г.Б. Давыдовой, подобные существительные являются информативно необходимыми элементами структурной и смысловой организации текста [7, с. 164].

Все сказанное выше наводит на мысль о том, что за подобными существительными стоит знание сложного матричного формата, которое может быть представлено в виде когнитивной матрицы (термины Н.Н. Болдырева). По определению Н.Н. Болдырева, когнитивная матрица – это «система взаимосвязанных когнитивных контекстов или областей концептуализации объекта, которая не предполагает их одновременное иерархическое ассоциирование с тем или иным словом или концептом» [2, с. 47]. В структуре когнитивной матрицы контексты приобретают статус самостоятельных, независимых друг от друга компонентов. Н.Н. Болдырев уточняет, что компоненты когнитивной матрицы открывают доступ к разным концептуальным областям, ни одна из которых не является строго обязательной или доминирующей по отношению к другим. В результате когнитивная матрица сводит воедино знания о различных аспектах одного явления в рамках единого сложного концепта. При этом содержание матричной модели может варьировать в пределах от обыденного до экспертного знания [2, с. 49]. Когнитивная матрица может быть построена по принципу «ядро – периферия», причем

ядром матрицы является объект мысли, а ее периферию образуют когнитивные контексты как различные аспекты соответствующего знания, обращение к которым необходимо для понимания данных языковых единиц и феноменов [3, с. 7].

Для изучения знаний матричного формата используется когнитивно-матричный анализ. Впервые такой анализ был использован в работах Н.Н. Болдырева по диалектному знанию и изучению культурной специфики языка. Когнитивно-матричный анализ относится к специфическим методам исследования концептуально-сложных форматов знания. Он представляет собой систему различных исследовательских приемов (см. подр. [2]). Цель когнитивно-матричного анализа применительно к существительным широкой семантики, предпринимаемого в настоящей статье, состоит в выявлении концептуальных характеристик ядра, когнитивных контекстов как областей осмысления этих характеристик, анализе их взаимосвязей и описании когнитивных механизмов формирования значений существительных широкой семантики. В основе формирования значений таких существительных лежит концептуальная структура в виде когнитивной матрицы частного характера. По Н.Н. Болдыреву, «частная когнитивная матрица представляет собой систему осмысления конкретного элемента (ядра) в разных когнитивных контекстах» [2, с. 65]. Такая когнитивная матрица может быть построена по принципу «ядро – периферия».

Применительно к существительным широкой семантики приемами когнитивно-матричного анализа будут: 1) выявление посредством концептуального анализа взаимосвязанных аспектов единого знания интегративного характера, лежащего в основе семантики широкозначных существительных; 2) построение на этой основе когнитивной матрицы интегративного концепта; 3) описание компонентов матрицы как системы когнитивных контекстов, необходимых для формирования значений существительных широкой семантики; 4) выделение с помощью концептуального анализа основных характеристик широкозначных существительных, интерпретируемых в рамках конкретных когнитивных контекстов; 5) описание когнитивных механизмов формирования соответствующих языковых значений существительных широкой семантики.

Для того, чтобы провести когнитивно-матричный анализ существительных широкой семантики, необходимо выделить области их концептуализации. Так, в процессе концептуального анализа, нам удалось выявить следующие концептуальные области: 1) человек; 2) природа; 3) артефакты; 4) религия; 5) абстрактные понятия и т.д.

Рассмотрим концептуальную область «Человек» более подробно. На основе изучения словарных толкований понятия «человек» и

языковых фактов, можно выделить два основных взаимосвязанных контекста осмысления концептуальной области «Человек», а именно: 1) человек как личность и 2) деятельность человека. Согласно толковым словарям, человек – 1) «живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда» [13]; 2) «общественное существо, обладающее сознанием, разумом; субъект общественно-исторической деятельности и культуры» [5]; 3) «живое существо, имеющее много общих признаков с животными, но отличающееся от них прямохождением, высоким развитием головного мозга, мышлением и членораздельной речью» [4]; 4) «human being, individual person» [17]; 5) «adult male human being – husband, lover, boyfriend» [16]; 6) «a member of the species *Homo sapiens*» [19]; 7) «a self-conscious or rational being» [19].

Анализ словарных толкований данных слов дает возможность выявить такие содержательные признаки, характеристики концептуальной области «Человек» как:

- 1) *Живое существо;*
- 2) *Общественное существо;*
- 3) *Индивидуальность;*
- 4) *Существо, обладающее сознанием, разумом;*
- 5) *Член общества, сообщества;*
- 6) *Член семьи.*

В концептуальной области «Человек» может быть выделен и другой контекст осмысления, а именно «деятельность человека», которая представлена как умственная деятельность (интеллект) и физическая (предметная) деятельность. Умственная деятельность включает в себя логическую (наука, искусство, политика, право и т.д.) и эмоциональную (поведение, характер, эмоции и т.д.) составляющие. Физическая деятельность также предполагает разделение на процессы: спорт, развлечения, производство и т.д. Все вышеперечисленные составляющие образуют единую концептуальную область «Человек», которая репрезентируется в языке, в том числе и посредством существительных широкой семантики.

Осмысление человека как части живой природы осуществляется за счет некоторых характеристик в рамках общей концептуальной области «Человек». Например, характеристики

(1) «живое существо»:

1. She could never forget how she could had swung a boy, a little **thing** of six or seven; that nor the heat as all purr of a pussy cat, the linger of her hand.

В процессе формирования смысла в этом примере в концептуальной области «Человек» активизируется характеристика «живое

существо». Эта характеристика ложится в основу семантики существительного **thing**, при употреблении в данном контексте. Активизация характеристики происходит под влиянием препозитивного (little) и постпозитивного определения (of six or seven).

2. И даже такое священное понятие как особь, индивид, оказывается **вещью** редкой и необязательной.

В данном примере русское существительное широкой семантики **вещь** также осмысливается как «живое существо». На это указывает наличие существительных особь и индивид, в первой части предложения - высказывания.

(2) «индивидуальность»:

3. I thought you were made of sterner **stuff** – do not just give up!

В данной ситуации активизируется характеристика «индивидуальность» концептуальной области «Человек». Эта характеристика ложится в основу семантики существительного **stuff** при употреблении в рассматриваемом контексте, где препозитивное определение sterner, указывает на то, что существительное широкой семантики **stuff** осмысливается как character.

4. This lovely little **thing** was in a blue silk dress that night.

Языковыми механизмами передачи смысла a girl or a young woman существительным **thing** служат препозитивные определения, выраженные в данном контексте прилагательными lovely, little, а также указание на вид одежды dress, его цвет blue и материал silk.

(3) «член семьи»:

5. She would be the real **thing**, her reference being supplied by her sister. (A. Christie)

На основе характеристики «член семьи» концептуальной области «Человек» формируется семантика существительного **thing** в рассматриваемом контексте. Оно может быть осмыслено как sister, на что указывает обстоятельство, выраженное существительным и притяжательным местоимением с предлогом (by her sister).

Обращение к концептуальной области деятельность человека может быть опосредовано концептуальными областями интеллектуальная и физическая деятельность человека.

(4) «интеллектуальная деятельность»:

1. The whole **point** of the experiment was to show how chemicals react in water.

В данном примере речь идет о цели научного эксперимента, о специальных знаниях в области химии, на это указывает наличие в контексте предложения слов, относящихся к этой области: chemicals, react, experiment. Существительное широкой семантики **point** осмысливается как цель в концептуальной области «интеллектуальная деятельность».

2. We were afraid he would be nervous on the stage, but in the **event** he sang beautifully.

В основу семантики существительного **event** в данном примере ложится характеристика «интеллектуальная деятельность». Контекстуальное употребление существительного **event** в сочетании с обстоятельством *on the stage*, выраженным существительным с предлогом, дает возможность осмыслить его в данном контексте как концерт.

3. Новыми крупными **событиями** оказалось то, чего и нечаяли – война с Японией и революция.

В этом примере также активизируется характеристика «интеллектуальная деятельность человека», представленная концептуальной областью политика. На что указывают такие понятия как война и революция. Существительное широкой семантики **события** замещает эти слова в первой части предложения, чтобы избежать повторения лексических единиц.

4. In 1991 Prevention Terrorism **Act** has been officially accepted by Parliament.

В данном примере существительное широкой семантики **act** может быть осмыслено как *law*, на основе характеристики «интеллектуальная деятельность». На это указывает наличие в предложении обстоятельства *by Parliament*, выраженного существительным с предлогом.

5. В свое время был принят закон о финансовых основах МСУ, в нем записаны совершенно правильные **вещи**, но он не заработал.

В данном случае существительное **вещи** осмысливается как положения закона, что становится понятным из контекста предложения. Кроме того, на то, что это хороший закон, указывает препозитивное определение *правильные*.

(5) «эмоциональная деятельность человека»:

6. He had an annoying **way** of picking his nails.

Как видно из контекста, постпозитивное определение с предлогом *of* указывает на то, что в этом случае существительное **way** репрезентирует концептуальную область поведение, входящую в концептуальную область «эмоциональная деятельность человека».

(6) «физическая деятельность человека»:

7. It was the biggest **event** in the racing season.

На то, что речь идет о спорте, указывает словосочетание *racing season*, что позволяет нам сделать вывод о том, что широкозначное существительное **event** замещает в данном контексте существительное конкретной семантики *соревнование*.

8. Виноделие всегда было его любимым **делом**.

В данной ситуации на концептуальную область производство, являющуюся компонентом концептуальной области «физическая деятельность человека», указывает составное существительное видодеелие, в основу которого входят слова «вино» и «делать». Существительное широкой семантики **дело** репрезентирует в этом примере производство как вид деятельности.

9. Увлечение выращиванием и коллекционированием кактусов никогда не станет **делом** рутинным и заурядным.

В данном примере также активизируется характеристика «физическая деятельность». Эта характеристика ложится в основу семантики существительного **дело** при употреблении в рассматриваемом контексте. Отглагольные существительные выращивание и коллекционирование указывают на данный вид деятельности человека.

Проведенный когнитивно-матричный анализ позволяет заключить, что в основе значений существительных широкой семантики в концептуальной области «Человек» лежит сложная концептуальная структура матричного формата, представляющая собой систему контекстов осмысления ядерного элемента в рамках данной концептуальной области. Данная когнитивная матрица может рассматриваться как многомерная система взаимосвязанных когнитивных контекстов существительных широкой семантики, передающих многоаспектность знания о человеке как о личности и его деятельности.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988.
2. Болдырев Н.Н. Концептуальная основа слова // Когнитивные исследования языка. Вып. IV // Коллективная монография. – М., 2009. – С.25–78.
3. Болдырев Н.Н., Алпатов В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008б. №4. – С. 5–15.
4. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание / под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА. – 864 с.
5. БЭС Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2 изд. – М.: Бол. Рос. энцикл., 1998.
6. Гарьковская Т.Н. О когнитивном потенциале существительных с широким значением и их функционировании в дискурсе (на материале английского языка) // Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. – С. 324–330.
7. Давыдова Г.Б. Функциональный анализ конструкций с широкозначными словами в современном английском языке // Вопросы системной организации речи. – М., 1987. – С. 154–171.
8. Ирисханова О.К. О типах знания и семантической неопределенности (дело о деле) // Когнитивные исследования языка. Вып. 3. Типы знаний и проблема их классификации. Сб. науч. тр. – Москва-Тамбов, 2008.

9. Кнорина Л.В. Металексика: попытка выделения //Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы. Тезисы международной конференции. Т.1 – М.: Филология, 1995. – С. 228–230.
10. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981.
11. Кубрякова Е.С., Ирисханова О.К. Языковое абстрагирование в именах категорий // Изв. АН Серия литературы и языка. Т. 66. №3. – М., 2007. С. 1–11.
12. Кудрявцева Н.П. Особенности дистрибуции субстантивной лексики в разговорном и техническом субъязыке // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1989. – С. 62–69.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 21-е изд. – М.: Русский язык, 1989.
14. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973.
15. Bolinger D. Pronouns and Repeated Nouns. Indiana: Indiana University Linguistics Club, 1977.
16. COBUILD /www.lingvo.ru/dictionaries/
17. Dictionary of Contemporary English. NY: Longman, 2001.
18. Halliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. NY: Longman, 1976.
19. Oxford Students Dictionary of Current English / A.S. Hornby, 1978.
20. Schmid Hans-Jorg. English Nouns as Conceptual Shells. From Corpus to Cognition. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.
21. Vendler Z. Adjectives and Nominalizations. The Hague: Mouton, 1968.

**Сопоставительно-параметрический метод:
результаты и перспективы****Comparative-parametric method: outcomes and prospects**

Статья описывает первые результаты использования разработанного в рамках Воронежской теоретико-лингвистической школы сопоставительно-параметрического метода лингвистических исследований. Приводятся примеры использования данного метода в конкретных лингвистических работах, намечаются перспективы его развития.

The paper presents the first outcomes of the application of comparative-parametric method of linguistic research, elaborated within the framework of Voronezh theoretical linguistic school. Samples of the method application in concrete linguistic papers are given; the prospects of the method development are outlined.

Ключевые слова: сопоставительно-параметрический метод, формализованный параметр, индекс, контрастивные и сопоставительные исследования.

Key words: comparative-parametric method, formalized parameter, index, contrastive and comparative studies.

За последние несколько лет в рамках Воронежской теоретико-лингвистической школы сложился новый метод лингвистических исследований, который получил название **сопоставительно-параметрического** [1, 2, 12, 15, 16] (в первоначальном варианте – **параметрического** [13, 14]).

Суть данного метода заключается в разработке и использовании формализованных параметров описания национальной специфики языков и концептосфер по отдельным выделяемым исследователем аспектам (параметрам). Характеристика того или иного языкового или когнитивного явления в рамках соответствующего параметра выражается в виде определенного индекса, представленного в абсолютных числах или процентах. Сопоставление одноименных индексов в разных языках и концептосферах дает возможность сделать вывод о наличии или отсутствии национальной специфики по данному параметру, а также о степени ее проявления.

Сопоставительно-параметрический метод складывался постепенно в течение пяти лет и окончательно оформился к началу 2009 года, когда был накоплен исследовательский материал и апробированы различные параметры сопоставления. К этому моменту в лин-

гвистический обиход было введено 26 индексов для сопоставительных исследований, включая 8 – для когнитивных, и 18 индексов для контрастивных исследований.

Отметим, что мы разграничиваем *контрастивные* и *сопоставительные* исследования: если контрастивные исследования предполагают сопоставление отдельных единиц одного языка со всеми возможными соответствиями этой единицы в другом языке, то при сопоставительном исследовании предметом сопоставления являются одноименные языковые подсистемы разных языков [6, 11].

Работой, в определенной степени, положившей начало следующему этапу в развитии сопоставительно-параметрического метода, стала защищенная осенью 2008 г. кандидатская диссертация С.В. Колтаковой [5], в которой были предложены *шкала определения степени проявления национальной специфики лексических группировок по отдельным параметрам*, а также *шкала определения выраженности национальной специфики лексической группировки в целом* [4,5].

Согласно первой шкале, национально-специфические различия по отдельным параметрам сопоставления могут быть охарактеризованы как **существенные, заметные, видимые** и **несущественные**.

При этом для параметров, чьи индексы представлены *процентами*, степень проявления национальной специфики равняется численной разнице между показателями индексов сопоставляемых групп в разных языках. Если расхождения между показателями индексов составляют более 10%, то данные национально-специфические различия квалифицируются как **существенные**. Если расхождения варьируются от 5% до 10 %, различия считаются **заметными**. Если разница между показателями индексов составляет от 1% до 5%, то национально-специфические различия рассматриваются как **видимые**, если разница менее 1% – как **несущественные**.

Для параметров, представленных *абсолютными цифрами*, степень проявления национальной специфики вычисляется через отношение соответствующих абсолютных показателей сравниваемых групп. Если полученные цифры варьируются от 1,0 до 1,1, то данные различия квалифицируются как **несущественные**, если эти цифры попадают в промежуток от 1,1 до 1,2, то национально-специфические различия признаются **видимыми**. Если указанные показатели колеблются от 1,2 до 1,3, то различия характеризуются как **заметные**. Если указанная цифра оказывается больше 1,3, степень проявления национальной специфики считается **существенной**.

Сопоставление показателей степени проявления национальной специфики по комплексу параметров по предложенной шкале дало

возможность С.В. Колтаковой сделать общий вывод о выраженности национальной специфики той или иной лексической группировки и предложить шкалу определения выраженности национальной специфики лексической группировки в целом. Так, если при сравнении двух лексических группировок преобладают **существенные** и **заметные** расхождения в показателях сопоставляемых индексов, то национальная специфика данных групп характеризуется как **ярко выраженная**. В то же время, если наблюдается преобладание **видимых** и **несущественных** расхождений, то национальная специфика квалифицируется как **неярко выраженная** [4, 5].

В результате применения отмеченных шкал стало понятно, что на основе совокупности ряда параметров можно описать и оценить степень выраженности национальной специфики лексических группировок.

Таким образом, обрисовалась как ближайшая цель развития сопоставительно-параметрического метода – описание с помощью существующих и новых формализованных параметров характера выраженности национальной специфики разных лексических группировок в разных языках, так и перспективная – определение степени выраженности национальной специфики семантики языков по единой шкале.

На новом этапе развития сопоставительно-параметрического метода исследователи стали сравнивать отдельные лексические группировки по предложенным С.В. Колтаковой шкалам и делать выводы о характере выраженности национальной специфики лексических группировок в разных языках. Продолжилось также введение новых и уточнение уже введенных формализованных параметров.

Отметим, что за сравнительно небольшой период своего развития сопоставительно-параметрический метод приобрел достаточную популярность и обратил на себя внимание многих лингвистов, занимающихся сопоставительными исследованиями. Достаточно отметить, что на начало второго десятилетия XXI века в его арсенале имелось уже 119 различных формализованных параметров (93 для сопоставительных исследований, и 26 – для контрастивных). При этом среди параметров, используемых для сопоставительных исследований, выделяются индексы для сопоставления лексических группировок (32), индексы для сопоставления семантем (32), индексы для сопоставления концептов (21) и индексы для сопоставления текстов перевода и оригинала (8).

Покажем «работу» разных видов индексов на конкретных примерах лингвистических исследований, выполненных под нашим руководством.

Начнем с индексов для сопоставления лексических группировок. Так, Н.М. Шишкиной в сопоставительном плане была изучена национальная специфика полисемии глаголов речевой деятельности в русском и английском языках [18]. В ходе исследования автором были выделены и посчитаны:

Индекс полисемантичности – отношение общего количества семем, развиваемых лексемами данной подгруппы/группы, к общему количеству лексем этой подгруппы/группы.

Индекс принадлежности к исследуемой ЛСГ – отношение общего количества семем с семой данной лексической группировки, развиваемых лексемами данной подгруппы/группы, к общему количеству семем этой подгруппы/группы.

Как показало исследование, средний индекс полисемантичности ЛСГ глаголов речевой деятельности в английском языке почти в полтора раза больше, чем в русском: 2,65 и 1,91 соответственно. А вот средний индекс принадлежности к исследуемой ЛСГ в английском языке по сравнению с русским меньше: соответственно 49,8 % и 60,6%.

В среднем значения индексов принадлежности к исследуемой группе выделенных подгрупп в ЛСГ глаголов речевой деятельности в русском языке достаточно высоки и варьируются от 56% до 85 %. В английском же языке в основном отмечены не такие высокие индексы принадлежности подгрупп к исследуемой ЛСГ – от 40 % до 60 %.

Сравнение индексов полисемантичности выделенных подгрупп исследуемых ЛСГ выявило, что в английском языке индексы полисемантичности подгрупп существенно больше, чем в русском – если в русском языке самый большой индекс полисемантичности равняется 2,81 (подгруппа глаголов имитационной речевой деятельности), то в английском языке самый высокий индекс полисемантичности равен 3,82 (подгруппа глаголов, выражающих совет и пожелание). Таким образом, самый высокий показатель индекса полисемантичности в английском языке оказывается на треть больше, чем соответствующий показатель в русском языке.

Индексы полисемантичности и принадлежности подгрупп к исследуемой тематической группе лексики были также использованы Н.И. Черновой при описании национальной специфики тематической группы лексики (на материале наименований зданий и помещений в русском и английском языках) [17]. Проведенное исследование также показало, что в большинстве случаев индексы полисемантичности мини групп в английском языке выше индексов аналогичных мини групп в русском языке. Было также установлено, что средний индекс принадлежности выделенных подгрупп к иссле-

дуемой группе лексики в английском языке (71,64%) превышает средний индекс принадлежности в русском языке (63,74%).

При описании национальной специфики наименований зданий и помещений в русском и английском языках Н.И. Черновой были дополнительно предложены следующие формализованные индексы:

Индекс внутригрупповой структурно-семантической связности группы – отношение количества лексем, входящих разными семемами в разные структурные единицы группы, к общему количеству лексем данной группы.

Индекс семантической близости единиц группы – отношение количества лексических единиц, образующих синонимические пары и/или ряды, к общему количеству лексем данной группы.

Индекс яркости подгруппы внутри тематической группы – отношение количества единиц, входящих в структурную единицу группы, к общему количеству лексем данной группы.

Проведенное сравнение русской и английской тематической группы по этим параметрам показало, что уровень внутригрупповой структурно-семантической связности группы в русском языке (7,86%) превышает аналогичный индекс в английском языке (5,43%) более чем на 2%. Индекс семантической близости единиц группы в английском языке составляет 0,58, что существенно превышает аналогичный индекс (0,21) в русском языке. Весьма заметными оказались также и различия в индексах яркости подгрупп внутри тематической группы – так, для наиболее многочисленных подгрупп в русском языке этот показатель составил 74,03% и 15,72%, а в английском языке – 62,44% и 25,12%.

В качестве примера индексов для сопоставления семантем используем следующие введенные Л.А. Кривенко [7] параметры:

- *Индекс субстантивной представленности семантемы* – отношение количества субстантивных семем в семантеме к общему количеству семем в семантеме.

- *Индекс глагольной представленности семантемы* – отношение количества глагольных семем в семантеме к общему количеству семем в семантеме.

- *Индекс адъективной представленности семантемы* – отношение количества адъективных семем в семантеме к общему количеству семем в семантеме.

- *Индекс адverbиальной представленности семантемы* – отношение количества adverbиальных семем в семантеме к общему количеству семем в семантеме.

Исследование семантем наиболее частотных малосемемных субстантивных лексем в английском и русском языках с помощью вышеприведенных индексов показало, что в семантемах изученных

лексем английского языка преобладают субстантивные семы (индексы субстантивной представленности колеблются от 0,67 до 1). На втором месте по уровню представленности оказались адъективные семы (индексы адъективной представленности от 0,20 до 0,33), на третьем – глагольные (индексы глагольной представленности от 0,14 до 0,20).

В семантемах исследованных лексем русского языка, также как и в английском языке, преобладают субстантивные семы (индексы субстантивной представленности колеблются от 0,70 до 1), на втором месте – семы в значении вводного слова (с индексом представленности 0,30), и на третьем – адвербиальные семы (с индексом адвербиальной представленности 0,20).

В качестве примера индексов для сопоставления концептов приведем введенный Н.А. Неровной *индекс когнитивного разнообразия* концепта, определяемый как отношение количества когнитивных признаков, образующих структуру концепта в одной концептосфере, к количеству когнитивных признаков, образующих концепт в концептосфере сопоставления [9]. Исследование, проведенное Н.А. Неровной показало, что индекс когнитивного разнообразия концепта **«терпимость»** относительно концепта **«толерантность»** для русской концептосферы составляет 1,28, что свидетельствует о существенно более высокой яркости концепта **«терпимость»** в сознании носителей русского языка, и как следствие, о большей развитости и более детальной концептуализации соответствующего явления в русском языковом сознании, нежели в английском.

Индекс когнитивного разнообразия концепта **«tolerance»** относительно концепта **«толерантность»** составляет 1,02, что свидетельствует о незначительных различиях в концептуализации данных явлений.

Исследовательницей был также введен *индекс разнообразия когнитивных классификаторов* как отношение количества когнитивных классификаторов одного концепта к количеству когнитивных классификаторов другого. Применение данного индекса к исследованному материалу показало, что индекс разнообразия когнитивных классификаторов концепта «толерантность» относительно концепта «tolerance» составляет 1,00, концепта «терпимость» относительно концепта «толерантность» – 1,20, концепта «терпимость» относительно концепта «tolerance» – 1,20. Таким образом, индексы разнообразия когнитивных классификаторов изученных концептов оказались невысокими.

Формализованные параметры для контрастивных исследований могут быть проиллюстрированы на примере введенных Л.В. Лукиной

[8] индексов *денотативной, коннотативной и функциональной идентичности лексем*, вычисляемых как отношение совпадающих денотативных (коннотативных или функциональных) сем к общему числу сем этой категории, выделенных у рассматриваемых лексем.

Применив данные индексы к контрастивному описанию наименований речевых событий в русском и английском языках, исследовательница сделала вывод о степени выраженности национальной специфики семантики в каждой из изученных ею 409 контрастивных пар. Так, в частности, для контрастивной пары ЗАБЕРЕНИЕ – ASSURANCE индекс денотативной идентичности равен 88%, индекс коннотативной идентичности – 100%, индекс функциональной идентичности – также 100%. Таким образом, лексемы в составе данной контрастивной пары оказываются достаточно близки друг к другу, а национальная специфика семантики проявляется только на уровне денотативных сем.

Для контрастивной пары ОГЛАСКА – PUBLICITY индекс денотативной идентичности равен 40%, индекс коннотативной идентичности – 50%, а индекс функциональной идентичности – 40%. На основании значений данных индексов исследовательница делает вывод, что лексемы *огласка* и *publicity* демонстрируют достаточно яркую национальную специфику.

Как уже отмечалось, важным этапом в развитии сопоставительно-параметрического метода стало диссертационное исследование С.В. Колтаковой [5], в котором введенные шкалы *определения степени проявления национальной специфики лексических группировок по отдельным параметрам и определения выраженности национальной специфики лексической группировки в целом* были применены для выявления национально-специфических расхождений лексических группировок сравниваемых языков.

В результате дальнейшего использования и применения предложенных шкал к сопоставлению разных лексических группировок выяснилась необходимость в их дополнении. Так, при проведении исследования групп «Избирательный процесс» в русском и английском языках С.И. Деркач была установлена необходимость дополнить шкалу определения степени проявления национальной специфики лексических группировок по отдельным параметрам, выделив в ней **гиперсущественные** и **сверхгиперсущественные** различия, что, в свою очередь, позволило достроить шкалу выраженности национальной специфики лексических группировок С.В. Колтаковой, еще на одну ступень – если при сравнении двух лексических группировок преобладают **гипер-** и **сверхгиперсущественные** расхождения в показателях сопоставляемых индексов, то национальная специфика данных групп признается **гипервыраженной** [3].

Возникла также необходимость создать отдельную шкалу для определения национальной специфики семантического развития сопоставимых лексем разных языков. Так, в диссертационном исследовании Н.А. Портнихиной на основе введенного интегрального индекса национально-специфических различий семантического развития сопоставимых лексем была предложена *шкала степени проявления национальной специфики семантического развития сопоставимых лексем*. Согласно этой шкале, при значении индекса, равном 0, признается **отсутствие национально-специфических различий**, если показатель интегрального индекса находится в пределах от 0,1% до 10%, национально-специфические различия определяются как **заметные**. Если показатель данного индекса варьируется от 10,1% до 30%, различия квалифицируются как **яркие**, при значении данного индекса более 30,1% – как **значительные** [10].

Интересен также опыт создания шкалы для определения типов межъязыковых соответствий, предложенной Л.В. Лукиной в рамках проведенного ею контрастивного исследования [8]. На основе показателей введенного интегрального индекса идентичности лексем, вычисляемого как среднее арифметическое индексов денотативной, коннотативной и функциональной идентичности, были выделены:

- полные (эквивалентные) соответствия – контрастивные пары, интегральный индекс идентичности которых составляет 100%;
- ближайшие соответствия – контрастивные пары, интегральный индекс идентичности которых составляет 80% и более;
- близкие соответствия – контрастивные пары, интегральный индекс идентичности которых составляет 60% и более;
- дальние соответствия – контрастивные пары, интегральный индекс идентичности которых составляет менее 60%;
- отсутствие соответствия (безэквивалентные единицы) – интегральный индекс идентичности равен 0.

Применение разработанной шкалы позволило создать типологию межъязыковых соответствий, основанную на объективных цифровых показателях.

В заключение отметим, что первые результаты использования сопоставительно-параметрического метода, а также его быстрое развитие, характеризующееся введением новых формализованных параметров и предпринятыми попытками создания на основе введенных параметров шкал оценки степени проявления национальной специфики лексических группировок, национальной специфики семантического развития лексем и определения типов межъязыковых соответствий свидетельствуют об эффективности и востребованности данного метода лингвистических исследований. При этом, как

показал опыт, большинство разработанных формализованных параметров могут с успехом использоваться не только для сопоставительных, но и для внутриязыковых исследований, что существенно расширяет возможности данного метода.

Перспективы развития сопоставительно-параметрического метода видятся нам в систематизации введенных в его рамках параметров, их обобщении, а также в применении уже существующих и разработке новых шкал оценки национально-специфических различий для характеристики общего и различного в языках с целью создания семантической типологии. Подобная типология в период интенсивного развития типологических исследований в прошлом веке была признана малосодержательной и не получила развития. Однако уже первые результаты применения сопоставительно-параметрического метода свидетельствуют о возможности создания такой типологии с помощью данного метода.

Список литературы

1. Sternina M.A. Comparative-Parametric Method: New Opportunities for Linguists and Teachers / M.A. Sternina // Abstracts for the XVII NATE-Russia International Annual Conference "NEW TIMES - NEW SONGS: ELT AFTER 2010". – Kaliningrad, 28-30.June 2011. – Kaliningrad, 2011. – P.178–180.
2. Sternina M.A. Comparative-parametric method in linguistics: how it can help teachers / M.A. Sternina // Enhancing Teacher Effectiveness. Proceedings of the XVIth NATE-Russia Annual Conference. – Chelyabinsk, June 23-26, 2010. – P. 22–24.
3. Деркач С.И. Номинативная плотность тематической группы «Избирательный процесс» в русском и английском языках / С.И. Деркач // Сопоставительные исследования 2010. – Воронеж, 2010. – С.46–50.
4. Колтакова С.В. К вопросу о возможности определения степени проявления национальной специфики лексических группировок / С.В. Колтакова, М.А. Стернина // Сопоставительные исследования 2009. – Воронеж, 2009. – С. 6–11.
5. Колтакова С.В. Национальная специфика тематических групп «Труд» и «Отдых» в русском и английском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / С.В. Колтакова. – Воронеж, 2008. – 20 с.
6. Контрастивная лексикология и лексикография / под ред. И.А. Стернина и Т.А. Чубур. – Воронеж: «Истоки», 2006. – 340 с.
7. Кривенко Л.А. Лексико-грамматическая полисемия наиболее частотных малосемемных субстантивных лексем русского и английского языков / Л.А. Кривенко // Язык и национальное сознание. – Вып. 15. – Воронеж, 2010. – С. 82-85.
8. Лукина Л.В. Национальная специфика семантики слова и проблема межъязыковой семантической эквивалентности (на материале наименований речевых событий в русском и английском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.В. Лукина. – Воронеж, 2008. – 19 с.
9. Неровная Н.А. Национальная специфика лексико-фразеологической объективации близких по содержанию концептов (на материале концептов *толерантность*, *терпимость* в русском и английском языковом сознании): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Неровная – Воронеж, 2009. – 20 с.

10. Портнихина Н.А. Национальная специфика семантического развития слова (на материале наименований природных явлений и небесных тел в русском и английском языках) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Портнихина. – Воронеж, 2011. – 20 с.
11. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 288 с.
12. Стернин И.А. Сопоставительно-параметрический метод в исследовании языков, концептосфер и культур / И.А. Стернин, М.А. Стернина // Слово есть дело. Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора Ирины Павловны Лысаковой. Т. 1. – СПб.: «Сударыня», 2010. – С. 242–246.
13. Стернина М.А. Параметрический метод в сопоставительных исследованиях / М.А. Стернина, И.А. Стернин // Сопоставительные исследования 2009. – Воронеж, 2009. – С. 3–6.
14. Стернина М.А. Параметрический метод сопоставительных исследований / М.А. Стернина / Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства. – № 14. – Одесса: «Астропринт», 2009. – С. 16–19.
15. Стернина М.А. Сопоставительно-параметрический метод исследования: возможности и перспективы / М.А. Стернина, И.А. Стернин // Сопоставительные исследования 2011. – Воронеж, 2011. – С. 3–18.
16. Стернина М.А. Сопоставительно-параметрический метод: новый этап развития / М.А. Стернина, И.А. Стернин // Сопоставительные исследования 2010. – Воронеж, 2010. – С. 3–9.
17. Чернова Н.И. Национальная специфика тематической группы лексики (на материале наименований *зданий и помещений* в русском и английском языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.И. Чернова. – Воронеж, 2006. – 16 с.
18. Шишкина Н.М. Национальная специфика полисемии глаголов речевой деятельности в русском и английском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Н.М. Шишкина. – Воронеж, 2004. – 16 с.

**Типологическая классификация
русско-английских глагольных лакун****Typological classification
of Russian-English verbal lacunae**

Предлагаемая статья посвящена типологической классификации русско-английских глагольных лакун. По результатам проведённого исследования автором выделены обобщающие, конкретизирующие и обобщающе-конкретизирующие глагольные лакуны. Среди обобщающе-конкретизирующих выделены собственно обобщающе-конкретизирующие и псевдообобщающе-конкретизирующие глагольные лакуны, а среди обобщающих и собственно обобщающе-конкретизирующих лакун – симультанные, вариативные и консективные подтипы.

The article is devoted to the typological classification of Russian-English verbal lacunae. According to the research verbal lacunae are divided into generalizing, specifying and generalizing-specifying ones, the latter being further divided into generalizing-specifying proper and pseudo generalizing-specifying. Generalizing and generalizing-specifying proper lacunae are subdivided into the simultaneous, variational and consecutive subtypes.

Ключевые слова: обобщающие, конкретизирующие, собственно обобщающе-конкретизирующие, псевдообобщающе-конкретизирующие, симультанные, вариативные и консективные лакуны.

Key words: generalizing, specifying, generalizing-specifying, generalizing-specifying proper, pseudo generalizing-specifying, simultaneous, variational and consecutive lacunae.

Предлагаемая статья посвящена типологической классификации русско-английских глагольных лакун. Исследование, проведённое на материале русско-английских глагольных лакун, полученных методом сплошной выборки из Нового Большого англо-русского словаря под редакцией Ю. Д. Апресяна показало, что также как у субстантивных лакун [2, с. 55 – 60], среди глагольных лакун могут быть выделены обобщающие и конкретизирующие.

Под **обобщающими** лакунами мы вслед за А.А. Махониной [2, с. 55] понимаем такие, у которых в исследуемом языке (русском) отсутствует соответствующее обобщение. Как показало проведенное исследование, обобщение у русско-английских глагольных лакун может

быть выражено двумя или тремя глаголами. Например: *увлечь и обмануть* – ср. *jilt*, *сходить и принести*, *привести* – ср. *fetch*.

Отметим, что наш материал дал возможность выделить среди обобщающих лакун следующие подтипы: **симультанные, вариативные и консективные**.

Под **симультанными обобщающими** лакунами нами понимаются такие, у которых обобщение выражено глагольными лексемами, обозначающими разные действия, происходящие одновременно. Например: *идти и разглядывать* – ср. *mosey*. В данном случае действия *идти* и *разглядывать* происходят симультанно.

Под **вариативными обобщающими** лакунами мы понимаем такие, у которых обобщение представлено вариативно с использованием разделительного союза *или* и выражено лексемами, обозначающими разные действия. Примером лакун такого типа может служить следующая лакуна: *задвигаться или отодвигаться* – ср. *shoot*. В данном случае обобщение *задвигаться или отодвигаться* представлено вариативно.

Консективные обобщающие лакуны выделяются на основании отсутствия обобщения, выраженного лексемами, которые обозначают разные действия, происходящие последовательно. Например: *осуждать и запрещать* – ср. *proscribe*. В рассмотренном случае действия *осуждать* и *запрещать* происходят последовательно, друг за другом.

Конкретизирующие лакуны выделяются на основании отсутствия в русском языке соответствующей конкретизации по определённому признаку [2, с. 61].

Исследование русско-английских глагольных конкретизирующих лакун показало возможность отсутствия конкретизации по следующим 17 признакам: **виду деятельности** (*работать мусорщиком* – ср. *scavenge*, *заниматься афёрами* – ср. *racketeer*), **времени** (*заказывать заранее* – ср. *bespeak*), **интенсивности** (*энергично браться за работу* – ср. *attack*), **манере поведения** (*нагло вести себя* – ср. *outbrazen*), **месту** (*помещать (предмет) перед зеркалом* – ср. *glass*), **месту приложения действия** (*предоставлять койку, спальное место* – ср. *berth*), **направленности действия** (*считать себя счастливым* – ср. *bless*), **образу действия** (*ходить, подпрыгивая* – ср. *bounce*), **орудию совершения действия** (*мешать кочергой* – ср. *roker*), **продолжительности действия** (*съездить (куда – либо) на короткий срок* – ср. *run*), **производимому действию** (*заставлять хромать* – ср. *hobble*), **причине** (*вскакивать от удивления* – ср. *sit up*), **свойствам** (*делать менее церемонным* – ср. *relax*), **со-**

стоянию (*находиться в периоде течки (о кобыле)* – ср. horse), **социальной роли** (*выступить в роли хозяина* – ср. host), **способу совершения действия** (*казнить с помощью гарроты* – ср. garrotte), **степени** (*полностью разгромить* – ср. книжн. derout), **цели** (*громко кричать, чтобы привлечь внимание* – ср. halloo).

Проведенное исследование показало, что, помимо обобщающих и конкретизирующих лакун, у русско-английских глагольных лакун выделяется ещё один тип – обобщающе-конкретизирующие.

Обобщающе-конкретизирующие лакуны выделяются на основании отсутствия в исследуемом языке одновременно как обобщения, так и конкретизации. Примером обобщающе-конкретизирующих лакун может служить лакуна *найти и принести обратно* – ср. *shag*.

Проведённое исследование показало, что обобщающе-конкретизирующие лакуны могут быть **собственно обобщающе-конкретизирующими** и **псевдообобщающе-конкретизирующими**.

Например, лакуна *двигаться или наклоняться под углом* – ср. *angle* является собственно обобщающе-конкретизирующей, так как в русском языке отсутствует обобщение действий *двигаться или наклоняться* с параллельной конкретизацией по признаку образа действия.

Собственно обобщающе-конкретизирующие лакуны имеют такие же типологические подтипы, как и обобщающие, и могут быть **симультанными, вариативными и консективными**.

Так, лакуна *подбирать и анализировать синонимы* – ср. *synonymize* является симультанной собственно обобщающе-конкретизирующей лакуной, поскольку в русском языке отсутствует конкретизация происходящих одновременно действий *подбирать и анализировать* по месту приложения действия. Примером вариативной собственно обобщающе-конкретизирующей лакуны является лакуна *с силой вбить или выбить* – ср. *cidgel*: обобщение *вбить или выбить* представлено вариативно и отсутствует конкретизация по признаку образа действия. Лакуна *приготавливать и отпускать лекарства* – ср. *dispense* является консективной собственно обобщающе-конкретизирующей лакуной. В рассматриваемом случае действия *приготавливать и отпускать* происходят последовательно, друг за другом – сначала лекарства приготавливают, а затем отпускают, соответствующее обобщение в русском языке отсутствует, равно как и конкретизация этих действий по месту приложения.

Исследование показало, что симультанные собственно обобщающе-конкретизирующие лакуны демонстрируют отсутствие конкретизации по следующим 4 признакам: **интенсивности** (*быстро*

расти и развиваться – ср. *burgeon*), **месту** (*лежать в куче и гнить (о листьях)* – ср. *couch*), **месту приложения действия** (*предвидеть неблагоприятные обстоятельства и стараться ослабить их действие* – ср. *discount*), **образу действия** (*напасть врасплох и перебить* – ср. *scupper*).

У вариативных собственно обобщающе-конкретизирующих лакун наблюдается отсутствие конкретизации по следующим 9 признакам: **времени** (*расписываться или отмечаться при приходе на работу* – ср. *sign on*), **интенсивности** (*громко петь или играть* – ср. *skirl*), **месту** (*сажать или пересаживать растение в горшок* – ср. *pot*), **месту приложения действия** (*давать сигнал или играть на горне* – ср. *bugle*), **образу действия** (*согреть, сушить или охлаждать дыханием* – ср. *blow*), **орудию совершения действия** (*поднимать, двигать или взламывать с помощью рычага* – ср. *prize*), **основанию действия** (*вычёркивать или изменять по цензурным соображениям* – ср. *sensor*), **степени выполнения действия** (*слегка касаться, ударять* – ср. *tip*), **цели** (*оборудовать или переоборудовать (транспортное средство) под контейнеровоз* – ср. *containerize*).

Что касается консективных собственно обобщающе-конкретизирующих лакун, то отсутствие конкретизации у данного подтипа лакун зафиксировано нами по 4 признакам: **месту** (*убрать и уложить на стол* – ср. *lay out*), **месту приложения действия** (*формовать и обжигать глиняные изделия* – ср. *pot*), **направленности действия** (*поднимать и нести победителя* – ср. *chair*), **образу действия** (*распластать и обжарить в сухарях* – ср. *spitchcock*).

Псевдообобщающе-конкретизирующие лакуны, подобно собственно обобщающе-конкретизирующим, выделяются на основании отсутствия в исследуемом языке одновременно как обобщения, так и конкретизации. Однако обобщение в данном случае выражается синонимичными лексемами, что и позволяет нам называть такие лакуны псевдообобщающе-конкретизирующими. Например: *быстро листать, перевёртывать страницы книги* – ср. *ruffle*, *внезапно стихать, прекращаться (о ветре)* – ср. *slump*.

Псевдообобщающе-конкретизирующим лакунам, помимо обобщения, выраженного синонимичной парой или рядом синонимов, присуща конкретизация по следующим 13 признакам: **внезапности** (*внезапно подняться, вскочить* – ср. разг. *pop* (обыкн. – *up*)), **времени** (*заранее предполагать, допускать* – ср. *presuppose*), **интенсивности** (*быстро отсылать, отправлять* – ср. *speed*), **манере**

поведения (*поступать, вести себя легкомысленно* – ср. play), **месту** (*класть, помещать в коробку, ящик* – ср. box), **месту приложения действия** (*украшать, отделявать оборками воланами* – ср. flounce), **направлению** (*устремитесь, броситься, ринуться вперёд* – ср. lunge), **направленности действия** (*принимать, относиться на свой счёт* – ср. personalize), **образу действия** (*падать, сыпаться хлопьями* – ср. flake), **орудию совершения действия** (*хлестать, пороть ременной плетью, арапником* – ср. амер. quirt), **производимому действию** (*заставить, вынудить отойти* – ср. draw back), **степени выполнения действия** (*почти или слегка задевать, зацепить* – ср. shave), **цели** (*выходить, отправляться на прогулку, пикник, экскурсию* – ср. разг. out).

В общей сложности нами было выделено 265 собственно обобщающе-конкретизирующих лакун и 255 псевдообобщающе-конкретизирующих.

Отметим случаи совпадения направления конкретизации у собственно обобщающе-конкретизирующих и псевдообобщающе-конкретизирующих лакун. У обоих типов лакун конкретизация наблюдается по следующим признакам: времени, интенсивности, месту, месту приложения действия, направленности действия, образу действия, орудию совершения действия, степени выполнения действия и цели.

Как показало исследование, из общего объёма 4460 глагольных лакун в русском языке 13 являются обобщающими, 3927 – конкретизирующими и 520 – обобщающе-конкретизирующими. Полученные результаты позволяют утверждать, что английское языковое сознание демонстрирует большую склонность к конкретизации действий.

Таким образом, проведённая типологическая классификация русско-английских глагольных лакун позволила выявить в общей сложности 3 типа лакун: обобщающие лакуны, конкретизирующие лакуны и обобщающе-конкретизирующие. Схематически предложенная типология русско-английских глагольных лакун может быть представлена следующим образом:



Список литературы

1. Новый большой англо-русский словарь: в 3-х т. Около 250 000 слов / Апресян Ю.Д., Медникова Э.М., Петрова А.В. и др. Под общ. рук. Э.М. Медниковой и Ю.Д. Апресяна. – Мои наилучшие пожелания,.: Русский язык, 1993. – 823 с.
2. Махонина А.А. Проблема описания лексической лакунарности (на материале русско-английских субстантивных лакун) : дис. ... канд. фил. наук / А.А. Махонина. – Воронеж, 2006. – 191 с.

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGES

УДК 371.263

И. Г. Большакова
I. G. Bolshakova

О социальной роли метода тестов в истории человечества и в современном обществе **Social role of test method in human history and in modern society**

Статья посвящена проблеме лингводидактических тестов, рассматриваемых в контексте психологических измерений. Автор анализирует социальную роль различных подходов к педагогическому оцениванию и описывает смену парадигмы, сопровождающую кардинальные изменения во взглядах на обучение в современном обществе.

The article is devoted to the problem of language tests in the broad context of psychological measurement. The author analyses the social role of different approaches to educational assessment and describes the shift of paradigm following crucial changes in the views on learning and teaching in modern society.

Ключевые слова: оценивание, педагогическое измерение, психометрия, тест, обучение, иностранные языки, шибболет-тест, нормативно-ориентированный тест, критериально-ориентированный тест, альтернативное оценивание.

Key words: assessment, educational measurement, psychometrics, test, teaching, foreign languages, shibboleth test, norm-referenced testing, criterion-referenced testing, alternative assessment.

Чтобы проследить истоки применения методов дидактического оценивания в человеческой культуре, понадобилось бы обратиться ко всей истории развития человеческого общества, начиная с самых древних времен. С началом общественной самоорганизации, с выделением общественно значимых ролей, для исполнения которых нужно обладать определенными умениями или знаниями, возникает необходимость отбора кандидатов на такие роли или контроля их деятельности. Для этого, что вполне логично, разрабатывается некая система испытаний, которую нужно пройти, чтобы доказать свою компетентность.

Возникновение педагогического контроля «совпадает с началом культуры, в становлении которой решающую роль играли различные формы образования, в том числе и самые примитивные. Уже в самых

древних формах существования человеческих общностей была осмыслена важная роль различных заданий, служивших средством диагностики уровня развития интересующих свойств личности» [3]. Так, еще в III тысячелетии до н. э. в Древнем Вавилоне проверяли квалификацию профессиональных писцов, предлагая им испытания, чтобы оценить умения разбираться в тканях, металлах и растениях, а также грамотно оперировать числами. В Древнем Египте серьезным процедурам отбора подвергали будущих жрецов, в Китае – правительственных чиновников. Среди применяемых методов оценки были – в современной терминологии – собеседование, анализ внешних данных, сбор биографических сведений, оценка коммуникативных способностей, определенных качеств характера, творческих способностей и, естественно, необходимых компетенций.

В Древней Спарте существовала система суровых испытаний для воинов, в Риме – для гладиаторов. Были аналогичные испытания и у племен индейцев Северной Америки. В средневековом Вьетнамском государстве всего за два года (с 1370 по 1372) «удалось провести переаттестацию всех гражданских чиновников и военнослужащих, что позволило организовать проверку государственного аппарата по всей стране» [1]. В странах Востока для таких испытаний и проверок не считалось чем-то из ряда вон выходящим использование методов, которые можно было бы называть экзаменами, письменными контрольными работами.

В Европе дольше господствовали традиционные устные формы контроля. Но в конце 19 века здесь выделились две основные тенденции в контроле знаний. В соответствии с одной, требовалось дать устный ответ на 1-2 относительно объемных вопроса, на основании которого комиссия из двух или более человек делала заключение об общем уровне знаний претендента. В рамках другой традиции экзамен проходил в письменной форме. Задания, предлагаемые испытуемым, были короче, но число их было значительно больше (10-12) и, соответственно, затрагивало больше изучаемых тем [2]. В России того времени большее распространение получил первый вариант.

Традиционно в западной педагогике и методологии экзамен, зачет, любую другую дидактическую проверку знаний называют тестом, что в сочетании с неоднозначностью перевода английского слова «test» (испытание, эксперимент, проверка, проба) способно породить путаницу при описании методов оценивания. В отечественной педагогической практике под тестом обычно понимается «только такое задание, где правильность теста определяется по заранее подготовленному ключу и задание составлено так, что требует однозначного ответа». [8, с. 83].

Первые попытки использования тестов как метода количественного измерения способностей человека можно отнести к концу 19 века. Они были связаны с экспериментальными исследованиями англичанина Фрэнсиса Гальтона, который стремился охватить «измерением и числом операции ума». Революционный подход Гальтона состоял в том, что оценка физиологических и психологических параметров человека впервые была поставлена на научную основу. Экспериментальный подход пришел на смену интуитивной оценке, господствовавшей в этой сфере в течение тысячелетий [11].

Представления Гальтона о природе умственных способностей человека получили продолжение в работе американского психолога Джеймса Кэттелла [10], который, собственно, и ввел в 1890 году понятие «тест» как способ психологического эксперимента [5, с. 326].

Таким образом, в конце XIX – начале XX века намечаются основания для расхождения между научным толкованием понятия «тест» и его обыденным использованием. В дальнейшем это рассогласование будет усиливаться и служить причиной многочисленных дискуссий. Научное определение теста будет все более усложняться, в соответствии с увеличением требований, которые будут предъявляться к процедуре разработки и применения теста.

С именем Джеймса Кэттелла, ставшего первым профессором психологии в США, связывают начало нового этапа в развитии тестирования, который В.А. Коккота называет периодом преимущественного развития **психологических тестов** [6, с. 50]. В этот период появляются и первые **педагогические тесты** (работы Дж. Райса, Р. Торндайка, под руководством которого создается первый стандартизированный педагогический тест). Однако, в силу различных причин, развитие этого направления происходит значительно медленнее, чем разработка психологических тестов. К концу третьего десятилетия XX века в целом завершается создание психометрической теории [4].

Говоря о начальном периоде использования тестов **в сфере изучения иностранных языков**, обычно упоминают 20-е годы прошлого столетия, когда Бен Вуд проводит свои исследования в Колумбийском университете и предлагает первый лингвистический тест, а также выходит в свет книга В. Хенмона (Henmon V. Achievement Tests in the Modern Foreign Language. N.Y., 1929). Б. Спольски называет отрезок времени с 1925 по примерно 1955 год донаучным периодом в развитии лингводидактических тестов на том основании, что качеству тестов (в частности, их валидности и надежности) уделялось мало внимания [6, с. 51].

Хотя лингводидактические тесты того времени и не вполне соответствуют современным требованиям, их форма и структура уже

вполне близка и понятна тестологам наших дней. Так, в тестах Б. Вуда присутствуют лексический и грамматический разделы, а также раздел для проверки понимания прочитанного. Причем в тестах на словарь и на понимание прочитанного применяется прием, который станет впоследствии столь же излюбленным у разработчиков тестов, сколь и популярным у критиков этого вида педагогического оценивания, – multiple choice, или множественный выбор, когда испытуемому предлагается выбрать ответ из нескольких готовых вариантов, лишь один из которых является верным.

Однако, если вслед за Б. Спольски называть именно этот период донаучным, то может возникнуть иллюзия, что только в это время в обществе и начинают заниматься оценкой лингвистических параметров, тогда как эта проблема была актуальна в истории задолго до XX века. И здесь речь идет совсем не только об оценке профессиональной квалификации всевозможных переводчиков и толмачей.

С древних времен в обстановке межгрупповых или межнациональных конфликтов у представителей тех или иных социальных групп возникала необходимость идентификации людей по принципу «свой – чужой» на основе общности/различий языковых явлений. И в этих случаях в качестве средства для идентификации в качестве «пробного камня» часто использовался один и тот же прием – требование произнести определенное слово или фразу, которые сразу выдавали «чужака». Этот прием получил название «шибболет-теста» (shibboleth test). (Слово «тест» здесь используется в своем первоначальном, широком значении, как испытание, проверка).

Этимология понятия «shibboleth test» такова. В Библии приводится описание двух враждующих групп, в языке которых было небольшое, но легко обнаруживаемое различие в способе произношения определенного согласного звука: в одном случае **sh** произносилось как палато-альвеолярный фриктивный звук /ʃ/, в другом – приближалось по звучанию к /s/. Чтобы обнаружить вражеских солдат, от всех подозрительных чужаков требовали произнести слово «shibboleth», и по тому, произносилось ли оно как shibboleth или sibboleth, определяли «своих». Если обнаруживалось, что слово произносится «неправильно», врага убивали. Таким образом, лингвистический тест служил критерием социальной идентификации, на основании которого принималось решение о праве человека на жизнь.

Этот пример далеко не единичен. Шибболет-тесты использовались в разные времена и в разных культурах. McNamara и Roever [14, с. 149-159] описывают примеры из истории Англии времен крестьянского восстания под предводительством Уота Тайлера, события в Йемене в 1060 году, подавление восстания в Египте в 1302

году. Во всех упомянутых исторических коллизиях наказанием для не прошедших лингвистический тест оказывалось лишение жизни. В Японии пусковым механизмом трагических событий послужило землетрясение 1923 года, в котором погибли более 100 000 человек. Среди тех, кто погиб, было около 6000 корейцев, проживавших в Токио, включая тех, кто выжил в землетрясении, но был впоследствии обвинен в отравлении запасов воды и других преступлениях. Чтобы избежать обвинений, многие из них пытались выдать себя за японцев, но их выдал шибболет-тест: фразу *juugoen gojuussen* (15 йен 50 сен) корейцы произносили как «*chugo en kochussen*». В итоге сотни, а возможно, и тысячи людей были убиты.

Нельзя сказать, что все аналогичные ситуации относятся к далекому прошлому. Можно привести примеры относительно недавних событий на острове Шри-Ланка и в Ливане, которые говорят о том, что шибболет-тесты – это не достояние прошлого, а инструмент, который регулярно извлекается на свет в случае межнациональных и межэтнических конфликтов. Однако необратимые последствия его применения – проблема не инструмента, а того, кто им пользуется.

Это относится и к современным, стандартизованным и формализованным лингводидактическим тестам, последствия применения которых не столь фатальны, но все же могут быть достаточно драматичными, когда по их результатам принимаются важные решения, касающиеся конкретного человека. «Чтобы тест использовался на благо испытуемому, необходимо иметь в виду границы его возможностей и не пытаться получить от него большего, чем он может дать. Подобно многим научным достижениям, злом могут быть не тесты, а их неправильное использование» [8, с. 92].

Первоначально современные лингводидактические тесты разрабатывались по примеру психологических, но затем для составления тестов начинают использовать структурный подход в лингвистике и достижения психометрической теории. Наступает период, который Б. Спольски назвал структурно–психометрическим и отнес к отрезку с 1955 по примерно 1970 год.

Однако впоследствии критики тестологического подхода стали указывать на то, что только лишь правильного представления о функционировании системы языка еще недостаточно, чтобы успешно общаться в реальных жизненных ситуациях. На первый план выходит прагматический аспект, и создатели тестов задумываются о том, как можно оценивать знание языка в контексте речевой деятельности испытуемых, учитывая социолингвистические аспекты общения. Поэтому этот период развития Б. Спольски называет психолингвистически – социолингвистическим. В тестах все больше

стараятся сочетать грамматику и контекст, сделать их более коммуникативно-ориентированными и аутентичными.

Значительное влияние на проблему оценивания уровня знаний иностранного языка оказала подготовка Советом Европы документа «The Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment», изданного в 2001 году. Одна из его важных целей – обеспечение надежной базы для сопоставления результатов различных языковых тестов. Однако не все исследователи восприняли его однозначно, и периодически появляются публикации с критическими замечаниями в его адрес [13].

В настоящее время в образовательной сфере многих развитых стран совершается смена парадигмы во взглядах на проблему оценивания, психометрический подход заменяется более общей моделью педагогической оценки, происходит сдвиг от культуры тестирования и экзамена (testing and examination culture) к культуре оценивания (assessment culture). Сейчас используется более широкий спектр методов оценивания, чем три – четыре десятилетия назад: аттестация преподавателя, стандартные задания, курсовые работы, оценка результатов деятельности используются наряду с устным оцениванием, письменными экзаменами и стандартизованными тестами. Критериально-ориентированное оценивание сосуществует с нормативно-ориентированным, формирующее оценивание (formative assessment) и анализ продуктов деятельности – с самооценкой и оценкой с помощью других учащихся. От процедуры оценивания требуется удовлетворять множеству целей: способствовать эффективности обучения, обеспечивать информацию об учащихся, преподавателях и учебных заведениях, выступать в качестве инструмента для сертификации и отбора, поставлять статистические данные, влиять на учебные планы и программы [12]. Это означает, что психометрический подход, долгое время господствовавший в теории оценивания, больше не является адекватным. Тесты множественного выбора, в основе которых лежит бихевиористская модель научения, также не справляются с задачами, возложенными на оценивание в современном образовании.

Традиционный психометрический подход к оцениванию изначально создавался на основе представлений о врожденном интеллекте, который считался таким же наследуемым свойством, как, к примеру, цвет глаз, и, следовательно, оставался неизменным на протяжении жизни. [12, с. 5]. Это означало, что, измерив однажды интеллект у детей, их можно распределить по группам и школам, в соответствии с их способностями, считая, что положение дел в будущем останется неизменным. Сейчас все больше утверждаются взгляды, согласно которым педагогическое оценивание должно не ог-

раничивать человека в выборе, а, наоборот, помогать ему развиваться и совершенствовать свои способности к обучению. (Кстати говоря, действенность этого подхода давно подтвердила на практике педагогика Монтессори). Другим недостатком психометрического подхода называют интерпретацию оценок измерения в терминах групповых норм, а не в абсолютных величинах. Считается, что, поскольку учащиеся не способны влиять на деятельность остальных учащихся, то они не могут влиять и на свои собственные оценки, что несправедливо. (Аргумент, вообще говоря, спорный: да, на чужие оценки повлиять нельзя, но можно повлиять на положение своей оценки в ряду остальных, если приложить к этому достаточно усилий).

С психометрическим подходом к оцениванию связывают и ту доминирующую роль, которая отводится техническим вопросам – стандартизации, надежности и требованию измерять ограниченное число параметров (limited dimensionality). Эти требования, сами по себе вполне разумные и обоснованные, могут негативно влиять на конструктивную валидность тестов и – в конечном итоге – на учебные планы, поскольку лишь определенный учебный материал и задачи определенного характера можно включить в рамки тестовой проверки.

Еще одно замечание к психометрической модели оценивания заключается в неправомерном обобщении значения тестовых оценок, которое происходит в обыденном сознании и становится общепринятым, искажая смысл проведенных измерений. Так, при оценке навыков чтения сам конструкт «чтение» будет подразумевать правильность и беглость чтения как вслух, так и про себя, понимание прочитанного, интерес к чтению и т.д. Очевидно, тест по чтению, имеющий высокую конструктивную валидность, должен оценивать каждый из аспектов этого навыка. Но многие стандартизованные тесты по чтению на самом деле оценивают какую-то одну характеристику, например, понимание простых предложений, а вовсе не способность тестируемого читать – в широком смысле. Тем не менее, в общепринятом мнении оценка по чтению за этот тест будет восприниматься именно как оценка способности читать – в целом. [12, с. 5-6].

В отличие от психометрической модели, **педагогическое оценивание** является критериально-ориентированным, а не ориентируется на соотношение индивидуальных и групповых показателей. При нормативно-ориентированном тестировании оценка выводится на основании ранжирования группы испытуемых в соответствии с полученными баллами, при этом одно и то же значение оцениваемого параметра может означать высокий результат в одной группе, но средний или даже низкий результат в другой. В то же время критериально-ориентированное оценивание опирается на явно сфор-

мулированные цели и задачи изучения учебного материала и позволяет понять, в какой степени испытуемые овладели идентифицированными компонентами. Некоторые исследователи считают это отличие критическим. Правда, результаты критериально-ориентированного оценивания тоже можно использовать для сопоставления с групповыми нормами, и наоборот – нормы часто используются, чтобы установить критерий деятельности. И все же в основе этих подходов заложена разная философия.

Педагогическое измерение является личностно-ориентированным и выдает суждение о результатах деятельности человека безотносительно к деятельности других людей, утверждая тем самым самодостаточность каждого тестируемого (что, добавим в скобках, должно быть особенно важно в обществах с ярко выраженной психологией индивидуализма; вероятно, еще и поэтому переход к критериально-ориентированному тестированию в развитых западных странах встречает такую дружную поддержку). Кроме того, педагогическое измерение позволяет не просто констатировать уровень достижений, но определять сильные и слабые места обучаемого, чтобы оптимизировать образовательный процесс [15]. Поэтому нужно, чтобы оно проводилось не только по окончании процесса учебы (*summative assessment*), как нечто обособленное, оторванное от учебного процесса, но стало неотъемлемой частью самого процесса преподавания и обучения (*ongoing assessment*).

Такое альтернативное, или инновационное оценивание предполагает применение различных техник оценивания, а не только традиционных экзаменов и курсовых работ. «В отличие от традиционного оценивания инновационное оценивание опирается не на экзамены, измеряющие степень осведомленности студентов, а предполагает целый диапазон методов и множество форм организации работы: эссе, семинары, проекты, ролевые игры, симуляции, групповая работа, презентации, работа в реальных условиях, портфолио, рефлексивные дневники и т.д.» [7, с. 36], [9, с. 251-280].

Грант Виггинс (G.P. Wiggins) замечает, что не только создатели тестов, но и некоторые педагоги, привыкшие активно использовать тестовые методики с компьютерным подсчетом баллов, считают суждение человека ненужной причудой для качественного оценивания (*unnecessary extravagance in sound assessment*). Он задается вопросом, почему, например, ни дирижер, ни театральная режиссер, ни тренер волейбольной команды не поддаются соблазну думать так же. И отвечает: потому, что они понимают, что настоящий «тест» деятельности – это сам процесс ее, а не нечто, что происходит после нее; что и валидность, и надежность оценки сложной деятельности зависит от множества порций информации, извлекаемой из

множества актов деятельности. И если практике нашего легкомысленного оценивания суждено измениться, то мы должны не просто заменить традиционные формы «теста» (с множественным выбором) новыми формами проверки («оценки деятельности» или «портфолио»), а должны изменить в корне отношения тестирующего и тестируемого [16, с. 3-4].

Учитывая ряд неоспоримых достоинств тестовых методов, следует признать, что система образования вряд ли когда-нибудь полностью откажется от их применения. Но нужно отчетливо понимать, что «в учебном процессе тестовая методика – не единственная форма контроля. Ее функция, по нашему мнению, состоит в дополнении к традиционным формам контроля, в частичной их замене там, где это необходимо, чтобы сэкономить время и интенсифицировать процесс опроса на объективной основе. Поэтому возможные неточности показаний тестов могут быть быстро обнаружены преподавателем в процессе его повседневной работы со студентами» [8, с. 146].

История использования тестов в педагогике знает немало примеров крайностей в отношении к ним – от абсолютизации тестового оценивания до попыток их полного запрещения. Задача тех, кто разрабатывает и применяет тесты для образовательных целей – осознать происходящие в обществе перемены и найти достойное место методам тестирования в ряду других методов педагогического оценивания.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Тесты: история и теория. Статья 1. Из глубины веков. // Управление школой. № 12, март 1999 г.
2. Аванесов В.С. Тесты: история и теория. Статья 2. Конец XIX века. // Управление школой. № 14, апрель 1999 г.
3. Аванесов В.С. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. [электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/index.html> (дата обращения: 20.07.2011).
4. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. СПб: Питер Ком, 1999.
6. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. Москва, Высшая школа, 1989.
7. Моул Г., Макдауэлл Л., Браун С. Инновационное оценивание. В сб.: Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. Вып. 4. Под общ. ред. М. А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2006.
8. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: тестология. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007.
9. Brown H.D. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. NY, Longman : Pearson Education, 2008.

10. Cattell J. McK. Mental Tests and Measurements. Mind, 1890.
11. Galton F. Inquiries into human faculty and its development. London: McMillan, 1883.
12. Gipps C. V. Beyond Testing: Towards a theory of Educational Assessment. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 1994.
13. Fulcher G. Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework? Guardian Weekly. 18 March 2004 12.40 GMT.
14. McNamara T., Roever C. Language_testing: The_Social_Dimension. Language Learning Research Club, University of Michigan, 2006.
15. Watanabe Y. J., Curtis A. Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods. Ed. by Liying Cheng. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004.
16. Wiggins G. P. Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

**Сопоставление навыков и умений учебного аудирования
и понимания иноязычной речи
на слух в процессе общения**

**Comparing listening comprehension skills in classroom
and real life situations**

В статье рассматриваются различные виды аудирования. Проводится классификация навыков и умений аудирования, формируемых в ходе процесса обучения аудированию. Уточняется понятие аудирования как компонента устно-речевого общения, и описываются соответствующие умения, необходимые для реализации успешной коммуникации.

The article discusses different types of listening comprehension. Guided listening skills in the classroom and listening comprehension skills in real life situations are classified. The term “communicative listening” is examined. The article also describes listening skills which are necessary to achieve successful communication.

Ключевые слова: аудирование, речевая деятельность, учебная деятельность, навыки, умения, речевая ситуация, восприятие речи, понимание речи.

Key words: listening comprehension, speech activity, studying activity, skills, sub-skills, communicative situation, speech perception, speech comprehension.

До недавнего времени аудирование не занимало должного места в процессе обучения иностранным языкам, хотя важность формирования и развития навыков и умений аудирования вполне очевидна. В речевом общении человек получает значительную долю информации по слуховому каналу – при контакте с окружающими, с помощью радио и телевидения, в онлайн-режиме, в процессе обучения (на семинарских занятиях, лекциях), при просмотре кинофильмов, посещении музеев и т.д. Умение понимать иноязычную речь на слух становится все более необходимым в эпоху современных технологий, так как оно способствует формированию коммуникативной и информационной компетенции. И.И. Халеева подчеркивает, что аудитивная база – это одно из условий улучшения навыков устной речи, и путь к накоплению сведений о неисчерпаемых возможностях языковой системы и способах ее речевой реализации, и важный канал пополнения знаний о стране изучаемого языка [7, с. 11].

Отечественные и зарубежные исследователи различают учебное аудирование и аудирование как вид речевой деятельности (понимание иноязычной речи на слух). Прежде чем рассматривать особенности формирования навыков и умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух необходимо дать определение таким понятиям, как понимание и восприятие речевого сообщения. Во многих работах отечественных исследователей восприятие и понимание речи рассматривается как единый процесс. Так В.А. Артемов утверждает, что человек воспринимает речь на основе ее понимания и понимает на основе ее восприятия [4, с. 83]. И.А. Зимняя разграничивает процессуальную сторону установления смысловых связей, которую называет осмыслением, и результативную ее сторону, которую определяет как понимание (непонимание). «Положительный результат процесса осмысления в акте восприятия речевого сообщения есть понимание, тогда как отрицательный результат этого процесса свидетельствует о непонимании» [4, с. 83]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин полагают, что процесс восприятия устной речи включает в себя восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне, вычленение сигнальных звуков в составе слова и его опознание на перцептивном уровне, установление смысла предложения и всего сообщения в целом [1, с. 44]. Мы рассматриваем навыки и умения восприятия и понимания иноязычной речи на слух в рамках единого процесса, т.к. сложно рассматривать отдельно умения восприятия звучащей речи и умения понимания звучащей речи.

Навыки и умения понимания иноязычной речи на слух в процессе реального речевого общения формируются как в условиях естественной речевой ситуации, так и в процессе выполнения определенных коммуникативных упражнений. В отечественной и зарубежной методике выделяют понятие коммуникативного аудирования. «Коммуникативное аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, нацеленный на восприятие и понимание устной речи на слух при ее одноразовом прослушивании» [5, с. 188]. Количество предъявлений аудиоматериала – существенное отличие между коммуникативным и учебным аудированием. Учет специфики устной речи важен для обучения аудированию, в частности при создании коммуникативных упражнений. Е.И. Пассов отмечает, что устная форма речи характеризуется:

- богатством интонационного оформления;
- большой долей паралингвистической информации (мимика, жесты);
- определенным темпом;

- высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп;

- контактностью с собеседником;
- специфическим набором речевых средств и своей структурой;
- линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи [6, с. 12-13].

В свою очередь Д. Флауэрдью и Л. Миллер выделяют следующие лингвистические особенности устного текста в отличие от письменного текста: - фонологические сокращения и ассимиляцию;

- паузы, выражающие сомнение или неуверенность;
- слова-заполнители паузы; частое использование фрагментов, а не целого предложения;

- дискурсные маркеры в начале или в конце высказывания;
- высокую частотность использования вопросов и повелительного наклонения; личные местоимения в первом и втором лице [9, с. 48].

Понимание иноязычной речи на слух в речевой ситуации общения – это не только перцептивный процесс, но и социальная деятельность. Следовательно, наряду с аудитивными навыками и умениями необходимо развивать умение вести беседу, т.к. во время беседы оба собеседника выступают и в роли слушающего и в роли говорящего. В соответствии с тем, какую роль играет аудирование на той или иной стадии ведения беседы, Д. Флауэрдью и Л. Миллер выделяют определенные виды деятельности слушающего в процессе ведения беседы:

- разделение беседы на три основные части; изменение направления беседы;

- использование соответствующих сигналов, демонстрирующих то, что слушающий воспринимает и понимает звучащую речь;

- уточнение высказывания посредством собственного толкования;

- устранение недопонимания между собеседниками; неточности, ошибочности или двусмысленности высказывания;

- обмен репликами [9, с. 52].

Рассмотрим данные виды деятельности более подробно. В первую очередь для успешного ведения беседы необходимо знать саму структуру беседы: начало беседы, обсуждение соответствующих тем и завершение беседы. Для инициации беседы необходимы, как минимум, два участника – говорящий, выполняющий роль инициатора беседы, и слушающий в роли собеседника. Инициатор начинает беседу с обращения, утверждения, вопроса, содержащего определенный посыл или призыв. Роль слушающего заключается в том, чтобы дать соответствующую ответную реплику, определяющую

щую дальнейший ход беседы. Обсуждение тем составляет основную часть беседы. Именно слушающий определяет направление развития беседы и, соответственно, переход на другую тему обсуждения. Роль слушающего сводится к определению момента речевой ситуации, когда уместно перейти к новой теме обсуждения. Завершение беседы играет также важную роль для достижения коммуникативной цели. Неумение слушающего вовремя осознать то, что говорящий желает завершить беседу, может привести к неловкой ситуации и коммуникативной неудаче. Речевая деятельность слушающего также подразумевает использование соответствующих сигналов для демонстрации своего активного участия в беседе, для выражения своего отношения к предмету и теме обсуждения, т.е. сочувствия, согласия, несогласия или безразличия. Слушающий использует как вербальные сигналы (of course, oh dear, my God), заполненные паузы hesitation (yeah, mm, ah), так и невербальные экстралингвистические сигналы (кивок, пожимание плечами, соответствующее выражение лица, взгляд, смех). Тот или иной сигнал может указать говорящему о необходимости изменения направления беседы.

Для поддержания беседы слушающий может повторить высказывание говорящего, используя свою формулировку и толкование, демонстрируя тем самым понимание идеи высказывания говорящего. Успешность ведения беседы зависит от умения слушающего использовать соответствующую стратегию. Особенно следует отметить стратегию использования умений реплицирования или обмена репликами в процессе речевого общения.

Можно выделить некоторые ситуации реального устно-речевого общения, подразумевающие использование аудитивных умений. К ним относятся: обсуждение различных тем / проблем со сверстниками / коллегами или членами семьи; обмен новостями; процесс обсуждения организации мероприятия; «светская» беседа на приеме, организованном мероприятии; участие в семинаре; лекции по предметам; участие в интервью / беседе; лекции гидов во время посещения музеев / проведения экскурсий; инструкции-объяснения.

Для достижения коммуникативной цели участники устно-речевого общения должны владеть определенными аудитивными умениями. Умения понимания иноязычной речи на слух в процессе общения можно условно разделить на две группы:

- I. Основные умения аудирования как вида речевой деятельности:
 - распознавать средства логической связи в разговорном дискурсе;
 - отделять главное от второстепенного;

- распознавать коммуникативные функции высказывания в зависимости от ситуации, участников, целей общения;
- прогнозировать дальнейшее развитие темы на основе полученной информации;
- определять логическую связь между событиями;
- определять наиболее информативные части сообщения;
- определять различные стили языка (литературный, разговорный, просторечие, жаргон и т.д.).

II. Коммуникативные умения аудирования, необходимые для осуществления устно-речевого общения:

- понимать цель общения;
- устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования развития событий;
- прогнозировать развитие соответствующей ответной реплики собеседника;
- использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и т.д.) в ситуации речевого общения;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости звучащей речи;
- понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;
- выявлять отношение говорящего к предмету обсуждения;
- соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения;
- определять социальную роль говорящего/участников общения;
- определять коммуникативное намерение говорящего и реагировать на него соответствующим образом.

Н.В. Елухина отмечает, что реальная коммуникация совершается в определенных условиях, в общение вступают лица, имеющие определенный статус и социальные роли. Каждый из участников коммуникации реализует свое коммуникативное намерение, преследует реальную цель. Таким образом, овладение устным общением, в ходе которого учащийся выступает в роли слушающего, является конечной целью обучения аудированию [2, с. 29-30]. Следовательно, учебный процесс должен быть направлен на формирование коммуникативной компетенции на всех этапах обучения аудированию.

Понятие учебного аудирования основывается на следующих положениях. И.А. Зимняя рассматривает в качестве продукта учебной деятельности человека, изучающего иностранный язык, совокупность усвоенных им языковых знаний и сформированных программ действий, т.е. сформированных навыков и умений. Учебная деятельность включает такие основные компоненты, как: мотив-

вация; учебные задачи в определенных ситуациях в форме задания; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценку, переходящую в самооценку [3, с. 98-99]. Учебное аудирование – это управляемый и организованный процесс восприятия информации, в котором учащиеся овладевают действиями и стратегиями понимания речи на слух. Результатом осуществления определенных действий и решения соответствующих учебных задач является формирование определенных навыков и умений аудирования. В процессе учебного аудирования формируются основные слухо-произносительные и рецептивные лексико-грамматические навыки, а также создаются предпосылки для становления коммуникативных умений аудирования, необходимых для успешного осуществления коммуникации.

Основные умения учебного аудирования можно классифицировать следующим образом:

I. Для формирования речевого слуха необходимо развивать умения:

- различать отдельные звуки;
- распознавать ритмический рисунок;
- определять функции ударения и интонации для обозначения информационной структуры высказываний;
- идентифицировать слова в ударных и безударных позициях;
- распознавать сокращенные формы слов;
- различать границы слов.

II. Для распознавания лексических единиц и грамматических структур необходимо развивать умения:

- определять типичный порядок слов;
- распознавать лексические единицы, используемые в основных разговорных темах;
- выявлять ключевые слова;
- догадываться о значении слов исходя из контекста;
- распознавать части речи;
- распознавать основные синтаксические структуры.

III. Для понимания и оценки прослушанного необходимо развивать умения:

- выделять главное от второстепенного;
- прогнозировать результат на основании описанных событий;
- определять логическую связь между событиями;
- определять наиболее информативные части сообщения.

Учебное аудирование является также средством обучения, используемым для введения лексико-грамматического материала. В качестве учебной деятельности аудирование способствует эффективному восприятию и пониманию информации, т.к. перед учащи-

мися ставится конкретная цель, дается четкая установка, определяются определенные рамки, в которых проходит процесс восприятия и понимания информации на слух.

В учебном аудировании выделяются интенсивное и экстенсивное аудирование. М. Рост полагает, что интенсивное аудирование подразумевает полное и точное понимание звучащей речи [10, с. 184]. В процессе интенсивного аудирования формируются умения распознавать определенные звуки, слова, фразы и грамматические структуры. С этой целью используются различные виды упражнений: диктант, повтор конкретных звуков, слов; распознавание знакомых слов; распознавание звукового образа незнакомых слов с последующим уточнением значения слова в словаре; перевод или толкование определенных лексических единиц.

Д. Филд выделяет три этапа интенсивного аудирования в современной практике обучения аудированию: предварительные вопросы, собственно процесс восприятия на слух, проверка ответов на вопросы [8, с. 17]. Четко сформулированные вопросы определяют цель процесса восприятия и понимания аудиотекста. Учащиеся заранее знают, на чем необходимо сосредоточить внимание, они могут фиксировать ответы на вопросы письменно, тем самым нет необходимости запоминать звучащую информацию. Учащимся предоставляется возможность записать ответы самостоятельно, а затем обсудить их вместе с другими учащимися.

Экстенсивное аудирование предполагает умение воспринимать и понимать на слух аудиотексты большей длительности. Учебный процесс экстенсивного аудирования контролируется учителем посредством учебных заданий, которые охватывают длительные отрезки аудиотекста и направлены на понимание основного содержания текста. В процессе экстенсивного аудирования целесообразно использовать различные опоры восприятия такие, как диаграммы, графики, рисунки, субтитры (при просмотре кинофильмов) и т.д. Экстенсивное аудирование можно использовать и как самостоятельный вид работы, например прослушивание песен, телевизионных и радиопередач, аутентичных лекций, просмотр кинофильмов. Однако и в этом случае необходим контроль со стороны учителя.

Следует отметить, что в ходе учебного процесса формирование и развитие навыков и умений аудирования происходит поэтапно: от формирования речевого слуха, умений распознавания различных грамматических структур и лексических единиц к пониманию содержания и умению оценить прослушанный текст. Сопоставляя умения и навыки учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в реальной речевой ситуации, необходимо подчеркнуть, что в

целом формирование умений учебного аудирования является подготовительным этапом для формирования коммуникативных аудитивных умений. На данном этапе происходит становление основных механизмов восприятия иноязычной речи на слух, прогностических умений, умений понимания и оценки звучащего иноязычного текста, которые в свою очередь являются умениями, необходимыми для осуществления коммуникации. Умения аудирования как компонента устно-речевого общения включают не только аудитивные умения, но также такие прагматические умения, как умение определять коммуникативное намерение говорящего и реагировать на него соответствующим образом, понимать цель общения. В результате выполнения коммуникативно-направленных упражнений, моделирующих реальные условия общения, создаются предпосылки для приобретения способности участвовать в устном иноязычном общении.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1989. – №2. – С.28-36.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
5. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 214с.
7. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М.: Высшая школа, 1989. – 236 с.
8. Field J. Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 366 p.
9. Flowerdew J, Miller L. Second language listening: theory and practice. New York: Cambridge University Press, 2009. – 223 p.
10. Rost M. Teaching and researching listening. Second edition. Harlow: Longman, 2011. – 407 p.

**Объекты тестирования и параметры оценивания
устного профессионально ориентированного общения
студентов управленческих специальностей
на иностранном (английском) языке**

**Objectives and criteria for oral communication assessment
in second language testing of management students**

В статье рассматриваются объекты тестирования устного профессионально ориентированного общения студентов управленческих специальностей в рамках языковой, предметной и прагматической компетенций. Далее в работе описываются особенности владения устной речью на уровне B2, уточняются параметры ее оценивания на данном уровне.

The article focuses on the objectives for oral communication assessment in second language testing of management students in terms of linguistic, specific and pragmatic competencies. Then it presents analytical descriptors of spoken language (level B2) and specifies criteria used for speaking assessment on that level.

Ключевые слова: устное тестирование, объекты тестирования, профессионально ориентированное общение, параметры оценивания, студенты управленческих специальностей.

Key words: second language testing, oral communication, assessment, assessment criteria, management students.

Устное тестирование – это процедура проверки устно-речевой коммуникативной компетенции, в которой умения говорения оцениваются на основе устного высказывания испытуемого [8]. При определении объектов устного тестирования тестологи сталкиваются с рядом объективных трудностей. Во-первых, контроль навыков и умений общения строится на возможности получения более или менее сопоставимых между собой отрывков речи студентов. Однако устная речь – индивидуальна, вариативна (особенно на продвинутых этапах обучения), ее трудно рассматривать в каких-то определенных рамках. Следовательно, не всегда все навыки и умения устной речи, которые планируется проверить в тестовом задании, действительно могут быть продемонстрированы студентом в ходе решения им речевой задачи. В этом отношении индивидуальный формат устного тестирования (1 испытуемый – 1 экзаменатор-собеседник) имеет то преимущество перед парным форматом (2 ис-

пытуемых – 1 экзаменатор-собеседник), что экзаменатор, в определенной степени управляющий речевым взаимодействием, может «подтолкнуть» студента к употреблению того или иного языкового материала. Во-вторых, необходимо отметить, что при определении объектов устного тестирования в один тест невозможно включить весь арсенал компонентов и субкомпонентов коммуникативной компетенции, подлежащих проверке. Ограничения связаны как с временными возможностями проведения теста, так и с возможностями рецензентов. Относительно последнего отметим, что даже опытные рецензенты не в состоянии оценить сразу много показателей, поэтому необходимо выделять минимально необходимое количество компонентов и субкомпонентов, подлежащих измерению [8, с.59].

Ограничим объекты устного тестирования такими компонентами коммуникативной компетенции, как языковая, предметная и прагматическая (выделяются вслед за Д.И. Изаренковым) [4]. В их рамках возможно проверить спектр умений, необходимый для осуществления устного речевого взаимодействия, в том числе и в профессиональной сфере. Рассмотрим их подробнее.

Прежде всего, необходимо отметить, что под языковой компетенцией понимается «корректное употребление и распознавание языковых средств, базирующихся на знании участником общения правил (фонологических, фонетических, лексических, грамматических) и навыках оперирования этими средствами в процессах продукции и рецепции, имеющих место в коммуникативной деятельности» [2, с.181–182]. При этом языковые средства отбираются на основе сфер профессиональной деятельности специалиста, тем и ситуаций (т.е. на основе предметного компонента). Большею частью это относится к лексическим средствам, поскольку грамматика и фонетика остаются относительно универсальными, в то время как лексический пласт языка наиболее тесно связан с экстралингвистической действительностью и отражает семантический аспект языковых единиц той или иной сферы профессиональной деятельности индивида. Данные языковые средства вместе с речевыми навыками образуют необходимый для общения языковой потенциал коммуниканта, направленный на решение конкретной коммуникативной задачи.

В качестве объектов контроля в рамках языковой компетенции в самом общем виде выступают фонетические, лексические и грамматические навыки говорения, а также фонетические, лексические и грамматические навыки аудирования, т.е. навыки артикуляционного и ритмико-интонационного оформления, навыки формообразования и употребления лексических единиц, навыки формообразования и употребления грамматических структур.

Перейдем к рассмотрению следующего компонента – предметной компетенции, которая включает в себя не только специальные знания в определенной области человеческой деятельности (знания предмета общения) и умения оперировать этими знаниями для его осуществления, но и знания норм и правил, действующих в языковом социуме профессиональной сферы коммуниканта, а также «умение воспринимать, воспроизводить и производить высказывания», «адекватные» данным «нормам» [9, с.27]. Как было сказано выше, предметный компонент ограничивает тот набор сфер, тем и речевых ситуаций, на основании которых ведется обучение и, следовательно, контроль профессионально ориентированного общения. В связи с этим предметная компетенция в лингводидактических тестах выступает скорее условием определения иных компетенций, выделяемых в составе коммуникативной. Тем не менее, высказывается мнение [6], что в основе предметной компетенции также лежит владение терминосистемой, которое предполагает как предметное знание, заложенное в термины, так и понимание сущности механизма профессиональной деятельности [6, с.110]. Ввиду этого видится целесообразным выделить в качестве объекта тестирования умение высказываться продуктивно в ситуациях профессионального общения, как по содержанию, так и по форме [9, с.97]. Под высказыванием, продуктивным по содержанию, можно понимать активное и творческое оперирование информацией, как на основе имеющихся знаний по специальности, так и на основе знаний в области профессиональных интерперсональных конвенций, принципов и правил поведения. Высказывание, продуктивное по форме, в свою очередь, предполагает, как знание широкой синонимии, вариативности и антонимии единиц данного подъязыка, так и знание терминологии.

Отметим, что при коммуникативном подходе одним из ведущих критериев успешности акта общения выступает решение участниками речевого взаимодействия коммуникативной задачи, следовательно, на первый план при определении объектов устного тестирования выступают навыки и умения прагматической компетенции. Уточним, что понимается в отечественной методической науке под данным термином. В соответствии с Д.И. Изаренковым, прагматическая компетенция представляет собой умение употреблять высказывания в соответствии с коммуникативным намерением (интенцией) говорящего и ситуативными условиями речи [4, с.56–57]. В нее включаются:

а) знания соответствий между коммуникативными намерениями и реализующими их высказываниями;

б) знания соответствий между вариативной формой высказываний, реализующих одно и то же намерение, и ситуативными условиями речевого акта;

в) умения реализовывать коммуникативное намерение путем выбора речевого действия в соответствии с требованиями ситуации [4, с.56-57].

Необходимо пояснить, что в качестве основных интенций (намерений) коммуникантов в профессиональном общении выступают фатическая, информационная и воздейственная [1]. Первая из них есть своеобразная тактика общения, к числу которой относятся средства установления, поддержания и завершения речевого контакта. Информационная интенция находит свое выражение в организационных стратегиях, управляющих формой организации и протекания общения. Воздейственная интенция реализуется через риторические стратегии, связанные с оказанием влияния на человека как участника общения, с процессами оценивания ситуаций и выработки решений, выбора наиболее эффективного способа влияния. К ним относятся стратегии отговаривания, настаивания, соблазна или устрашения, возражения, отклонения и т.д. [1, с.37].

Следовательно, реализация той или иной интенции предполагает владение речевыми стратегиями и тактиками общения. Под стратегией общения понимается «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей» [7, с.37], и определяется она, как правило, макроинтенцией одного (или всех) участников диалога. Стратегия включает в себя планирование процесса речевого общения в зависимости от его конкретных условий и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Она всегда связана с поисками общего языка и выработкой основ диалогического сотрудничества: это выбор тональности общения и языкового способа представления реального положения дел [5, с.73]. В то время как тактика общения есть совокупность речевых действий, выполняемых коммуникантом в той или иной последовательности, которые реализуют / не реализуют коммуникативную стратегию и подчиняются / не подчиняются тем или иным правилам [7, с.39]. Так, например, в стратегии отказа в выполнении просьбы может быть тактика: 1) выдать себя за некомпетентного человека; 2) сослаться на невозможность выполнения просьбы в данное время; 3) иронии и т.д. [5, с.74]. Следовательно, если стратегия обеспечивает общее развитие общения, то тактика показывает реализацию данной стратегии на каждом этапе развития ситуации общения.

В качестве субкомпонентов прагматической компетенции выступает достаточно широкий реестр речевых навыков и умений, которые можно условно поделить на две группы. К первой относятся

навыки и умения, характеризующие устное общение в целом, ко второй – специфические для профессионального общения в сфере управления. Рассмотрим их подробнее.

Речевые навыки и умения, характеризующие общение в целом, включают в себя навыки и умения:

- использовать ту или иную интенцию;
- выбирать оптимальную речевую стратегию и тактику при решении определенной коммуникативной задачи;
- разворачивать систему доводов, выделяя наиболее значимые моменты, подкрепляя свои утверждения аргументами;
- использовать средства зачина, поддержания и завершения общения, адекватные ситуации;
- умение переключать регистры с учетом типа адресата (статусом речевого партнера, его коммуникативным намерением, модальностью общения, сложившимися отношениями) и выбрать этикетные формы и т.д.

Данный реестр навыков и умений прагматической компетенции может быть конкретизирован с учетом специфики управленческой деятельности. Так, например, в ситуациях деловой беседы и переговоров в качестве объекта контроля выступают навыки и умения:

- обсуждать возможные проблемы, возникающие в связи с предметом общения, и предлагать оптимальные пути их решения;
- представлять информацию в выгодном для себя аспекте;
- побуждать партнера по общению к совершению определенных действий в связи с обсуждаемой темой общения;
- выдвигать предложения / контрпредложения / компромиссные предложения относительно обсуждаемого предмета речи;
- прямо воздействовать на собеседника через убеждение;
- отклонять / принимать предложения партнера по общению и т.д.

В зависимости от типа ситуации (конфликтная/неконфликтная)

- избегать конфликта, если он может отрицательно сказаться на профессиональном результате или вступить в него, если он представляется неизбежным или единственно выгодным и т.д.

В ситуации заключение контракта в качестве основных выступают навыки и умения:

- описывать предмет сделки;
- излагать коммерческие условия сделки;
- инструктировать относительно предмета сделки;
- объяснять юридические условия сделки [2, с.188].

Таким образом, уточнив субкомпоненты коммуникативной компетенции, подлежащие оцениванию, в обобщенном виде объекты

тестирования устного профессионально ориентированного общения можно представить следующим образом (см. таблицу 1):

Таблица 1

Объекты тестирования
устного профессионально ориентированного общения

Языковая компетенция	1.1 Навыки артикуляционного и ритмико-интонационного оформления.
	1.2 Навыки формообразования и употребления лексических единиц.
	1.3 Навыки формообразования и употребления грамматических структур.
Прагматическая компетенция	2.1.1 Умение сообщать информацию оценочного характера.
	2.1.2 Умение запрашивать информацию оценочного характера.
	2.2.1 Умение запрашивать информацию фактического характера.
	2.2.2 Умение сообщать информацию фактического характера.
	2.3.1 Умение аргументировать точку зрения.
	2.3.2 Умение запрашивать аргументацию собеседника.
	2.4 Умение использовать формулы убеждения.
	2.5 Умение принимать решение в соответствие с ситуацией и излагать его.
	2.6 Умение использовать стратегии а) отказа; б) избегания прямого ответа; в) возражения; г) отговаривания.
	2.7 Умение использовать средства зачина, поддержания и завершения общения.
	2.8 Умение выбирать тип регистра (официальный – неофициальный) в соответствие с ситуацией и использовать формулы вежливости и делового этикета в общении с собеседником.
3.1 Умение использовать средства связности для обозначения смысловых и структурных связей в собственном высказывании.	
Предметная компетенция	4.1 Знания в области профессиональных интерперсональных конвенций, принципов и правил поведения, а также языковых и этикетных норм в различных подтипах профессионального общения.
	4.1 Знание широкой синонимии, вариативности и антонимии единиц подъязыка профессионального общения.

Следующий вопрос, который решается тестологами, заключается в разработке инструмента оценивания, который позволил бы сделать вывод о степени соответствия результатов цели. В качестве такого инструмента, как правило, выступают рейтинговые шкалы оценивания. Однако прежде чем приступить к их разработке, необходимо иметь представление об особенностях владения иностранным языком на разных уровнях, для этого следует обратиться к программному документу, разработанному Языковым департаментом Совета Европы, - 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка») [10]. Проиллюстрируем на примере уровня B2, какие особенности владения иностранным языком на данном уровне рекомендуется принимать во внимание при разработке системы оценивания [3]. Данные особенности представлены в таблице 2.

Таблица 2

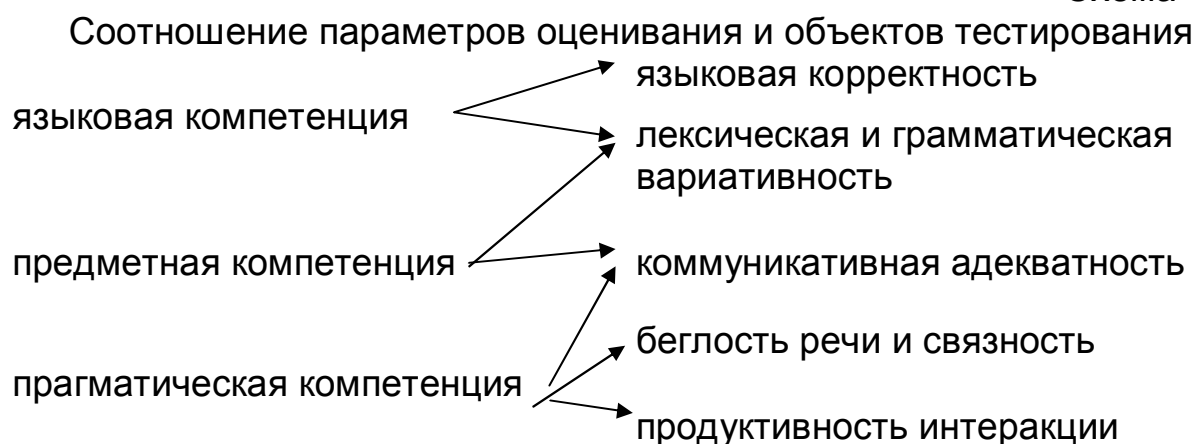
Характеристика особенностей развития навыков и умений говорения на уровне B2 согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком...» [3]

Диапазон языковых средств	Обладает достаточным словарным запасом, позволяющим описывать что-либо, выражать точку зрения по общим вопросам без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции.
Точность выбора языковых средств	Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности. Не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, и может исправить большинство собственных ошибок.
Беглость речи	Может порождать высказывания определенной продолжительности с достаточно ровным темпом. Может демонстрировать колебания при отборе выражений или языковых конструкций, но заметно продолжительных пауз в речи немного.
Взаимодействие с собеседником	Может начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу, хотя иногда эти действия характеризуются определенной неуклюжестью. Может принимать участие в беседе на знакомую тему, подтверждая свое понимание обсуждаемого, приглашая других к участию и т.д.
Связность речи	Может использовать ограниченное количество средств связи для соединения отдельных высказываний в единый текст. Вместе с тем, в беседе в целом отмечаются отдельные «перескакивания» от темы к теме.

В соответствие с представленными в таблице 2 особенностями владения устной речью должна строиться и шкала оценивания, с составляющими ее параметрами.

Так как объекты тестирования, как отмечалось выше, были выделены в рамках языковой, предметной и прагматической компетенций, то параметры оценивания, составляющие рейтинговую шкалу, должны учитывать данные субкомпоненты коммуникативной компетенции. В качестве параметров оценивания можно использовать такие, как 1) языковая корректность, 2) лексическая и грамматическая вариативность, 3) коммуникативная адекватность, 4) беглость речи и связность, 5) продуктивность интеракции, которые соотносятся с объектами тестирования следующим образом (см. схему 1):

Схема 1



Поясним, что включает в себя содержание данных параметров. Так под языковой корректностью понимается соответствие произносительного, ритмико-интонационного и лексико-грамматического оформления высказывания студентов нормам и правилам изучаемого языка. Лексическая и грамматическая вариативность есть разнообразие используемых в речи, в первую очередь, лексических единиц, широкая синонимия и антонимия единиц подъязыка профессионального общения, а также вариативность синтаксических и грамматических единиц. Следующий критерий (коммуникативная адекватность) – релевантность выбранного студентами регистра общения заданной ситуации, соответствие речевого поведения (стратегий и тактик) правилам и нормам поведения, принятым в профессиональной сфере. Четвертый критерий (беглость речи и связность) – скорость речевого потока и скорость реакции на реплики собеседника; отсутствие излишних пауз и заминок; связность, обеспечиваемая использованием дискурсивных средств. Продуктивность интеракции, в свою очередь, представляет собой выполнение коммуникативной задачи.

В целом рейтинговую шкалу для оценивания уровня развития умений устного профессионально ориентированного общения для

студентов уровня В2 можно представить следующим образом (см. таблицу 3):

Таблица 3

Рейтинговая шкала для оценивания умений устного профессиональноориентированного общения студентов уровня В2.

		Баллы			
		3	2	1	0
критерии оценивания	языковая корректность	Речь правильная. Встречаются эпизодические ошибки или погрешности в формообразовании и употреблении языковых и речевых единиц, которые не препятствуют пониманию. Произношение, ритм и интонация близки к нормативным.	Речь в целом правильная, понимание ее содержания не вызывает затруднений. Однако встречаются ошибки в формообразовании и употреблении языковых и речевых единиц, которые, тем не менее, носят несистематический характер. Сказывается влияние родного языка на произносительное и ритмико-интонационное оформление речи студентов.	В речи присутствуют систематические ошибки в формообразовании и употреблении определенных языковых и речевых единиц, либо значительное количество несистематических ошибок в формообразовании и употреблении языковых и речевых единиц в целом, а также наблюдается нарушение произносительной и ритмико-интонационной нормы, что временами может затруднять понимание.	Большое количество лексических, грамматических, произносительных и ритмико-интонационных ошибок существенно затрудняет понимание.
	лексическая и грамматическая вариативность	Речь отличается большим разнообразием и насыщенностью грамматических структур, синтаксических моделей, большой вариативностью лексических единиц, также наблюдается уверенное владение понятиями и терминами делового английского языка.	В целом речь отличается разнообразием, однако в отдельных аспектах (лексика (в том числе терминология делового английского языка), грамматика, синтаксические модели) не наблюдается вариативности, что, тем не менее, не препятствует полной передаче и пониманию передаваемого сообщения.	Речь студентов характеризуется ограниченным владением языковыми средствами в большинстве аспектов.	Диапазон используемых в речи языковых средств весьма ограничен, что препятствует полной передаче и пониманию передаваемого сообщения, либо низкие баллы по другим критериям делают невозможным оценивание ответа по данному критерию.

коммуникативная адекватность	<p>Выбранный регистр общения релевантен заданной ситуации и остается неизменным. Речевое поведение соответствует правилам и нормам, принятым в профессиональной сфере.</p>	<p>В целом регистр релевантен заданной ситуации, однако временами наблюдается несоблюдение правил и норм поведения, принятых в профессиональной сфере, а также употребление языковых и речевых единиц, несвойственных данному регистру, что, тем не менее, носит несистематический характер и вследствие этого значительно не препятствует решению речевой задачи.</p>	<p>Регистр не вполне релевантен заданной ситуации; наблюдается систематическое несоблюдение правил и норм поведения, принятых в профессиональной сфере, а также употребление языковых и речевых единиц, несвойственных данному регистру, что в реальной ситуации общения может препятствовать достижению цели общения.</p>	<p>Выбранный регистр общения не релевантен заданной ситуации, что затрудняет достижение цели общения. Речевое поведение характеризуется существенными отклонениями от принятых в профессиональной сфере правил и норм поведения.</p>
беглость речи и связность	<p>Речь беглая, хотя может присутствовать незначительное количество пауз хезитаций, которые заполняются дискурсивными средствами и не затрудняют ее понимание. Успешно использует прием перефразирования или описательного выражения в случае нехватки речевых средств. Скорость реакции на реплики собеседника высокая. Широко используются средства связности.</p>	<p>В целом речь беглая, однако в ходе общения возникают паузы хезитации, которые не заполняются дискурсивными средствами. Не всегда используется прием перефразирования или описательного выражения в случае нехватки речевых средств, или используется не всегда успешно. Возможно замедление скорости при реакции на реплику собеседника. Тем не менее, речевая задача решается успешно.</p>	<p>Временами речь прерывиста. Испытывает трудности в формулировании мысли, что проявляется в необоснованных паузах хезитациях, повторах, вызванных поиском необходимой языковой единицы, незавершенных предложениях. Не всегда используется прием перефразирования или описательного выражения в случае нехватки речевых средств, или используется не всегда успешно. Возможно замедление реакции на реплики собеседника, что оказывает отрицательное влияние на восприятие и понимание речи партнером по общению.</p>	<p>Речь постоянно прерывается, частотны необоснованные паузы, повторы, незаконченные предложения, не всегда используются средства связности, не используется прием перефразирования или описательного выражения в случае недостатка речевых средств, что затрудняет понимание речи собеседником. Не всегда присутствует адекватная реакция на реплики собеседника.</p>

	продуктивность инте-	Задание выполнено. Речевая задача решена. Все умения, составляющие конструкт задания, были продемонстрированы.	В целом задание выполнено, однако при решении речевой задачи студент испытывал затруднения. Возможно не все умения, составляющие конструкт задания, были продемонстрированы	Задание выполнено не полностью, т.к. речевая задача не была в полной мере решена и/или не все умения, составляющие конструкт задания, были продемонстрированы.	Задание не выполнено, речевая задача не решена.
--	----------------------	--	---	--	---

Таким образом, в данной статье представлены объекты тестирования устного профессионально ориентированного общения и параметры их оценивания. Однако необходимо помнить, что для тестирования продуктивных видов речевой деятельности не могут быть определены универсальные объекты контроля и инструменты оценивания. Они уточняются и конкретизируются в каждом отдельном тестовом задании в соответствии с его форматом и речевой задачей.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1997. – 107 с.
2. Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке: методика обучения. М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010. – 285 с.
3. Европейская система уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html?xsl:print=1
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе студентов-нефилологов. // Русский язык за рубежом. 1990. №4. – С. 54–60.
5. Культура русской речи: учебник для студентов высших учебных заведений / Отв. ред.: Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М.: Норма, 2008. – 549 с.
6. Лаврова Н.В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального образования. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 182 с.
7. Малюга Е.Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации. – М.: ЛИБРОКОМ, 2008. – 313 с.
8. Цатурова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с.
9. Шишмолина Е.П. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей гуманитарного профиля (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: 2007. – 226 с.
10. The Common European Framework in its political and education context [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

**Развитие профессионально-автономной личности
преподавателя иностранных языков**

Developing FL professionals as autonomous teachers

Статья посвящена проблеме развития профессиональной автономии преподавателя иностранных языков. Утверждается, что учебная автономия студента должна рассматриваться во взаимосвязи с профессиональной автономией преподавателя. Рассматривается понятие «профессиональная автономия». Предлагаются пути ее развития на курсах повышения квалификации преподавателей иностранных языков вузов.

This article is devoted to the problem of professional development of FL university teachers in in-service teacher training. It dwells on the notion of “professional autonomy”; summarises arguments in favour of helping FL specialists to become autonomous teachers and suggests ways to encourage their professional growth.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, преподавание иностранных языков, профессиональная автономия преподавателя иностранных языков, автономная образовательная среда, профессиональное развитие, самостоятельность, самоанализ и самооценка, рефлексивная деятельность.

Key words: Higher Education, teaching foreign languages, in-service teacher training, learner autonomy, teacher autonomy, professional teacher development, self assessment, skills of analysis and reflection.

Современные тенденции развития отечественного образования, которые называют «сменой педагогической парадигмы», а также реализация международных соглашений в рамках Болонского процесса, вызвали к жизни изменения в российской высшей школе. Новые приоритеты высшего образования, как известно, направлены на актуализацию индивидуальных ресурсов личностного и профессионального роста студента, на его субъектное становление, формирование механизмов мотивации к овладению будущей профессией, на упрочение ориентаций на преобразование своей образовательной деятельности и себя в ней. В современном образовательном контексте высшей целью образования признается личность специалиста, которой должны быть обеспечены возможности для творческой реализации, самоактуализации и саморазвития. Решение данных задач, как показано в целом ряде исследований [4; 6; 9; 10; 13; 14; 15], видится в формировании автономных субъектов

образовательного процесса. При этом автономия обучающегося в образовательной деятельности определяется как способность к независимым и самостоятельным действиям, принятию решений, к рефлексии, накоплению опыта учебной деятельности и его оценке, способность конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой, принимая на себя ответственность за процесс и продукт образовательной деятельности, как результат самоопределения и саморазвития личности.

В данном определении обращает на себя внимание тот факт, что обучающийся должен уметь взаимодействовать со всеми составляющими образовательной среды. В частности, с целью самостоятельного регулирования собственной учебной деятельности он должен вступать в диалогические отношения с обучающим, а также и другими обучающимися. О.В. Путистина считает, что при рассмотрении вопросов автономии не заслуженно не учитываются возможности технологий сотрудничества и что в ходе учебного процесса технологии организации самостоятельной работы и технологии сотрудничества должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены и должны рассматриваться как возможные способы самореализации студента и развития его автономии [8]. Таким образом, становится ясно, что, для того чтобы процесс взаимодействия протекал эффективно, все субъекты учебного процесса должны быть автономными. Другими словами, *учебная автономия* (обучающихся) должна быть подкреплена *профессиональной автономией* (обучающего). Более того, как подчеркивает Д. Литтл, формирование учебной автономии студента не возможно без профессиональной автономии (ПА) преподавателя [15].

На важность формирования ПА указывается в ряде отечественных исследований [1; 2; 4; 9; 12]. Так, С.А. Боровикова связывает ПА с «осознанностью психической саморегуляции», которая понимается как «умение без систематического контроля, помощи и стимуляции самостоятельно работать» [1, с. 8]. Г.П. Шарапкина рассматривает ПА как «основу профессионального становления личности», а ее развитие – как «одну из приоритетных задач при подготовке преподавателей» [12, с. 148]. В то же время, необходимо подчеркнуть, что фактом педагогической реальности автономия еще не стала. Как отмечает Б.Е. Фишман, «поле личностной автономии еще не востребовано основной массой педагогов как необходимый и значительный компонент реальности» [11, с. 105].

Признавая научную ценность приведенных интерпретаций, следует обратить также внимание на точку зрения О.А. Гаврилюк, которая в ПА выделяет два основных аспекта: *внешний* и *внутренний*. При этом внешний аспект ПА она рассматривает а) как свободу от

контроля со стороны или как *предоставленную автономию* и б) как способ осуществления профессиональной деятельности или как *освоенную автономию*. В свою очередь, внутренний аспект ПА трактуется как совокупность специальных умений, а также определенные потребности, мотивы, качества личности преподавателя, позволяющие ему действовать независимо и ответственно в своей профессиональной области [2].

Если вдуматься в данное положение, то может возникнуть иллюзия противоречия между ПА и процессами стандартизации, которые отличают современный этап развития отечественной системы высшего образования. Создается впечатление, что необходимость формирования профессионально-автономного преподавателя противоречит процессам жесткой регламентации многих сторон деятельности вуза, в условиях которой работает сегодняшний преподаватель. На первый взгляд, «свобода от контроля со стороны» и «способность действовать независимо», наталкиваются на такие реалии высшей школы, как единые для всех Федеральные государственные образовательные стандарты, контроль качества образования по международной системе менеджмента качества, организация деятельности вузов на основе аккредитационных показателей и др. Оставляя в стороне мысль о том, что, в действительности, в современных условиях у вуза остается достаточно свободы, следует обратить внимание на то, что толкование ПА как способность самостоятельно планировать, организовывать и оценивать собственную профессиональную деятельность, учебную деятельность обучающихся и свое профессиональное саморазвитие не противоречит современным условиям ее реализации. Отличительной чертой ПА является не столько отсутствие внешнего давления, ограничения, принуждения, сколько возможность осуществления собственного творческого выбора в заданных условиях. Этот ракурс рассмотрения проблемы ПА соответствует позиции С.Л. Новолодской, которая считает, что «автономность специалиста определяется той совокупностью способов деятельности, которыми он свободно оперирует, а также адекватностью выбора того варианта выполнения деятельности (принятия решения), который является оптимальным в конкретной ситуации профессиональной действительности» [7, с. 30–31; разрядка наша – Л.К.]. Если следовать данному определению ПА, то противоречие между свободой деятельности преподавателя и процессами стандартизации высшего образования устраняется.

Без сомнения, формирование профессионально-автономной личности преподавателя должно закладываться еще в ходе педагогической и методической подготовки будущего преподавателя в вузе

(об этом см., например, [5]). Тем не менее, целесообразным представляется предусмотреть возможности для развития ПА преподавателей в процессе курсовой переподготовки и повышения квалификации.

Согласно теории обучения взрослых, организация курсов повышения квалификации основывается на том, что ведущая роль в процессе обучения принадлежит самому обучающемуся. Предполагается, что взрослый обучающийся:

- осознает себя как самостоятельная самоуправляемая личность;
- обладает запасом жизненного, профессионального, специального опыта, который является важным источником обучения его самого и его коллег;
- стремится с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;
- готов к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков;
- учебная деятельность взрослого в значительной степени обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами [3, с. 27–34].

К сожалению, как показывает практика, на курсах повышения квалификации преподавателей обычно реализуется традиционный, основанный на чтении лекций, так называемый «репродуктивно-информационный» подход, и не всегда в условиях послевузовского образования используются возможности для индивидуального самостоятельного профессионального развития преподавателей. Последнее возможно на основе использования рефлексивного подхода в подготовке преподавателей иностранных языков (Е.Н. Соловова), в основе которого лежит идея о необходимости формирования у педагога опыта рефлексивного мышления, под которым понимается «самостоятельный или коллективный поиск недостающей информации и ее переосмысление» [9, с. 115].

Для решения обозначенных проблем была разработана программа курсов повышения квалификации «Актуальные проблемы профильно-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе», целью которой является создание условий для дальнейшего развития ПА преподавателей иностранных языков.

К педагогическим условиям формирования профессионально-автономной личности преподавателя иностранных языков можно отнести: обеспечение адекватного содержания, методов и организационных форм послевузовского повышения квалификации, формирование мотивов, интересов и установок преподавателя на

профессиональное саморазвитие, а также развитие его профессиональной рефлексивной позиции.

Следует упомянуть, что обучение на курсах повышения квалификации преподавателей иностранных языков обычно строится с учетом следующих педагогических принципов:

- осознанности обучения;
- приоритета самостоятельного обучения;
- совместной деятельности обучающегося с обучающим;
- опоры на опыт обучающегося;
- индивидуализации обучения;
- контекстности обучения;
- актуализации результатов обучения;
- развития образовательных потребностей;
- элективности.

В то же время, важно указать, что в качестве педагогических доминант учебного процесса, направленного на развитие ПА преподавателей, в условиях курсовой переподготовки выступают:

- самостоятельное управление процессом овладения новым содержанием обучения (способность ставить цели, планировать, организовывать и оценивать собственную профессиональную деятельность и учебную деятельность обучающихся);
 - право выбора индивидуальной учебной траектории на курсах;
 - способность самостоятельно обучаться (причем, не только индивидуально, но и в сотрудничестве с коллегами, что позволяет осуществлять открытый исследовательский процесс);
 - способность к рефлексии накопленного профессионального опыта и его оценке;
 - возложение на слушателей высокой доли ответственности за процесс обучения.

Последнее положение, упоминаемое в контексте учебной автономии не вызывает сомнения, тогда как в отношении преподавателей вуза, выступающих в роли обучающихся, оно требует отдельного комментария.

В данном пункте важно конкретизировать выражение «ответственность за результаты своего учебного труда» и отметить, что ответственность за обучение на курсах повышения квалификации распределяется на несколько областей деятельности слушателей. Во-первых, она распространяется на учебные цели курсов, т.е. преподаватели, проходящие повышение квалификации, должны знать, что они должны изучить в обязательном порядке (в соответствии с учебной программой курсов), но им нужно также предоставить возможность сформулировать собственные цели обучения, лежащие в

плоскости их саморазвития, которые должны быть признаны наряду с обязательными. Во-вторых, ответственность распространяется и виды и формы учебно-познавательной деятельности, в которую будут вовлечены слушатели. Участникам должен быть не просто предложен их выбор, они должны иметь свободу разрабатывать и применять собственные стратегии самообучения. В-третьих, ответственность за результаты собственной учебно-познавательной деятельности на курсах повышения квалификации естественным образом должна проявиться и на этапе контроля, который (в условиях, когда все этапы учебного процесса организуются в большей мере самим преподавателем) логично приобретает форму самоконтроля.

Предлагаемая технология обучения преподавателей иностранных языков на курсах повышения квалификации включает несколько этапов:

этап 1: самостоятельный выбор тематики для индивидуального или группового проекта, лежащего в плоскости профессиональных интересов преподавателей, из примерного списка проблем, актуальных для современной педагогики высшей школы и методики обучения иностранным языкам;

этап 2: решение организационных вопросов выполнения проекта (определение временных отрезков выполнения самостоятельной работы), установление графика консультаций с лектором и/или контактных часов для распределения обязанностей и обсуждения промежуточных результатов с другими слушателями курсов (в случае, если одна проблема интересует несколько человек);

этап 3: организация индивидуальной поисковой деятельности (отбор, систематизация, обобщение информации, полученной в процессе изучения источников, в том числе, и из сети Интернет);

этап 4: организация взаимообучения (презентация результатов в виде слайд-шоу; деловая игра «круглый стол в группе экспертов» и др.);

этап 5: включение слушателей в рефлексивные виды деятельности (оценка эффективности выбранных стратегий самостоятельной деятельности; само- и взаимонализ форм организации обучения на курсах; формулирование выводов о необходимости усовершенствования способов и видов деятельности; и также: заполнение листов самооценки уровня владения профессиональными педагогическими и методическими умениями; проведение анкетирования «Структура профессиональных мотивов преподавателя иностранных языков»; анализ собственных мыслей, переживаний, представлений в связи с профессиональной деятельностью; анализ видеосюжетов занятий и др.).

Для рефлексии своей учебно-познавательной деятельности слушателям предлагается следующие вопросы: Что Вы хотели/должны были изучить? Что Вы сделали, чтобы получить эти знания? В какой степени, как Вам кажется, Вы добились той цели, которую ставили перед собой перед началом курсов? Будете ли Вы действовать по этому же образцу следующий раз при выполнении подобных заданий? Да? Нет? Почему? Как бы по-другому это можно было бы сделать?

Включение слушателей в целенаправленную творческую деятельность по овладению новым профессионально-значимым содержанием обучения, характеризующуюся самостоятельным целеполаганием, свободным выбором, диалогичностью, импровизацией в учебных действиях, а также рефлексивной саморегуляцией, позволяет уйти от традиционных подходов в курсовой переподготовке преподавателя иностранных языков. В данных условиях оказывается возможным получить педагога думающего, мыслящего творчески, способного самообучаться, имеющего устойчивую привычку к самоанализу и профессиональной рефлексии. Инновации подобного рода способствуют формированию осознанного и ответственного отношения к профессиональному самосовершенствованию, развитию способности проявлять максимум самостоятельности в условиях относительной ограниченности его свободы, а значит – способствует формированию его профессиональной автономии.

Список литературы

1. Боровикова С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева; ред. Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.
2. Гаврилук О.А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2006. – 23 с.
3. Змеев С.И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 179 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 1. – С.9–14.
5. Кузьмина Л.Г. Инновационные подходы в подготовке преподавателя иностранного языка: Опыт факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2011. – № 1. – С. 201–203.
6. Лукша И.В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессиональном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2008. – 16 с.

7. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Иркутск, 2005. – 204 с.
8. Путистина О.В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. – Петрозаводск, 2008. – 206 с.
9. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
10. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностр. яз. в шк. – 2000. – №5. – С.63–65.
11. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов: Монография. – М.: МПГУ, 2002. – 265 с.
12. Шарапкина Г.П. Формирование автономии как фактор профессионального становления личности // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты (Лемпертовские чтения - VI). Материалы международного научно-методического симпозиума. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. – С. 147–152.
13. Benson, P. Teachers' and Learners' Theories of Autonomy // AILA 2002 Symposium on Relationships between Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses. – Singapore, 2002. – P.12–13.
14. Camilleri, A. Practise What You Preach: Learner autonomy in pre-service education // *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education* / Compiled and edited by A. Camilleri. – Strasbourg, 1997. – P.16–21.
15. Little, D. Learning as Dialogue: The Dependence of learner autonomy on teacher autonomy // *System*. – 1995. – №23 (2). – P.175–181.

**Особенности тестирования языковых навыков
и речевых умений студентов-психологов при обучении
профессионально-ориентированному английскому языку**

**Features of testing language skills and speaking abilities
of students taking esp course at the faculty of psychology**

Статья посвящена рассмотрению особенностей создания итогового теста для проверки языковых навыков и речевых умений студентов-психологов при обучении профессионально-ориентированному английскому языку и анализу результатов проведенного тестирования.

The article considers the design of language final achievement test for the ESP students of the Faculty of Psychology. The statistical analysis of the results is presented.

Ключевые слова: итогового теста, языковые навыки, речевые умения, тестовый балл, тестовый вопрос, язык специальности, статистический анализ.

Key words: final achievement test, language skills, speaking abilities, test score, item, ESP, statistical analysis.

До настоящего времени на неязыковых гуманитарных факультетах, и в частности на факультете психологии в СПбГУ, курс английского языка носил грамматико-переводной профессионально направленный характер. Целью курса являлось приобретение обучающимися навыка чтения специальной литературы.

В настоящее время курс английского языка носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Цель курса – приобретение обучающимися англоязычной коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать английский язык в учебной, профессиональной (практической и научной) деятельности, а также для целей самообразования.

Изменение целей курса неизбежно влечет за собой изменение подхода к обучению, а, следовательно, и к новому пониманию обученности английскому языку. При коммуникативном подходе к преподаванию английского языка понятие обученности означает достижение того или уровня развития коммуникативной компетенции, всех ее составляющих, таких как знания (лингвистические, фо-

новые, социокультурные и др.), навыки (слухо-произносительные, лексические, грамматические, технические навыки чтения и письма) и умения в различных видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении и письменной речи [1; 2, с. 111–113].

В свою очередь изменение целей и задач обучения английскому языку на факультете психологии влекут за собой изменение в понимании роли контроля и тестирования, как промежуточного, так и итогового. Контроль должен быть направлен не только на проверку знания определенного набора лексических единиц узкоспециализированной лексики и операций, связанных с образованием различных грамматических форм и конструкций, но и на выполнение действий и операций с изученными языковыми явлениями в ходе продуцирования устных и письменных высказываний или восприятия и понимания текстов на слух при чтении. Изменяются требования как к методам контроля и содержанию контрольно-измерительных материалов, для входного, промежуточного, и итогового контроля знаний по общему и английскому языку специальности, так и к подходу в выставлении оценки. Тестовые задания должны проверять все речевые умения и навыки, а не только чтение и перевод, свойственное для грамматико-переводного метода. При выставлении оценки необходимо учитывать не только уровень владения языком, подтвержденный результатами теста, но и работу студента в течение периода обучения, то есть те успехи, которых студент достиг по сравнению с предыдущим тестированием.

Целью данной работы являлось создание валидного теста для проведения итогового тестирования на факультете психологии в Санкт-Петербургском Государственном Университете.

В создании теста принимали участие сотрудники кафедры английского языка для факультета психологии Санкт-Петербургского Государственного Университета прошедшие соответствующую подготовку в Центре языкового тестирования. Ими была разработана структура экзамена и тестовые задания. После того как были сформулированы объекты тестирования было составлено техническое задание. Техническое задание включало в себя: требования к тестовым заданиям, сроки исполнения и проведения модерации, ответственных исполнителей. В соответствии с техническим заданием был составлен стандартизированный тест, который состоит из 2 частей: письменной и устной. Каждая из частей включает в себя батарею субтестов с заданиями по четырем разделам: «Письмо»; «Чтение»; «Практическое использование языкового материала»; «Говорение» и проведена его модерация для претестирования. Учитывая реальные технические возможности было решено прово-

дить экзамен поэтапно. Далее представлена структура многоэтапного экзамена.

Структура многоэтапного экзамена

Этап 1. Письменное тестирование: Письмо.

Задачей теста в разделе «Письмо» являлось определение уровня сформированности речевых умений продуктивной письменной речи.

Тест включает в себя три задания:

1. Анализ графика или диаграммы.
2. Письмо делового характера.
3. Сочинение-рассуждение типа Opinion Essay или For and Against Essay, основанное на утверждении психологической тематики.

Студенты, проходившие обучение на уровнях Pre-Intermediate и Intermediate обязательно выполняют задания 1 и 2. Студенты, проходившие обучение на уровнях Upper-Intermediate/Advanced обязательно выполняют задание 3 и 1 или 2 по выбору.

Продолжительность выполнения теста – 80 минут.

Этап 2. Письменное тестирование: Чтение. Использование языкового материала.

1. Чтение текста психологической тематики объемом 500 слов с целью полного понимания. Тип задания «Множественный выбор» (тестовые вопросы с 1 по 6). Чтение текста психологической тематики объемом в 400 слов с целью полного понимания. Тип задания «Альтернативные ответы» (тестовые вопросы с 7 по 16).

2. Проверка знания лексических единиц психологической тематики, навыков словообразования, умения перефразировать предложение, употребив сложные грамматические структуры, правильно использовать лексические единицы психологической тематики (тестовые вопросы с 17 по 50).

Продолжительность выполнения теста – 79 минут, из них на раздел «Чтение» отводится 45 минут, а на «Использование языкового материала» – 34 минуты.

Этап 3. Представление Портфолио составленного в процессе обучения. Проверяется и оценивается преподавателем за 2 недели до конца курса обучения.

Университетский языковой портфель (портфолио) наглядно показывает и документально подтверждает результаты, которые достигнуты на данном этапе, то, что студент может делать на английском языке; а также делает учебный процесс более открытым, помогает студенту развивать самоконтроль, планировать и анализировать свой учебный процесс, постепенно подводит студентов к большей ответственности за свое обучение.

Этап 4. Устная часть экзамена: Интервью и беседа с преподавателем; устные ответы на вопросы к тексту по специальности.

1) Интервью и беседа с экзаменатором:

1. Интервью (2 минуты) на тему личного характера, учеба, хобби, планы на будущее.

2. Монолог 3-4 минуты по вопросам билета (время на подготовку 1-2 минуты).

3. Беседа с преподавателем 4-5 минут (ответы на вопросы, требующие аргументированного личного мнения студента) в связи с той же темой.

Для студентов проходивших обучение на уровнях Pre-Intermediate и Intermediate предъявлялась карточка тестируемого с тремя аспектами, по которым он должен высказать свою точку зрения. Карточка экзаменатора-собеседника содержала два дополнительных вопроса. Для студентов проходивших обучение на уровнях Upper-Intermediate/Advanced предъявлялась карточка тестируемого с тремя мини высказываниями по заданной проблемной речевой ситуации. Карточка экзаменатора-собеседника содержала два дополнительных мини высказываниями и один вопрос.

2) Чтение **без словаря** отрывка статьи психологической тематики объемом 1000 печатных знаков в течение 5 минут, устные ответы на вопросы преподавателя. Представлены вопросы 2 типов направленные на изложение фактической информации и побуждающие студента аргументировано выразить мнение по проблеме, поставленной в тексте.

Формат итогового теста по английскому языку на факультете психологии

Части	Разделы	Количество заданий	Продолжительность
Части	Чтение	2	45 мин.
	Практическое использование языкового материала	4	34 мин.
	Письмо	2	80 мин.
Устная	Говорение	2	21 мин.
	Всего:	10	3 часа

Соотношение разделов итогового теста установлено в следующей пропорции:

- Чтение 20%
- Практическое использование языкового материала 20%
- Письмо 20%
- Говорение 20%

- Портфолио

20%

Таким образом, **итоговый балл** выводится как среднее арифметическое: средний балл за итоговые письменные **тесты**, оценки за **портфолио**, и оценки, полученной на устном **экзамене**.

После составления теста было:

- проведено претестирование. Проведение претестирования преследовало 2 основные цели: – выработать критерии оценки и ознакомить студентов с форматом теста;

- проведено анкетирование студентов, где студентов просили дать отзыв на формат теста, оценить сложность заданий, выразить пожелания, какому аспекту следует уделять большее внимание на аудиторных занятиях в рамках профориентированного обучения иностранному языку;

- проведена статистическая обработка результатов и выработаны критерии оценки как объективной, так и субъективной категории тестов.

В данном педагогическом эксперименте принимали участие 12 групп студентов 3 курса факультета психологии разного уровня владения английским языком общей численностью 146 человек. Данная выборка состояла на одну треть (28 %) из юношей и на две трети (72 %) из девушек прошедших курс обучения английскому языку из 260 часов, из которых по 80 часов были посвящены академическому английскому и профессионально ориентированному.

Результаты претестирования и списки с аттестацией каждого студента ведущим преподавателем были сведены в таблицы. Для выборки в целом определены меры центральной тенденции – мода, медиана и средняя. Наличие трех мод в выборке показывает ее неоднородность, т.е. подтверждает наличие трех подгрупп испытуемых выделяющихся по уровню подготовки соответствующих уровням Pre-Intermediate, Intermediate и Upper-Intermediate/Advanced. По полученным результатам 12 групп были разбиты на 3 подгруппы. Для каждой подгруппы установлено количество тестовых баллов по каждому разделу теста соответствующее оценке удовлетворительно, хорошо и отлично, соответственно. Далее:

- проведено тестирование в 3 этапа – письмо, чтение лексика/грамматика, устная часть;

- проведена статистическая обработка результатов, откорректированы критерии выставления оценки;

- выставлена итоговая оценка.

В оценивании письменных работ и устных ответов студентов принимали участие сотрудники кафедры прошедшие подготовку в центре языкового тестирования Санкт-Петербургского государст-

венного университета по программе «Подготовка экзаменаторов и экспертов по тестовым формам контроля» по разделу «Письмо» и «Говорение». Оценивание проводилось на основе «Единой шкалы критериев оценивания» для каждого раздела и дополнительных схем оценивания, интерпретирующих использование шкалы критериев оценивания применительно к конкретному тестовому заданию.

Письменные работы оценивались по следующим критериям:

- содержательная адекватность письменного высказывания;
- логичность и связанность письменного высказывания;
- правильность организации текста;
- адекватность использования языкового материала;
- правильность орфографии и пунктуации.

Максимальный балл за раздел « Письмо» равнялся 30 баллам.

Устные ответы оценивались по следующим критериям:

- содержательная адекватность устного высказывания;
- логичность и связность устного высказывания;
- адекватность использования стратегий речевого взаимодействия;
- адекватность использования языкового материала;
- правильность фонетики.

Максимальный балл за раздел «Говорение», который тестируемый мог набрать, равнялся 6 баллам.

Задания в разделах «Чтение», «Практическое использование языкового материала» оценивались по дихотомической модели: за каждый правильный ответ по тестовому вопросу давался один балл. Задания проверялись по ключам. Грамматические и орфографические ошибки не допускались. Итоговым первичным (исходным) баллом по заданию являлась сумма баллов, полученных за правильные ответы по тестовым вопросам задания.

Далее в программе ITEMAN (tm) for 32-bit Windows, Version 3.6 проведена статистическая обработка результатов [3, с. 4–7; 4].

Анализ статистических характеристик показал, что тестовые задания разделов «Чтение», «Практическое использование языкового материала» обладают высоким уровнем надежности и точности измерений.

Анализ таких статистических характеристик, как коэффициент дискриминации, коэффициент точноно-бисериальной корреляции, процент выполнения задания, процент выбора дистракторов показал, что в данном разделе теста 4 тестовых вопросов из 50 имеют некоторые отклонения по тому или иному параметру. Однако по совокупности статистических характеристик только 1 из тестовых вопросов был признан проблемным и исключен из рассмотрения. Это говорит

о высокой степени достоверности результатов теста по разделам «Чтение», «Практическое использование языкового материала».

Сравнительный анализ результатов выполнения теста по разделам показал, что у тестируемых лучше всего сформированы умения в таком виде речевой деятельности, как «Чтение». В достаточной мере устойчиво сформирован навык использования грамматических структур и лексических единиц в профессионально-ориентированном контексте (раздел «Практическое использование языкового материала»). Хуже всего сформированы умения в таком виде речевой деятельности как «Говорение». Высокий показатель дисперсии в таких видах речевой деятельности, как «Письмо» и «Говорение» говорит о разнице в уровне сформированности данных речевых умений и навыков.

Проведенный анализ типичных ошибок позволил сделать более детальные выводы об уровне сформированности умений тестируемых и дать рекомендации по формированию различных умений по разделам.

В разделе «Чтение» в заданиях типа «Множественный выбор» неправильный выбор ответа связан с тем, что тестируемые не достаточно внимательно читают формулировку тестового вопроса и части текста, к которой относится этот вопрос; в заданиях «Альтернативные ответы» тестируемые затрудняются найти в прочитанном тексте нужную информацию и сделать правильный вывод. Они выбирают ответ только по наличию одинаковых слов в вопросе и тексте.

При формировании умений понимать полное содержание прочитанного, в аудиторной работе следует акцентировать внимание студентов на том, что:

- выбор ответа в заданиях на полное понимание прочитанного, должен быть основан только на информации, которая есть в тексте, а не на основании того, что они думают или знают по предложенному вопросу;

- лексика в формулировке тестовых вопросов и в тексте не совпадают, поэтому при чтении необходимо сосредоточить внимание на синонимичных выражениях или словах близких по смыслу.

Наибольшие трудности возникли в заданиях, где надо было использовать сложные грамматические конструкции типы Complex Subject.

Анализ типичных ошибок в разделе «Использование языкового материала» показал, что в работе по формированию и закреплению лексико-грамматических навыков полезно:

- предъявлять грамматический и лексический материал в связанных аутентичных текста психологической тематики;

- при формировании навыков использования словообразовательных средств учитывать смысл всего текста и каждого предложения, а также структуру предложения, для того чтобы понять, какая часть речи необходима для заполнения пропуска образованного существительного и увидеть необходимость использования отрицательного значения слова.

В разделе «Письмо» при написании письма делового характера тестируемые запрашивают не всю информацию, которую должны запросить, не используют косвенные вопросы, делают ошибки при расположении написания адресов, допускают ошибки в средствах логической связи. При анализе графика к типичным недостаткам относятся: отсутствие деления текста на абзацы или недостаточно логичное деление текста на абзацы, описание не фактической информации представленной на графике, а самой картинки, факты не группируются и не сопоставляются между собой, отсутствие вывода. Допускаются лексические, грамматические и орфографические ошибки. При написании сочинения-рассуждения тестируемые часто не приводят противоположную точку зрения, вывод в конце сочинения не соответствует сказанному ранее, логически неоправданно делят текст на абзацы, используют ограниченный запас средств логической связи, допускают лексические и орфографические ошибки. При обучении студентов аспекту «Письмо» рекомендуется:

- знакомить студентов с разными видами заданий по письму и их форматом;
- акцентировать внимание студентов на необходимости внимательно читать задание и выделять существенную информацию, которая должна быть отражена в работе;
- приучать приводить аргументы и поддерживать их фактами, развивать умение употреблять средства логической связи внутри предложений, между предложениями и между частями текста.

К основной проблеме при выполнении задания «Монологическое высказывание по предложенной речевой ситуации» в разделе «Говорение» относится неумение тестируемыми выразить свою точку зрения, так, тестируемые часто ограничивались односложными фразами, большая часть тестируемых испытывала трудности при выражении аргументированной точки зрения. Во втором задании отвечая на вопросы студенты скорее опирались на базовые знания по специальности, а не информацию изложенную в тексте.

По результатам выполненной работы проведен анализ результатов, анкет студентов и отзывов преподавателей. Анализ показал, что целесообразно:

- создать и постоянно обновлять банк нормированных в соответствии с уровнем заданий по разделам «Говорение», «Письмо», «Чтение», «Практическое использование языкового материала»;
- составить и провести анкетирование среди студентов с целью выявления междисциплинарного соответствия тем текстов вошедших в тест и тем изучаемых в рамках профилирующих предметов;
- создать банк текстов по специальности на английском языке.

Список литературы

1. Актуальные вопросы языкового тестирования. Под редакцией И.Ю. Павловской. Санкт-Петербург, 2008.
2. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология (курс лекций) Санкт-Петербург, 2002.
3. Челышкова М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. М., 1995.
4. User's Manual for the ITEMANTM Conventional Analysis Program. Assessment Systems Corporation.

**Компетентностный подход к обучению
английскому языку студентов-психологов**
**Competence-based approach to teaching English
to psychology students**

Настоящая статья посвящена анализу существующих дефиниций понятий «компетенция» и «компетентность», которые представляют собой базовые термины компетентностного подхода к обучению английскому языку студентов-психологов. Определены структура и составляющие профессиональной компетентности, будущих специалистов психологических специальностей.

Based on insights gained from studying the structure and components of the future psychologists' communicative and professional competence, the paper is intended to offer an analysis of these concepts as the fundamental term of the competence-based approach.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетенция.

Key words: competence, competency, competence-based approach, professional competence.

Современный этап развития общества характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процесса образования в высшей школе. Конкурентоспособность человека на современном рынке труда, по мнению специалистов, во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки и компетенции, которые могут использоваться применительно к целому ряду ситуаций. В связи с этим принципиально меняются цели образования. Теоретические, по сути, и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся его средством. Таким образом, в отечественном образовании происходит смещение акцентов со «знаниевого» на компетентностный подход к образованию. Это ведет к смене образовательной парадигмы и предполагает поиск таких подходов и методов обучения студентов-психологов, когда они приобретают умения использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Компетентностное образование – задача, которая на сегодняшний день остается сверхактуальной. Компетентностное обучение

связано с понятиями «компетенция» и «компетентность». В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются неоднозначно.

В словаре методических терминов авторы приводят двойное толкование термина компетенция: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине», то есть компетенция понимается как «круг вопросов»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности», то есть компетенция определяется как свойство личности [1, с. 107].

В.И. Капинос рассматривает эти термины как два самостоятельных понятия. «Компетенция - понятие, характеризующее объект обучения, методику преподавания, цель обучения и набор компонентов содержания, усвоение которых должно обеспечить формирование указанной компетенции. Компетентность же - понятие, характеризующее субъект обучения, ученика, который усвоил необходимый набор компонентов содержания, овладел той или иной компетенцией» [4, с. 216]. Дж. Равен определяет компетентность как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта. Для ее оценки предполагается вначале измерять ценность деятельности и лишь затем – совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности [10, с. 58]. Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова, В.М. Шепель в дефиницию компетентности включают знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний [6, с. 98]. В.С. Безрукова под компетентностью понимает владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения [3, с. 57]. В.А. Демин дает свое определение компетентности: «компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях». Ученый выделяет особо общекультурную компетентность как основу профессиональной компетентности, считая, что основными направлениями общекультурной компетентности обучающегося при личностно-ориентированном подходе являются личностные потенциалы [5, с. 84].

В современной дидактике под «компетенцией» также понимаются общая способность и готовность личности к деятельности,

основанные на знаниях и опыте, приобретенные благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность. Быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Отсюда вытекает понятие «компетенция», которое происходит от латинского слова *competere* и обозначает квалификацию и пригодность в какой-то должности [8, с. 62].

Компетентность как результат образования выражается в овладении учащимися определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия. Ее значение состоит в том, что, овладевая каким-либо способом деятельности, учащийся получает опыт присвоения деятельности, формирует персональный «ресурсный пакет», необходимый для формирования компетенции. Компетентность должна быть социально востребованной и позволять будущему специалисту оказываться адекватным типичным ситуациям. Именно такой набор осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса новой обстановки. Он может быть актуален некоторое количество времени, а затем должен корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

Компетенция понимается как способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе.

Компетенция проявляется как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям. По сути, компетенция – это способность действовать в определенных условиях. Без знаний не может быть компетенции, но сами знания еще не компетенция, более того, без компетенции знания могут и не проявиться, поэтому в современных технологиях обучения ставится задача формирования определенных компетенций параллельно с обучением знаниям, а после него проводится проверка проявления компетенции на основе знаний.

Таким образом, компетенция не является только определенной суммой знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция проявляется в освоении субъективно новой деятельности, в процессе освоения новых технологий, ролей, то есть тогда, когда необходимо выполнять неалгоритмизированные (новые для человека) действия. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Овладевая новой деятельностью, чело-

век начинает управлять ею. Следовательно, в основе компетенции лежит самоуправление. Компетенция является результатом образования в широком смысле слова. Образовательный процесс, во-первых, должен быть направлен на формирование компетентности, во-вторых, должен способствовать формированию компетенции посредством создания педагогических ситуаций, максимально точно моделирующих реальные жизненные ситуации, требующие проявления данной компетенции.

В сравнении с другими результатами образования компетенция интегрирована и проявляется ситуативно, существуя как потенциал, «достраивается» до конкретного содержания и проявления в конкретной ситуации; а также компетенция в отличие от навыка – осознанна; в отличие от умения – переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями; в отличие от знания существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

Таким образом, компетенция формируется на основе знаний, умений, навыков, которые осваиваются студентом как способы деятельности, позволяющие ему встать на позицию самоуправления. На основе этого происходит формирование студента как субъекта обучения. Приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности обучающегося и зависит от его активности. При обсуждении компетенции внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Следовательно, компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой деятельности.

Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [6, с. 45]. Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова и В.М. Шепель считают, что профессиональная компетентность – одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех [6, с. 108].

Поскольку понятие компетенции связано с профессиональной деятельностью, в педагогической литературе активно употребляется понятие «ключевые компетенции». В большинстве публикаций «ключевые профессиональные компетенции» рассматриваются как компетенции, общие для всех профессий и специальностей. Ключевыми компетенциями можно назвать такие, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества и которые, во-вторых,

можно было бы применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетенции являются, таким образом, универсальными и применимыми в разных ситуациях. На вопрос, какие компетенции следует рассматривать в качестве ключевых, невозможно дать однозначный ответ, этот вопрос подлежит общественному обсуждению [2, с. 18].

М.С. Каган считает, что при характеристике ключевых компетенций важным является учет пяти основных потенциалов, которыми должна владеть личность. Это познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический потенциалы, задающие направленность процессу развития личности [7, с. 328].

Как показал дефиниционный анализ О.Е. Ломакиной, «компетенция» является производным понятием от «компетентности» и, на взгляд ученого, обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как «компетентность» – семантически первичная категория и представляет их интериоризированную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека [9, с. 17].

Однако термин «компетенция» давно используется в лингвистике и методике преподавания иностранного языка. Он был введен Н. Хомским в 1965 г., точнее, возвращен в понятийный аппарат лингвистики, так как еще раньше встречался в работах В. Гумбольдта и других языковедов, в связи с исследованием проблем генеративной грамматики. Сначала этот термин обозначал способность, необходимую для выполнения преимущественно языковой деятельности в родном языке. Поэтому неслучайно лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, принадлежащей языковой личности, психологи ведут речь о компетентности как о психологическом новообразовании личности [9, с. 18]. Базовым стержневым понятием в процессе деятельности и саморазвития личности является уровень образованности, под которым понимается качество личности, характеризующееся способностью решать задачи познавательной, целостно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт.

Терминологическая несогласованность понятий "компетенция" и "компетентность" влияет и на отсутствие единства взглядов ученых на трактовку понятия "профессиональная компетентность". Мы более склоняемся к мнению, что под профессиональной компетентностью необходимо понимать комплексную характеристику человека, проявляющуюся в конкретной профессиональной деятельности и включающую знания, умения, навыки, способности, опыт, мотивацию и личностные свойства. Однако наполнение содержанием структурных компонентов профессиональной компетентности про-

исходит вариативно, в зависимости от профессии или вида деятельности субъекта.

Понимание сущности профессиональной компетентности и ее составляющих позволило нам определить структуру профессиональной компетентности студента психологических специальностей, состоящая из пяти взаимосвязанных компонентов: *целемотивационного* (мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность); *содержательного* (профессиональные знания); *предметно-практического* (профессиональные навыки и умения); *личностного* (профессионально важные личностные качества и опыт); *рефлексивного* (самооценка, профессиональное самосознание).

Развитость *целемотивационного* компонента структуры профессиональной компетентности психолога, по нашему мнению, обеспечивает сформированность:

- личностно-мотивационной компетентности, которая предусматривает сформированность ценностных ориентаций специалиста, установки на личность, гуманистической направленности и др.;
- общекультурной компетентности, предусматривающей ориентирование в культурной и духовной жизни общества, овладение модели толерантного поведения, а также умения жить в социуме и устанавливать контакты с людьми;
- социальной компетентности, связанной со способностью нести ответственность за свои действия, регулировать конфликты на основе соответствующих норм и правил, проявляя толерантность, умением удовлетворять желания, опираясь на нормы и др.

Коммуникативная компетентность является стержнем профессиональной компетентности, поскольку любая деятельность всегда реализуется в процессе общения и взаимодействия. Психолог работает в системе "человек-человек", при этом коммуникативные умения помогают ему общаться с различными людьми, обмениваться информацией и на этой основе налаживать профессионально целесообразные отношения с ними. Развитость коммуникативных умений психолога обеспечивается сформированностью достаточного уровня языковой культуры, умений правильно пользоваться словом. Умение общаться, добиваться взаимопонимания в процессе выполнения профессиональных функций является одним из важнейших условий обеспечения эффективности деятельности в системе "человек-человек".

Важной составляющей *личностного компонента* профессиональной компетентности психолога являются способности. При этом способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности. Мы считаем, что профессиональные способности лежат в основе профессиональной

компетентности и помогают будущим специалистам овладеть профессией.

Развитость *рефлексивного компонента* профессиональной компетентности психолога, активирующий процесс его развития и саморазвития, по нашему мнению, обеспечивает сформированность:

1) самосознания (профессионального самосознания), как осознание личностью себя в профессиональной деятельности; осознание своих потребностей, интересов, стремлений, ценностных ориентаций, социальных ролей и мотивов профессиональной деятельности, оценка своих профессиональных возможностей (знаний, умений, навыков и качеств); соотнесения их с нормативами – общественно-значимыми требованиями профессии формирование своей линии поведения, собственного индивидуального стиля деятельности на основе самооценки себя как профессионала;

2) самооценки – основного показателя сформированности самосознания, поскольку ее фундаментальным свойством является оценивание человеком самого себя, своих профессиональных возможностей, качеств и места среди людей, т.е. это мера адекватно-реалистического представления о себе. Следовательно, уровень профессиональной компетентности зависит от особенностей самооценки профессионально значимых качеств, которая функционирует как компонент профессионального самосознания и выступает своеобразной проекцией эталона профессионализма, одним из психологических регуляторов профессионального становления.

Значительное внимание также должно уделяться аутопсихологической компетентности – готовности и способности личности к целенаправленной работе, что ведет к прогрессивным изменениям в личностно-профессиональном развитии, коррекции индивидуально-психологических черт специалиста. Результативность действий специалиста обеспечивает только взаимодействие всех компонентов структуры его профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность формируется в процессе профессионально-ориентированного обучения и имеет деятельностный характер. Данное профессиональное качество динамично и, будучи однажды сформированным, нуждается в постоянном развитии и совершенствовании. В современных условиях, когда студенты ежедневно сталкиваются с большим количеством информации, необходимо снабдить их навыками обработки данной информации. Помочь в вопросе совершенствования образовательного процесса в этом направлении призван компетентностный подход. Если формирование глубокой профессиональной компетентности является одним из главных приоритетов высших учебных заведений, то все учебные дисциплины, как профилирующие, так и непрофильные, должны обеспечивать этот процесс, в том числе и иностранный язык.

Широкое распространение английского языка в сфере профессиональной коммуникации создает сегодня все нарастающую потребность в подготовке специалистов, владеющих эффективной вербальной коммуникацией и, соответственно, одной из проявляющихся сейчас тенденций развития высшего образования выступает выдвижение коммуникативных образовательных дисциплин, в первую очередь курса иностранного языка, в разряд приоритетных. Среди иностранных языков, изучаемых в высших учебных заведениях, английский – наиболее распространенный. Поэтому процесс его изучения студентами оказывается глубоко и устойчиво мотивированным, предстает одним из важных благоприятных факторов по формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов средствами языка.

Максимальное развитие коммуникативных способностей – это, как мы полагаем, основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Об успешности реализации компетентностного подхода можно судить по тому, насколько студенты со своей подготовкой по иностранному языку оказываются готовыми в будущем выдержать конкуренцию на свободном рынке труда и занять достойное место в обществе.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Проф. образование и личность специалиста. – М.: 2002. – С. 14–32.
3. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика. – 1996. – 94 с.
4. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. Обучение русскому языку в школе. Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
5. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4.
6. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н., Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 156 с.
7. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 428 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
9. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – ВГПУ 1998. – 24 с.
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. – М.: «Когито центр», 1999. – 144 с.

ОБЗОРЫ И СООБЩЕНИЯ REVIEWS AND ESSAYS

УДК 82.03:820(73)

Д. И. Петренко
D. I. Petrenko

Живое чувство языка в метапоэтике перевода К.И. Чуковского **Live feeling of language in K.I. Chukovsky's** **metapoetics of translation**

В статье рассматриваются ментальные акты «перевоплощения», «преображения», «воссоздания», осуществляемые в процессе перевода художественного текста. Анализируется метапоэтика К.И. Чуковского как особая авторская форма представления знания о переводе.

The article is devoted to mental acts of “conversion”, “transformation”, “reconstruction” which are carried out in translation process of the art text. K.I. Chukovsky's metapoetics is analyzed as the special author's form of representation of knowledge about translation theory.

Ключевые слова: метапоэтика, перевоплощение, преобразование, воссоздание, гармония.

Key words: metapoetics, conversion, transformation, reconstruction, harmony.

К.И. Чуковского мы осознаем как лингвоэнциклопедическую личность, так как он проявил себя как исследователь в области русского литературного языка, стилистики и культуры речи, художественной речи, одним из первых поставил проблему исследования детской речи, детально изучал ее формы. К.И. Чуковский – основатель советской теории перевода. Кроме того, он был известным писателем, поэтом, действующим переводчиком.

Метапоэтика перевода К.И. Чуковского имеет лингвистическую виталистическую основу: писатель, с одной стороны, формулирует «простые и ясные» принципы использования языковых ресурсов, «дабы каждый – даже рядовой – переводчик мог усовершенствовать свое мастерство» [3, с. 240], с другой стороны, применение этих принципов возможно только при условии, что переводчик обладает особым внутренним качеством – «живым ощущением стиля» [4, с. 96, 109]. «Жизнь» произведения противопоставляется его «смерти», которая может наступить в результате плохой работы переводчика, «полнокровие» подлинника – «малокровию» перевода, «яркость красок» - «бесцветности», которую иногда приобретает

перевод, «терпкий язык» оригинала – «химически чистому» языку перевода, «энергия текста» – «сонливости» перевода, «лицо» автора – «маске» переводчика, «огонь души» – «тленью», «творческий» [передающий эмоции, чувства] перевод – «механическому» [буквалистскому], «яркие душевные тональности» оригинала – «бездушному» тексту перевода, «живой образ автора» – его «архивной реставрации», «живая красота» подлинника – «голому скелету» перевода и т.д. [там же, с. 17, 18, 67, 81, 131, 165, 169, 170].

В системе этих противопоставлений выявляются основные проблемы перевода. В основе осмысления этих проблем и формирования их К.И. Чуковский прибегает, как правило, к метафоре, имеющей виталистический антропоморфный характер.

Подлинник характеризуется понятиями живого, жизненного, хороший перевод, в понимании К.И. Чуковского, отвечает понятиям жизни, живых интонаций, живых чувств. Плохой перевод анализируется в терминах «механистический», «мертвый», метафорически рассматривается как «убийство» подлинника. Одна из главных причин плохого перевода - буквализм - это «не только калечение слова, уродование фразы, разрушение языка, это вместе с тем и разрушение художественных образов, картин, искажение изображенной в произведении реальной действительности» [5, с. 57].

«Буквальный перевод... есть самый неточный, самый лживый из всех переводов» [там же, с. 48].

«...так называемый точный [буквальный] перевод никогда не бывает и не может быть точен, что рабское копирование каждого слова - наиболее лживый из всех переводов» [там же, с. 56].

«...точное копирование иноязычного синтаксиса обусловлено грубым насилием над синтаксическим строем своего языка» [там же, с. 49].

«дословная точность является абсолютной неточностью» [там же, с. 53].

«Таков тот мертвый переводческий жаргон, с которым борется вся эта группа мастеров перевода» [там же, с. 85].

«Плохим» переводчиком поэзии К.И. Чуковский считал А.А. Фета: «...он открыто декларировал право переводчика воспроизводить один только голый скелет того или иного создания поэзии, не гонясь за его живой красотой» [там же, с. 72].

Особое внимание К.И. Чуковский обращал на то, что прежде чем овладеть иностранным языком, нужно стать «хозяином» своего языка, К.И. Чуковский блестяще владел английским языком, хорошо знал английскую культуру. За заслуги по налаживанию культурного, литературного диалога между англоязычными странами и СССР К.И. Чуковский был удостоен почетного звания доктора литературы Оксфордского университета (1962).

Можно выделить две группы требований к переводчикам, которые формулирует К.И. Чуковский. Во-первых, это требования формальные, технические, связанные с пониманием различий между лексической, грамматической, синтаксической системами языков, – переводчик должен **знать родной и иностранный языки**. Во-вторых, требования, связанные с сохранением в переводе витальных тенденций текста подлинника, – переводчик должен **чувствовать язык**.

Минимальное требование, которое К.И. Чуковский предъявляет переводчикам, – знание различий между лексической и синтаксической системами русского и английского языков.

Лексика:

- в английском языке большинство слов - односложные, в русском - многосложные: «В среднем каждое английское слово почти вдвое короче русского. Эта краткость придает английской речи особую силу и сжатость; при переводе на русский язык неизбежно вместо энергичной сентенции в семь строк получится вялая в одиннадцать или двенадцать. Это фатально для языка, где *крайм* значит «преступление», *бас* - «омнибус», *уи* - «малюсенький», где фразы часто обходятся без соединительных частиц» [4, с. 161].

Синтаксис:

- русскому синтаксису свойственно заменять притяжательное местоимение личным с предлогами *у* или *к* или без предлога, в дательном падеже (в переводах встречаются фразы «*Ее* глаза зеленые...», «Я еду на *свою* родину...» вместо «*У нее* зеленые глаза...», «Я еду *к себе* на родину») [там же, с. 159];

- русский синтаксис не допускает сокращения обстоятельственных придаточных предложений, если их подлежащее не тождественно с подлежащим главного предложения (в переводах: «Будучи на положении бродяги, всякое повреждение приписывалось мне», «Лежа в канаве, спасение казалось мне невозможным») [там же];

- в русском языке винительный падеж дополнения только тогда переходит в родительный, если отрицательная частица «не» относится к глаголу, управляющему этим дополнением (в переводах: «Спичка не может вызвать *молнии*» (вместо *молнию*), «*Этого* не могло бы случиться» (вместо «*Это* не могло бы случиться») [там же, с. 160];

- русскому синтаксису чужды ложные придаточные предложения цели, в которых «по существу никакой цели не выражено...» (в переводах встречаются такие предложения: «Я недостаточно давно уехал отсюда, чтобы не иметь никакого интереса к этой местности...») [там же].

Определив различия между языками, К.И. Чуковский дает «простые и ясные» рекомендации переводчиками, которые должны помочь им при переводе найти в русском языке эквиваленты элементам английского текста.

Фонетика:

- сохранять верность ритму подлинника [3, с. 497],
- воссоздавать музыкальную звукописи подлинника [там же, с. 513].

Лексика:

- если невозможно найти в языке, на который переводится художественное произведение, эквиваленты слов с определенной стилевой окраской, «в таком случае следует подвергнуть... деформации какое-нибудь соседнее слово, входящее в тот же текст, чтобы... читатели хоть отчасти почувствовали, какова его стилевая окраска» [4, с. 144];

- для некоторой разгрузки текста «нужно повсюду, где только возможно, особенно в разговорной речи, - вычеркивать лишние слова: это хоть отчасти придаст переводу ту легкость, которой ввиду краткости английских слов и простоты английского синтаксиса отличается подлинный текст» [там же, с. 161];

- следует уделять особенное внимание «словесной мелюзге» [там же, с. 171], «третьестепенным словечкам»: «этот», «мой», «она», «ее», «оно», «если», «хотя», «почему», «неужели», «когда» и т.д., так как эти слова несут большую нагрузку в «в живой человеческой речи», «в создании той или иной интонации» [там же].

Синтаксис:

- если лексика подлинника не воспроизводима по-русски, то его синтаксис, строй авторской речи почти всегда может быть передан более или менее точно;

- чтобы показать, что речь героев подлинника отклоняется от нормального языкового стандарта, необходимо «опростонародить» не лексику, а синтаксис [там же, с. 103]; использовать «изломы синтаксиса» [там же, с. 142], чтобы каждая фраза перевода «была так же неправильна и таким же образом неправильна, как и фраза подлинника» [там же, с. 141].

«С законами синтаксиса связана **интонация речи** — ее эмоциональный выразительный строй, ее **душа**», - пишет К.И. Чуковский [там же, с. 162]. В этом определении, в некоторой степени, находят отображение виталистические взгляды К.И. Чуковского на язык. «Душа» - '1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства'; '2. Совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; характер человека' [2]. Синтаксис языка, по К.И. Чуковскому, имеет точные законы, это строгая система, но в то же время система живая, способная передавать настроения, чувства, психические особенности писателя, поэта.

Установка К.И. Чуковского на то, что в языке художественного произведения всегда отображается творческая личность автора во всей сложности ее душевной и психической организации, позволяет

ему сформулировать еще один ряд требований к переводчику, в основе которых - требование развития тех личностных качеств, которые дают языку перевода жизнь.

Переводчик должен:

- обладать тонким «чутьем языка» [4, с. 37; 3, с. 243],
- иметь высокую духовную культуру, дарование, талант, вкус, такт, чувство меры [4, с. 37, 138, 140, 145; 3, с. 446],
- развивать в себе изощренный, внимательный, богатый слух, чтобы «живописать звуками», быть властелином ритмов и рифм [4, с. 146, 151; 3, с. 459],
- «чувствовать ритм подлинника, как пульс» [3, с. 466],
- всемерно заботиться, чтобы в русском переводе фразеология иностранного автора не утратила своей динамики и легкости [4, с. 161],
- осуществлять «любовное проникновение» в переводные тексты [3, с. 243],
- быть «близким по биению сердца», «жарко влюбленным» в автора [там же, с. 458].

Переводчику, по Чуковскому, недостаточно знания формальных языковых, технических приемов перевода. Он должен быть не только духовно богатым, эмоционально наполненным человеком, но и относиться к тексту подлинника, как к живому человеку: чувствовать в нем «биение сердца», прислушиваться к «пульсу» текста, чувствовать его жизнь, любить его. «Теория перевода не нормативна», - отмечает Г.Р. Гачечиладзе. Она «сама по себе не может создать переводчика художественной литературы, как теория литературы не может создать писателя, если у него нет таланта и соответствующего призвания» [1, с. 499].

Переводчик, по Чуковскому, должен стремиться к выполнению внутренне противоречивой задачи. Во-первых, каждая фраза подлинника, переведенная им, должна звучать по-русски, «подчиняясь логике и эстетике русского языка» [4, с. 158], нужно «принудить иноязычных писателей петь свои песни по-русски» [3, с. 460], чтобы в них не было ничего переводческого, чтобы они звучали для русского слуха так, «словно Бернс, или Петефи, или Ованес Туманян писали свои стихотворения по-русски» [там же]. Во-вторых, в переводе должен звучать «голос самого Байрона» [4, с. 77], «подлинный голос Диккенса» [3, с. 556] и др.

Задача советского переводчика, утверждает К.И. Чуковский, - достичь того, чтобы произведения зарубежных писателей сохранили в переводе свой национальный характер и одновременно приобрели бы «непринужденные, живые интонации» русского языка [там же, с. 461].

Художественно точный перевод, по определению К.И. Чуковского, - это творческое воссоздание подлинника в опоре на логику и

эстетику русского языка, которое достигается артистическим перевоплощением переводчика, любовью к переводимому автору, слиянием переводчика с его волей.

Чтобы достичь совершенства в переводе, переводчику нужно совершить несколько актов преображения еще на более высоком уровне мастерства и духовности. Это следующие акты:

- перевоплощение (артистическое), переход переводчика в состояние «двойничества» с автором оригинального текста [4, с. 7, 36],
- преображение переводчика в автора (загримироваться под автора подлинника, воспроизвести его манеру, стиль, ритмику) [там же, с. 90],
- воссоздание на родном языке творческой личности автора, сути личности, душевного склада автора [там же, с. 40, 64],
- воссоздание средствами языка, поэтической речи стилистики подлинника [там же, с. 113],
- воссоздание мыслей, интонаций, эмоционального колорита подлинника [там же, с. 79],
- воссоздание великолепия форм подлинника с помощью их органического усвоения [там же: 116, 119],
- воссоздание фольклорного духа поэзии [там же, с. 477],
- воссоздание подлинника чувством живой симпатии, пристрастной любви к народу [3, с. 514],
- обуздание своих индивидуальных пристрастий, сочувствий, вкусов, выработка стремления не заслонять автора своей личностью [4, с. 40],
- превращение переводчика в друга, товарища автора, подчинение его воле, слияние с волей автора [3, с. 516], при этом переводчик должен делать установку на бессознательное при осмыслении перевода и его оценке [4, с. 29, 36, 45; 3: 288].

Наиболее значимые акты - это перевоплощение, преображение, воссоздание.

Перевоплотиться - 'воплотиться во что-л. иное, принять иной вид, иные формы и т.д.' [2].

Преобразить - 'придать иной образ, вид, совершенно изменить кого-, что-л.'; 'превратить в кого-, что-л., сделать кем-, чем-л.' [2].

Воссоздать - 'создать вновь, восстановить', 'творчески воспроизвести, изобразить' [2]. Создать - 'путем творческих усилий и труда дать существование чему-л., вызвать к жизни что-л.' [2].

Эти значения можно рассматривать как связную структуру, в которой все элементы взаимообусловлены. Перевоплощение связано с преображением, а преображение имеет целью воссоздание подлинника на другом языке. Все эти элементы, конечно, характеризуют усилия элитарной языковой личности переводчика, то есть касаются и самого художника, его духовного строя, чувства гармо-

нии, и родного языка в напряжении всех его функций, в том числе и эстетических. Эти операции характеризуют именно метапоэтику (исследование автором собственного творчества), а не строго научную теорию перевода. Метапоэтика, опираясь на научные критерии, обладает еще одним важным прибавочным элементом - посылками к творчеству, творческим находкам и сообщениям о них.

К.И. Чуковский в книге «Высокое искусство» делает установку именно на метапоэтику перевода. Он пишет о том, что от него «требовали стройной и строгой теории, всесторонне охватывающей эту большую проблему. Создать такую теорию я был неспособен, но прагматически выработать какие-то элементарные правила, подсказывающие переводчику верную систему работы, я мог» [3, с. 242]. В этом высказывании К.И. Чуковский верен своей скромности, но все же ему удалось создать «стройную и строгую» теорию, теорию от переводчика, которая сочетается с тонкими практическими наблюдениями: от самых простых до наблюдений такой высокой сложности, которые может сообщить только гениальный мастер художественного перевода. Это, например, касается всего того, что отмечено в последнем корпусе данных, связанных с актами перевоплощения переводчика в автора, преобразования переводчика, воссоздания подлинника средствами другого языка. Это именно метапоэтический текст. В отличие от строгого научного он характеризуется доверительностью, откровенностью в сообщении наблюдений над собственными действиями и действиями других собратьев по переводческому делу.

Термины, которые подбирает К.И. Чуковский, вряд ли можно отнести к научным, но они превышают научное знание своей обобщенностью, нюансировкой наблюдений, регламентированностью данных, корректностью сообщений. Они имеют личностный характер, связаны не только с рациональным мышлением, но и с мышлением эмоциональным, часто иррациональным. Как творческий человек, К.И. Чуковский часто говорит о пережитых чувствах по поводу хорошо сделанной работы, о прозрениях, неожиданных находках, открытиях.

Часто мы попадаем в лабораторию не только метапоэтики, но и метаметапоэтики – осмысления того, как складывался строй работы «Высокое искусство». Не случайны метакомментарии К.И. Чуковского: «она осенила меня» (аксиома), «мне стала ясна и другая драгоценная истина», «с каким напряженным трудом приходилось открывать бесспорные истины», «я понял»: «Перелистывая теперь, почти через полвека, тоненькую брошюру – первоначальный вариант этой книги, – я не раз и не два вспоминаю, с каким напряженным трудом приходилось «открывать» такие бесспорные истины, которые ныне считаются азбучными. Сейчас, например, я читаю в одной

из статей ленинградского сборника «Теория и критика перевода»: «Буквальная точность» перевода приводит подчас к полному идейному искажению подлинника». Теперь это – аксиома, ясная для всякого школьника, но я хорошо помню тот день, когда она осенила меня как некое великое открытие.

Наряду с этим мне стала ясна и другая драгоценная истина. Я понял, что хороший переводчик заслуживает почета в нашей литературной среде, потому что он **не ремесленник, не копиист, но художник**. Он не фотографирует подлинник, как обычно считалось тогда, но **воссоздает его творчески**. Текст подлинника служит ему материалом для сложного и часто вдохновенного творчества. **Переводчик – раньше всего талант**. Для того чтобы переводить Бальзака, ему нужно хоть отчасти **перевоплотиться** в Бальзака, усвоить себе его темперамент, заразиться его пафосом, его поэтическим ощущением жизни. Даже переводчику средней руки нужно столько редкостных способностей и знаний, такое **чутье языка**, такое **любовное проникновение в переводимые тексты**, что третировать его свысока может только невежда» [там же, с. 242–243].

Этот фрагмент текста ярко представляет метапоэтические данные творчества К.И. Чуковского, который прибегает к лексике, характерной именно для переводчика-художника, освоившего путь «вдохновенного творчества», ведущего к «высокому искусству», и доверительно передает свои знания, в первую очередь, собратьям по перу.

Итак, по К.И. Чуковскому, переводчик - не ремесленник, не копиист, а художник. Он не фотографирует подлинник, а творчески воссоздает его. Это сложная и вдохновенная работа. Переводчик - талант, в процессе перевода он перевоплощается в автора, усваивает его темперамент, заражается пафосом, поэтическим ощущением жизни. Для этого ему нужно обладать чутьем языка, осуществлять любовное проникновение в переводимые тексты. Вот кто такой настоящий переводчик.

Список литературы

1. Перевод – оригинал – действительность [О защите докторской диссертации Г.Р. Гачечиладзе «Проблема реалистического перевода»] // Мастерство перевода. Сборник. – М.: Советский писатель, 1962. – С. 497–503.
2. Словарь русского языка: В 4 т. – М.: АН СССР, Институт русского языка, 1981 – 1984.
3. Чуковский К.И. Высокое искусство // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Художественная литература, 1966. – Т. 3. – С. 239–630.
4. Чуковский К.И. Высокое искусство // Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – М.: Терра, 2001. – Т. 3. – С. 3–320.
5. Шор В.Е. Опыт многообразного решения одной переводческой задачи // Мастерство перевода. Сборник статей. – М.: Советский писатель, 1963. – С. 447–486.

Сведения об авторах

About Authors

Большакова Ирина Георгиевна – соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, irinna.05@mail.ru.

Бураихи Фирдевс Карим – аспирант, Воронежский государственный университет, (г. Воронеж), ochar@inbox.ru

Гайломазова Елена Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, Ростовский институт защиты предпринимателя, г. Ростов-на-Дону, elena.gailomazova@yandex.ru

Говорун Светлана Викторовна – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, svetlanagovorun@yandex.ru

Горина Ольга Григорьевна – аспирант, Государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург, gorina@bk.ru

Гуторова Полина Владимировна – аспирант, Иркутский государственный лингвистический университет, (г. Иркутск), polina-gutorova@rambler.ru

Деркач Светлана Игоревна – аспирант, Воронежский государственный университет, (г. Воронеж), derkach_svetlana@inbox.ru

Иванова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор, Башкирский государственный университет, (г. Уфа), IvaSV@rambler.ru

Заруцкая Екатерина Витальевна – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, (г. Санкт-Петербург), eka.univer@yandex.ru

Кузьмина Лариса Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент Воронежский государственный университет, г. Воронеж, kuzminahome@mail.ru

Курганова Нина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, Тверской государственный университет, (г. Мурманск), nkurganova@gmail.com

Меняйло Вера Владимировна – кандидат филологических наук, СПб филиал НИУ Высшая школа экономики, (г. Санкт-Петербург), menyaulo917@mail.ru

Миляева Наталия Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет управления, (г. Москва), natmil1199@gmail.com

Палкевич Ольга Язеповна – кандидат филологических наук, доцент, Иркутский государственный лингвистический университет, (г. Иркутск), palkevich@yandex.ru

Петренко Денис Иванович – кандидат филологических наук, Ставропольский государственный университет, (г. Ставрополь), textus@mail.ru

Поскачина Елена Николаевна – кандидат филологических наук, Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета, г. Якутск, poskachina.26@mail.ru

Просьянникова Ольга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (г. Санкт-Петербург), olgapros@mail.ru

Раздабарина Юлия Анатольевна – аспирант, Белгородский государственный университет, г. Белгород, rasdabarina@mail.ru

Сеничкина Ольга Авенировна – соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, olgasenichkina@yandex.ru

Стернин Иосиф Абрамович – доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, sterninia@mail.ru

Стернина Марина Абрамовна – доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, sternina@vmail.ru

Суханова Оксана Владимировна – аспирант, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, visukhanov@mail.ru

Шакирова Эльвира Рамиловна – кандидат филологических наук, Башкирский государственный университет, (г. Уфа), elshakki@gmail.com

Чарыкова Ольга Николаевна – доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный университет, (г. Воронеж), ochar@inbox.ru

Янкойц Елена Владимировна – соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, elena_yankoyts@hotmail.com

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия филология) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем поэтики классической и современной литературы и лингвистики.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.
Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- выслать по почте в виде распечатанного текста с обязательным приложением электронного варианта по адресу: 196605 Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10. Межфакультетская кафедра иностранных языков, каб. 235.
- отправить по электронной почте: *E-mail*: vest_cognitive@mail.ru

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин,

Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

**Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
ОБЪЯВЛЯЕТ:**

**1. КОНКУРС НА ЗАМЕЩЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ ПРОФЕССОРСКО-
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА:**

1.1. Кафедра литературы и русского языка:

- доцента – 1,0 ст.;
- старшего преподавателя – 0,25 ст.

1.2. Кафедра коррекционной педагогики и коррекционной психологии:

- доцента – 0,25 ст.

1.3. Кафедра психофизиологии и клинической психологии:

- профессора – 0,25 ст.;
- доцента – 0,5 ст.;
- старшего преподавателя – 0,25 ст.;
- ассистента – 0,75 ст.

**1.4. Кафедра общественных связей и психологии массовых
коммуникаций:**

- старшего преподавателя – 1,0 ст.

1.5. Кафедра естествознания и географии:

- профессора – 0,75 ст.

**Срок подачи документов – один месяц со дня опубликования объявления
АДРЕС: 196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10, учёный секретарь
Пн.-пт.: с 9.00 до 17.00; тел.: 451 – 91 – 73.**

Научный журнал

ВЕСТНИК
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

№ 3

Том 7. Филология

Оригинал-макет Е. Ю. Березиной

Подписано в печать 04.10.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 500 экз. Заказ № 615

Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а