

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

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

№ 1 (9)

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

**Москва
2012**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHERS' TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

SERIES

PHILOLOGY. THEORY OF LINGUISTICS.

LINGUISTIC EDUCATION

№ 1 (9)

**Published since 2008
Appears Twice a Year**

**Moscow
2012**

Редакционный совет:

Рябов В.В.

председатель

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

Атанасян С.Л.

Радченко О.А.

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

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

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

проректор по инновационной деятельности и международным связям
ГБОУ ВПО МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Радченко О.А.

главный редактор

Викуллова Л.Г.

заместитель главного редактора

Аликаев Р.С.

Афанасьева О.В.

Барышников Н.В.

Вострикова О.В.

секретарь

Дубинин С.И.

Киров Е.Ф.

Костева В.М.

ответственный секретарь

Курдюмов В.А.

Рыжова Л.П.

Савицкий В.М.

Собянина В.А.

Судейманова О.А.

Тарева Е.Г.

Чупрына О.Г.

Щепилова А.В.

Языкова Н.В.

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор (Кабардино-Балкарский
государственный университет им. Х.М. Бербекова)

доктор филологических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор (Пятигорский государственный
лингвистический университет)

кандидат филологических наук, доцент

доктор филологических наук, профессор (Самарский государственный
университет)

доктор филологических наук, профессор

кандидат филологических наук, доцент

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, доцент (Московский гуманитарный
педагогический институт)

доктор филологических наук, профессор (Самарский государственный
педагогический университет)

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор филологических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

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

ISSN 2076-913X

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Литературоведение

- Солодовник В.И.* Жанровый синтез в книге Ч. Колсона
«Война царств» 8

Германская филология

- Вострикова О.В.* О комической функции эвфемизмов 17
- Михалёва Е.И.* Место диалектной речи в фонетической
системе английского языка 24

Романская филология

- Викулова Л.Г., Михайлова С.В.* Прагматика моралите
французской литературной сказки XVII века 29
- Епифанцева Н.Г.* Модальность и средства её выражения
во французском и русском языках 38

Теория языка

- Алпатов В.М.* К проблеме иерархии языков 45
- Рянская Э.М., Фёдорова Р.В.* Проспективность
в контексте взаимодействия аспектуальных,
темпоральных и модальных характеристик действия 53
- Костева В.М.* О термине «*тоталитарная*» лингвистика 59

Языковое образование. Межкультурная коммуникация

- Захарова О.Л.* К вопросу об особенностях моделей
формирования базовых компетенций 68
- Черкашина Е.И.* Интегративная модель подготовки
преподавателя иностранного языка для неязыковых вузов 76
- Маякова Е.В.* Содержание обучения английскому языку
детей дошкольного возраста 85
- Макеева С.Н.* К разграничению понятий «лингводидактическая
компетенция» и «методическая компетенция» учителя
иностранного языка 91

Трибуна молодых учёных

- Абрамова Г.С.* Роль диалектов в сохранении этнолингвистической самобытности (на примере диалекта кокни)..... 97
- Доманский Д.Е.* Прагматический аспект в употреблении глаголов-дублетов французского языка (на примере *solutionner / résoudre*)..... 102
- Мюллер К.С.* Проявления тоталитарного дискурса в немецком языке (1933–1990 гг.): к постановке проблемы..... 108
- Черных О.Ю.* Конструирование гендера в учебнике математики для первого класса: гендерные асимметрии 113

Наши зарубежные коллеги

- Иванова Н.С.* О прагматическом потенциале глагольной полипрефиксации в современном русском и болгарском языках..... 119

Критика. Рецензии. Библиография

- Гургенашвили И.В., Короленко О.И.* Избранные труды преподавателей Института иностранных языков МГПУ за 2010 г. 125

Научная жизнь

- Фомина М.А.* 45-й Международный лингвистический коллоквиум (Венгрия) 131
- Викулова Л.Г.* Международная научная конференция «Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты» (КПП–2011)..... 133
- Тарева Е.Г.* Итоги III Международного Крымского лингвистического конгресса «ЯЗЫК И МИР» (г. Ялта, 3–7 октября 2011 г.)..... 134

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Филология. Теория языка.

- Языковое образование», 2012, № 1 (9)..... 136**

- Требования к оформлению статей 142**

CONTENTS

Literary Studies

- Solodovnik V.I.* Genre Synthesis in Ch. Colson's «Kingdoms in Conflict» 8

Germanic Languages

- Vostrikova O.V.* On Euphemisms' Comic Function 17
- Mikhalyova E.I.* The Position of Dialect Speech in the Phonetic System of the English Language 24

Roman Languages

- Vikulova L.G., Mikhailova S.V.* Pragmatics of the French Literary Fairy Tale's Moralité in the XVIIIth Century 29
- Epifantseva N.G.* Modality and the Means of Its Expressing in the French and Russian Languages 38

Linguistics

- Alpatov V.M.* On the Languages Hierarchy 45
- Ryanskaya E.M., Fyodorova R.V.* The Prospective Category in the Context of the Interaction with Aspect, Temporal and Modal Characteristics of Action 53
- Kosteva V.M.* On the Term «Totalitarian» Linguistics 59

Language Teaching Methodology. Cross-cultural Communication

- Zakharova O.L.* On Peculiarities of Models Molding Basic Competences..... 68
- Cherkashina E.I.* Integrative Model of the Foreign Language Teacher Training for Non-Linguistic Institutions of Higher Education..... 76
- Mayakova E.V.* Maintenance of the English Language Teaching to Children of Preschool Age..... 85
- Makeeva S.N.* Differentiating FLT Linguodidactic and Methodological Competences..... 91

Young Scientists' Platform

<i>Abramova G.S.</i> Role of Dialects in Ethno-linguistic Distinctiveness Retention (by the Example of Cockney)	97
<i>Domansky D.E.</i> Pragmatics of Usage of French Verbal Doublets (by the Example of Solutionner / Résoudre)	102
<i>Müller K.S.</i> On the Problem of Manifestations of Totalitarian Discourse in the German Language (1933–1990).....	108
<i>Tchernykh O.Y.</i> Construction of Gender in Mathematics Textbook for the First Form: Gender Asymmetry	113

Our Colleagues from Abroad

<i>Ivanova N.S.</i> Pragmatic Potential of Verbal Poly-prefixation in the Modern Russian and Bulgarian Languages	119
---	-----

Critical Surveys. Reviews. Bibliography

<i>Gurgenashvili I.V., Korolenko O.I., Simakina N.A.</i> Selected Works of the IFL MCTTU Lecturers and Professors in 2010	125
--	-----

Scientific Events

<i>Fomina M.A.</i> The 45 th International Linguistic Colloquium (Hungary).....	131
<i>Vikulova L.G.</i> International Scientific Conference «Polycode Communication: Linguistic, Cultural and Didactic Aspects» (PC–2011)	133
<i>Tareva E.G.</i> The Results of the III rd International Crimea Linguistic Congress «The Language and the World» (Yalta, October, 3–7, 2011)	134

«MCTTU Vestnik» / Authors, series «Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education», 2012, № 1 (9).....

Style Sheet	142
--------------------------	-----

В.И. Солодовник

Жанровый синтез в книге Ч. Колсона «Война царств»

В статье исследуется характер взаимодействия публицистики и художественности в повествовательной структуре книги американского писателя Ч. Колсона «Война царств». Проблема жанрового синтеза анализируется с позиций исторической поэтики и феномена интертекстуальности в современной литературе США.

The article deals with the genre structure of Ch. Colson's «Kingdom's in Conflict», namely — the combination of fictional and publicistic styles in it. The problem is being studied from the point of view of traditions and intertextuality in the USA literature.

Ключевые слова: жанр; синтез; литература США; традиции; публицистический; художественный; интертекстуальность.

Key words: genre; synthesis; USA literature; traditions; publicistic; fictional; intertextuality.

Чарльз Колсон — человек необычной судьбы. Его блестящая карьера адвоката и политика закончилась в Белом доме в годы президентства Р. Никсона. До тех пор он стремительно и беспрепятственно поднимался по социальной лестнице. Как он сам определит это спустя десять лет: «Моя жизнь была совершенным воплощением успеха, осуществлённой Американской Мечтой» [1: p. 24] (Перевод мой. — В.С.).

И всё это разрушилось в течение нескольких недель, закончилось бесславием, позором и тюрьмой. Будучи одним из ближайших советников президента Никсона, Колсон разделил с ними ответственность за «дело Уотергейта». Он провёл в тюрьме всего семь месяцев, однако испытал там полное духовное перерождение. С тех пор он посвящает всё своё время и недюжинные организаторские способности активной деятельности возглавляемого им международного «Тюремного братства». Главной задачей этой общественной организации является всевозможная помощь (моральная, материальная, ме-

дицинская, правовая и иная) заключённым и их жертвам, а также их семьям. В результате широкой информационной кампании, проводимой «Комитетом братства», правительства многих стран были вынуждены принять меры по улучшению системы тюремного содержания. Ч. Колсон и его сподвижники ныне — обладатели целого ряда международных премий, полученных за наибольшую эффективность социальных проектов и программ.

Но есть два направления деятельности «Тюремного братства», которые особенно близки и дороги лично Ч. Колсону: христианское миссионерство в тюрьмах и помощь в социальной адаптации бывших узников. Факты свидетельствуют о том, что именно благодаря этой работе «Братства» сотни людей избежали печальной участи тех, кто был сломлен и не сумел выжить или морально восстановиться после тюремного заключения.

Чарльз Колсон начал писательскую деятельность через несколько лет после основания «Тюремного братства», и, конечно, взявшись за перо его побудило стремление привлечь как можно больше внимания (и как можно больше людей доброй воли) к благородному начинанию.

Им написано свыше десятка книг, и все они свидетельствуют об удивительной силе духа, о сердечной доброте и чуткости их автора, а также о его неподдельном сострадании к терпящим бедствие.

Очень интересны эти сочинения с точки зрения их жанровой структуры. В них объединяются, тесно переплетаются и дополняют друг друга публицистическое и художественное повествования. Это показывает прежде всего принадлежность Ч. Колсона к национальной традиции, уходящей своими корнями в далёкое прошлое американской культуры, — в колониальную эпоху. Именно тогда в дневниковых заметках, автобиографиях и очерках-памфлетах XVII–XVIII веков закладывались основы этой традиции, оказавшейся столь жизнеспособной в последующей литературе США. В XIX столетии свой вклад в эту традицию внесли трансценденталисты, писатели-аболиционисты, областники. XX век также богат примерами синтеза публицистики и художественной прозы.

Есть одна важная особенность в данной традиции, имеющая, на мой взгляд, также отношение к национальному характеру, — это обилие жанровых модификаций внутри самой традиции. Именно **способ сочетания** двух основных пластов повествования делает каждое произведение неповторимо индивидуальным. Полагаю, сознательная и активная ориентация авторов на личностную уникальность способствует продуктивности этого типа прозы в литературе США.

С этой точки зрения «Война царств» Ч. Колсона представляет особый интерес. Это объёмное сочинение в 360 страниц, где собрана богатая информация о многообразных сторонах современной жизни и истории. В качестве первого определения напрашивается термин «лиро-эпический» тип повествования, так как здесь развёрнутые панорамы истории западной цивилизации буквально пронизаны стилевой тональностью **личного восприятия**. Автор присутствует здесь «имплицитно» и «эксплицитно»: как историк, философ, комментатор, беллетрист и неравнодушный участник описываемых событий.

Способ сочетания публицистичности и художественности у него более сложный, чем, например, в романе Дж. Стейнбека «Гроздь гнева». Колсон использует в этих целях разные элементы структуры и композиции произведения. Так, пролог и эпилог перекликаются в прямом «диалоге» двух этих стиливых интерпретаций сквозной темы всей книги, причём понять истинный, скрытый смысл пролога (выполненного в традициях сугубо художественных) можно только **ретроспективно**, лишь дойдя до конца эпилога. Рассмотрим подробнее эту позицию.

«Пролог» являет собою в общей композиции книги нечто в виде вставной новеллы, не имеющей, казалось бы, никакого отношения к публицистике. (В связи с этим полагаю оправданным использование писателем кавычек, — как в любом названии завершённого художественного текста.) И поскольку это зачин всего повествования, то при первом знакомстве с ним у читателя совершенно естественно складывается впечатление, что он держит в руках роман. Это впечатление усиливается ещё и тем, что «Пролог» выполнен в жанре классической антиутопии. Действие отнесено в недалёкое будущее — в 1998 год («Война царств» написана в 1987 году). Тематически произведение также соответствует современной антиутопии: оно исследует один из вариантов «конца света», а именно политический апокалипсис, где мир поставлен на грань глобальной атомной войны. Колсон и здесь объективно проиллюстрировал живучесть американских национальных традиций, связанных с широкой библейской ассоциативностью культуры США в целом.

Как это выглядит конкретно у данного писателя? Весьма любопытно, а в определённом смысле даже символично в отношении американской литературы. Колсон как автор буквально «встраивает» современную ситуацию в западном мире (и особенно в США) в библейскую историю мировой цивилизации. Думаю, это связано с неизжитым мифом об «особой миссии» Америки, о сугубой провиденциальности её судеб. В «Прологе» президент Хопкинс, фигура гипотетическая, стал лидером нации благодаря своей предвыборной кампании, основанной на платформе возрождения «истинного христианства». А теперь он, как и его страна, стоит перед роковым выбором: либо *самим* исполнить библейское пророчество, но при этом столкнуть мир в бездну ядерного ужаса, либо отказаться от фундаментальной идеи американского национального самосознания — идеи «особой миссии» своей страны в судьбах человечества.

Автор блестяще реализовал эту труднейшую дилемму в развитии основного конфликта. Начинается «Пролог» с того, что в шесть часов утра в Овальном кабинете Белого дома собрался на экстренное заседание узкий круг «первых лиц» государства, возглавляющих основные департаменты, чтобы решить, как реагировать на сообщение чрезвычайной важности. Оно заключается в том, что в Израиле партия религиозных ортодоксов решила взорвать главную мечеть в Иерусалиме, стоящую на месте давно разрушенного храма, символизировавшего для евреев статус «богоизбранного народа». В Белом

доме знают, что за этим действием последует вполне предсказуемая реакция мусульман, для которых эта мечеть есть также главный сакральный символ, что, в свою очередь, приведёт к реализации «русской ядерной угрозы» и в конечном счёте к «последнему акту истории». Такова общая схема.

Кроме характерных признаков антиутопии в «Прологе» присутствуют явные черты фэнтези. Они проявляются и в развитии сюжета, и в сценических зарисовках, и в психологических портретах главных персонажей.

Например, трудно представить себе в современной политической жизни Соединённых Штатов такого президента, который читал бы вслух Библию своим подчинённым во время секретного совещания в Белом доме. Однако и у этого направления «фэнтезийной» мысли есть, как нам представляется, своё объяснение. Достаточно обратить внимание на те места из Священного Писания, которые цитирует президент, — и снова обнаруживаются очевидные параллели с пуританскими мифологемами давних, ещё колониальных времён Новой Англии. В политическом споре со своими советниками президент Хопкинс опирается прежде всего на библейское положение о богоизбранности еврейского народа и на убеждение в том, что Америка является духовной наследницей древнего Израиля, то есть он приводит те самые аргументы, которые служили его новоанглийским предкам в их пуританско-протестантской самоидентификации. Но Хопкинс идёт дальше: осмысливая американский опыт трёх истекших с тех пор столетий, он теперь, на исходе XX века, приходит к выводу о том, что всё это время «Бог был милостив к Америке, потому что Америка была добра к евреям» [1: р. 288].

Традиционно также и стремление соотносить любое реальное событие с библейскими текстами, усердно искать прямые параллели с эпизодами из Ветхого и Нового Заветов. Это свойственно не только герою, но и автору. Убеждённость в том, что ветхозаветные пророки Иезекииль и Даниил имели в виду Россию XX века, когда писали о «нации, которая ополчит и поведёт все тёмные силы против Израиля» [1: р. 272] — эта убеждённость, к сожалению, характеризует не только «гипотетического» героя, но и самого писателя. Нужно заметить, что вообще отношение Ч. Колсона к России как государству или нации в целом достаточно негативное, даже в чём-то обывательски-примитивное, на уровне избитого выражения «Русские идут!». Кстати, в «Прологе» эта фраза действительно присутствует [1: р. 287–288].

Иногда библейские параллели производят — в конкретном контексте — почти комический эффект. Например, в одной из глав «Войны царств» автор рассматривает вопрос о недостатке лояльности помощников президента Никсона, их неспособности хранить общий секрет в трудное время Уотергейта, и тут же делает сопоставление с Новым Заветом, проводя параллель с поведением учеников Иисуса Христа! Впрочем, писатель не видит комизма в таком подходе, — это очевидно.

Но вернёмся к жанровой характеристике книги в целом и «Пролога» в частности. Помимо черт антиутопии и фэнтези в «Прологе» можно обнаружить также

целый ряд приёмов современного политического триллера. С первых же страниц начинается галерея портретов-характеристик советников президента, глав Пентагона и министерства обороны. Эти портреты выполнены в стиле лаконичных и ярких досье или психологически ёмких мини-биографий. Далее, всё повествование разделено на фрагменты, каждый из которых имеет вместо заглавия указание точного времени: 8.45 утра, 10.00 утра, — и так до последнего эпизода, отнесённого к 7.15 следующего дня, то есть действие развёрнуто в пределах одних суток, что придаёт рассказу о событиях особую напряжённость и динамизм. Вместе с тем библейская ассоциативность поднимает повествование на символический уровень и тем самым раздвигает рамки политического триллера, привносит в него дополнительный философский смысл.

«Пролог» выполняет в общем контексте произведения и свою номинальную функцию — вводит в конфликт двух основных идей книги, выраженных здесь в противостоянии двух позиций: президента и военной элиты США. В том, как озвучивает это Ч. Колсон, видна принципиальная непримиримость конфликтующих мнений. В споре о том, что должно доминировать в кризисной ситуации, — соображения политической выгоды или христианской морали, министр обороны цинично заявляет, что само существование Израиля полностью зависит от «добротного мнения о нём Америки» и что достаточно одного телефонного звонка в Тель-Авив (или одной пули), чтобы «урезонить» главу израильского правительства. Какой разительный контраст с мнением президента о библейском богоизбранном народе!

Так введение в книгу даёт драматический импульс всему дальнейшему повествованию.

Первая же глава демонстрирует характер жанрового эксперимента, предпринятого Ч. Колсоном: её название дублирует заглавие всей книги, а содержание напоминает публичное (устное) выступление на очень актуальную, даже злободневную тему. Оно предлагает довольно краткий, но ёмкий обзор основных мировых событий последних десятилетий XX столетия, приведших к духовному вакууму, а также стимулировавших религиозно-политические конфликты в разных странах, главным образом в США (например, политическое противодействие курсу «слишком религиозно ангажированного» президента Р. Рейгана, борьба в судебно-правовой системе вокруг вопроса о «школьной молитве», массовые религиозные митинги против легализации абортов и многое другое). И здесь же откровенное признание самого автора, поведавшего о том, как и почему он взял на себя смелость предложить обществу своё видение конфликта и путей его разрешения. Аргумент убедительный: Колсон в разное время был «на каждой из двух сторон баррикады», сначала как «религиозно индифферентный» советник Белого дома, а теперь как «озабоченный гражданин» и убеждённый христианин.

Всё последующее повествование выстроено методом подбора иллюстративного материала (как художественного, так и публицистического), посте-

пенно проясняющего непростую позицию автора по отношению к обозначенному им конфликту. В том, что этот конфликт имеет значение первостепенной важности, писатель не сомневается.

Сам выбор иллюстративных ситуаций, эпизодов и сцен достаточно оригинален. Так, глава, следующая сразу же за первой (публицистической), преподносит читателю сюрприз: в ней герой — Эрнест Хемингуэй. Можно было бы определить этот фрагмент книги как образец беллетризованной биографии, однако есть здесь аспекты, нетипичные для данного жанра. На фоне большого объёма критико-биографической литературы, написанной о Хемингуэе, глава в книге Колсона привлекает неординарностью подхода. Здесь крупнейший американский литератор и журналист показан исключительно с **духовной** стороны, причём внимательно прослежена эволюция этой духовности, что дало ему возможность сделать нетрадиционные выводы о широко дискутировавшемся в своё время гуманизме Хемингуэя. Символично название главы, — «После праздника»; в нём конечно же скрыта аллюзия на «Праздник, который всегда с тобой», а также есть очевидная соотнесённость с мировосприятием писателя в последние месяцы его жизни.

Можно спорить с общей оценкой творческой судьбы Хемингуэя как духовного банкрота — оценкой, которую даёт ему автор «Войны царств». Однако нельзя отказать Колсону в убедительности доводов в пользу вывода о том, что талантливый писатель «был в одном отношении настоящим символом XX века. Рождённый за год до начала столетия, он испытал на себе его стремительный технический прогресс, его обезличивающие силы, его растущую веру в науку и управление человеком своей жизнью, его угасающую веру в истинность традиционной религии» [1: р. 310].

Выстраивание фактического и беллетристического материала по главам кажется, на беглый взгляд, бессистемным. Однако это впечатление обманчиво: повествование о реальных и воображаемых событиях подчинено внутренней логике развития основных идей книги. Кроме того, автор использует приём «семантического мостика», соединяющего эпизоды причинно-следственной связью. Так, в главе, следующей непосредственно за той, которая названа «После праздника», рассказывается о другом американском журналисте, чья судьба контрастирует с судьбой Хемингуэя и «оттеняет» её. Герой (тоже лицо реальное) — Джерри Левин, религиозно индифферентный человек, который был похищен на улице Бейрута мусульманскими фундаменталистами и провёл 11 месяцев в маленькой грязной комнате, прикованный за руку и ногу к батарее отопления. Всё внимание автора сосредоточено на внутреннем, психологически «пограничном» состоянии человека, сумевшего выжить, не сойти с ума, не сломаться. Эту часть главы можно рассматривать как психологический этюд, в чём-то напоминающий «клинические исследования психики», как иногда называют рассказы Эдгара По. Конечно, вполне возможна параллель с новеллами «Колодец и маятник», «Заживо погребённый»

и другими, но цель у Колсона совсем другая, поэтому такая параллель, если и будет проведена, останется лишь на сюжетно-фабульном уровне. На уровне глубинно-смысловом здесь идёт спор с Хемингуэем, точнее, с той философской позицией, которая определила суть хемингуэевского гуманизма. Джерри Левин «выстоял и победил» не потому, что нашёл опору в самом себе («self-reliance» — знаменитое кредо), а потому, что открыл для себя Истину, которая помогла ему преодолеть религиозную ненависть его мучителей и обрести новое понимание смысла жизни.

Этот эпизод, как и все остальные, служит Ч. Колсону аргументом в пользу выстраиваемой им концепции возможного «существования царств». Впрочем, автор не торопится познакомить читателя со своим окончательным суждением по этому важнейшему на сегодняшний день вопросу. Он продолжает разворачивать широкую панораму исторических событий и отдельных человеческих судеб, которые сопрягаются то методом контраста, то сходством.

Приметной жанровой чертой книги является её «свободный хронотоп»: автор легко перемещается через время и географическое пространство, хотя приоритет отдан XX веку. Здесь выбор материала подсказан логикой духовной эволюции западной (и не только) цивилизации в истекшем столетии.

Подчеркну вновь, что большой удачей Колсона является его попытка «освежить», активизировать, глубже осмыслить знакомые любому культурному человеку главные события истории XX века. Например, Вторую мировую войну в его книге репрезентирует история борьбы представителей немецких христианских конфессий против фашистского режима. Он приводит интереснейшие факты и подробности, которые ныне забыты или, как считает писатель, сознательно замалчиваются сегодня. В итоге читатель открывает для себя новые страницы прошлого, растёт его познавательный интерес к книге Колсона.

В «Войне царств» можно найти много примеров того, что в современной науке называют интертекстуальностью. Литературных аллюзий здесь множество, и выполняют они самые разные функции. Пожалуй, основной среди них следует считать реферативно-опорную, когда делается ссылка на какой-то художественный источник в подтверждение авторской идеи или в её развитие.

Заслуживает особого внимания упоминание здесь имён двух русских писателей, которые — это чувствуется сразу — очень близки Колсону: Ф.М. Достоевский и А.И. Солженицын. Нетрудно определить источник этого интереса (опыт пребывания в заключении всех трёх литераторов), но объяснить его только биографическими параллелями было бы упрощением вопроса о характере интертекстуальности в книге «Война царств».

Особенно любопытна параллель с Достоевским. Известно, что «Записки из Мёртвого дома» имели значительное влияние на почти всех литераторов XX века, писавших о тюрьмах и лагерях. Это относится, в первую очередь, к российским авторам «лагерной» прозы, но затронуло и западных писателей. Известно также, что А.И. Солженицын испытывал сильное влияние Достоев-

ского; именно в «Архипелаге ГУЛАГ» он подошёл к философскому осмыслению понятий добра и зла в человеческом сердце, — в духе Достоевского.

Колсон оказался достойным преемником этой традиции. В главе «Переходя Рубикон», посвященной «антиподу» Хемингуэя, пленному журналисту Левину, автор заставляет героя, в его напряженных поисках Истины, вспомнить легенду о Великом инквизиторе из «Братьев Карамазовых». Колсон в своей манере (как это часто бывает в американской литературе) соотносит жизненную ситуацию своего протагониста с дилеммой, заданной больше века назад гениальным представителем другой культуры, и как бы «примеряет» эту дилемму к Левину.

В результате герой был «подвигнут к выбору», по выражению самого автора. Свой выбор Колсон сделал давно, и в «Войне царств» он ещё раз выражает свою солидарность с русским мыслителем. В одной из глав под названием «Вера и свидетельство» он пишет: «Великий русский романист Фёдор Достоевский сказал, что не верить в Бога означает быть приговорённым к жизни во вселенной, лишённой смысла» [1: р. 323]. Ему также импонирует мысль Достоевского (которую Колсон заимствует из «Записок из Мёртвого дома») о том, что «сломать человека окончательно» можно скорее нравственной пыткой, чем физической.

Таким образом, Достоевский выступает в книге американского писателя как единомышленник, как источник философской мудрости, как «свидетель» Истины, если соотнести все эти высказывания с названием главы.

Солженицыну в творчестве Колсона также отведена почётная роль. Их объединяет общее чудо: они испытали одинаковое духовное перерождение в период заключения. В своей другой книге — «Любить Бога» Ч. Колсон посвящает отдельную главу Солженицыну, где детально анализирует его путь к Богу. Но и в «Войне царств» имя автора «Архипелага ГУЛАГ» возникает неоднократно. Разница, конечно, есть: если Ф.М. Достоевский выступает у Колсона пророком и глашатаем Истины, то Солженицын лишь иллюстрирует скорбный путь многих христиан в XX веке. И всё-таки нужно отметить, что в общем контексте «Войны царств» фигура Солженицына приобретает особое величие как одно из современных свидетельств «присутствия Царства Божия на земле».

В зону литературных ассоциаций в книге Колсона попадают и другие авторы, главным образом из западной литературы XX столетия. Среди них — Ж.П. Сартр, А. Камю, У. Голдинг, Дж. Оруэлл. Все они разделены чертой «духовного Рубикона» на два мира, конфликтующих между собой. Конфликт этот показан ярко и образно.

Следует отметить, что Колсон вообще большой мастер контраста. Конечно, это в первую очередь связано с генеральной идеей книги о войне земных царств с Царством Божиим, о противостоянии религии и политики. Важно, однако, отметить высокое художественное мастерство реализации основного конфликта. Вот только некоторые из наиболее показательных примеров: названия глав («Не обезьяна и не ангел», «Крест и корона»), блиц-характеристики (об Иисусе Христе, ничего материального не имевшем на земле: по рождении

лежал в чужих яслях, по смерти — в «чужом» гробу), о лицемерном подражании Христу некоторых земных владык (трудно, стоя на пьедестале, умыть ноги своим слугам), ещё о контрасте «царств» (в двери высокопоставленных правителей простому человеку не достучаться, а Иисус сам стоит у нашей двери и смиренно ждёт, когда мы откроем...).

Жанровым контрастом (и вместе с тем — синтезом) выглядит соотношение фэнтезийного пролога и публицистического (хотя и не без лиризма) эпилога.

На суд читателей Колсон выносит своё общее суждение: в противостоянии религии и политики на Западе обе стороны допустили «крайности». Политическая власть стремится подменить собой веру, а религия стала «слишком комфортной», не зовущей человека к трудной работе над совершенствованием своего духовного мира.

Так в гармоничном синтезе реального и вымышленного, философских раздумий и репортёрских заметок, экскурсов в историю и антиутопических прогнозов складывается неповторимое жанровое своеобразие книги Ч. Колсона «Война царств».

Библиографический список

Источники

1. *Colson Ch.* The Collected Works of Charles Colson / Ch. Colson. – New York: Inspiration Press, 1995. – 650 p.

References

Istochniki

1. *Colson Ch.* The Collected Works of Charles Colson / Ch. Colson. – New York: Inspiration Press, 1995. – 650 p.

О.В. Вострикова

О комической функции эвфемизмов

По мнению автора, в связи с терминообразующей эмоциональной нейтральностью эвфемизмов комическое не является функцией эвфемизмов. Стилистический эффект комичности коммуникативной ситуации, в которой используется эвфемистический перифраз, в каждом случае целенаправленно создаётся автором с помощью ряда других стилистических приёмов. При этом эвфемистическая функция употребляемых единиц ослаблена.

The author argues the accuracy of the term “comic” as it contradicts the euphemisms’ definite specification of emotional neutrality. The communicative situation including a euphemistic periphrasis has a comic stylistic effect due to the author’s deliberate involving a range of other stylistic devices. Simultaneously the euphemistic efficiency is weakened.

Ключевые слова: эвфемизм; эвфемистический перифраз; эвфемистичность; комическая функция; комический стилистический эффект; нейтрализация.

Key words: euphemism; euphemistic periphrasis; euphemistic efficiency; comic function; comic stylistic effect; neutralisation.

Эвфемизмы признаются полифункциональными языковыми единицами. Под функцией языковой единицы мы понимаем определяющее её природу назначение, постоянную способность к выполнению данного назначения и реализованный результат проявления этой способности [8: с. 1300]. В зависимости от ракурса исследования лингвисты выделяют следующие функции эвфемизмов: смягчающую, замещающую, защитную, этическую, оценивающую, эстетическую / орнаментальную, текстообразующую, стилеорганизующую, характеризующую, превентивную, контактоустанавливающую / кооперирующую, вуалирующую / маскирующую.

Во многих диссертационных исследованиях прагматики эвфемизмов, а также работах, ставших хрестоматийными в этой сфере, — монографиях Б.А. Ларина, Л.П. Крысина, А.М. Кацева, М.Л. Ковшовой, Е.П. Сеничкиной, ироничность также рассматривается как одна из функций эвфемизмов. В част-

ности, В.П. Москвин признаёт возможность комической модальности эвфемизмов, которую может приобретать любой тип эвфемии [5: с. 153]. Определение «комическая» по отношению к функции эвфемизмов представляется нам также более правомерным, так как стилистический приём «ирония» — лишь один из способов создания комического эффекта. Учёный подразделяет комическую функцию на ироническую (с целью осмеяния изображаемого объекта) и шутивную (с расчётом на игровой эффект).

Один из приводимых В.П. Москвиным примеров: «Солженицына посадили в самолёт и **отправили** в гости к Генриху Бёллю» (С. Залыгин) [5: с. 153]. Выделенный глагол *отправить* в основном значении нейтрален. В приводимом контексте он гипероним к эвфемизируемому *депортировать, выслать*. В.П. Москвин определяет модальность эвфемизма и всего контекста как шутивную. На наш взгляд, модальность контекста — саркастическая, и обусловлена она не эвфемизмом, а синтагмой *в гости к Генриху Бёллю*, иносказательно обозначающей — *в ФРГ*, где А.И. Солженицын провёл первые два года депортации. Сарказм построен на сложной метонимической расшифровке, которая требует фоновых знаний. Генрих Бёлль — немецкий писатель, большую часть жизни проживший в Кёльне, соответственно высланный из СССР писатель направляется в ФРГ. Лауреат Нобелевской премии Г. Бёлль — автор рассказов, повестей и романов (в тех же жанрах работал и А.И. Солженицын), антифашистских и антивоенных по своему характеру, выступавший с критикой советского строя (то же отношение, что и у русского писателя). Всё это означает, что ссыльного А.И. Солженицына должны *принять с пониманием*. Таким образом, комический эффект и эвфемизм «отправить» в данном текстовом отрезке не связаны.

Задумаемся над противоречием между назначением эвфемизма и приписываемой ему (факультативной) функцией комического.

Эвфемизм — единица двух близких наук: стилистики и лексикологии¹. Соответственно существует стилистическая и лексикологическая трактовки эвфемизма, отличающиеся друг от друга.

В стилистике эвфемизм — это разновидность перифраза: «слово или выражение, заменяющее другое слово или выражение, которое представляется говорящему нежелательным в лингвокультурном / социальном отношении» [9]. Автор придерживается этого, а не «тропеического», определения эвфемизма О.С. Ахмановой. В.П. Москвин отмечал, что далеко не все эвфемизмы образны. И.Р. Гальперин указывал на образное либо логическое основание любого перифраза. Как особый вид перифраза эвфемизм отличают «запретная» семантика антецедента, допустимость однословной замены и, несмотря на передачу субъективно-индивидуального восприятия чего-либо, важность оформления информации в эстетически нормированное высказывание. А норма в нашем случае — вежливое смягчение.

¹ Первоначально эта единица принадлежала риторике. В античной Греции эвфемизм в значении «благоречие» использовался для обозначения «недобрых» (inauspicious) слов во время религиозных церемоний (слов-табу). В понимании замены любой другой неприятной для слушателя номинации он закрепился на английской почве в 80-х годах XVI века [5: с 13–14].

В лексикологии эвфемизмы — особый вид синонимической номинации, единицы, уже находящиеся в словарном составе языка: «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [7: с. 521].

Примеры лексического (языкового) и стилистического (контекстуального, речевого) эвфемизмов приведены в контексте, взятом из романа «Тихий американец» Г. Грина:

«**The possession of a body tonight seemed a very small thing — perhaps that that day I had seen too many bodies which belonged to no one, not even to themselves**» [1: p. 47].

В предложении описывается состояние британского военного журналиста Фаулера, циника с большим жизненным опытом, находящегося в районе боевых действий во Вьетнаме и ощущающего контраст между относительно мирной атмосферой Сайгона с его профессиональными и любовными интригами и войной с морем трупов.

Существительное *possession* — лексическая эвфемистическая замена антецедента тематической сферы физической близости *sex, making love*, хоть и не столь часто встречающаяся, как производный глагол *possess*. В основном значении слово *possession* имеет нейтральную абстрактную семантику — *обладание*. Даже с уточнением изолированное словосочетание *the possession of a body* может вызывать ассоциации с поведением животных, ритуальными или военными действиями, т.е. его семантика «размыта». Стилистический перифраз *bodies which belonged to no one, not even to themselves* выдвигает значимый здесь для автора признак смерти на войне — никому не нужные, безжизненные тела. Оба эвфемизма — результат сработавшего человеческого и журналистского инстинкта героя — о сексе и смерти не принято говорить напрямую.

Вычленение из речевого отрезка не общеизвестного языкового эвфемизма затруднительно, особенно при отсутствии особых эвфемистических маркеров (вводных оборотов; хезитативов; при написании — пунктуации, разрядки; при говорении — пауз, доверительной интонации, шёпота, соответствующей мимики и т.д.). Для идентификации эвфемистичности слова / выражения приходится прибегать к комплексной методике. Так устанавливаются следующие признаки эвфемистической замены: загрязнённый денотат¹, негативные коннотации антецедента, семантическая редуцированность эвфемизма при сохранении общих сем у первичной и эвфемизирующей номинаций; *нейтральная* или *положительная коннотация* в изолированной позиции и в высказывании [6]. Принимается во внимание общая модальность контекста (она должна быть *нейтральной* или *положительной*), возможность наличия общеизвестной, более прямолинейной номинации [4] и т.д.

¹ В научной литературе [4, 5, 6] *загрязнение денотата* — появление отрицательных сем при де-эвфемизации вследствие регулярного употребления эвфемизма). Под денотатом в данном случае понимается ядро семантического значения.

Таким образом, при любой из двух основополагающих трактовок эвфемизмов их основные, первостепенные функции — коммуникативная и смягчающая / нейтрализующая коммуникативное неудобство. Эвфемизмы призваны «анестетическим» по отношению к слушателю / собеседнику / читателю образом называть нечто, что является результатом негативной оценки говорящим / пишущим чего-либо, т.е., имея аксиологическую мотивацию, эвфемизмы помогают избежать негативной оценки. Подобную эвфемизацию В.П. Москвин называет адекватной / нейтральной [5: с. 153]. В таком случае любое проявление эмоционально-оценочных коннотаций (кроме эмоционально-возвышенной) ослабляет его эвфемистическую функцию, т.е. делает эвфемизацию «неадекватной».

Комическое / комичность — категория эстетики, выражающая в форме осмеяния несоответствие чего-либо объективному ходу вещей и эстетическому идеалу, что само по себе не означает положительное отношение. При этом комический эффект достигается путём привлечения внимания к тому, что высмеивается, пусть даже мягко и шуточно. На передний план *выдвигается* описываемый объект, что противоположно целям эвфемизации. Говорящий выражает своё ироническое отношение к предмету разговора, *формально соблюдая* общественно принятые нормы речевого поведения, но вторичная номинация несёт негативный оттенок.

Мы не отрицаем того, что эвфемизмы участвуют в создании комического эффекта, являющегося, как и всякий стилистический эффект, результатом неоправданного ожидания. Так, в вышеупомянутом романе Г. Грина в эмоционально-нейтральном контексте Пайл, хозяин собаки, отдаёт ей команду «Duke. Sit down. Duke». Читатель вправе далее ожидать любой концовки: описания послушания / непослушания. Продолжение неожиданно и нелепо: «Duke sat down and began noisily to lick his **private parts**» [1: р. 64]. Автор передаёт характерные особенности поведения животного, испытывающего нервозность на незнакомой территории; нелепым кажется дальнейшее утверждение Пайла о Дьюке как об умной и послушной собаке. Однако в самом языковом эвфемизме *private parts* комической коннотации нет.

Приведём ещё один пример В.П. Москвина из стихотворения И. Иртеньева: «Не ходите, девки, в лес / По ночам без мамки, / **Наберёте лишний вес**, / Попадёте в дамки» (И. Иртеньев) [5: с. 155].

Набрать лишний вес при первом приближении является лексическим эвфемизмом к *располнеть*. Переосмысленный спортивный фразеологизм *попасть в дамки* — *приобрести значимость*. Но в приводимом контексте окказиональные значения перифразов, основанные на метонимии, — *забеременеть* и *потерять невинность*. При косвенности номинаций и «загрязнённости» денотатов коннотация перифразов, как и всего контекста, не нейтральна, а иронична. Комплексный комический эффект создаётся целым рядом факторов. Помимо игры слов это — форма частушки; просто-

речные *девки*, *без мамки*; нелогичный порядок строк: *Наберёте лишний вес, Попадёте в дамки*. В культурологическом плане лес обычно ассоциируется с опасностью заблудиться, умереть от голода (какой уж тут лишний вес!), попасть волкам на съедение и т.д. В итоге налицо комичный перифраз с элементами эвфемистичности.

Соглашаясь с Е.П. Сеничкиной [6] в том, что существует стилистическая закреплённость языковых эвфемизмов, мы можем предположить, что комическое звучание может приобретать контекст с любыми, в том числе формальными и высокопарными, эвфемизмами.

Так, *decease* — традиционный формальный эвфемизм для слова *умереть*: «**Decease** is favourite officialise for *death* (the **deceased** as a verbal fig-leaf for ‘the dead person’ dates back at least to the early 17th century)» [10: p. 238].

Сравните эмоциональную тональность контекстов с эвфемизмом *deceased* в следующих примерах.

В романе М. Крайтона «Затерянный мир» отчёт о поисках данных агента Эда Джеймса включает употребление прямой и эвфемистической номинации *died* и *deceased*. Тон сообщения деловой и формальный.

«Most of the rest are **deceased**. Donaldo Gennaro, lawyer ... died of dysentery on a business trip. Dennis Nedry, Integrated Computer Systems ... also **deceased**. John Hammond, who started International Genetic Technologies ... died while visiting the company’s research facility in Costa Rica» [2: p. 36].

Совершенно другой эффект наблюдается в отрывке из радиовыступления стареющего кембриджского профессора Трефузиса из юмористического рассказа в сборнике С. Фрая «Пресс-папье»:

«... There is a tradition that the only obituaries published by the University or faculty magazines and periodicals are those written by the **deceased** his or herself» [3: p. 43].

В связи с серьёзностью заявленной темы (некрологи) эвфемизм *deceased* стилистически уместен. Но формальность стиля обманчива — известная из предыдущих эпизодов эксцентричность профессора выражается в парадоксальной идее: некролог должен писаться самим умершим. Если бы в контексте *deceased* был заменён на *dead*, комичность бы сохранилась.

Итак, проблема комической функции эвфемизма, на наш взгляд, заключается в широкой трактовке эвфемизма, прежде всего учитывающей иносказательность номинации и негативность денотата и не учитывающей смягчающую и этическую функции замены. Если вторичная номинация ярко образна и её значение оценочно, это не эвфемизм, а единица другой речевой стратегии (шутки, иронии, грубой выразительности), но с эвфемистическим эффектом. Это скорее псевдоэвфемизмы.

Комический эффект, возникающий при использовании эвфемизма, нерегулярен, контекстуально обусловлен и опосредован. При этом из-за намерения говорящего иронизировать, преобладающего над намерением эвфемизировать, эвфемистичность номинации ослабляется.

Библиографический список

Источники

1. *Грин Г.* Тихий американец: на англ. языке / Г. Грин. – М.: Менеджер, 2004. – 176 с.
2. *Crichton M.* The Lost World / M. Crichton. – New York: Ballantine Books, 1996. – 431 p.
3. *Fry S.* Paperweight / S. Fry. – London: Arrow Books, 2004. – 470 p.

Литература

4. *Ковшова М.Л.* Семантика и прагматика эвфемизмов / Л.М. Ковшова. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
5. *Москвин В.П.* Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / В.П. Москвин. – М.: ЛЕНАНД, 2007. – 264 с.
6. *Сеничкина Е.П.* Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: учеб. пособие / Е.П. Сеничкина. – М.: Высшая школа. – 2006. – 151 с.

Справочные и информационные издания

7. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: КД «Либроком», 2010. – 576 с.
8. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
9. *Лагута О.Н.* Учебный словарь стилистических терминов. Практические задания. Часть 1: учеб.-метод. пособие / О.Н. Лагута. – Новосибирск: Новосибирский госуниверситет, 1999. – 71 с. – URL: <http://sigieja.narod.ru/Stilslovar1.doc>. – Электрон. версия печ. публикации. – Режим доступа свободный.
10. *Ayto J.* Dictionary of Euphemisms / J. Ayto. – London: Bloomsbury Publishing Plc, 2000. – 332 p.

References

Istochniki

1. *Grin G.* Tixij amerikanecz: na angl. yazy'ke / G. Grin. – M.: Menedzher, 2004. – 176 s.
2. *Crichton M.* The Lost World / M. Crichton. – New York: Ballantine Books, 1996. – 431 p.
3. *Fry S.* Paperweight / S. Fry. – London: Arrow Books, 2004. – 470 p.

Literatura

4. *Kovshova M.L.* Semantika i pragmatika e'vfemizmov / L.M. Kovshova. – M.: Gnozis, 2007. – 320 s.
5. *Moskvin V.P.* E'vfemizmy' v leksicheskoy sisteme sovremennogo russkogo yazy'ka / V.P. Moskvin. – M.: LENAND, 2007. – 264 s.
6. *Senichkina E.P.* E'vfemizmy' russkogo yazy'ka: Speczkurs: ucheb. posobie / E.P. Senichkina. – M.: Vy'sshaya shkola. – 2006. – 151 s.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

7. *Axmanova O.S.* Slovar' lingvisticheskix terminov / O.S. Axmanova. – M.: KD «Librokom», 2010. – 576 s
8. Bol'shoj e'nciklopedicheskij slovar' / Pod. red. A.M. Proxorova. – M.: Bol'shaya rossijskaya e'nciklopediya, 1998. – 1456 s.
9. *Laguta O.N.* Uchebny'j slovar' stilisticheskix terminov. Prakticheskie zadaniya. Chast' 1: ucheb.-metod. posobie / O.N. Laguta. – Novosibirsk: Novosibirskij gosuniversitet, 1999. – 71 s. – URL: <http://sigieja.narod.ru/Stilslovar1.doc>. – E'lektron. versiya pech. publikacii. – Rezhim dostupa svobodny'j.
10. *Ayto J.* Dictionary of Euphemisms / J. Ayto. – London, Bloomsbury Publishing Plc, 2000. – 332 p.

Е.И. Михалёва

Место диалектной речи в фонетической системе английского языка

В статье описывается проблема модификации произносительной нормы английского языка под влиянием региональных и социальных диалектов.

This paper examines the problem of modification of Received Pronunciation under the influence of regional and social dialects of England.

Ключевые слова: международный английский; произносительная норма; диалекты; эволюция произносительной нормы.

Key words: International English; Received Pronunciation; dialects; RP evolution.

Современное общество находится под влиянием таких процессов, как глобализация, расширение мирового рынка, распространение стандартов массовой культуры. Все эти процессы взаимосвязаны, а вопрос о статусе произносительной нормы и диалектной речи в связи с угрозой их размывания в результате «глобализации английского языка» стоит сегодня достаточно остро и вызывает научные дискуссии среди специалистов в области фонетики.

В современном лингвистическом международном сообществе функционирование английского языка представляется биполярным. С одной стороны, английский, имеющий позицию лингва франка, используется как внутри, так и за пределами национальных рамок его функционирования. В результате статус произносительного стандарта британского варианта английского языка меняется, повышается роль средств массовой коммуникации как общенационального стандарта. Английский язык стал своеобразным механизмом превращения лингвистического, этнического и культурного разнообразия в инструмент взаимопонимания. Специалисты в области английской фонетики признают, что обучение английскому языку и английскому произношению должно быть ориентировано на достижение понимания (*intelligibility*) в процессе коммуникации.

В то же время возникновение феномена «международного английского» не приводит к устранению фонетической неоднородности национальных типов произношения. Английский язык имеет не только главный нормативный вариант, но и локальные и диалектные варианты.

Многие авторы отмечают, что одна из основных особенностей современных английских диалектов — их консерватизм. Какие-либо отклонения от литературного стандарта обусловлены в большинстве своём не эволюцией, а её отсутствием: в диалектах сохраняются многие языковые явления различных периодов истории языка [1]. Другими характерными чертами диалектов являются их территориальная ограниченность, вариативность на всех языковых уровнях, а также социальная языковая разновидность, поскольку местным диалектом владеет круг лиц, достаточно определённых в социальном отношении.

Несмотря на то, что деление на основные региональные зоны в целом сохраняется, так как сохраняются региональные черты в речи современных англичан, исследователи вариативности языка признают существование определённых сложностей классификации диалектов. Среди факторов, влияющих на изменение диалектных границ, называют технический прогресс, экономические изменения в Великобритании и возросшую мобильность населения, что приводит к ассимиляции ранее не сталкивавшихся близко вариантов языка.

Проблема выравнивания региональных диалектов касается вариативности британского английского и является современным направлением в социолингвистике. Феномен диалектального выравнивания («*dialect levelling*») определяется следующим образом: «процесс, в котором различия между региональными изменениями сокращаются, характеристики, благодаря которым отличительные черты исчезают, а новые черты появляются и начинают использоваться на большой территории» [2: р. 55]. Необходимо также отметить два взаимосвязанных процесса, используемых в работах таких британских лингвистов, как П. Керсвилл (P. Kerswill), П. Традгилл (P. Trudgil), Д. Британ (D. Britain): географическую диффузию («*geographical diffusion*») и географическое выравнивание («*levelling*»).

Под географической диффузией понимается процесс, при котором характеристики распространяются от наиболее населённых, экономически и культурно доминирующих центров. Так, акценты становятся более похожими друг на друга. Примером может послужить распространение использования гортанной смычки (*glottalling*) в речи. Появление твёрдого приступа /ʔ/ вместо /t/ в речи жителей северной Англии не раньше середины XX века произошло благодаря продвижению этого процесса вверх с южных территорий. В настоящее время это типичная фонетическая характеристика северных диалектов, и в связи с эволюцией произносительной нормы твёрдый приступ можно услышать и в речи носителей литературной нормы. Географическая диффузия прослеживается также на вариативности консонантного типа: распространение губно-зубного согласного /v/ вместо /r/, переход дентальных фрикативных /ʔ, D/ в /f, v/.

Выравнивание, с другой стороны, включает в себя редукцию, сокращение вариантов, отмеченных социальными стереотипами, и заменяет их характеристиками, распространёнными в больших географических регионах (например, опущение — *r* в Йоркшире, Мидлендс). Случай с вытеснением из большин-

ства вариантов английского языка в Англии раскатистого /r/ в прошлом веке может служить ярким примером выравнивания. Даже в сельской местности, где традиционно произносилось раскатистое /r/, такая тенденция была вызвана облагораживанием сельской местности («gentrification of the countryside») [2: р. 56], т.е. притоком говорящих, использующих альвеолярный /r/. Отсюда возник стереотип низкой престижности, часто ассоциируемый в Англии с раскатистым произношением /r/.

Кроме того, диалектная речь, сохраняя первоначальную самобытность, находится под большим влиянием со стороны стандартного английского языка. Взаимодействие диалектов и кодифицированной формы языка обусловлено не только языковыми факторами, но и социальными обстоятельствами, к которым относят школьное образование, средства массовой информации, контакт говорящих на диалекте с носителями стандарта. В результате возникают условия как для сохранения диалектов, так и для ориентации на их полное нивелирование.

Высокий престиж литературного языка как культурного символа нации характеризует особенность английской языковой ситуации. Уже в XVIII веке «благодаря» движению за чистоту речи («Pronunciation Police») и её лидеру Т. Шеридану диалекты начали расцениваться как непрестижное средство общения, присущее социально сниженным слоям населения. В своих лекциях по основам публичной речи Т. Шеридан постулировал идею деления речи на «правильную» и «неправильную». Так, например, вплоть до конца XX века диалектная речь оценивалась носителями стандартных форм языка как неэстетичная, носители региональных диалектов воспринимались как менее компетентные, менее образованные в сравнении с носителями произносительной нормы. Вынужденная модификация речи в сторону более престижных форм происходила у тех, кто поднимался по социальной лестнице.

Однако языковая ситуация постепенно меняется, и в работах по диалектологии, социофонетике, фонетике английского языка подчёркивается, что стандарт английского языка претерпевает изменения, приобретая характеристики, схожие с региональными чертами.

Британскими лингвистами доказано, что английские диалекты оказывают влияние на стандартный английский. Одним из примеров может послужить количественное изменение в произнесении долгого звука /o:/ в произносительной норме (RP) на краткий /o/. Изначально слова *off*, *lost*, *cross* произносились с кратким гласным, затем произошло удлинение в южных английских акцентах и RP. Тем не менее процесс изменений пошёл в обратную сторону, когда изначальная краткая форма восстанавливается.

Считается, что некоторые языковые изменения распространяются от низшего социального слоя к высшему. Речь рабочего класса начинает входить в моду, и всё большее количество людей с высоким статусом в обществе перенимает её фонетические характеристики. Примером является опущение фарингального звука /h/, которое от лондонского кокни перешло к городскому населению Англии.

Также отмечается произнесение представителями молодого поколения гласного /*ʌ*/ в слове *one* (количество доходит до 40%), что подтверждает тот факт, что молодёжь из состоятельных семей, владеющая RP, склонна испытывать влияние «модных» на данный момент региональных и социальных типов произношения и диалектов, создавая тем самым особый «молодёжный» вариант RP.

Для современного состояния произносительной нормы характерна утрата ею престижа, происходящая на фоне возросшего влияния и продолжающегося распространения другого современного английского диалекта, Estuary English (впервые термин был предложен в 1984 году британским лингвистом Д. Розварном), которому способствует мобильность населения, а также широкое использование модифицированной формы произношения на радио и телевидении.

Д. Кристал предполагает, что Estuary English возник в результате слияния двух противоположных социальных тенденций: повышения социального статуса людей, изначально говоривших на кокни, и сознательного стремления среднего и высшего классов скрыть свою надменность и неприступность отказом от использования нормы [3: p. 327].

Тем не менее целый ряд приписываемых произношению Estuary English характеристик в той или иной степени проявляется в территориальных и социальных диалектах, а также проникает в общенациональный стандарт. В качестве примера можно привести ассимилятивное сращение /*tj*/, /*dj*/ на /*ɧ*/, /*ʒ*/ в ударных слогах, а также вокализацию непалатализованного звука /*l*/ в словах типа *told*, *milk*, в которых произносится /*w*/.

Итак, стандартная форма языка подвержена, несмотря на свою константность, варьированию под влиянием региональных диалектов. В то же время, рассматривая диалекты английского языка сквозь призму английского как глобального, можно предположить, что мелкие территориальные диалекты со временем исчезнут, а существование универсального языка может ускорить процесс постепенного исчезновения языков национальных меньшинств. Феномен появления международного английского в рамках делового сотрудничества в мире свидетельствует об этом. Однако, несмотря на очевидную тенденцию к размыванию нормы на фонетическом уровне, глобализация не должна противоречить понятию «самобытность».

Библиографический список

Литература

1. *Маковский М.М.* Английская диалектология. Современные английские территориальные диалекты Великобритании / М.М. Маковский. – М.: КомКнига, 2005. – 84 с.
2. *Watson K.* Phonological resistance and innovation in the North-West of England / К. Watson // *English Today* 86: journal. – 2006. – Vol. 22. – № 22. – № 2. – P. 55–61.

Справочные и информационные издания

3. *Crystal D.* Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge, 1995. – 429 p.

References*Literatura*

1. *Makovskij M.M.* Anglijskaya dialectologiya. Sovremenny'e anglijskie territorial'ny'e dialecty' Velikobritanii / M.M. Makovskij. – M.: KomKniga, 2005. – 84 s.

2. *Watson K.* Phonological resistance and innovation in the North-West of England / K. Watson // English Today 86: journal. – 2006. – Vol. 22. – № 22. – № 2. – P. 55–61.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

3. *Crystal D.* Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge, 1995. – 429 p.

Л.Г. Викулова,
С.В. Михайлова

Прагматика моралите французской литературной сказки XVII века

Статья посвящена моралите, новой композиционной единице французской литературной сказки, появившейся в XVII веке. Прагматика этого концевой компонента отражает личное отношение писателя к морально-нравственным проблемам эпохи и предполагает формирование позитивного восприятия сказки, представлявшей в то время литературную маргиналию.

The article examines *Moralité*, a new compositional component of the French literary fairy tale introduced in the 17th century. The pragmatics behind this closing element is to express the author's personal views on the moral problems of the age and to promote a positive perception of the fairy tale, a marginal genre in the literature of that period.

Ключевые слова: литературная сказка; моралите; прагматическая значимость; литературная маргиналия; языковая лаборатория.

Key words: literary fairy tale; *moralité*; pragmatical importance; marginal literary genre; language laboratory.

Прагматический аспект художественного классического произведения — сказки как компонента литературной коммуникации, отсроченной во времени и пространстве, — выявляет взаимодействие автора сказки и его адресата в рамках письменной литературной коммуникации. Автор художественного текста, продукта лингвистической и социокультурной реальности предпросветительской эпохи, стремился к созданию новых канонических жанров, находившихся на периферии литературного процесса. К последним, в частности, относилась литературная сказка, прошедшая за короткий период социальную стратификацию от маргиналии к модному жанру эпохи.

В результате перестройки филологического знания и распространения литературно-письменной культуры в конце XVII века сказка утверждается как полноправный жанр. Сложившаяся культурно-языковая среда способствует развитию

авторитета языковой личности литератора: через его произведения шло культурное и языковое просвещение общества. Языковой ориентир обозначенного периода — практика чтения престижных авторов, в чьих литературных произведениях разрабатывается языковая норма. Автор как субъект письменной литературной коммуникации использует свой авторитет литератора для укрепления престижа данного жанра. Прагматическая установка автора на полифонический диалог с потенциальным адресатом ведёт к изменению композиционных канонов сказки. Это становится одной из форм полемики с противниками «низкого» жанра.

Будучи ярким образцом предпросветительской культуры, французская литературная сказка функционирует в рамках определённого жанрового поля. Это обуславливает её сюжетно-тематические топосы, каноничность художественно-изобразительных средств, определённую структуру и объёма (лапидарность). Вместе с тем переход сказки из низкого (устного) регистра в высокий (письменный) можно объяснить, на наш взгляд, оптимизацией потенциала сказки, её соответствием социокультурным и языковым стандартам адресата высокого социального статуса. Активная роль писателя-сказочника как литературного авторитета и языковой личности, способной на ответственный социальный и речевой поступок, выразилась в избрании сказки, считавшейся изначально маргинальным жанром, в качестве литературного эталона при отстаивании лингвистических и литературных новаций.

Такой *филологический эксперимент* направлен на то, чтобы *показать креативные возможности французского языка в рамках малой формы* в литературе того периода. Тем самым через новые литературные жанры авторитетный писатель воспитывал языковые вкусы говорящих и пишущих на французском языке. Началом новой текстовой эпохи в предпросветительский период становится *культурная миграция лапидарных жанров* (сказки, басни и др.) из низкого, устного регистра в высокий, письменный регистр за счёт смены адресата в пользу читателя высокого социального статуса. В ситуации выбора между мифом и сказкой возникает проблема совместимости нового жанра с конкретными социолингвистическими стандартами и социокультурными ценностями образованного круга языкового сообщества данного периода. Придя из другой культурной парадигмы, этот жанр нуждался в переоценке, поскольку не соответствовал культурным запросам адресата.

В своем фундаментальном труде, посвящённом революционным изменениям в человеческом сознании в эпоху Предпросвещения, французский философ и социолог Ж. Роу утверждает, что именно во второй половине XVII века на смену копиисту установленных моделей пришёл писатель-творец. Он выполнял двойную прагматическую задачу, ведя персуазивный диалог не с традиционным адресатом сказки — народом, чернью («roture»), а адресатом иного, высокого социального статуса [5: р. 291, 392]:

– в качестве литератора он был призван оспорить литературную традицию и выступить против навязываемых ему античных образцов для подражания, следуя прагматической установке на *открытое авторство*;

– в качестве светского человека, завсегдадая *салонов*, своего рода *общественно-языковой лаборатории* [1], где читались новые произведения, он должен был выработать стратегию потакания вкусам читателей.

Начиная с 1650 года литературные произведения адресовались уже не эрудитам-учёным, а в основном представителям высшего общества. Литературное творчество, указывает Ж. Роу, стало не идеологическим, а стратегическим («*non idéologique, mais stratégique*»), так как было ориентировано на то, чтобы понравиться более широкому кругу читателей. Для достижения этой цели автор должен был совершенствоваться в искусстве убеждать («*persuader*»), чтобы взволновать и воздействовать («*émouvoir et influencer*») [5: p. 224–226, 338–339].

В XVII веке сказку определяли терминами *conte / fable / histoire / nouvelle* (сказка / побасёнка / история / новелла или рассказ), не проводя дифференциацию в значениях терминов и не учитывая специфику каждого из названных жанров. Фатическая функция сказки — развлечь всякого, кто её услышит или прочтёт, — неоднократно подчёркивалась авторами сказок, так как первоначально этот жанр появился в дамских салонах высшего общества как один из видов светских развлечений образованных дам, одна из литературных игр, наряду с буриме, мадригалами, ассоциациями и т.д.

Описывая состояние французского языка XVII века, Ж. Роу отмечает важность фатического компонента общения: «В этот период язык приобретает замечательную ясность (удивительно неопределённую), в основном благодаря его «шлифовке» в беседах и упражнениях в обольщении, а не потому, что его используют для передачи информации» (перевод авторов статьи) [5: p. 391].

Литературная сказка как жанр появилась во Франции в 90-е годы XVII века. В отличие от фольклорных сказок, *conte savant* (учёная, искусная сказка) или *conte de fées* (литературная сказка) [3], она представляла собой опубликованное авторское произведение малой формы, адресованное читателю высокого социального статуса и имевшее дидактический характер, т.е. описывавшее / предписывавшее модель поведения благородного дворянина или великосветской дамы в определённых коммуникативных ситуациях с языковой и с социокультурной точек зрения.

Как и роман, литературная сказка имела глубокие исторические корни: эти жанры были представлены в античный период, но в предпросветительскую эпоху они расценивались как литературные жанры второго плана. Но если роман завоевал признание и популярность ещё в начале XVII века [4], то сказка долгое время оставалась на периферии литературной нормы. Культурная миграция жанра от маргиналии к норме оказалась возможной лишь благодаря новой авторской стратегии — стратегии авторской индивидуальности, где ключевым моментом стало семантически и формально значимое присутствие создателя текста литературной сказки. При этом автор учитывал языковой и социальный опыт своего адресата.

Для оптимизации потенциала литературной сказки, являвшейся в XVII веке «низким», неканоническим, жанром [8: с. 235], избирается новая

технология речевого воздействия на адресата — периферийный путь убеждения, формирующий и изменяющий у читателя оценку текста от негативной к позитивно-уважительной. Этому способствовала структурно-функциональная модификация жанрового канона, что находит отражение в *новой композиционной единице* — *моралите*, открытая назидательность которой, на первый взгляд, нарушает закон жанра. Анализ формально-семантических изменений структуры литературной сказки с коммуникативно-прагматических позиций показал, что моралите, своеобразный «диалог в монологе», является аргументативным способом организации дискурса. Автор ставит прагматическую задачу воздействовать на читателя, приглашая оценить сказку с точки зрения актуальности поднимаемых в ней проблем.

Моралите в ряде словарей определяется следующим образом:

- В средневековом западноевропейском театре — представление нравоучительного характера с аллегорическими, олицетворяющими различные добродетели и пороки, персонажами [9: с. 323].
- Нравственность, определяющая человеческие взаимоотношения вообще и правила поведения в обществе в частности (= *sens, conscience morale*).
- Вывод-поучение, который можно сделать на основе текста, события и т.д. (= *enseignement*).
- Рассуждение на нравственные темы, предваряющее или завершающее басню, притчу (= *sentence morale*) [10: р. 1189].

Семантический объём термина может расширяться и обозначать форму морального канона социума. Моралите является облигаторным предельным сегментом в цепи развёртывания текста литературной сказки. Эта новая архитектурная единица завершает большинство сказок данного периода. Она маркирована контекстом, структурно оформлена в виде отдельного версифицированного мини-текста объёмом от 6 до 30 строк. В литературных сказках XVII века мы выделяем три основных вида поучений:

А. Моралите, которое отправляет читателя к некоему нормативному началу, — своеобразное правило для понимания и применения на практике.

В. Моралите как констатация, вывод из опыта.

С. Моралите, не несущее никакого морального акцента, — простое украшение, равнозначное клише, которым обычно заканчивается народная сказка и которое возвещает конец сказочных событий [2: с. 117].

Наш анализ литературных сказок обозначенного периода показал, что в подавляющем большинстве случаев этот концевой компонент текста не является простым украшением, служащим для развлечения читателей. При диалогическом характере композиции смысловой акцент смещается на конец текста, когда декларируются взгляды автора на морально-дидактические проблемы, а их оценка направлена на разрушение сложившихся в обществе социокультурных стереотипов. Текст сказки преобразуется в диалог автора и читателя, что проявляется в реплицировании посредством форм, служащих

знаками «беседы» с читателем. Семиотика печатного текста — типографский пробел как графическая пауза — отражает намеренное дистанцирование между *conte* (тем, что рассказывается) и *discours* (процессом рассказывания), проводя границу между миром чудесных событий, происходящих в ирреальном мире, и миром реальным с его нравственными требованиями и запретами. Стихотворная форма моралите как привилегированное средство письменной аргументации в этот период развития французского языка ведёт сказку от народной традиции к благородному жанру дидактической направленности — *conte savant*.

Одним из наиболее читаемых во Франции авторов сказок в конце XVII века была Мари-Катрин д'Онуа (Marie-Catherine d'Aulnoy) [6]. Каждую её сказку завершает версифицированное моралите, в котором автор выражает основную идею произведения и даёт собственную оценку актуальным моральным проблемам эпохи.

Обратимся к лингвистическому анализу моралите, завершающего одну из сказок Мадам д'Онуа — «La Bonne Petite Souris»:

«Cette princesse infortunée / Dont **tu** viens de voir les malheurs / Dans sa prison abandonnée, / Eût d'un destin cruel éprouvé les rigueurs, / Elle eût pleuré dans sa naissance / Joliette exposée à la mort, / Si sa juste **reconnaissance** / N'eût dans son sort / Cette **prudente** et **sage** fée / Qui par un **généreux** effort, / Quand du plus grand péril la reine est menacée, / Sait la conduire dans le port, / **Tout ceci n'est rien qu'une fable** / **Faite pour amuser quiconque la lira**; / **Toutefois on** y trouvera / **Une morale véritable**. / A qui **t'**a fait une faveur, / **Montre** une âme **reconnaissante**, / C'est la **vertu la plus puissante** / Pour toucher et gagner le coeur» [1: p. 292].

Автор использует пространство моралите для выражения своей точки зрения на нравственные проблемы. Мы относим это поучение к моралите типа А. В стихах резюмируется сказочный сюжет, согласно которому несчастная королева была заключена в тюрьму и могла бы там погибнуть, как и её новорожденная дочь Жольетт, если бы не мудрая фея, которая смогла спасти и королеву, и её прекрасную дочь-принцессу.

Стихи выражают общепринятое отношение современников к зарождающемуся литературному жанру: это всего лишь «*bagatelles*» (безделушки), которые сочиняются для развлечения читающей публики. Пейоративная оценка жанра со стороны целевой аудитории антиципируется автором и даже заведомо усиливается благодаря выделительному обороту *ne ... que* (только) в сочетании с отрицательным местоимением *rien* (ничто). Формально поддерживая устоявшееся отношение к жанру сказки, Мадам д'Онуа всё же считает необходимым преодолеть изначально отрицательное восприятие текста читательской аудиторией и сформировать позитивно-уважительную оценку текста: противительный союз *toutefois* (однако), в качестве аргументативного коннектора контраста мнений, вводит придаточное уступки, где говорится о том, что в сказках содержится истинная мораль.

Мораль, т.е. нравоучение, передана в последних 6 стихотворных строках: автор призывает адресата быть признательным тому, кто оказывает покровительство («*faveur*»). Признательность («*reconnaissance*») как добродетель, которая помогает завоевать сердца, дважды упоминается в таком коротком тексте. Значимость данной добродетели усиливается благодаря употреблению прилагательного «*puissant*» (могущественный) в превосходной степени. Обращение к моральным ценностям неслучайно.

Коммуникативная задача литераторов предпросветительской эпохи состояла в том, чтобы «воспитывать нравы» («*former des mœurs*»), и этой задаче подчинялись все литературные жанры. Обусловленное авторской прагматикой, мировидение и миропонимание писателя предполагало их эксплицитное выражение как в выборе литературной формы, так и в использовании особого лексикона. Автор литературной сказки ищет общий язык с читателем иного социального круга, иной (светской) культуры, нежели народный сказитель. С этой целью используется нестереотипный круг языковых средств — лексика, обозначающая культурно-маркированные реалии, что не свойственно фольклорной сказке.

В приведённом моралите широко представлена лексика, отражающая аксиологически важные понятия XVII века, их соотносённость с духовными идеалами времени: признательность («*sa juste reconnaissance*», «*une âme reconnaissante*»), осторожность и мудрость («*cette prudente et sage fée*»), великодушие и благородство («*un généreux effort*»), покровительство и благосклонность («*une faveur*»), добродетель («*la vertu*»). Обозначение культурно значимых ценностей стало новым явлением в сказочном художественном дискурсе, что сыграло роль мощного стимула для достижения прагматического эффекта: воздействия на адресата с целью легитимации маргинального жанра литературной сказки. На основе предложенных ценностей читатель мог сформулировать для себя определённый «кодекс чести и долга». Таким образом, акцент прежде всего делался на нравственно-этическом аспекте изображаемой ситуации.

В анализируемом моралите Мадам д'Онуа не порывает полностью с традицией народной сказки. Но если в устной традиции сказитель остаётся «безличной повествующей инстанцией, сознательно выступающей в разных ролях и масках» [8: с. 235], то в данном случае персональная локализация повествователя имплицитно выражена за счёт незримого присутствия потенциального читателя.

Субстанциональная субъектность рассказчика эксплицируется через употребление в отношении адресата личного прилагательного местоимения второго лица единственного числа (местоимение-подлежащее *tu*, местоимение-косвенное дополнение *t'*), через повелительное наклонение той же грамматической формы (*montre*), а также через употребление неопределённого местоимения *on*. Как известно, семантика этого местоимения чрезвычайно широка, а его анафорическая функция позволяет соотносить *on* с любым дискурсивным лицом. Таким образом, можно предположить, что адресант стремится

одновременно к анонимности, подобно безымянным сказочникам, и к интимизации общения с адресатом, так как прямое «ты-обращение» к адресату является одним из средств намеренного сближения коммуникантов. При интимизации процесс коммуникации переходит рамки простого информационного обмена, «отправитель речи становится в глазах адресата не безликим источником информации, а личностью, мнения и чувства которой не менее важны для адресата, чем сама информация» [7: с. 133].

Традиционна для сказок и временная локализация повествователя, которая предполагает определённую позицию рассказчика во времени по отношению к изображаемым событиям. Уподобляясь фольклорным сказителям, Мадам д'Онуа выбирает доминантой своего текста грамматические времена, синхронные времени читателя (8 случаев из 11): 4 случая употребления *présent* (из них 1 — *présent de vérité*), *passé immédiat*; *futur simple*, *passé composé*, *impératif*.

Однако используя в письменной коммуникации традиционные средства фольклорных сказок, Мадам д'Онуа решает иную прагматическую задачу, нежели народные сказители. Направленность на адресата играет важную роль в организации текста, формируя его диалогичный характер. Прямая апелляция к собеседнику, интимизация дискурса и побудительная модальность создают имитацию доверительного диалога, что переводит моралите в регистр беседы, когда подчёркивается намерение повлиять на собеседника. Функциональная направленность на установление контакта автора и адресата отражает прагматическое назначение нового компонента литературной сказки. Аксиологическая ориентированность моралите определяет дидактическую и коммуникативную цели этого конечного компонента литературной сказки — воспитывать нравственность, предлагать новые ориентиры социального поведения. Постпозиционирование этой архитектурной единицы по отношению к основному тексту сказки повышает смысловую нагрузку нравоучительного «хвостика».

Синтез традиционного (основной текст) и нетрадиционного (моралите) компонентов создаёт эффект языковой полифонии, когда общий текст сказки образуется за счёт целенаправленного столкновения различных кодов и представляет собой новое структурное единство. Такая единая композиционная форма отражает результат структурно-функциональной модификации традиционного жанра.

Дискурсивное пространство моралите сказок являлось для писателей XVII века трибуной для декларирования взглядов по морально-дидактическим вопросам, для разрушения сложившихся социальных ценностей. При этом автор ставил прагматическую задачу воздействовать на читателя, приглашая оценить сказку с точки зрения актуальности затронутых в ней тем. Новая композиционная единица («диалог в монологе»), которой не существовало в фольклорной традиции, передаёт стремление автора к обобщению проблем, поднятых в сказке, к обновлению содержания и формы. Авторы литературных сказок рассчитывали на определённую динамику позиции читателей, изменения их ценностных уста-

новок, что способствовало легитимации литературной маргиналии и миграции сказки с периферии литературного процесса в его центр: литературная сказка вошла в моду во французском обществе конца XVII века. Таким образом, благодаря введению моралите в архитектуру литературной сказки произошла переоценка лапидарного маргинального жанра, который стал соответствовать социокультурным ценностям нового адресата.

Библиографический список

Источники

1. *Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées / M.-C. d'Aulnoy.* – Paris: Société des Textes Français Modernes, 1997. – 604 p.

Литература

2. *Викулова Л.Г.* Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05 / Л.Г. Викулова. – Иркутск: ИГЛУ, 2001. – 362 с.

3. *Barchilon J.* Introduction // *Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées (édition du tricentenaire) / J. Barchilon.* – Paris: Société des Textes Français Modernes, 1997. – P. V–LVI.

4. *Gibert B.* Le baroque littéraire français / B. Gibert. – Paris: Armand Colin, 1997. – 272 p.

5. *Rohou J.* Le XVII^e siècle, une révolution de la condition humaine / J. Rohou. – Paris: Editions du Seuil, 2002. – 670 p.

6. *Storer M.E.* La mode des contes de fées (1685–1700). Un épisode littéraire de la fin du XVII^e siècle / M.E. Storer. – Paris: Champion, 1928. – Genève: Slatkine Reprints, 1972. – 290 p.

Справочные и информационные издания

7. *Матвеева Т.В.* Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.

8. *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / Гл. науч. ред. Н.Д. Тмарченко.* – М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. – 358 с.

9. *Словарь иностранных слов / Гл. ред. Ф.Н. Петрова.* – 15-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 608 с.

10. *Dictionnaire de la langue française Lexis / Sous la direction de J. Dubois.* – Paris: Larousse, 1994. – 2110 p.

References

Istochniki

1. *Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées / M.-C. d'Aulnoy.* – Paris: Société des Textes Français Modernes, 1997. – 604 p.

Literatura

2. *Vikulova L.G.* Paratekst francuzskoj literaturnoj skazki: pragmalingvističeskij aspekt: dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.05 / L.G. Vikulova. – Irkutsk: IGLU, 2001. – 362 s.
3. *Barchilon J.* Introduction // Aulnoy M.-C. Comtesse d'. Les Contes des Fées (édition du tricentenaire) / J. Barchilon. – Paris: Société des Textes Français Modernes, 1997. – P. V–LVI.
4. *Gibert B.* Le baroque littéraire français / B. Gibert. – Paris: Armand Colin, 1997. – 272 p.
5. *Rohou J.* Le XVII^e siècle, une révolution de la condition humaine / J. Rohou. – Paris: Editions du Seuil, 2002. – 670 p.
6. *Storer M.E.* La mode des contes de fées (1685–1700). Un épisode littéraire de la fin du XVII^e siècle / M.E. Storer. – Paris: Champion, 1928. – Genève: Slatkine Reprints, 1972. – 290 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

7. *Matveeva T.V.* Polny'j slovar' lingvističeskix terminov / T.V. Matveeva. – Rostov n/D. : Feniks, 2010. – 562 s.
8. Poe'tika: slovar' aktual'ny'x terminov i pon'atij / Gl. nauchn. red. N.D. Tamarchenko. – M.: Izd-vo Kulaginoj; Intrada, 2008. – 358 s.
9. Slovar' inostranny'x slov / Gl. red. F.N. Petrova. – 15-e izd., ispr. – M.: Russkij yazy'k, 1988. – 608 s.
10. Dictionnaire de la langue française Lexis / Sous la direction de J. Dubois. – Paris: Larousse, 1994. – 2110 p.

Н.Г. Епифанцева

Модальность и средства её выражения во французском и русском языках

Статья посвящена проблеме модальности и языковых средств её выражения во французском и русском языках.

The article deals with the problem of category of modality and elements of formation text in French and in Russian.

Ключевые слова: оценка (эмоциональная, логическая); модальность (субъективная, объективная); языковые средства выражения модальности.

Key words: evaluation (emotional, logical); modality (subjective, objective); language means of expressing modality.

В модальных конструкциях типа *certainement qu'il viendra*, построенных по модели сложноподчинённого предложения, главный компонент сформирован модальным словом. Для определения занимаемого этими конструкциями места в системе синтаксических единиц и выражаемого ими смысла, а также для сопоставления этих предложений с аналогичными структурами в русском языке представляется необходимым уточнить ряд вопросов, связанных с природой модальных слов, отношением между объективной и субъективной модальностью и соотношением модальности и предикативности. Несмотря на то, что проблема модальности входила в круг научных интересов таких крупных отечественных и зарубежных лингвистов, как Н.И. Греч, Ф.И. Буслаев, В.А. Богородицкий, А.А. Шахматов, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А. Сеше, Ш. Балли, Ж. Дамуретт, Э. Пишон, Ф. Брюно и многих других, по этим и смежным с ними вопросам относительно модальности существуют самые разнообразные и противоречивые мнения. Как верно замечает французский лингвист А. Мёнье, говорить о модальности без риска оказаться в ситуации недоразумений можно лишь после уточнения, о какой модальности идёт речь: о модальности, выраженной грамматическими формами наклонения, времени, вида; о вспомогательных модальных глаголах *devoir, pouvoir* или модальных глаголах *savoir, vouloir*; о модальности высказывания утвердительной / вопросительной направленности, оформленной определённым порядком слов; наконец, о модальных наречиях типа *certainement, peut-être* [11: p. 8].

Природа категории модальности настолько сложна и спорна, что до сих пор нет однозначного понимания лингвистических границ этой категории. Многозначность понятия модальности потребовала от исследователей прежде всего выяснения вопроса о том, представляет ли модальность лингвистическую категорию или относится к области логики, откуда она механически перенесена в сферу языка. Принятые в логике модальные представления суждения с точки зрения действительности, необходимости и возможности, безусловно, не исчерпывают семантического диапазона используемых в языке средств объективации изложения, равно как и не воспроизводят всей гаммы смысловых оттенков этих трёх логических категорий. Определение принципиальных различий между лингвистическим и логическим пониманием модальности затруднено также тем, что в логике вопрос об объёме данной категории не решён однозначно и до сих пор остаётся предметом дискуссий.

Вопрос о языковых средствах выражения модальности связан с определением её лингвистической сущности. В этом смысле языковая действительность может быть представлена как регулярная реализация модальности, объектом которой является первичная нейтрально-информационная основа предложения. В структуре предложения с позиции противопоставления «диктум» — «модус» модальность объясняется как взаимное отчуждение субъективного и объективного. В основе этого отчуждения лежит свойственное развитию человеческого сознанию противопоставление «я» и «не-я». Ш. Балли, рассматривая язык как систему, в которой постоянно происходит то или иное нарушение равновесия, придавал большое значение эмоционально-аффективному фактору, лежащему в основе эмоционально-оценочных значений [10: р. 23]. Предметно-логические значения слов часто воспринимаются в сопровождении эмоциональных оттенков, подобно тому, как в самой логике переплетаются объективное и субъективное. Причины взаимодействия субъективного и объективного кроются в самом характере человеческого познания и мышления, причём в этом взаимодействии можно проследить зависимость субъективного от объективного и решающее значение объективного для понимания субъективного.

Очевидно, что категория модальности проявляется на глубинном, обобщённом универсальном уровне, который отражает природу человеческого языка как материального средства выражения человеческого мышления. При таком понимании модальности её семантическую основу составляет категория оценки, что значительно расширяет рамки категории модальности. Это позволяет также отнести к этой категории разные типы интеллектуальной интерпретации нейтральной информационной основы высказывания и различные средства его субъективной оценки в широком смысле слова, включая эмоциональную реакцию говорящего лица. Однако многозначность некоторых модальных единиц и средств выражения модальности не всегда позволяет провести чёткую грань между эмоциональным и логическим типом оценки.

Поэтому субъективно-оценочная основа категории модальности предполагает учёт эмоционального элемента в отношении говорящего лица к высказываемой им информации, не ограничивая семантику модальной единицы только логическим наполнением. Само понятие «точка зрения» говорящего лица говорит о сложности и многогранности процесса оценки и интеллектуальной обработки информации.

Спорным остаётся также вопрос о формально-языковых границах в том случае, когда оценка оформлена в виде самостоятельного высказывания, как, например, в исследуемых конструкциях типа:

Peut-être que je cesse de boire [4: p. 69];

Возможно, что я стал бы инженером-путейцем [3: с. 19].

В семантическом плане такие конструкции не отличаются от других способов выражения оценки (в данном случае оценки достоверности высказывания), т.е. они модальны по своей природе. При таком понимании лингвистический термин «модальность» также значительно расширяет свои границы.

Требует уточнения термин «субъективная модальность» в противопоставлении «объективной модальности». Разграничивая объективность самого факта (модальность в онтологическом смысле) и реальность результата его фиксации в языке, можно допустить, что средства субъективной модальности так же объективны, как и средства объективной модальности. Что касается объективной модальности, то она, входя составляющей в предикативность, как бы поглощается ею. Особенностью объективной модальности считается то, что она выражается морфологическими средствами, объединёнными в основном в категорию наклонения, что обусловлено свойственными языку правилами стратификации уровней. Глагольная форма, носитель объективной модальности, не принадлежит синтаксическому уровню — она остаётся в сфере морфологии. В отличие от лексических, «свободных» модальных компонентов предложения, глагол выступает как синтагматически связанный элемент. Кроме того, модальная нагрузка не исчерпывает всех функций спрягаемой формы глагола, одновременно реализуемых в предложении. Поэтому глагольная форма далеко не всегда определяет окончательную модальную направленность предложения и сама может оказаться объектом оценки.

Существует точка зрения на модальность как на явление синтагматической изоляции, связанное с оценкой содержания высказывания со стороны говорящего лица [10: p. 14–17]. При таком определении категории модальности её содержание остаётся достаточно широким, однако в плане выражения она строго ограничена. Согласно этому подходу, модальные единицы типа: *sûrement, probablement, certainement, peut-être, évidemment* и т.п. (ср. в русском языке: *ясно, возможно, точно, может быть, очевидно, жаль, невероятно* и т.п.) представляют собой компоненты простых предложений, однако в самостоятельном употреблении они приобретают особое функциональное назначение и становятся носителями модально-оценочного корректива «диктума».

Определение этих модальных единиц как явления синтагматической изоляции связано с проблемой разграничения неполных и односоставных предложений, а также с проблемой вводных слов в предложении.

При сравнении объективной и субъективной модальности очевидно такое качество последней, как необязательный, факультативный характер. Общепринятым определением субъективной модальности считается «отношение говорящего лица к содержанию высказывания». Но по вопросу о средствах выражения субъективных модальных значений такого единодушия авторов не наблюдается. Достаточно распространена точка зрения, согласно которой отношение говорящего к высказыванию осуществляется, главным образом, с помощью вводных слов с модальным значением. При этом различаются два разряда вводных (модальных) слов:

а) слова (сочетания слов), вносящие в высказывание значение предположительности, неуверенности: *probablement, peut-être, possible* и т.д. (в русском языке: *вероятно, возможно, может быть* и т.д.). Например: *Probablement qu'à Paris il court jusqu'au soir...* [6: р. 74]; в русском языке: *Надо полагать, что эта неразлучная парочка... уже побывала там?* [1: с. 72];

б) слова (словосочетания), напротив, выражающие уверенность, убежденность говорящего в том, что им высказывается: *à coup sûr, certainement...* (в русском языке: *конечно, безусловно, точно...*), например: *Certainement que nous resterions amis* [5: р. 46]; *Ясно, что она попала к друзьям и что никто здесь не будет её ни о чем допрашивать* [2: с. 14]. При этом ряд авторов (А.А. Реформатский, В.П. Чесноков) относят к средствам внутрифразовых модальных значений конструктивно-интонационное оформление предложения. При широком определении границ модальности и набора средств её выражения в объём модальных значений включаются такие, как значение усиления, экспрессивности оценки, уверенности / неуверенности, принятия / неприятия, эмоциональной оценки и др. Причём эти модальные значения могут передаваться дополнительными грамматическими, лексико-грамматическими и интонационными средствами, которые создают как бы второй пласт модальности по сравнению с модальностью, образуемой глагольной формой наклонения. Наряду с интонацией к этим средствам относятся также словопорядок, специальные конструкции, повторы, частицы и междометия, многочисленная и разнообразная по семантике группа вводных слов и др. Анализ состояния вопроса отражён, среди прочих, в следующих работах: [7: с. 41–68; 8: с. 84–87; 9: с. 148–166].

Модальные значения, передаваемые этими разнообразными по своей языковой природе средствами, также разнообразны и многочисленны: это может быть эмоциональная и интеллектуальная оценка сообщаемого (*par chance, malheureusement...*; в русском языке: *к счастью, неприятно...*); оценка достоверности (*certes, sûrement, peut-être...*; ср. с русским языком: *точно, конечно, может быть...*); степень обычности / необычности того, о чём сообщает-

ся (*évidemment, naturellement...*; в русском языке: *естественно, в порядке вещей...*); источник сообщения (*à coup sûr — достоверно*); характеристика того, как выражено сообщение (*dommage, grand dommage — жаль, очень жаль*); характеристика связи частей или последовательности изложения (*enfin — наконец*) и целый ряд других значений. Как видно, речь идёт о семантической классификации, поэтому перечень модальных значений и средств их выражения остаётся открытым. (Вопрос классификации средств выражения субъективной модальности стоит отдельно.)

Приведённые различные точки зрения на объём категории модальности и набор средств её выражения в языке, несмотря на различие подходов, свидетельствуют о двух принципиальных положениях, составляющих основу модальности, независимо от того, как понимаются границы и средства выражения этой категории.

1. Ядро категории модальности составляет объективная модальность, выраженная в основном категорией наклонения. Объективно-модальное значение (отношение сообщаемого к действительности) присутствует в любом предложении. В «Русской грамматике» объективно-модальные значения определяются как помещённые в замкнутой системе абстрактных синтаксических категорий значения отношения сообщаемого к действительности, т.е. значения реальности (в системе индикатива: настоящее, прошедшее и будущее времена) и ирреальности (ирреальные наклонения: сослагательное, условное, желательное, побудительное и долженствовательное). Эти значения образуют систему противопоставлений, которая выявляется в грамматической парадигме предложения [9].

2. Субъективная модальность также включена в общую категорию модальности и выражает отношение говорящего к сообщаемому. Субъективная модальность факультативна, однако очень часто субъективно-модальные значения, экспрессивно окрашенные и не всегда поддающиеся точному определению, присутствуют в предложении. Их круг очень широк и разнообразен, так же как разнообразны и разнородны языковые средства их выражения. Отношение говорящего к сообщаемому передаётся: «интонацией, специальными синтаксическими конструкциями, словопорядком, повторением слов, сочетаниями знаменательных слов с частицами, с междометиями, вводными словами и сочетаниями слов (модальными словами), а также разнообразными комбинациями этих средств» [9]. Модальные слова (как одно из средств субъективной модальности, реализующей различные оттенки сомнения, предположения, эмоционального отношения и интенсификации модальной действительности) составляют лексико-семантическую категорию. В целом, модальность характеризует всё предложение с его содержательной стороны, т.е. речь идёт об отношении содержания высказывания к действительности, и это отношение может быть выражено грамматическими, лексическими, интонационными средствами.

В отношении средств выражения модальность может быть:

а) заключена в форму предиката и б) выражена вводными синтагмами и представлять иной, самостоятельный содержательный тип.

Библиографический список

Источники

1. Булгаков М.А. Рассказы / М.А. Булгаков. – М.: Прогресс, 1978. – 328 с.
2. Фомина Л. Хочу жить сегодня / Л. Фомина. – М.: Голос, 1997. – 124 с.
3. Яковлев А. Записки конструктора / А. Яковлев. – М.: Политиздат, 1979. – 302 с.
4. Camus A. La peste / A. Camus. – P.: Folio, 1972. – 268 с.
5. Maupassant G. de. Une vie / G. de Maupassant. – P.: V. Havard, 1985. – 412 с.
6. Mauriac Fr. Thérèse Desqueyroux / Fr. Mauriac. – P.: Le Livre De Poche, 1975. – 414 с.

Литература

7. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 468 с.
8. Панфилов В.З. Взаимодействие языка и мышления / В.З. Панфилов. – М.: Наука, 1991. – 380 с.
9. Русская грамматика. Синтаксис / Под ред. В.В. Виноградова. – М.: АН СССР, 1980. – 709 с.
10. Bally Ch. Linguistique générale et linguistique française / Ch. Bally. – Berne: A. Francke S.A., 1987. – 438 p.
11. Meunier A. Modalité et communication // Langue française. – 1990. – № 21. – P. 8–25.

Справочные и информационные издания

12. Золотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Наука. – 1988. – 236 с.

References

Istochniki

1. Bulgakov M.A. Rasskazy' / M.A. Bulgakov. – M.: Progress, 1978. – 328 s.
2. Fomina L. Xochu zhit' segodnya / L. Fomina. – M.: Golos, 1997. – 124 s.
3. Yakovlev A. Zapiski konstruktora / A. Yakovlev. – M.: Politizdat, 1979. – 302 s.
4. Camus A. La peste / A. Camus. – Paris: Folio, 1972. – 268 p.
5. Maupassant G. de. Une vie / G. de Maupassant. – Paris: V. Havard, 1985. – 412 p.
6. Mauriac Fr. Thérèse Desqueyroux / Fr. Mauriac. – Paris: Le Livre de Poche, 1975. – 414 p.

Literatura

7. *Vinogradov V.V.* O kategorii modal'nosti i modal'ny'x slovaх v rusском yazy'ke / V.V. Vinogradov // Vinogradov V.V. Izbranny'e trudy'. Issledovaniya po rusской grammatike. – M.: Nauka, 1975. – 468 s.
8. *Panfilov V.Z.* Vzaimodejstvie yazy'ka i my'shleniya / V.Z. Panfilov. – M.: Nauka, 1991. – 380 s.
9. Russkaya grammatika. Syntaksis / Pod red. V.V. Vinogradova. – M.: AN SSSR, 1980. – 709 s.
10. *Bally Ch.* Linguistique générale et linguistique française / Ch. Bally. – Berne: A. Francke S.A., 1950. – 440 p.
11. *Meunier A.* Modalité et communication // Langue française. – 1990. – № 21. – P. 8–25.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

12. *Zolotova G.A.* Sintaksicheskiy slovar'. Repertuar e'lementarny'x edinicз rusского sintaksisa / G.A. Zolotova. – M.: Nauka, 1988. – 236 s.

В.М. Алпатов

К проблеме иерархии языков

В статье даётся описание видов многоязычия и одноязычия в современном мире. Рассматривается соотношение многоязычия и одноязычия, а также переход от одноязычного к многоязычному обществу с его иерархией языков.

The article considers different types of multilingualism and monolingualism in the modern world. The article dwells upon the correlation between multilingualism and monolingualism and the change of a monolingual society into a multilingual one, with its own language hierarchy.

Ключевые слова: одноязычие; двуязычие; многоязычие; материнский язык; меньшинства.

Key words: monolingualism; multilingualism; bilingualism; mother language; minorities.

В современном мире широко распространены как одноязычие, так и многоязычие (в том числе двуязычие как его наиболее частый случай). При этом, однако, следует учитывать разные виды многоязычия. Во-первых, многоязычие может быть добровольным и вынужденным [9: р. 75–80]. При добровольном многоязычии нет существенной социальной разницы между знанием и незнанием чужого языка, а неудача в его освоении не ведёт к жизненной катастрофе. Владение чужим языком в этом случае может поднять престиж человека, но не является обязательным условием его карьеры. Добровольным в большинстве случаев является знание иностранных языков, в связи с чем вопросы о нём обычно не включаются в переписи населения в отличие от вопросов о знании языков, функционирующих в данной стране.

Во-вторых, разграничение видов многоязычия связано с тем, что языки могут подвергаться достаточно серьёзному варьированию, и даже одноязычный в традиционном смысле человек может владеть несколькими языковыми образованиями (литературный язык, диалект, сленг и т.д.), различия между которыми могут быть не меньше, чем различия между языками. Скажем, в Японии считается, что не менее 99 % населения — носители японского языка, однако для многих

из них материнский диалект существенно отличается от литературного языка. Языковые различия такого рода, чисто лингвистически иногда значительные, реже порождают языковые конфликты, если только диалектные различия не связаны с этническими (например, в случае афроамериканского диалекта английского языка, которому иногда требуют придать официальный статус).

Далее речь пойдет о наиболее важном виде многоязычия, когда человек вынужденно владеет несколькими языками (скажем, башкирским и русским в России, испанским и английским в США, тамильским и английским в Индии и т.д.). Такое многоязычие противопоставлено одноязычию, которое не исключает знания литературного языка и диалекта, владения иностранными языками. Русский гражданин России в этом смысле одноязычен, если только он не владеет каким-либо языком российских меньшинств (это состояние и фиксировалось в советских переписях населения).

Такое одноязычие свойственно значительной части человечества, и миллионы людей, скажем, в России или в США, могут за всю жизнь не столкнуться с ситуацией, когда собеседник не владеет их языком. Одноязычие в современном мире обычно связано с двумя противоположными ситуациями. С одной стороны, одноязычны некоторые обособленные народы, не контактирующие даже с соседями, или же наиболее необразованная и угнетённая часть того или иного этноса, прежде всего женщины, живущие в замкнутом домашнем мире. С другой стороны, одноязычна основная масса населения многих развитых стран, построенных по национальному принципу или по принципу «плавильного котла». Многие исследователи отмечают распространённость в общественном мнении США представления об одноязычии (естественно, на английском языке) как свойстве культурных и зажиточных людей и связи двуязычия с бедностью и отсталостью [5: p. 4; 6: p. 142, 145–146; 7: p. 8; 9: p. 75–80; 10: p. 66].

Однако многоязычие (особенно двуязычие) распространено значительно шире, чем одноязычие. Иногда даже считают, что многоязычие — норма, а одноязычие — исключение [5: p. 1]. В современном мире социальная мобильность резко возрастает, и ситуация общения между людьми с разным материнским языком (*Muttersprache*, *mother tongue*) становится правилом. Именно двуязычное, а не одноязычное население составляет элиту ряда стран Африки, Индии и др. В таких ситуациях над этническими языками надстраивается один из статусных языков — английский язык (в Индии), английский, французский или португальский (в Африке). Число носителей этого языка не так велико, но лишь он не привязан к конкретному региону и этносу. Поэтому он не может быть устранён из коммуникации (попытка в 1950–1960-е годы превратить хинди в общепотребительный язык для всей Индии привела к человеческим жертвам и была оставлена).

Одноязычие имеет ряд преимуществ. Во-первых, усвоение каждого нового языка, особенно сознательное его усвоение, требует дополнительных усилий, а способности в обучении чужим языкам у людей различаются. Есть

люди, даже очень способные в других областях знаний, которые не могут выучить ни один язык, кроме родного. Вот что сказано в биографии видного русского писателя середины XIX века А.Ф. Писемского, окончившего математическое отделение Московского университета: «Языки ему вообще не давались, и он не раз впоследствии страдал от этого “подлейшего неведения языков”, объясняя свою неспособность к их изучению перевесом способностей к наукам философским, абстрактным» [3: с. 693].

Во-вторых, человек по-разному овладевает языками в различные периоды жизни. Лишь при употреблении родного языка человек использует оба полушария головного мозга, дополняющие друг друга. В процессе освоения языка в возрасте после 5–7 лет доминирует левое полушарие, в результате чего приобретаемая языковая компетенция неизбежно станет неполной. Бывают случаи, когда человек владеет более чем одним материнским языком (например, если родители говорят на разных языках или ребёнок воспитывается няней, говорящей не на том языке, что родители), но это встречается не так часто. Как указывают специалисты [5: р. 3], абсолютного равенства языков не бывает, и всегда у человека один из двух или нескольких языков становится основным.

Наконец, в-третьих, понятие материнского языка имеет чётко выраженный социальный смысл. Чаще всего, хотя и не всегда, материнский язык является языком родного этноса, родной культуры. Пользование «чужим» языком легко вызывает ощущение этнической, культурной, а зачастую и социальной неполноценности. Конечно, возможен и компенсирующий фактор — ощущение престижности «чужого» языка.

В любом многонациональном государстве возникает языковая иерархия, которая может быть представлена в виде перевёрнутой пирамиды. Чаще всего она состоит из трёх уровней. Верхний слой (обычно самый многочисленный) составляют одноязычные носители государственного языка: так называемые русскоязычные в СССР и в современной России, носители английского языка в США и др. Средний слой составляют многоязычные граждане. Внизу находятся одноязычные носители языков меньшинств (или даже многоязычные, но не владеющие государственным или официальным языком). В некоторых странах (Индия, ряд стран Африки) верхний слой отсутствует, и наверху оказываются многоязычные. Эта иерархия не совпадает с социальной иерархией, но в одну сторону с ней коррелирует: принадлежность к одноязычным носителям государственного языка ничего не говорит о социальном статусе, но нижний слой языковой иерархии образуют люди, не обладающие высоким социальным статусом. Это либо люди, занятые в сельском или домашнем хозяйстве, либо не ассимилированные иммигранты. Продвигаться по социальной лестнице они не могут и зачастую не хотят.

При любой государственной политике определённое неравенство верхнего и среднего слоев может ощущаться и создавать потенциально конфликтную ситуацию. Например, в СССР и этнические русские, и другие русскоязычные за очень редкими исключениями (например, русские в очень однородной

в языковом отношении Армении) не владели языками меньшинств. Эта ситуация сохранилась и в современной России.

Миллионам людей в СССР, чей родной язык отличался от русского, приходилось чем-то жертвовать. Можно было, не добиваясь многоязычия, пожертвовать возможностями социальных связей с гражданами иных национальностей. Обычно это делали бессознательно, не видя необходимости расширения таких связей (впрочем, в Прибалтике иногда сознательно отказывались говорить на русском языке, например, торговый персонал в общении с туристами). А использованием этнического языка жертвовали сознательно ради употребления русского языка. Возможное ощущение этнической и языковой неполноценности компенсировалось престижностью русского языка и перспективами социального продвижения при его знании. Пока для массового сознания существование СССР как единого государственного образования казалось само собой разумеющимся, освоение русского языка принималось «молчаливым большинством» как если и не лучшее, то, по крайней мере, естественное занятие. Но в эпоху перестройки скрытое недовольство вышло наружу.

Это проявилось во время дискуссии о пользе или вреде двуязычия, развернувшейся в 1988–1989-х годах в журнале «Дружба народов». Обнаружилось, что одно и то же острое в то время желание расширить функции своего национального языка за счёт государственного русского приводило, в зависимости от конкретной ситуации в том или ином регионе, к противоположным выводам. Если язык этнического меньшинства был достаточно стабилен (Эстония), то со ссылкой на научные данные доказывалась вредность двуязычия, особенно освоенного в детстве: представителям местного этнического сообщества подспудно хотелось заменить эстонско-русское двуязычие эстонским одноязычием. Если же городское население всё более забывало свой язык и переходило на русский (Башкирия, Чувашия), то уже доказывалась польза двуязычия, обогащающего культуру: речь шла о переходе с русского одноязычия на чувашско-русское или башкирско-русское двуязычие (лозунг одноязычия на своём языке был слишком явно нереален) [1: с. 128–133].

В языковой политике государств поддержка многоязычия в рамках страны иногда может выходить на передний план, обычно при определённом равновесии между этносами. При этом на индивидуальном уровне поддерживается право не только на многоязычие, но и на одноязычие. Пример — Швейцария, где каждый государственный чиновник по закону обязан отвечать по-немецки, по-французски или по-итальянски в зависимости от того, на каком языке к нему обращаются. Одновременно чиновники обязаны быть многоязычны, а рядовые граждане получают право на одноязычие. Ещё жёстче такая политика соблюдалась в последние полвека в Бельгии в результате длительной борьбы фламандцев за свои права. Там существуют даже два министерства образования: фламандское и валлонское. Но такая политика (конечно, наряду с другими факторами) способствовала тому, что страна находится на грани распада.

Другой пример поддержки властями языков меньшинств связан с принципом «разделяй и властвуй». Французы в бывших колониях в Северной Африке поддерживали берберские языки, чтобы не допустить арабизации берберов [8: р. 7]. А в ЮАР времён апартеида вводилось обучение на родных языках для африканцев, чтобы они не усваивали языки белых и не объединялись между собой [9: р. 66–67; 11: р. 156].

Требования самих меньшинств могут быть различными: от умеренных, вроде увеличения количества школ с преподаванием их языков, до радикальных, связанных с борьбой за независимость. Выдвигаемые при этом лозунги могут иметь скрытый смысл. Например, в Стране басков (Басконии) национальные движения настаивали на открытии одноязычных баскских школ и на праве басков не владеть испанским языком; аналогичные идеи высказывались и в Прибалтике в первые годы перестройки. Но в условиях единого государства такое требование невыгодно прежде всего самому меньшинству, недаром чуть ли не единственный случай его реализации (но не снизу, а сверху) произошел в бантустанах ЮАР. Но всё становится на своё место, если понять, что за подобными лозунгами скрывается призыв к государственной независимости (которую удалось обрести странам Прибалтики, но не Басконии).

Соотношение одноязычия и многоязычия меняется при превращении некоторого языка из языка меньшинства в язык большинства. Чаще всего это происходит после изменения государственных границ. В XIX веке многим, например, казалось, что славянские языки Австрийской (позже Австро-Венгерской) империи обречены на исчезновение, поскольку в то время городское население говорило (независимо от национальности) по-немецки, преобладало уже немецкое одноязычие, а славянские языки считались «деревенскими»; так предполагал даже Ф. Энгельс [4: с. 83–84]. Однако рост национальных движений привёл к совершенно иным результатам. Языки бывших союзных республик СССР, разумеется, не были «деревенскими» и не считались исчезающими, но вряд ли кто (в том числе и зарубежные наблюдатели) мог предугадать распад страны.

Если меньшинство становится большинством во вновь образованном государстве, то функции его языка резко расширяются, а контакты его носителей с носителями прежнего государственного языка сужаются. А прежде господствовавший этнос после изменения границ превращается в меньшинство, что порождает новые конфликты. В XX веке такой процесс наблюдался неоднократно, особенно всем памятно формирование новых государств в Европе после Первой мировой войны и распад СССР в 1991 году.

Такое резкое изменение языковой ситуации может проходить по-разному. Один параметр — численность бывшего большинства, ставшего меньшинством. Например, в Финляндии, где и до 1917 года процент владевших русским языком финнов был невелик, господствующий этнос предпочёл забыть этот язык, а число русских было слишком незначительно, чтобы как-то влиять на языковую ситуацию. Но уже в Чехии в связи с так называемым судетскими немцами, не по-

желавшими стать чехами немецкого происхождения, возникли проблемы, мирное решение которых оказалось невозможным. Еще один важный фактор — отношение к прежде господствовавшему языку этноса, ставшего преобладающим. Чехи отказались от немецкого языка, но ирландцы не отказались от английского. Сейчас ситуация с русским языком в постсоветских государствах весьма неодинакова, при этом отношение к этому языку так называемой титульной нации более значимо, чем позиции русскоязычной диаспоры.

Переход от одноязычия к вынужденному двуязычию — очень болезненный процесс, особенно если люди, не покидавшие место проживания, вынуждены использовать язык, ранее не обладавший для них престижем. Выходов из этой ситуации может быть четыре. Можно перейти на другой язык, сохраняя материнский язык в семье и в пределах землячества. Можно отказаться от социальной активности и замкнуться в национальной общине. Можно уехать туда, где все говорят на привычном языке. Наконец, можно бороться за новое изменение государственных границ или хотя бы за равноправие своего языка. Последний из выходов может оказаться недостижимым, а каждый из остальных связан с теми или иными жертвами.

Споры о пользе или вреде одноязычия или многоязычия обычно бывают обусловлены причинами, далёкими от науки. Однако встречаются и более интересные точки зрения. Вот что писал в пользу многоязычия, например, М.М. Бахтин в известной книге о Ф. Рабле: «Где *творящее сознание* живёт в одном и единственном языке или где языки, если оно — это сознание — причастно многим языкам, строго разграничены и не борются в нём между собою за господство (ситуация диглоссии. — *В.А.*), — там невозможно преодоление этого глубинного, в самом языковом мышлении заложенного догматизма» [2: с. 504]. И далее: «...преодоление самого упорного и скрытого (языкового. — *В.А.*) догматизма возможно было только в условиях тех острых процессов взаимоориентации и взаимоосвещения языков, которые совершались в эпоху Рабле» [2: с. 506].

Сейчас намечился еще один вид двуязычия: для многих людей, обладающих в качестве родного языка не английским, а каким-нибудь иным языком, знание английского языка начинает превращаться из добровольного в вынужденное. Например, в ряде европейских стран высшее образование в той или иной степени переводится с государственного языка на английский. Речь пока не идёт об одноязычии на английском языке, но в ряде культурных (в широком смысле) сфер от рок-музыки до ряда областей науки всё более стремятся использовать только английский язык. И не просто перекодировать на этот язык мысли, уже сформулированные на родном языке, но руководствоваться англоязычным «языковым мышлением». Тут речь идёт уже не столько о «взаимоориентации и взаимоосвещении» языков, сколько об унификации мышления на основе англоязычной картины мира. Английский язык престижен, но его господство может вызывать социальное и этническое недовольство, к тому же его не всем легко освоить.

Современная наука не может доказать преимущества одноязычия над многоязычием (как и обратного). Хорошо известно, что мировые высоты и в науке, и в литературе достигались и при одноязычии, и при диглоссии, и при многоязычии разных типов. То и другое может быть естественным состоянием в зависимости от национально-языковой ситуации. Соотношение их обычно неустойчиво и может быть связано с конфликтами.

Библиографический список

Литература

1. *Алпатов В.М.* 150 языков и политика: 1917–1997. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства / В.М. Алпатов. – М.: Восточная литература, 1997. – 192 с.
2. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений / М.М. Бахтин. – Т. 4 (2): Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 748 с.
3. *Горнфельд А.* Писемский / А. Горнфельд // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Т. 46. – СПб, 1898. – С. 693–697.
4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собрание сочинений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 8: Революция и контрреволюция в Германии. – М.: Политиздат, 1957. – 705 с.
5. *Edwards J.* Multilingualism / J. Edwards. – London – New York: Penguin, 1994. – 240 p.
6. *Garcia O.* Spanish Language Loss as a Determinant of Income among Latinos in the United States / O. Garcia // Power and Inequality in Language Education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 142–160.
7. *Loveday L.* The Sociolinguistic of Learning and Using a Non-Native Language / L. Loveday. – Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt: Pergamon Press, 1982. – 178 p.
8. *Ross J.A.* Language and the Mobilization of Ethnic Identity / J.A. Ross // Language and Ethnic Relations / Eds. H. Giles & B. Saint-Jacques. – Oxford & New York: Pergamon Press, 1979. – P. 1–22.
9. *Skutnabb-Kangas T.* Bilingualism or Not. The Education of Minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon: Multilingual Matters, 1983. – 404 p.
10. *Tollefson J.W.* Planning Language, Planning Inequality / J.W. Tollefson. – London: Longman, 1991. – 214 p.
11. *Trudgill P.* Sociolinguistic. An Introduction to Language and Society / P. Trudgill. – London: Penguin, 1983. – 226 p.

References

Literatura

1. *Alpatov V.M.* 150 yazy'kov i politika: 1917–1997. Sociolinguvisticheskie problemy' SSSR i postsovetskogo prostranstva / V.M. Alpatov. – M.: Vostochnaya literatura, 1997. – 92 s.

2. *Baxtin M.M.* Sobranie sochinenij / M.M. Baxtin. – Т. 4 (2): Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Rennessansa. – М.: Yazy'ki slavyanskix kul'tur, 2010. – 748 s.
3. *Gornfel'd A.* Pisemskij / A. Gornfel'd // E'nciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona. – Т. 46. – SPb., 1898. – S. 693–697.
4. *Marks K., E'ngel's F.* Sobranie sochinenij / K. Marks, F. E'ngel's. – 2-e izd. – Т. 8: Revolyuciya i kontrrevolyuciya v Germanii. – М.: Politizdat, 1957. – 705 s.
5. *Edwards J.* Multilingualism / J. Edwards. – London – New York: Penguin, 1994. – 240 p.
6. *Garcia O.* Spanish Language Loss as a Determinant of Income among Latinos in the United States / O. Garcia // Power and Inequality in Language Education. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 142–160.
7. *Loveday L.* The Sociolinguistic of Learning and Using a Non-Native Language / L. Loveday. – Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt: Pergamon Press, 1982. – 178 p.
8. *Ross J.A.* Language and the Mobilization of Ethnic Identity / J.A. Ross // Language and Ethnic Relations / Eds. H. Giles & B. Saint-Jacques. – Oxford & New York: Pergamon Press, 1979. – P. 1–22.
9. *Skutnabb-Kangas T.* Bilingualism or Not. The Education of Minorities / T. Skutnabb-Kangas. – Clevedon: Multilingual Matters, 1983. – 404 p.
10. *Tollefson J.W.* Planning Language, Planning Inequality / J.W. Tollefson. – London: Longman, 1991. – 214 p.
11. *Trudgill P.* Sociolinguistic. An Introduction to Language and Society / P. Trudgill. – London: Penguin, 1983. – 226 p.

Э.М. Рянская,
Р.В. Фёдорова

Перспективность в контексте взаимодействия аспектуальных, темпоральных и модальных характеристик действия

В статье рассматривается проблема исторической взаимосвязи категорий аспектуальности, темпоральности и модальности. Устанавливается связь эволюции категории перспективности с концептуализацией пространственно-временного и субъективного отношения к восприятию характера действия.

The article considers the problem of historical interrelation of the aspect category, temporality and modality. The connection of the prospective category's evolution with the conceptualization of space-time and the subjective relationship to the perception of the action characteristic is established.

Ключевые слова: понятийные категории; историческая связь категорий; компоненты содержания; периферийная зона.

Key words: conceptual categories; historical connection of the categories; content components; peripheral zone.

Понятийные категории, связанные с характеристикой действия, процесса, являются сложным комплексом, в котором они взаимосвязаны и часто переплетены на уровне способов их выражения. Известно, что прежде всего тесно связаны между собой аспектуальные и временные характеристики глагольного действия. Это явление может быть объяснено исторической связью категорий времени и вида: на базе аспектуальных могут развиваться временные значения и наоборот [8: с. 110–111]. В связи с этим важно замечание В.А. Кочергиной относительно пересечения категорий времени и модальности о том, что «будущее время противопоставляется настоящему и прошедшему не только по соотносённости с моментом речи, но и по модальности (т.е. по отношению говорящего к высказыванию)» [8: с. 110–111].

Как понятийная категория будущее, по сравнению с настоящим или прошедшим, обладает меньшей определённой, поскольку имеет отношение к событиям, о которых «нет опытных данных» [7: с. 24]. Выражение будущего связано с идеями гипотетического предположения о возможном характере действия, неопределённости, потенциальности, возможности, т.е. часто пред-

ставляет собой субъективную градацию действия [7: с. 24]. Разнообразные оттенки будущего потребовали использования наличных языковых ресурсов. Удобными для этой функции оказались в том числе пространственно-временные указатели (включая глаголы движения), глаголы с начинательным оттенком и модальные глаголы, способные выражать «долг», «волю», «желание» осуществить действие. Неслучайно А. Вежбицкая включает в перечень универсальных такие базовые элементы, как *хотеть*, *чувствовать*, *думать*, *представлять себе* и др. [4: с. 8].

Значений, которые передают модальность, достаточно много, среди них отмечаются реальность, желательность, необходимость, предположительность, информативность, уверенность, побуждение, намерение и др. [7: с. 24]. Среди модальных значений, которые могут быть сопряжены с проспективностью, выделим потенциальность и интенциональность действия. Потенциальность предполагает возможность, в которой угадываются черты будущей действительности, необходимость, желательность, ситуацию со скрытой динамикой — «вызревание, готовность к реализации», развитие ситуации во времени, ситуацию «скоро» [11]. Интенциональная модальность связана с ситуацией намерения.

Возможность как разновидность потенциальности рассматривается как ситуация со скрытой динамикой и одновременно как готовность к реализации, т.е. в возможности просматриваются черты будущей действительности [11].

Кроме модального значения возможности семантической разновидностью потенциальности считается и долженствование, этот оттенок предполагает выполнение потенциального действия субъектом как долг. Проявлением крайней степени необходимости (при отсутствии возможности альтернативных действий) является неизбежность [4].

Что касается желательности, то, наряду с возможностью и необходимостью, это модальное значение можно отнести к понятию потенциальности на основе следующих фактов. Отмечается, что в ряде языков можно проследить определённые диахронические связи глаголов поля желания и поля необходимости, в частности, способность глаголов желания развиваться как значение будущего времени, так и значение «эпистемической необходимости», что иллюстрирует, например, английский глагол *will* [10: с. 9].

Употребление инфинитивного сочетания с глаголом *will* связывают также с проявлением значения намерения: «... в его основе лежит желание определённого действия, и субъект как бы находится на пути к его реализации» [7: с. 179]. Однако разграничить модальный оттенок и собственно временное значение будущего достаточно сложно, требуется тщательный концептуальный анализ [7: с. 179].

Рассмотрев основные значения, составляющие содержание категории модальности, мы приходим к выводу, что в её потенциальном и интенциональном слагаемых имеется возможность обретения дополнительных немодальных смыслов. Можно согласиться с мнением, что наблюдается не столько утрата модального значения, сколько грамматический характер немодального использования [10: с. 19]. Среди модальных компонентов, способных одновременно составить периферий-

ную зону взаимодействия полей модальности, темпоральности и аспектуальности, предлагаем выделить готовность к действию, ближайшее будущее и намерение.

Обратимся к языковым фактам, отражающим эволюцию рассматриваемых грамматических категорий.

В германских языках, как и в других древних индоевропейских языках, не имевших системы объективных времён, будущее как категория времени развивается из аспектуальных или модальных отношений. В древневерхне-немецком языке преобладало модальное (субъективное) будущее, которое выражалось с помощью глаголов *sollen* и *wollen*, при этом чаще обозначался оттенок необходимости действия [6: с. 285]. Глагол *sculan* обозначал необходимость, долженствование, зависящее от чужой воли, а глагол *wellen* выражал собственную волю субъекта [12: с. 99]. Отмечается использование в истории немецкого языка, наряду с *sculan* и *wellen*, глаголов *tugan* и *tuozen* в футуральном значении, что «связано с семантикой данных глаголов, употребляемых при действиях, которые должны наступить в будущем» [12: с. 99].

Из модального будущего в большинстве современных германских языков (в английском, голландском, шведском, в нижненемецких диалектах) развилась грамматическая форма объективного будущего. Не грамматизованы эти формы в немецком литературном языке. В.М. Жирмунский приводит следующие примеры: *will euch noch heut' in ihr Zimmer führen* («ещё сегодня я сведу вас к ней», точнее «собираюсь свести»); *das Feuer will ausgehen* («огонь собирается потухнуть» = «сейчас потухнет»); *es will regnen* («сейчас пойдет дождь») [6: с. 285]. Это яркое свидетельство того, что модальный глагол используется в проспективных значениях намерения и ближайшего будущего.

В древнеанглийском языке будущее время, не имея специального обозначения, выражалось формой настоящего времени изъявительного или иногда желательного наклонения. Такой способ частично сохраняется в современных английском и немецком языках, когда значение выявляется за счёт контекста [2: с. 276]. Как отмечает К. Бруннер, в древнеанглийской переводной литературе латинские формы будущего времени могли передаваться и с помощью инфинитивных сочетаний с глаголами *sceal* (должен) или *will* (хочу). Самостоятельное модальное значение этих глаголов сохраняется вплоть до среднеанглийского периода, когда происходит их ослабление. Для выражения будущего действия чаще используется форма *shall*. Глагол *will* сохраняет дополнительный оттенок воли и желания, но к ранненовоанглийскому периоду первоначальное значение глагола заметно стирается [2: с. 277–278]. Исследователями подчёркивается, что в английском языке глаголы *shall* и *will* сохранили некоторые следы первоначального значения: физического или морального долженствования, необходимости, принуждения (глагол *shall*) и желания, воли (*will*) [2: с. 279].

Из описательной конструкции будущего времени с глаголами *shall* и *will* развиваются другие значения, например, готовность совершить действие. Уже в среднеанглийский период функцию будущего выполняет сочетание *to be about to* (или *for to*) с инфинитивом.

Распространённый в современном английском языке оборот *I am going* (я собираюсь) *to* + инфинитив развился, по предположению К. Бруннера, в более позднее время (зафиксирован в словаре в XV веке) [2: с. 286].

Другой путь эволюции будущего времени связан с начинательностью. Так, в немецком языке объективное будущее развивается из сочетания с глаголом *werden*, имевшего начинательное значение [9: с. 224]. Использование глагола *werden* (*werdan*) в сочетании с причастием означало вступление в действие, которое часто относится к настоящему моменту: *wirdist swigenti* («станешь нем») [12: с. 92].

Как отмечает В.М. Жирмунский, распространение начинательного будущего намечается только в памятниках XIV–XV веков, а окончательная грамматизация осуществляется к XVI–XVII векам [6: с. 286–287]. Сложные времена, считает автор, закрепляются «по преимуществу в письменном употреблении, там, где есть необходимость в дифференцированном выражении более сложной отвлечённой мысли» [там же].

В английском языке, считает К. Бруннер, описательные формы для выражения ближайшего будущего развились не из начинательного, а из усилительного значения, которое сформировалось на основе выражения заинтересованности говорящего в действии, в том числе будущем. С этим значением связано также употребление сочетания *I am going to* + инфинитив («я собираюсь»), которое стало употребительным начиная с XVII века [2: с. 351–352].

В процессе формирования и развития романских языков наблюдаются аналогичные процессы. А. Доза обратил внимание на то, что язык, чтобы передать временные, видовые и модальные оттенки, которые невозможно выразить обычным спряжением глагола, использует перифрастические обороты [5: с. 359]. Уже в латинском языке для выражения желания сделать что-либо в будущем прибегали к инфинитивному обороту с глаголом *habeo*. О. Браше пишет, что у Цицерона часто встречаются формы *habeo etiam dicere*, *habeo ad te scribere* [1: с. 124]. Просуществовав параллельно с обычными формами будущего, перифразы заменяют их в дальнейшем.

В вульгарной латыни для ближайшего будущего, как пишет А. Доза, «был испробован» глагол *venire*. В старофранцузском языке в этой функции выступает *vouloir*, сохранившийся только на востоке страны и, предполагает автор, связанный с германским влиянием [5: с. 359]. К XIV веку распространение получает глагол *aller*, с помощью которого сформируется современное ближайшее будущее — *futur immédiat*. В XVI веке наблюдалось ослабевание модального значения глагола *devoir*, который мог выражать будущее действие в результате развития оттенков ‘обязанность’ > ‘приказание’ > ‘решимость’ > ‘будущее’ [5: с. 360].

Таким образом, приведённые факты являются свидетельством исторически сложного процесса взаимодействия глагольных категорий, остаточные элементы которого сохраняются в современных языках и помогают объяснить отдельные языковые явления. Из вышеизложенного материала следует, что эволюция аспектуальной категории проспекции связана с концептуализацией пространственно-временного и субъективного отношения к восприятию ха-

рактера действия (процесса) или события. Выявляется участие «резервных» языковых средств для выражения намерения, готовности или близости к будущему действию. В связи с этим мы можем говорить об определённых общезыковых тенденциях, во всяком случае, о сходных закономерностях исторически контактировавших языков.

Библиографический список

Литература

1. *Браше О.* Историческая грамматика французского языка: Пер. с фр. / О. Браше. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 184 с.
2. *Бруннер К.* История английского языка: пер. с нем. / К. Бруннер. – М.: Едиториал УРСС, 2008. – 720 с.
3. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков: Грамматическая семантика. Ключевые концепты культур. Сценарии поведения / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с.
4. *Гапонова Ю.В.* Средства выражения модальных значений возможности и необходимости в текстах печатной рекламы: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Ю.В. Гапонова; Калининградский гос. ун-т. – Калининград, 2007. – 21 с.
5. *Доза А.* История французского языка: пер. с фр. / А. Доза; под ред. и с предисл. М.С. Гурьчевой. – М.: КомКнига, 2006. – 472 с.
6. *Жирмунский В.М.* История немецкого языка / В.М. Жирмунский. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1956. – 387 с.
7. *Ипатова Л.В.* Семантико-грамматическая связь аналитических средств выражения модальности и будущности в английском, французском и русском языках. Сравнительный анализ: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Л.В. Ипатова; Московский гос. обл. ун-т. – М., 2003. – 234 с.
8. *Кочергина В.А.* Введение в языковедение. Основы фонетики — фонологии. Грамматика / В.А. Кочергина. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1991. – 205 с.
9. *Москальская О.И.* История немецкого языка / О.И. Москальская. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 288 с.
10. *Петрова М.А.* Типы немодальных значений модальных предикатов (на материале славянских и германских языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Петрова; Институт языкознания РАН. – М., 2007. – 22 с.
11. *Фёдорова И.Р.* Модальность возможности в современном русском языке (на материале газет) / И.Р. Фёдорова. – Калининград: Изд-во Калининградского гос. ун-та, 2000. – 85 с.
12. *Филичева Н.И.* История немецкого языка / Н.И. Филичева. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 304 с.

References

Literatura

1. *Brashe O.* Istoricheskaya grammatika franczuzskogo yazy'ka: per. s fr. / O. Brashe. – M.: Editorial URSS, 2005. – 184 s.

2. *Brunner K.* Istorija anglijskogo yazy'ka: Per. s nem. / K. Brunner. – M.: Editorial URSS, 2008. – 720 s.
3. *Vezhbiczkaya A.* Semanticheskie universalii i opisanie yazy'kov: grammaticeskaya semantika. Klyuchevy'e koncepty' kul'tur. Scenarii povedeniya / A. Vezhbiczkaya. – M.: Yazy'ki russkoj kul'tury', 1999. – 776 s.
4. *Gaponova Yu.V.* Sredstva vy'razheniya modal'ny'x znachenij vozmozhnosti i neobxodimosti v tekstax pechatnoj reklamy': avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / Yu.V. Gaponova; Kaliningradskij gos. universitet. – Kaliningrad, 2007. – 21 s.
5. *Doza A.* Istorija francuzskogo yazy'ka: per. s fr. / A. Doza; pod red. i s predisl. M.S. Gury'chevoj. – M.: KomKniga, 2006. – 472 s.
6. *Zhirmunskij V.M.* Istorija nemeckogo yazy'ka / V.M. Zhirmunskij. – M.: Izd-vo lit-ry' na inostr. yazy'kax, 1956. – 387 s.
7. *Ipatova L.V.* Semantiko-grammaticeskaya svyaz' analiticheskix sredstv vy'razheniya modal'nosti i budushhnosti v anglijskom, francuzskom i russkom yazy'kax. Sravnitel'ny'j analiz: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20 / L.V. Ipatova; Moskovskij gos. obl. un-t. – M., 2003. – 234 s.
8. *Kochergina V.A.* Vvedenie v yazy'kovedenie. Osnovy' fonetiki — fonologii. Grammatika / V.A. Kochergina. – M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1991. – 205 s.
9. *Moskal'skaya O.I.* Istorija nemeckogo yazy'ka / O.I. Moskal'skaya. – M.: ICZ «Akademiya», 2003. – 288 s.
10. *Petrova M.A.* Tipy' nemoval'ny'x znachenij modal'ny'x predikatov (na materiale slavyanskix i germanskix yazy'kov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19 / M.A. Petrova; Institut yazy'koznaniya RAN. – M., 2007. – 22 s.
11. *Fyodorova I.R.* Modal'nost' vozmozhnosti v sovremennom russkom yazy'ke (na materiale gazet) / I.R. Fyodorova. – Kaliningrad, 2000. – 85 s.
12. *Filicheva N.I.* Istorija nemeckogo yazy'ka / N.I. Filicheva. – M.: ICZ «Akademiya», 2003. – 304 s.

В.М. Костева

О термине «тоталитарная» лингвистика

В статье рассматривается эволюция термина «тоталитарный», его парадигма в современном языке и использование в языкознании, обосновывается правомерность введения термина «*тоталитарная*» лингвистика и анализируется его содержание.

The article deals with the evolution of the term «totalitarian», its paradigm in modern language and its use in linguistics. The author substantiates the rightfulness to introduce the term «*totalitarian*» linguistics and examines its content.

Ключевые слова: тоталитарный; тотальный; аксиология; смысловая структура; коннотация.

Key words: totalitarian; total; axiology; semantic structure; connotation.

Задача нашего исследования состоит в изучении лингвистического наследия государств с тоталитарным устройством как отдельной отрасли знания. Феномен тоталитаризма является неотъемлемой частью всеобщей истории XX века и принадлежит к одному из основных, наиболее сложных и дискуссионных видов ценностей в общей аксиологии современной философской парадигмы. Ключевым понятием данной аксиосферы можно считать понятие «тоталитарный». Приступая к исследованию, мы задались вопросом о его содержании, происхождении и использовании. Проведённый нами лингвистический анализ дал возможность не только проследить историю возникновения данного понятия, но и установить основные этапы и закономерности в концептуализации и осмыслении явлений, входящих как в общественно-политическую парадигму (*тоталитарное государство*), так и в лингвофилософскую парадигму (*тоталитарный дискурс, тоталитарный язык*) «тоталитарного». Это, в свою очередь, позволило нам соотнести его и с понятием лингвистика [2]. Методологической базой данной работы на первом этапе послужил лингвистический анализ в виде семиметрии ключевого слова в его диахронии, разработанный Е.Ф. Серебренниковой [3: с. 7–57].

Обратившись к словарям с целью найти первичное этимологическое значение слова «тоталитарный», мы обнаружили, что лексикографические источники двояко трактуют его происхождение. Авторы либо считают его заимствованием из французского языка *totalitaire* со значением *полный, весь* (большинство немецких толковых словарей разных лет издания, Словарь иностранных слов «Duden», «Итальянский этимологический словарь», Академический словарь

«Современный русский литературный язык» (1963 г.), либо указывают в качестве первоисточника новолатинское слово-основу *totaliter* — *объемлющий целиком, полностью*. Отметим, что в этимологических справочных изданиях некоторых бывших тоталитарных государств это слово не фиксируется вообще, как, например, в албанском этимологическом словаре, испанских этимологических словарях. Причина кроется, очевидно, в нежелании политического руководства стран проецировать данное понятие и связанную с ним отрицательную коннотацию на политику собственных государств.

По нашему мнению, понятие «тоталитарный» этимологически восходит к латинскому слову *totalis* (*весь, целый, полный*) и, соответственно, новолатинской основе *totaliter*. Утверждение о французском происхождении кажется нам не совсем верным, так как появление этого слова в активном узусе большинство исследованных нами словарей относит к первой трети XX века (не ранее 1927 года, согласно Французскому историческому словарю [13: р. 4304], около 1930 года согласно Историко-этимологическому словарю русского языка [12: с. 254]. Понятию «тоталитарный» предшествовало понятие «тотальный», которое было также образовано от латинского *totalis*. Об этом свидетельствует, например, «Словарь немецкого языка» братьев Гримм (издание 1935 г.) [14: S. 906], в котором указывается, что слово «тотальный» попало в немецкий язык лишь в начале XVII века из французского языка, в который, в свою очередь, пришло из латыни, образовавшись от слова *totalis*. Появление этого понятия в XIX веке (точнее в 1837 году) было зафиксировано и в русском языке [12: с. 254]. Таким образом, мы можем констатировать, что в основе двух понятий — «тотальный» и «тоталитарный», отличающихся друг от друга не только временными рамками, но и в большинстве случаев семантикой, лежит одно и то же латинское слово *totalis*.

Дальнейшая работа со словарями, анализ толкования значения показали, однако, что экспликация данной пары слов, аналогично их этимологии, довольно противоречива. В современной лексикографической практике они либо являются синонимами, либо представляют разные понятия. Часть исследованных нами словарей определяет «тоталитарный» как слово, имеющее два значения, первое из которых обозначает «целиком, полностью», т.е. соответствует изначальному латинскому значению, а второе, метафоричное, соотносится с понятиями тоталитарности государства или режима. В качестве примера приведем выдержки из словарных статей нескольких иноязычных толковых словарей.

«Dizionario Garzanti della lingua italiano»: **totalitario**. 1. Di tutti, unanime. 2. Relativo al totalitarismo, dittatoriale.

«Duden. Das Fremdwörterbuch»: **totalitär** — 1. die Gesamtheit umfassend 2. mit diktatorischen Methoden jegliche Demokratie unterdrücken, das gesamte politische, gesellschaftliche, kulturelle Leben s. total unterwerfend, es mit Gewalt reglementierend.

Наличие у слова «тотальный» значения «тоталитарный» фиксирует современный словарь немецкого языка «Wahrig» с пометой *книжн., редко*: **total**

2. (*bildungssprachlich, selten*) totalitär. Большинство же проанализированных нами лексикографических источников, относящихся в основном ко второй половине XX века, отрицают дуализм значения и разводят понятия «тоталитарный» и «тотальный». Например, в «Словаре современного русского литературного языка» (1963) «**тотальный** — всеобщий, всеохватывающий; **тоталитарный** — характеризуемый открытой террористической диктатурой империалистических элементов буржуазии; фашистский». Большинство исследованных нами этимологических, исторических и толковых словарей отмечают историческую связь с «периодом подготовки и осуществления фашистского переворота в Германии» [12] и самим фашистским режимом [11], а также использование данного понятия для характеристики авторитарных режимов и государств [13].

Наблюдаемое расхождение в толковании концепта свидетельствует об определённой неоднородности в концептосфере понятия «тоталитарный», что заставило нас обратиться к истории его появления и использования в различных социальных структурах, где оно возникло в политическом контексте.

Современные исследователи тоталитаризма практически единодушны во мнении о появлении терминов «тоталитарный» и «тоталитаризм» в политическом дискурсе XX века. Впервые слово «тоталитарный» как неологизм использовал итальянский журналист, политик-либерал Дж. Амендола (1882–1926) в статье «Maggioranza e minoranza» («Большинство и меньшинство») ежедневной либеральной газеты «Il Mondo» в 1923 году. Рассуждая о новом выборном законе Италии, согласно которому правящая партия исключала участие оппозиции, он определил существующий порядок как «тоталитарную систему» («sistema totalitario»), что означало абсолютное господство, а также полную и неконтролируемую власть в политической и административной жизни («promessa del dominio assoluto e dello spadroneggiamento completo ed incontrollato nel campo della vita politica ed amministrativa» [4: с. 102]. Доподлинно неизвестно, каким образом было создано это слово, мы можем выдвинуть предположение, что оно было создано от итальянского существительного *totalità* с помощью словообразовательного суффикса прилагательного *-rio*.

Термин «тоталитарный» был подхвачен другими итальянскими политиками, в первую очередь противниками устанавливаемого политического режима. Поэтому в публицистическом дискурсе фашистской Италии мы встречаем такие сочетания, как «тоталитарное преобразование» («trasformazione totalitarian»), тоталитарный дух («anima totalitaria») и т.п. [8: S. 105].

В 1925 году в Италии Б. Муссолини и его сподвижники подвергли рассматриваемый термин смысловой модификации, придав ему иную коннотацию и распространив данный термин среди широких слоёв населения с помощью средств массовой информации. В своей новой семантике слово инкорпорировало следующие основные компоненты: воплощение идеи «вся власть фашизму» и представление фашизма как позитивного явления для итальянского государства. В «Доктрине фашизма» («La dottrina del Fascismo») Б. Муссоли-

ни представлял тоталитарное государство как общество, где все аспекты человеческой жизни подчинены государству [7: p. 13].

Термин «тоталитарный» связывался Б. Муссолини с понятием воли («*volonta totalitaria*»), тогда как генеральный секретарь национальной фашистской партии Р. Фариначчи несколько месяцев спустя говорил о «тоталитарной программе “нашей” революции». Социальная парадигма итальянского общества сформировала общественно-политический дискурс, где ключевым стало слово «тоталитарный», выступая синонимом слову «фашистский». Дж. Джентиле (1875–1944), один из ведущих идеологов итальянского фашизма, создаёт официальную доктрину фашизма, основу которой составляло учение о «тоталитарном» государстве (итал. *stato totalitario*). Таким образом, новое понятие «тоталитарный» широко распространяется в политической и правовой литературе фашистской Италии и представляет собой особую характеристику фашистского движения, положительная или отрицательная оценка которого разнилась в соответствии с политическими воззрениями говорящих [7].

В конце 1920-х годов термин «тоталитарный» распространился в общем европейском дискурсе на представление основных характеристик фашизма и большевизма и в большинстве случаев имел негативную стилистическую окраску. Антигуманная направленность тоталитаризма отмечалась и в белоэмигрантском русском философско-политическом дискурсе (например труды Н.А. Бердяева, И.А. Ильина и др.). Показательным в этом плане является высказывание Н.А. Бердяева: «Революция создала тоталитарное коммунистическое царство, и в этом царстве угас революционный дух, исчезли свободные искания. В царстве этом делается опыт подчинения всего народа государственному катехизису» [1: с. 117]. В Испании, аналогично Италии, концепт тоталитарного государства (*estado totalitario*) имел положительный смысл. В доктрине правящей партии Фаланги речь шла о государстве, которое рассматривалось как тотальный инструмент, стоящий на службе целостности государственного режима. Лидер государства Ф. Франко говорил о государстве с великой миссией и государстве тоталитарном («*estado misional y totalitario*»), связывая его с фашистским устройством общества [7: S. 13].

В Германии в 1931 году профашистским специалистом по государственному праву К. Шмиттом (1888–1985) в политическую и партийную жизнь был введён термин «тотальное государство», что нашло своё отражение в словарных статьях энциклопедии Гердера, где даётся следующее определение: «Государство является «тотальным», когда все понятия земной жизни относятся к государству, и поэтому ни одна из этих областей не может существовать без государства» (перевод наш. — *В.К.*) [15: S. 1358]. В 1933 году Шмитт находит живой пример тотального государства — это «*stato totalitario*» Б. Муссолини. К основным характеристикам тотального государства, по мнению К. Шмитта, принадлежат его «качество» и «энергия», обуславливаемые новейшими техническими средствами власти. Тотальное государство строится на оппози-

ции «друг – враг» [5]. В политическую парадигму «тотальный» в концепции К. Шмитта входит триединство «тотальный враг», «тотальная война», «тотальное государство». Идеи тотального государства разделял и специалист по государственному праву и политолог Э. Форстхоф (1902–1974), опубликовавший в 1933 году книгу «Тотальное государство» («Der totale Staat»).

Начиная с 1937 года в Германии понятие «тотальное» государство постепенно уступает место понятию «тоталитарное» государство. Возможное объяснение этому факту, на наш взгляд, состоит в желании национал-социалистов показать разницу между создаваемым режимом в Германии и фашизмом. Показательным в этом плане является высказывание правоведа, теоретика государства О. Кельрейттера (1883–1972) в 1934 году о том, что германское государство под руководством фюрера — не фашистское государство, а германское государство, и это указывает на приоритет расового вопроса в определении политического курса государства [7]. В доступной нам литературе ответа на вопрос об авторстве понятия «тоталитарный» в немецком политическом дискурсе мы не смогли найти, однако есть упоминание о том, что впервые слово «тоталитарный» было зафиксировано в словаре иностранных слов («Deutsches Fremdworterbuch», Rudolf Kleinpaul, 1937), а по версии словаря Duden — в 1941 году в орфографическом словаре «Rechtschreibduden» [7]. Мы предполагаем, что закрепление в узусе термина «тоталитарный» в отношении государства, политики и т.д. могло быть результатом попытки установить и закрепить отличие государства «тотального» (иными словами, фашистского) от государства «тоталитарного» (в нашем понимании — германского).

Определённая политическая традиция закрепила этот термин в научном обиходе в отношении других авторитарных государств XX века в целом.

В послевоенное время наблюдается смысловая реструктуризация концепта «тоталитарный», который кодифицируется словарями, как правило, с негативной коннотацией. Если слово «тотальный» не сопровождается никакими пометами, т.е. принадлежит к нейтральному стилю, то слово «тоталитарный» снабжается такими эмотивно-коннотативными характеристиками, как *книжн.*, *неодобр.*, *pol. abwertend* (*полит.*, *неодобр.* — нем.). При отсутствии пометы отрицательная коннотация имплицитно прочитывается в примерах сочетаемости, так как практически все словари используют с данным термином существительные *государство*, *режим*, *строй*. Например, тоталитарное *государство*, тоталитарный *режим*, тоталитарный *строй* (Академический словарь «Современный русский литературный язык», 1963), *totalitar-despre state, despre regime, si concepti politice* («Dictionarul explicativ al limbii românia») (выделено нами. — В.К.).

В рамках политико-философских исследований по проблеме тоталитаризма отмечается влияние тоталитаризма на языковое сознание через идеологию, что позволило лингвистам выработать теории тоталитарного дискурса, тоталитарного языка и антитоталитарного языка. Центральным понятием тоталитарного дискурса является тоталитарный язык, который осмыслен как

модификация естественного языка, предполагающая воплощение в его единицах идеологических смыслов тоталитарной политической системы. Данный концепт реализуется в двух значениях:

1) язык, функционирующий на территории тоталитарного (от лат. *totalis* — весь, целый, полный) государства, осуществляющего полный (тотальный) контроль над всеми сферами жизни общества (например, язык фашистской Германии, фашистской Италии, франкистской Испании, язык, обслуживавший коммунистические режимы в СССР, Румынии, Польше и др.);

2) язык, подвергшийся насильственному идеологическому влиянию, которое осуществляется с помощью централизованной языковой политики, имеющий особый репертуар функций и специфическую системную организацию [9: с. 552].

Представляется важным обосновать и дать научное определение термину «*тоталитарная лингвистика*». Согласно лингвистической традиции, слово является термином при наличии следующих параметров: если оно обозначает «специальное понятие из определённой области знания или профессиональной деятельности», имеет функцию «логически точного определения» и «создаётся преднамеренно или сознательно с учётом системных взаимоотношений в определённой сфере знания». Термины отличаются от обычных слов прежде всего отсутствием экспрессивно-стилевой окраски, однако узкоспециальные термины имеют книжную стилистическую окраску [10: с. 487–488].

Предлагаемое нами понятие «*тоталитарная лингвистика*» соответствует вышеназванным условиям и может рассматриваться в качестве термина, входящего в лингвистическую парадигму «тоталитарный». Аналогично термину «тоталитарный язык» «*тоталитарная лингвистика*» обозначает широкое понятие и реализуется в нескольких значениях. Одно из них метафорично (отсюда заключение в кавычки), подразумевающее в нашем случае совокупность дискурсивных практик, характерных для лингвистики тоталитарных обществ и формирующих конкретную тематику, направления и методы лингвистики как науки и языковой политики, как воплощение господствующей идеологии. В этом случае мы работаем в русле политической метафоры, так как метафоричность термина «тоталитарный» в отношении дискурса отмечается многими лингвистами (А.Н. Баранов, Е.И. Шейгал и др.).

Оценочная характеристика включает представление о лингвистике тоталитарного периода как о науке, находящейся под воздействием тоталитарной политики и использующей её методы и правила, что проявляется, например, в языковой политике. В нашем случае мы говорим о «тоталитарной» лингвистике как о феномене, порождаемом тоталитарным обществом и обладающем набором определённых признаков, позволяющих отнести его к тоталитарному типу в духе действующей политической семантики. Однако мы не отказываемся от этимологии слова «тоталитарный» («целиком, полностью») и фокусируем наше внимание на основных направлениях и теориях того времени.

Не вызывает сомнения тот факт, что языковая политика и развитие лингвистики как области научного знания в разных странах не могут быть идентичными. Однако среди них существуют сходные черты или комплекс приёмов — дискурсивных практик в понимании концепции М. Фуко, приводящих к одинаковым результатам языковой политики и определяющих научные направления. Набор этих признаков создаёт некую парадигму «лингвистического тоталитаризма», которая может проявляться на отдельных исторических этапах в странах с разным политическим устройством и исчезать при отсутствии причин её появления, т.е. представляет собой, используя заимствованный нами в работах О.А. Радченко термин, так называемую «мерцающую парадигму» (см., например, «Эротический дискурс в парадигме стигматизированной поэзии», 2010).

Учитывая вышесказанное, попытаемся сформулировать рабочее определение термина «*тоталитарная лингвистика*». Итак, «*тоталитарная лингвистика* — это:

- 1) научные школы и направления, существующие в тоталитарном обществе;
- 2) дискурсивные практики тоталитарного общества, проецируемые на лингвистику как область научного знания и на прикладную лингвистику;
- 3) совокупность научных метафор, описывающих доминанты тоталитарной идеологии.

Введение термина «тоталитарный» в лингвистическую парадигму представляется, на наш взгляд, ключевым для рассмотрения ряда вопросов теории языка.

Библиографический список

Литература

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. — М.: Наука, 1990. — 224 с.
2. Костева В.М. «Тоталитарная» лингвистика в современной лингвоисториографии: постановка проблемы / В.М. Костева // Вестник МГПУ. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2008. — № 2. — С. 52–56.
3. Серебренникова Е.Ф. Этносемиотрия как способ лингвистического аксиологического анализа / Е.Ф. Серебренникова // Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллектив. монография. — М.: Тезаурус, 2011. — С. 7–57.
4. Amendola G. La democrazia Italiana contro il Fascismo. 1922–1924 / G. Amendola. — Mailand-Neapel: Ricciardi, 1960. — 317 p.
5. Mehring R. Carl Schmitt. Der Begriff des Politischen: ein kooperativer Kommentar / R. Mehring. — Berlin: Akademie Verlag, 2003. — 251 S.
6. Mussolini B. La Dottrina del Fascismo / B. Mussolini. — Firenze: G.C. Sansoni — Editore, 1940. — 79 p.
7. Parchomenko R. Cassirers politische Philosophie. Zwischen allgemeiner Kulturtheorie und Totalitarismus-Debatte. Dissertation. Universität TH, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften / R. Parchomenko. — Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe, 2007. — 285 S.
8. Petersen J. Die Entstehung des Totalitarismusbegriffs in Italien / J. Petersen // Jesse. E Totalitarismus im XX. Jahrhundert. — S. 95–117.

Справочные и информационные издания

9. *Купина Н.А.* Тоталитарный язык / Н.А. Купина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 552–554.
10. *Матвеева Т.В.* Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 526 с.
11. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 4. – М.: Советская энциклопедия; Госуд. изд.-во интер. и нац. словарей, 1940. – 1552 с.
12. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2-х тт. / П.Я. Черных. – Т. II. – М.: Русский язык, 1993. – 560 с.
13. Dictionnaire historique de la langue française / Sous la dir. d'A. Rey.– Paris: Le Robert, 2006. – 4304 p.
14. *Grimm J.* Deutsches Wörterbuch / J. Grimm, W. Grimm. – Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1935. – Band 11. – 1702 S.
15. Der große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. – Freiburg im Breisgau: Herder Go. G.m.b.h. Verlagsbuchhandlung, 1935.– Band 11. – 1774 S.

References*Literatura*

1. *Berdyaev N.A.* Istoki i smy'sl russkogo kommunizma / N.A. Berdyaev. – М.: Nauka, 1990. – 224 s.
2. *Kosteva V.M.* «Totalitarnaya» lingvistika v sovremennoj lingvoistoriografii: postanovka problemy' / V.M. Kosteva // Vestnik MGPU. Ser. Filologiya. Teoriya yazy'ka. Yazy'kovoe obrazovanie. – 2008. – № 2. – S. 52–56.
3. *Serebrennikova E.F.* E'tnosemiometriya kak sposob lingvisticheskogo aksiologicheskogo analiza / E.F. Serebrennikova // Lingvistika i aksiologiya: e'tnosemiometriya cennostny'x smy'slov: kolektiv. monografiya. – М.: Tezaurus, 2011. – S. 7–57.
4. *Amendola G.* La democrazia Italiana contro il Fascismo. 1922–1924 / G. Amendola. – Mailand-Neapel: Ricciardi, 1960. – 317 p.
5. *Mehring R.* Carl Schmitt. Der Begriff des Politischen: ein kooperativer Kommentar / R. Mehring. – Berlin: Akademie Verlag, 2003. – 251 S.
6. *Mussolini B.* La Dottrina del Fascismo / B. Mussolini. – Firenze: G.C. Sansoni – Editore, 1940. – 79 p.
7. *Parchomenko R.* Cassirers politische Philosophie. Zwischen allgemeiner Kulturtheorie und Totalitarismus-Debatte. Dissertation. Universität TH, Fakultät für Geistes-und Sozialwissenschaften / R. Parchomenko.– Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe, 2007. – 285 S.
8. *Petersen J.* Die Entstehung des Totalitarismusbegriffs in Italien / J. Petersen // Jesse. E Totalitarismus im XX Jahrhundert. – S. 95–117.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

9. *Kupina N.A.* Totalitarny'j yazy'k / N.A. Kupina // Stilisticheskij e'nciklopedicheskij slovar' russkogo yazy'ka / Pod red. M.N. Kozhinoj. – М.: Flinta: Nauka, 2003. – S. 552–554.

10. *Matveeva T.V.* Polny'j slovar' lingvisticheskix terminov / T.V. Matveeva. – Rostov n/D.: Feniks, 2001. – 526 s.
11. Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka / Pod red. D.N. Ushakova. – T. 4. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya; Gosud. izd.-vo inter. i nac. slovarej, 1940. – 1552 s.
12. *Cherny'x P.Ya.* Istoriko-e'timologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazy'ka: V 2-x tt. / P.Ya. Cherny'x. – T. II. – M.: Russkij yazy'k, 1993. – 560 s.
13. Dictionnaire historique de la langue française. / Sous la dir. d'A. Rey. – Paris: Le Robert, 2006. – 4304 p.
14. *Grimm J.* Deutsches Wörterbuch / J. Grimm, W. Grimm. – Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1935. – Band 11. – 1702 S.
15. Der große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. – Freiburg im Breisgau: Herder Go. G.m.b.h. Verlagsbuchhandlung, 1935.– Band 11. – 1774 S.

О.Л. Захарова

К вопросу об особенностях моделей формирования базовых компетенций

Настоящая статья посвящена анализу специфики развития компетентностного подхода в России и за рубежом, в частности в Германии. Автором рассматриваются особенности трактовки категорий «компетенция» и «компетентность», являющихся базовыми компонентами новой образовательной парадигмы, и роль категории текста в моделях подготовки специалистов, чья деятельность будет связана с иностранным языком.

The present article considers the peculiarities of competence-based approach in Russia and abroad, especially in Germany. The author analyses features of definitions «competence» and «proficiency» (in Russian «competentnost») as basic elements of the new educational paradigm and the role of the category of text in the educational models for specialists, whose professional activities are to be connected with modern languages.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; Болонский процесс; модели формирования компетенций; текст.

Key words: competence; proficiency; Bologna process; models for competencies formation; text.

Происходящая в последние десятилетия масштабная модернизация российского образования, выражающаяся не только в структурных перестройках и нововведениях, но и в декларации новой педагогической парадигмы, находит широкое отражение в научно-методической литературе. Основная часть исследований посвящена концептуальным особенностям, в частности тому, что в отечественной науке получило термин «компетентностный подход», и разработке моделей формирования базовых компетенций по отдельным специальностям (см. например, [2; 7]). Несмотря на большой научный интерес к данной проблематике, комплексный сравнительный анализ одновременно педагогических и методических основ языкового образования в отдельных странах и роли языка в моделировании содержания образования не проводился. Заполнение данной лакуны представляется нам принципиально важным не только по-

тому, что недостаточная исследованность упомянутого направления не позволит в полной мере осуществить комплексный подход в процессе разработки новых моделей, включая систему оценивания. Не меньшее значение имеет и тот факт, что отдельные исследователи опровергают наличие научно-педагогических обоснований в происходящей модернизации образования, ставя под вопрос целесообразность проводимых в рамках Болонского процесса реформ [5]. Решение поставленных задач осуществлялось нами с использованием проблемного анализа, типологизации, теоретического и эмпирического обобщения. В рамках проводимого исследования нам представляется значимым выделить специфику семантики базовых категорий новой образовательной парадигмы в России в сравнении с особенностями терминологической базы за рубежом (в Германии), определить научную обоснованность разных терминов в контексте компетентностного подхода и моделей, основанных на таком подходе, а также рассмотреть специфику моделирования формирования базовых компетенций у специалистов, содержание подготовки которых связано с иностранными языками (лингвистика, переводоведение, педагогика).

В научной литературе Германии по исследуемому вопросу имеются многочисленные ссылки на обоснование категории «компетенция», данное в 70-х годах прошлого века Г. Ротом. Описанная им в рамках антропологического подхода триада личностной (*Selbstkompetenz*), предметной / профессиональной (*Sachkompetenz*) и социальной (*Sozialkompetenz*) компетенций считается классической, и именно на ней базируются попытки создания моделей формирования компетенций [6: S. 88]. Дальнейшие работы обогатили концепцию Рота не только новыми компетенциями¹, но и многочисленными попытками дать дефиниции данной категории и выделить её составляющие. Наиболее ёмким и соответственно общим можно считать определение, данным Й. Вайнбергом в конце 1990-х годов: «Для описания того, что действительно *может* и *знает* человек, утвердился термин «компетенция».

Под компетенцией понимаются все способности и умения, объём знаний и методы мышления, приобретённые человеком в течение его жизни»² [9: S. 212].

Очевидно, что ориентация на компетенции в качестве конечного результата обучения привела к переосмыслению целей обучения. В немецкоязычной научно-методической литературе они более не ориентируются на деятельность обучающего (учителя, преподавателя), но выражаются в однообразных и чётких формулировках, отражающих, по существу, два главных понятия из данного определения: 1) обучающийся в результате обучения *знает...*; 2) обучающийся в результате обучения *умеет...*

Одновременно с попытками дать универсальное определение «компетенции» как новой глобальной цели происходит выделение отдельных её составляющих и описание их применительно не только к сфере общего среднего

¹ Например, методологической компетенцией, которая в свою очередь в разных моделях может включать информационную или выделяет её отдельно.

² Здесь и далее перевод наш. — О.З.

образования, но и в большей мере послесреднего профессионального. Примечательным в этой связи нам представляется определение Й. Мюнха, который понимает под компетенцией «способность выполнять профессиональные задачи и решать проблемы в соответствии с поставленными целями, с учётом данных обстоятельств и с осознанием своей ответственности, а именно — в зависимости от фактической производственной ситуации — самостоятельно или во взаимодействии с другими» [9: S. 11].

В целом в проанализированных нами определениях «компетенции» она рассматривается в качестве суммы или единства объёма приобретённого знания и способности адекватно пользоваться этим знанием. Очевидно также, что компетенция предполагает наличие сознательных и бессознательных операций / действий индивида и что в ней могут быть неопределяемые компоненты. В качестве базовых исходных моментов необходимо выделить ориентацию на развитие личности обучающегося и выявление в процессе обучения действий, уровень сформированности которых не может быть оценён только обучающей стороной. Это меняет отношение к планированию результатов обучения и их оцениванию. Немаловажно и то, что многие исследователи данного вопроса рассматривают категорию «компетенция» в рамках теории деятельности и ссылаются на работы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева [8: S. 8]. Наличие единой научной базы в обосновании сущности и значимости новых целевых ориентаций в зарубежных и российских исследованиях позволяет говорить о едином понимании сущности данной категории в педагогическом контексте. В отличие от ранее принятых ориентиров на умения и навыки, которые подчёркивали зависимость результата обучающегося от роли обучающего, компетенция отражает направленность на потенциал отдельной личности организовывать себя на выполнение конкретной (не только профессиональной) задачи.

Последующее научное обоснование роли компетенций в обучении привело не только к появлению многочисленных дефиниций этой категории, но и к разработке структурных моделей самих компетенций с соответствующим описанием внутренних взаимосвязей отдельных компонентов. В целом эти модели можно разделить на две группы:

1. Модели с большей ориентированностью на будущую профессиональную деятельность, имеющие прагматический характер, апробированные в образовательной практике.

2. Модели, носящие теоретический характер, представляющие результаты дальнейшего исследования роли отдельных факторов (например, мотивационных) формирования личности в процессе обучения.

В моделях первой группы можно выделить инвариант базовых категорий (социальная, профессиональная, методологическая и личностная компетенции), вариативность выражается в разных трактовках структуры названных инвариантов и в характере взаимоотношений элементов в рамках этих структур. Массовое возникновение таких моделей связано с Болонским процессом и с разработкой еди-

ной системы европейских квалификаций, в основу которой положен подход, получивший в русскоязычной научной литературе название «компетентностный». Мы берём этот термин в данном контексте в кавычки, хотя он абсолютно общепринят, так как в немецкоязычном научном обиходе нет термина, который можно назвать аналогом компетентностному подходу. В проанализированных нами научно-методических трудах на немецком языке лишь иногда упоминается сочетание, которое можно перевести как «компетентностная модель» или «модель, основанная на компетенциях» — *Kompetenzmodell*. Существенно важно то, что категория «компетенция» не выделяется в качестве базы для самостоятельного научного подхода, она является лишь ключевой составляющей в рамках деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Английское «*competence-based approach*» в русском языке получило обозначение «компетентностный подход», что, на наш взгляд, не совсем отвечает сущности и роли моделей, ориентированных на формирование компетенций, и не отражает научной фундаментальности собственно подхода / подходов. В такой ситуации сравнительный анализ терминологических категорий с выявлением их национальной специфики и научных основ имеет принципиальное значение не только для развития научной дискуссии, но и для понимания сути разрабатываемых направлений модернизации образования на практическом уровне. Важный шаг в этом направлении был сделан в рамках совместного российско-германского проекта «Болонский глоссарий», который выявил сложности соотнесения русского и иноязычного терминологического аппарата. О них свидетельствуют статьи, данные на официальном сайте проекта. Англоязычный и немецкоязычный варианты имеют в качестве заголовка одинаковое ключевое слово («*competence*» — «*Kompetenz*»), которому даётся близкое по содержанию определение в тексте статей. Русская статья глоссария называется «Компетентностный подход» и не даёт дефиниции ключевой категории, но описывает признаки «компетентностной модели» и её специфику в контексте российского образования. Составители глоссария подчёркивают, что «разъяснения понятий в значительной степени основываются на общепринятых англоязычных определениях и дают их толкование с учётом национального контекста в Германии и Российской Федерации» [11].

Это направление было продолжено изданием «Болонский процесс: глоссарий», выполненным Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов. Авторы дают дефиниции понятиям «компетентностный подход» и «компетенция», подчёркивая, однако, отсутствие единого понимания термина «компетенция» и принципиальное значение достижения понятийного консенсуса [1: с. 7, 9, 52]. Достижение такого консенсуса осложняется отсутствием в немецком языке самостоятельного термина, который мог бы быть соотнесён в рассматриваемом контексте употребления с русским «компетентность». Наиболее близким по значению можно считать «*Teilkompetenz*» (субкомпетенция, частичная компетенция. — *О.З.*), но он имеет ограниченное

употребление в источниках, посвящённых рассмотрению компетентностного подхода, и чаще употребляется в значении «не полностью сформированное умение». Очевидно, что моделирование процесса формирования компетенций происходит в категориях конкретного языка и не может включать в качестве компонента таких моделей несуществующие категории, что в определённой степени влияет на специфику создаваемых моделей.

Предпринятый нами анализ отечественных работ выявил наличие многообразных формулировок не только в трактовке терминов «компетенция» и «компетентность», но и в обозначении подходов в обучении, ориентированных на упомянутые две базовые категории. Среди этого многообразия можно выделить используемые наиболее часто и демонстрирующие принципиальные особенности: компетентностно-ориентированный курс; компетентностный подход; компетентностный подход в культурно-историческом (или ином) подходе; знаниево-компетентностный подход; модульный подход в формировании профессиональных компетенций; модульно-компетентностный подход; модульное обучение; зачётно-модульная система обучения; компетентностный формат; кредитно-модульный формат; компетентностная модель; компетентностное образование; компетентностно-ориентированное образование; универсальные компетенции; базовые компетенции; ключевые компетенции¹. Некоторые авторы подчёркивают формулировкой особую роль компетентностного подхода и специфику его сочетаемости с другими, ранее сформировавшимися подходами, как, например, «лично-развивающее и компетентностное образование»². Очевидно, что разнообразие терминологической системы не только отражает разные трактовки двух базовых категорий «компетенция» и «компетентность», но и фиксирует инерционное употребление вошедших в научный обиход терминов или попытки подчеркнуть специфику сочетанием двух терминов, как, например, «модульно-компетентностный подход».

Мы ориентируемся на определение «подхода», данное в философском, социологическом³ и толковом словарях⁴ с учётом контекста употребления и не можем согласиться с наличием «модульного» или «модульно-компетентностного» подходов в научном обосновании новых взглядов на принципиальные вопросы

¹ Мы не приводим здесь терминологию, связанную с конкретной классификацией компетенций / компетентностей, а лишь базовые термины.

² В связи с огромным количеством проанализированных нами публикаций мы не имеем возможности дать полные ссылки на все работы.

³ «Комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей. Обычно к анализу категории П. обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые наличными средствами проблемы» [13].

⁴ «Совокупность способов, приёмов в рассмотрении чего-л., в воздействии на кого-, что-л. и т.п. Научный п. к решению проблемы. К любому человеку нужно найти п. Правильный п. к делу. // обычно мн.: подходы, -ов. *Разг.*» [14].

образования и обучения. Речь может идти о модульной системе организации обучения или модульном формате обучения, но ни то, ни другое не обозначает автоматически наличие новой концепции обучения, в частности ориентированной на формирование компетенций и компетентностей. В определении двух последних категорий мы опираемся на дефиниции, данные И.А. Зимней [3; 4]. Критериями такого выбора для нас послужили несколько факторов, а именно:

1. Дефиниции, отталкивающиеся от трактовки Хомского, на которую ссылается и словарь немецкого языка «Duden» в определении слова «Kompetenz» [12], предоставляют единую понятийную базу термина в разных языках.

2. Данное определение чётко описывает взаимоотношения обеих категорий.

3. Процесс формирования компетенций / компетентностей соотносится с контекстом формирования общей культуры человека. Последнее представляется особенно важным для моделирования процесса формирования компетенций у специалистов, чья деятельность будет связана с изучением или преподаванием иностранных языков. Такой подход даёт возможность органичнее, чем в рамках узкопрофессиональной модели, рассмотреть роль языка и учесть всё многообразие его специфики в разработке новых моделей обучения, включить в эти модели категории «культура обучения» и «культура учения».

Библиографический список

Источники

1. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова и др. / Науч. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.

Литература

2. *Вербицкий А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.

3. *Зимняя И.А.* Компетентность и проблемы её формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / И.А. Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения: мат-лы XVI науч.-метод. конф. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 136 с.

4. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. – URL:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 30.08.2011 г.).

5. *Попков В.А.* Идеалы педагогики и антипедагогическая идеология. Российские парадоксы Болонского процесса / В.А. Попков, В.Д. Жирнов. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2005. – 128 с.

6. *Bildungsforschung und Bildungsreform : Heinrich Roth revisited / Hrsg. M. Kraul, J. Schlömerkempe.* – Weinheim : Juventa-Verl, 2007. – 239 S.

7. *Handbuch Kompetenzmessung / Hrsg. J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel.* – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2007. – 796 S.

8. *Kirchhöfer D.* Lernkultur. Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen / D. Kirchhöfer. – Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., 2004. – 137 S.

9. Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Ein Kompendium für Einsteiger und Profis / Hrsg. J. Münch. – Bielefeld: Bertelsmann, 1995. – 179 S.

10. *Weinberg J.* Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung / J. Weinberg // Hessische Blätter für Volksbildung. – 1996. – № 3. – S. 209–216.

Справочные и информационные издания

11. Болонский глоссарий: [сайт]. URL: <http://bologna.owwz.de/home.html?&L=3>

12. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. – Электрон. дан. – Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH, 2009. – 1 электрон. опт. диск. (CD-ROM). 283.3 МВ

13. URL: www.slovopedia.com

14. URL: www.gramota.ru

References

Istochniki

1. Bolonskij process: glossarij (na osnove opy'ta monitoringovogo issledovaniya) / V.I. Bajdenko, O.L. Vorozheikina, E.N. Karacharova i dr. / Nauch. red. V.I. Bajdenko, N.A. Seleznyova. – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2009. – 148 s.

Literatura

2. *Verbiczkij A.A.* Lichnostny'j i kompetentnostny'j podchody' v obrazovanii: problemy' integracii / A.A. Verbiczkij, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2009. – 334 s.

3. *Zimnyaya I.A.* Kompetentnost' i problemy' eyo formirovaniya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya (shkola – vuz – poslevuzovskoe obrazovanie) / I.A. Zimnyaya // Aktual'ny'e problemy' kachestva obrazovaniya i puti ix resheniya: materialy' XVI nauch.-metod. konf. – M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. – 136 s.

4. *Zimnyaya I.A.* Obshhaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka // Internet-zhurnal «E'idos». 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>. (data obrashheniya: 30.08.2011)

5. *Popkov V.A.* Idealy' pedagogiki i antipedagogicheskaya ideologiya. Rossijskie paradoksy' Bolonskogo processa / V.A. Popkov, V.D. Zhirnov. – M.: Izd-vo Moskvjskogo un-ta, 2005. – 128 S.

6. Bildungsforschung und Bildungsreform : Heinrich Roth revisited / Hrsg. M. Kraul, J. Schlömerkempe. – Weinheim : Juventa-Verl, 2007. – 239 S.

7. Handbuch Kompetenzmessung / Hrsg. J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2007. – 796 S.

8. *Kirchhöfer D.* Lernkultur. Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen / D. Kirchhöfer. – Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., 2004. – 137 S.

9. Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Ein Kompendium für Einsteiger und Profis / Hrsg. J. Münch. – Bielefeld: Bertelsmann, 1995. – 179 S.

10. *Weinberg J.* Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung / J. Weinberg // Hessische Blätter für Volksbildung. – 1996. – № 3. – S. 209–216.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

11. Bolonskij glossarij: [sait]. URL: <http://bologna.owwz.de/home.html?&L=3>.
12. Duden – Deutsches Universalwörterbuch. – Электрон. дан. – Mannheim: Bibliographisches Institut GmbH, 2009. – 1 электрон. опт. диск. (CD-ROM). 283.3 МВ
13. URL: www.slovopedia.com
14. URL: www.gramota.ru

Е.И. Черкашина

Интегративная модель подготовки преподавателя иностранного языка для неязыковых вузов

В статье рассматривается вопрос о специальной лингводидактической подготовке преподавателей иностранного языка для неязыковых вузов, предлагается интеграция лингводидактики и лингвоперсонологии для построения новой модели обучения иностранному языку в техническом вузе.

The article describes the special linguodidactic training of foreign language teachers for non-linguistic institutions of higher education. It also discusses the possibility of integration of lingvodidactics and lingvopersonology for creating a new model of the English language teaching in a technical institute.

Ключевые слова: межпредметная интеграция; модель обучения; профессиональный аспект типологии языковой личности.

Key words: cross-curriculum integration; education model; professional aspect of language identity typology.

Коренные изменения всей системы образования в России требуют принципиально нового подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» (далее — ИЯ) для студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Речь идёт о поиске оптимальных педагогических, методических, лингводидактических, организационных и других стратегий и моделей обучения ИЯ в неязыковом вузе.

За годы развития иноязычного образования в вузах России сложилась следующая структура его организации:

– лингвистические или педагогические вузы или факультеты, работающие в большинстве своем по государственным стандартам «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и «Теоретическая и прикладная лингвистика» и готовящие специалистов, для которых иностранный язык является профессией;

– вузы с углублённым изучением иностранного языка, работающие по «Государственным требованиям к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и осуществляющие языковую подготовку в объёме около 750 часов аудиторного времени (1500 часов нормативной трудоёмкости);

– вузы с углублённым изучением иностранного языка, готовящие специалистов, для которых иностранный язык является средством осуществления их профессиональной деятельности, реализующие обучение иностранному языку в объёме 1300–1500 часов аудиторного времени (2200–2700 часов нормативной трудоёмкости), руководствуясь при этом ведомственными нормативными документами. Это вузы или факультеты, возникшие в связи с возросшими потребностями рынка труда, но не имеющие юридически закреплённого лингвистического статуса, существующие *de facto*, но не *de jure*, так как они не имеют государственного стандарта, регламентирующего подготовку специалистов со знанием иностранного языка;

– вузы или факультеты, где иностранный язык преподаётся в объёме и в рамках общеуниверситетской дисциплины, т.е. неязыковые вузы [3: с. 3].

Выпускники лингвистических и педагогических вузов или факультетов ИЯ становятся преподавателями в различных типах высших учебных заведений, а структура и содержание профессиональной подготовки учителей ИЯ ориентированы на среднюю общеобразовательную школу. Педагогическая же деятельность преподавателя ИЯ в вузе требует, чтобы он в учебном процессе, с одной стороны, учитывал коммуникативные функции языка как средства общения, а с другой — его функцию как средства формирования профессиональной подготовки специалиста определённой квалификации.

Анкетирование, проведённое среди преподавателей ИЯ высших учебных заведений Южного федерального округа, показало, что наиболее уязвимым местом в своей педагогической подготовке они считают отсутствие специальных знаний, умений и навыков, позволяющих связать обучение ИЯ с профессиональной ориентацией студентов. Это объясняется, по-видимому, тем, что приобретение преподавателями специфических педагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность обучения ИЯ в высших учебных заведениях, не носит системного управляемого характера. Вузовский курс по педагогике не включает разделов, ориентирующих будущих преподавателей ИЯ на различные типы неязыковых (технических) вузов [1: с. 14].

Профессионально-педагогическая направленность подготовки преподавателя явилась предметом серьёзного рассмотрения целого ряда специалистов в области вузовской педагогики (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Г. Молибог, В.М. Полонский, Е.Н. Козленкова), по мнению которых педагогическое мастерство преподавателя имеет сложную динамическую структуру, где компонентами являются определённые функции педагога:

– конструктивно-планирующая функция как умение прогнозировать и планировать учебный процесс;

– коммуникативно-обучающая функция как умение устанавливать правильные взаимоотношения преподавателя с отдельными обучающимися, между обучающимися и со всей группой в процессе обучения;

– организаторская функция, тесно связанная с двумя первыми;

– воспитывающая функция как умение осуществлять умственное и нравственное воспитание обучающихся на материале учебного предмета;

– исследовательская (гностическая функция) как умение строить и проверять гипотезы, анализировать противоречия, критически оценивать полученные результаты.

Можно предположить, что конкретное содержание указанных функций не равнозначно для преподавателей ИЯ, работающих в разных типах вузов, а их формирование должно происходить в установке на ту модель специалиста, которая может быть применена в качестве научно обоснованного эталона представителя данной специальности. Процесс обучения ИЯ в неязыковом вузе имеет свои особенности. Успешность профессиональной деятельности преподавателя ИЯ зависит не только и не столько от знания предмета обучения, но, в значительной степени, от его специальной психолого-педагогической подготовки. В настоящее время необходимость такой специальной подготовки преподавателей ИЯ для неязыковых вузов не вызывает сомнения. Как отмечает в своём исследовании А.К. Крупченко [2: с. 4], возникла необходимость разработки теоретико-методологических основ обучения языку для профессиональных целей, призванных преодолеть противоречия:

– между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем и качеством их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

– между объективными потребностями личности специалиста и декларативностью непрерывного личностно ориентированного обучения языку специальности;

– между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений;

– между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для работы в неязыковых учебных заведениях и практически отсутствием их системной подготовки;

– между накопленной богатой практикой обучения иностранным языкам специалистов и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации.

Очевидна насущная потребность в преподавателях ИЯ, имеющих специальные, лингводидактические компетенции для работы в неязыковых учебных заведениях разного типа. На наш взгляд, существующая универсальная модель подготовки преподавателя ИЯ требует пересмотра и существенных коррективов в связи с требованиями времени и объективными условиями в системе высшего профессионального образования. Мы полагаем создать новую модель подготовки преподавателя ИЯ для неязыковых вузов. Это будет интегративная модель, отражающая состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы подготовки будущего преподавателя ИЯ. Данная интегративная модель предполагает целостную систему формирования компетентного преподавателя ИЯ, а также процесс сближения и связи наук, смежных и несмежных процессов.

Межпредметная интеграция в нашем исследовании имеет два направления: гуманитаризация и фундаментализация. Современные тенденции и представления о роли и месте ИЯ в жизни общества вносят поправки в структуру, содержание и цели образовательной концепции: «...цель языкового образования изменяется. Теперь совершенное (на уровне носителя языка) овладение одним или двумя, или даже тремя языками, взятыми отдельно друг от друга, не является целью» [4: с. 4]. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, когда знакомство с каждым новым ИЯ вносит свой вклад в формирование способности языковой личности развиваться как по горизонтали (чем больше языков, тем лучше), так и по вертикали (умения, навыки, компетенции, знания) в системе координат, заданной профилем ключевых компетенций языковой личности. Ценность изучения ИЯ воплощается в гуманистическое новообразование личности лишь тогда, когда студент выходит не на изучение языковых единиц, а на формирование нового уровня мышления, приобретение ценностного отношения к «другому» миру, проявление национальной терпимости и уважения к человеку любой национальности. Продуманные методические решения, пробуждение интереса к изучению языка позволят задачам воспитания личности достичь цели в воспитании личности, когда в каждом человеке видят личность, ценят её, уважают человеческое и национальное достоинство.

Потребность в обновлении методологических оснований российской системы высшего образования связана с распространением тенденций интернационализации и интеграции мирового образовательного пространства, которые характерны для постиндустриального информационного этапа развития цивилизации. Актуализуется значимость обращения к проблематике формирования у выпускников вузов интеллектуальных, креативных, мобильных профессионально значимых характеристик. Кроме того, такие факторы, как неопределённость и неустойчивость рынка труда, являются весомыми аргументами в пользу развития не только профессиональных, но и определённых социально и личностно значимых качеств выпускников вузов, формируемых посредством широкой профессиональной подготовки, свободной от рамок узкой специализации. Вышесказанное обуславливает значимость обращения к анализу сущности и содержания деятельности преподавателя высшей школы, который вводит в образовательный процесс вуза новые образовательные технологии, способствующие адаптации, как студентов, так и самих педагогов к условиям вариативной профессиональной среды и поликультурного социума. Исходя из стоящей перед высшей школой задачи, трактовка сущности педагогической деятельности получает новое осмысление. Она перестаёт идентифицироваться с традиционным диапазоном функций передачи, трансляции опыта вне логики обращения к личности обучающихся, напротив, педагогическая деятельность базируется на идее личностного развития в процессе образования.

Фундаментализация проявляется в интеграции лингводидактики и лингвоперсонологии в рамках личностно ориентированного обучения (психология

личности, основанная на выявлении психофизиологических, этнокультурологических и лингвистических особенностей субъектов изучения ИЯ; психология деятельности и психолингвистический подход к феномену общения и понимания). Специфика будущей деятельности обучающихся, особенности мышления и речевой деятельности, типы языковых личностей, профессиональный аспект типологии языковой личности органично входят в систему профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Содержание и структура лингводидактических компетенций преподавателя ИЯ неязыкового вуза должны быть обусловлены: 1) психологическими, когнитивно-коммуникативными особенностями «профиля» студента той или иной специальности; 2) своеобразием предмета обучения (язык для специальных целей); 3) спецификой образовательного контекста и теми приоритетами, с которыми связано сегодня обучения ИЯ в вузах нелингвистического профиля. В зависимости от типа формируемых компетенций, состава и исходного уровня образования аудитории могут быть актуализированы различные модели построения учебных курсов. В своём исследовании мы рассматриваем моделирование процесса обучения ИЯ в зависимости от типа неязыкового вуза, типа языковых личностей обучающихся, профессионального аспекта типологии языковой личности, профиля студентов: физики / математики, архитекторы / конструкторы, судоводители / лётчики, менеджеры.

Остановимся на психофизиологических особенностях студентов физико-математических вузов и факультетов. Эта категория обучающихся является самой проблематичной для преподавателей ИЯ именно в силу психофизиологических особенностей, связанных с межполушарной асимметрией мозга. По мнению учёных (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.П. Леутин, Е.И. Николаева, И.П. Меркулов, Вяч.Вс. Иванов), различия между функциями полушарий головного мозга и, следовательно, между типами когнитивного мышления касаются не столько форм представления знаний, сколько способов извлечения и переработки информации. Обобщение данных о функциональной асимметрии мозга позволяет выделить следующие правополушарные признаки, которые проявляются в языке и речи: образность, эмоциональность, конкретность и целостность представления информации, индивидуализированное восприятие объекта, пространственная память, ассоциативно-эмпирическое мышление, многозначный контекст, гештальтное описание мира, матричная форма моделирования. Преобладание левополушарных функций выражается в языке единицами, содержащими более обобщённые, абстрактные понятия, отражающие основные функциональные признаки объектов действительности, бинарной формой моделирования.

Рассматриваемый аспект важен для будущих преподавателей ИЯ, у которых доминирует правое полушарие, но в рамках своей профессиональной деятельности они работают с будущими физиками, математиками, у которых в процессе мышления преобладают левополушарные функции. Преподаватель ИЯ, моделируя будущий процесс обучения языку, должен исходить из этих психофизиологических различий, существующих между ним и обучающимися. Основываясь

на типе мышления (логико-вербальное), способе извлечения, структурирования и переработки информации (аналитическая стратегия), методах описания окружающего мира (индукция) и др., преподаватель выстраивает модель изучения, например, грамматических явлений, не прибегая к собственному пространственно-образному типу мышления и другим характерным признакам, прямо противоположным аудитории. Заметим, что речь не идёт о глубоком знании предмета — физики или математики, речь идёт о субъекте, чьи психофизиологические особенности привели его к выбору технического вуза, данной специальности, профиля будущей профессиональной деятельности.

Для нас вышесказанное очень важно в плане организации процесса обучения ИЯ, так как в этом процессе участвуют два субъекта: преподаватель и студент, которые являются яркими представителями двух типов мышления: преподаватель ИЯ — художественный тип мышления (доминирует правое полушарие), студент — мыслительный тип (доминирует левое полушарие). Они диаметрально противоположны по типу мышления, по мировосприятию, категоризации мира, концептуализации понятий, и поэтому каждый из них выбрал ту сферу, к которой тяготеет доминирующее полушарие, мыслительный тип — точные науки, преподаватель — гуманитарные. Здесь кроется, на наш взгляд, основная проблема, камень преткновения для эффективного, результативного процесса обучения ИЯ физиков-математиков преподавателями-лингвистами.

Преподаватель-лингвист, который, как правило, является представителем правополушарного типа мышления, оперирует исключительно образами, у него доминирует событийно-ситуативное представление информации, имеется базис ассоциативно-эмпирического, метафорического мышления. Студент технического вуза выступает как представитель левополушарного типа мышления, имеет логико-вербальный тип мышления, обрабатывает информацию, представленную только в словесно-знаковой форме. У него развито «сетевое» представление и использование информации. Л.В. Сахарный, занимаясь проблемами обучения ИЯ студентов математического факультета, в своём исследовании выявил два типа грамматики, а точнее, противопоставление левополушарной и правополушарной грамматик. Левая — жёсткая грамматика, связанная с алгоритмическими требованиями к текстопорождению и текстопониманию, правая — мягкая, связанная с вариативностью формы выражения и семантизации; левое — логика и понятия, правое — ассоциативное мышление и образы [5: с. 4].

При сложившейся модели обучения иностранному языку преподаватель начинает процесс обучения так, как учили его самого, будущего лингвиста-преподавателя, и использует универсальную модель обучения ИЯ. На наш взгляд, это похоже на то, как человек со своим видением мира, со своей картиной мира пытается надеть свои очки другому, у которого уже сформирована своя картина мира, сложилось своё видение мира. В результате у обучающегося то, что было чётко, ясно и понятно в его сформированной картине мира, сквозь новые очки начинает расплываться, терять свои границы, очертания,

точки отсчёта. Он пытается сфокусировать взгляд, зацепиться за некие ориентиры, а преподаватель в это время удивляется, что же здесь непонятного, что не ясно. Каждый остаётся при своём мнении. С точки зрения преподавателя, студенты технического вуза неспособны овладеть системой изучаемого языка, научились читать и переводить — и хорошо. С точки зрения студента, всё туманно, нет системы, алгоритм решения поставленных задач не задан, этот язык невозможно выучить. Таким образом, преподаватель ИЯ и студент технического вуза представляют собой языковые личности противоположного мыслительного типа, с разными способами восприятия мира, а возможно, с иной картиной мира. Очень важно, чтобы будущий преподаватель ИЯ изначально знал, что он будет работать с представителями другого типа мышления, понимал особенности этого мышления и не навязывал из самых лучших побуждений своей системы обучения. В этом случае процесс обучения ИЯ стал бы эффективным даже при объёме часов, представленном в Федеральном государственном образовательном стандарте третьего поколения.

Задача преподавателя ИЯ — дать обучающимся чёткую систему изучаемого языка в той системе координат, в которой они свободно ориентируются, тогда дальнейшее изучение ИЯ будет самостоятельным и результативным в плане коммуникации. Первая и основная задача преподавателя ИЯ — знать психофизиологические особенности обучающихся, не забывая при этом, что он сам представляет собой иной тип личности. Зная тип мышления, можно моделировать процесс овладения тем или иным языком. Одной из типичных ошибок преподавателя-лингвиста является форма предъявления нового грамматического материала. На первом этапе введение нового материала проводится в лекционной форме. При этом преподаватель ИЯ излагает материал так, как учили его в своё время, забывая о том, что у него, как у будущего преподавателя, была другая цель — научиться приводить развёрнутые, теоретически обоснованные пояснения, находить сходство и различия в употреблении структур в одном из изучаемых языков и т.д. Цель студента технического вуза — выработать умение употреблять данные грамматические явления в ситуациях реального общения. Здесь предпочтительней вводить материал в виде таблиц, схем, где грамматическое явление представлено в виде системы элементов, что соответствует типу мышления обучающихся, их способности разлагать весь окружающий мир на элементы.

На наш взгляд, было бы логичнее дать, например, сразу всю систему видовременных форм и, сравнивая их, отрабатывать проблемные структуры. В этом случае система видовременных форм, представленная в виде матрицы, даёт обучающимся, представителям мыслительного типа, чёткое представление о системе изучаемых форм, им легче воспринять все элементы в системе, проследить связь и взаимодействие этих форм при дальнейшем употреблении в речи. Последовательное изучение видовременных форм, принятое в традиционной методике обучения ИЯ, вызывает непреодолимые трудности при усвоении и тем более употреблении изучаемых форм, так как студенты, не видя всей системы в целом, не могут установить взаимосвязь и последовательность элементов изучаемого

явления. Важным аспектом обучения ИЯ в этом случае выступает, на наш взгляд, системность языка как объекта, так как лингвистические знания, подлежащие усвоению, выражают теоретические основы языка как системного образования. С помощью системного анализа возможно построение матрицы, где «матрица» системы языка является своеобразным в ней «путеводителем»: выделяет уровни её строения и общую схему анализа каждого уровня. Заполненные клетки этой «матрицы» в наглядном виде представляют собой структуру содержания знаний о языке в целом. Системный способ изучения языка, который открывает обучающемуся его системно-структурную организацию и её значение в «смыслообразовательной» функции речевого общения, даёт возможность проникнуть в механизм «живого» языка, осмыслить единство теории и практики и подняться на новый уровень освоения языка. Построение такой модели системы изучаемого языка должно основываться прежде всего на учёте типа мышления обучающихся и варьироваться в зависимости от типа учебного заведения.

Библиографический список

Литература

1. *Ермоленко Т.А.* Преподаватель — ключевая фигура в вузе, творец оптимизации учебного процесса / Е.А. Ермоленко, Н.Ю. Павлова // Труды 8-й международной научно-практической интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». — Ростов-н / Д.: Ростов-н / Д. гос. ун-т путей сообщения, 2010. — С. 12–18.
2. *Крупченко А.К.* Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.К. Крупченко; Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. — М., 2007. — 46 с.
3. *Мыльцева Н.А.* Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Мыльцева; МГУ им. М.В. Ломоносова. — М.: 2007. — 41 с.
4. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка* / Страсбург, 2001. — М.: МГЛУ, 2003. — 256 с.
5. *Сахарный Л.В.* Человек и текст: две грамматики / Л.В. Сахарный // Человек — Текст — Культура. — Екатеринбург, 1994. — С. 7–59.

References

Literatura

1. *Ermolenko T.A.* Prepodavatel' — klyuchevaya figura v vuze, tvorecz optimizacii uchebnogo processa / E.A. Ermolenko, N.Yu. Pavlova // Trudy' 8-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii «Prepodavatel' vy'sshej shkoly' v XXI veke». — Rostov-n / D.: Rostov-n / D. gos. un-t putej soobshheniya, 2010. — S. 12–18.
2. *Krupchenko A.K.* Stanovlenie professional'noj lingvodidaktiki kak teoretiko-metodicheskaya problema v professional'nom obrazovanii: avtoref. dis. ... d-ra ped.

nauk: 13.00.08 / A.K. Krupchenko, Akademiya povы'sheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya.– M., 2007. – 46 s.

3. *My'l'ceva N.A.* Sistema yazy'kovogo obrazovaniya v neyazy'kovy'x specializirovanny'x vuzax (na materiale anglijskogo yazy'ka): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / N.A. My'l'ceva, MGU im. M.V. Lomonosova. – M., 2007. – 41 s.

4. *Obshheevropejskie kompetencii vladeniya inostranny'm yazy'kom: izuchenie, obuchenie, ocenka* / Strasburg, 2001. – M.: MGLU, 2003. – 256 s.

5. *Saxarny'j L.V.* Chelovek i tekst: dve grammatiki / L.V. Saxarny'j // Chelovek – Tekst – Kul'tura. – Ekaterinburg, 1994. – S. 7–59.

Е.В. Маякова

Содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста

В статье речь идёт о наиболее оптимальном содержании обучения английскому языку современных детей 3–7 лет. Учитываются особенности детей данного возраста, их повышенная активность и способность к познанию всего нового и интересного.

This article tells about the optimal maintenance of teaching the English language to modern children from 3 to 7. The offered maintenance considers features of small children, their hyperactivity and ability to cognition of everything new and interesting.

Ключевые слова: содержание обучения; тема; ситуация; сюжет; тематический план.

Key words: teaching maintenance; theme; situation; plot; thematic plan.

В современных условиях вариативности, многоязычия и поликультурности английский язык становится общедоступным уже в дошкольном возрасте, поэтому остро встаёт проблема разработки содержания обучения английскому языку для детей младшего (3–4 года), среднего (4–5 лет) и старшего (5–6 лет) дошкольного возраста, а также для детей подготовительной к школе группы (6–7 лет) [1: с. 15]. Поскольку современные дети отличаются от своих сверстников XX века, они более деятельны, активны и готовы усвоить бóльший объём информации, педагогам и воспитателям необходимо разрабатывать новые подходы в воспитании и обучении. На наш взгляд, для детей данной возрастной группы лучше всего применять такое содержание обучения, которое будет опираться на специфические закономерности восприятия информации.

Любое содержание обучения предполагает учёт методических принципов, т.е. исходных лингводидактических положений, отражающих протекание законов и закономерностей процесса обучения и определяющих их направленность на развитие личности [5: с. 217]. В принципах отражаются подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации. Знание принципов обучения даёт возможность педагогу организовать учебный процесс, обоснованно определить цели, отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем принципы позволяют обучающим и обучающимся соблюдать этапы процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество.

Мы предлагаем строить содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста с учётом таких методических принципов, как: деятельностная направленность обучения; комплексное развитие функций речевой деятельности ребенка; сюжетно-тематическая обусловленность; согласованное развитие речи на родном и иностранном языках; системно-смысловая организация процесса обучения; интеграция значимых и продуктивных видов деятельности ребёнка; учёт имеющегося у дошкольников опыта; познавательного-развивающий характер обучения.

Для нас наиболее важно раскрытие принципа сюжетно-тематической обусловленности и принципа интеграции значимых и продуктивных видов деятельности, которые непосредственным образом помогут педагогу определить содержание и построить процесс обучения английскому языку детей с 3-х до 7-ми лет.

Реализация принципа сюжетно-тематической обусловленности позволяет педагогу выделить чёткое программное содержание обучения английскому языку в каждый возрастной период дошкольного детства [2: с. 4]. Педагог выбирает тему и сюжетную линию занятий с учётом познавательных способностей детей. Так, выбранная преподавателем тема определяет коммуникативную ситуацию и номинацию. Коммуникативная ситуация определяется как совокупность факторов, обуславливающих возможность и характер общения. Коммуникативная номинация выступает стимулом, вызывающим потребность в общении и побуждающим ребенка к речевой активности. Коммуникативная номинация включает в себя морфемы, слова, словосочетания, предложения, тексты [3: с. 111]. Одна тема может изучаться на протяжении нескольких занятий и включать одну или несколько коммуникативных ситуаций, при этом сюжет может быть один или меняться на каждом занятии. Например, с детьми 4-х лет педагог проводит занятие по теме «Животные»: ситуация — «В лесу», сюжет — «Поможем медвежонку найти свою маму».

При сюжетной организации занятий педагог организует «Путешествие в волшебный лес» или «Лесную школу», где дети встречаются со знакомыми и незнакомыми персонажами и узнают что-то новое, учатся употреблять те или иные коммуникативно-речевые выражения. Педагогу важно выбирать такую тематику занятий английским языком, которая соответствовала бы жизненным и возрастным интересам детей, затрагивала их эмоциональную и интеллектуальную сферы, развивала познавательный интерес, стимулировала фантазию, расширяла кругозор. Мы предлагаем коллегам, обучающим детей от 3-х до 7-ми лет английскому языку, остановить свой выбор на темах, отражающих сферы действительности и общения, таких как «Знакомство», «Дом», «Семья», «Детский сад», «Животные», «Еда», «Фрукты», «Овощи», «Одежда», «Природа», «Мир игрушек и увлечений», «Игровая деятельность», «Взаимодействие со сверстниками», «Общение со взрослыми в быту, на улицах, в местах отдыха и развлечений».

Данная тематика близка детям по своему содержанию и основывается на их опыте. Занятия в рамках данных тем могут удовлетворить естествен-

ное любопытство и любознательность детей дошкольного возраста, дополнить уже имеющиеся у них знания на родном языке, расширить их кругозор. По мере усвоения тем от одного учебного года к другому содержание обучения усложняется, в каждой новой теме изученный ранее материал повторяется, закрепляется, активизируется, вносятся дополнительные элементы применительно к ситуациям общения. Это обеспечивает гибкость приобретаемых детьми умений коммуникации на английском языке.

На практике мы проводим занятия по английскому языку для детей дошкольного возраста 2 раза в неделю, т.е. 7–8 занятий в календарный месяц. За такой короткий период дети могут познакомиться с одной темой. Так, одно занятие для детей младшего дошкольного возраста (3–4 года) составляет 15 минут и один астрономический час в месяц. Для детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет и 5–6 лет) такое занятие будет длиться 20 минут и два часа сорок минут в месяц при изучении одной темы. Для детей подготовительной к школе группы (6–7 лет) представляется возможным организовывать занятие по 25 минут и три часа двадцать минут в месяц. По мере усвоения дошкольниками различной тематики все ранее пройденные темы могут быть объединены в один сюжет. Например, старшие дошкольники, усвоив темы «Транспорт», «Одежда», «Музыкальные инструменты», «Продукты питания», могут совершить путешествие в развлекательный центр. При такой организации занятия появляется возможность выразиться каждому ребёнку в речевой деятельности по английскому языку, что, в свою очередь, способствует автоматизации полученных навыков.

Мы предлагаем познакомиться с куклой Бетти — главной героиней занятий по английскому языку для младших и средних групп детского сада. Кукла Бетти всегда «приходит» на занятия, может проводить их, активно взаимодействуя с детьми, или наблюдать за играми детей. У Бетти много друзей, с которыми она знакомит ребят. Дети старших и подготовительных к школе групп темы и сюжеты занятий могут разыгрывать без какого-либо определённого персонажа.

При определении содержания и построении процесса обучения английскому языку детей дошкольного возраста поможет принцип интеграции значимых (игровая и познавательная) и продуктивных (музыкальная, изобразительная, конструктивная, двигательная) видов деятельности. Эти виды деятельности являются второстепенными по отношению к речевой деятельности, которая в нашем случае выступает ведущей. Например, в ситуации общения по теме «Мой дом» дети строят из кубиков мебель для куклы (конструктивная деятельность), поют песенку про дом куклы (музыкальная деятельность), играют в соревновательную игру «Кто лучше выполнит указание игрока из другой команды» (двигательная деятельность), дома рисуют свою комнату (изобразительная деятельность) и рассказывают мини-монолог о ней, показывая предметы на своём рисунке (речевая деятельность). Все виды деятельности детей закрепляются в речи и общении.

Для каждого занятия предлагается свой сюжет в зависимости от темы и возраста детей. Например, по теме «Животные» можно использовать ряд сю-

жетов: «В лесу», «Мышонок в домике» для детей 3–5 лет, «На ферме» для детей 5–6 лет, «В зоопарке» для детей 6–7 лет. Все сюжетные сценки направлены на решение познавательных-развивающих задач и реализуются в познавательных-развивающих играх, через которые дети с радостью воспримут новый мир английского языка.

Предложенное нами содержание рассчитано на четыре года обучения.

На первом году обучения (3–4 года) мы советуем познакомить детей с коммуникативными ситуациями и номинациями по 7-ми темам: «Это Я!», «Знакомство», «Игрушки», «Животные леса», «Фрукты», «Сладости», «Мебель».

На втором году обучения (4–5 лет) предполагаем развитие коммуникативного общения в рамках 6-ти тем: «Части тела», «Транспорт», «Овощи», «Посуда», «Зимние развлечения», «Новый год». В этом возрасте ранее изученные темы повторяются и закрепляются.

На третьем году обучения (5–6 лет) дети готовы усвоить содержание по 12-ти новым темам: «Мой друг», «Музыкальные инструменты», «Домашние животные и птицы», «Ягоды», «Еда, напитки», «Продукты питания», «Моя комната», «Мой сад», «Одежда», «Семья», «Природа и погода», «Времена года». Материал, усвоенный в младшем и среднем дошкольном возрасте, совершенствуется.

На четвёртом году обучения (6–7 лет) происходит дальнейшее развитие речевой деятельности и углубление содержания по 8 темам: «Мой день», «Животные зоопарка», «Моя квартира», «Рождество», «Школьные принадлежности», «Профессии», «Торговый центр», «Мир развлечений». Подготовительный к школе возраст даёт возможность для автоматизации умений и навыков речевого общения.

Содержание обучения английскому языку детей за весь дошкольный период составляет 33 темы.

В процессе обучения дети усваивают элементарные единицы речевого этикета. Известный исследователь речевого этикета Н.И. Формановская даёт такое определение: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных, стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности». К единицам речевого этикета она относит формы обращения и приветствия, формы просьб и предложений, формы благодарностей и поздравлений, формы вежливости и возможной ответной реакции, формы извинения и прощения и т.д. [4: с. 13].

Таким образом, к концу обучения детей дошкольного возраста в плане развития детской речи на английском языке ребёнок овладевает единицами речевого этикета. Так, дошкольник может: поздороваться (*Good morning! Morning! Good afternoon! Afternoon! Good evening! Evening! Good night!*); приветствовать взрослых и своих друзей (*Hi! Hello! How are you? Fine! Excellent!*); ответить на приветствие (*Hello. I am glad to see you. How are you?*); попрощаться (*Goodbye. Bye-bye.*

See you tomorrow); представиться (*I am ... My name is ...*); поздравить с Новым годом, с днем рождения (*Happy New Year! Happy birthday!*); обратиться с вопросом (*What is it? What is missing? What is changing? Find. Where? Who is it? Who are you? How old are you? Where do you live? What do you want / have / like? Do you speak English?*); извиниться (*I am sorry. Sorry. Excuse me*); поблагодарить (*Thank you. Thank you very much.*); ответить на благодарность (*You are welcome! Welcome!*); попросить (*Give me / show me / take me / bring me (a book, a doll ...) Pass me (the bread, the salt...)/ Can I have ...*); предложить (*Let us... / Let's ...*); привлечь внимание (*Look at... Listen...*); попросить сделать что-либо (*Stand up. Open your eyes. Lay the table*); не разрешать сделать что-либо (*Don't open / sit...*). В дошкольном возрасте дети учатся выражать: согласие (*Yes*), несогласие (*No*), желание (*I like / want...*), нежелание (*I don't want...*), одобрение (*I like...*), неодобрение (*I don't like...*). Ребёнок также может сообщить собеседнику, кто он, где живёт, какая у него семья, чем занимаются члены его семьи; описать внешность своих друзей, близких, свою квартиру, комнату, игрушку, картину; отвечать на пять типов вопросов, самостоятельно задавать их; побуждать собеседника к действию (речевому и неречевому).

Предложенное содержание обучения английскому языку детей дошкольного возраста направлено на развитие в ребёнке его потенциальных возможностей.

Библиографический список

Литература

1. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Мозайка-Синтез, 2006. – 232 с.
2. Программа «Истоки»: Базис развития ребёнка-дошкольника. / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова и др.; науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
3. *Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику: Курс лекций / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 181 с.
4. *Формановская Н.И.* Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.

Справочные и информационные издания

5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.: ил.

References

Literatura

1. Programma vospitaniya i obucheniya v detskom sadu / Pod red. M.A. Vasil'evoj, V.V. Gerbovoj, T.S. Komarovoj. – 4-e izd., ispr. i dop. – M.: Mozajka-Sintez, 2006. – 232 s.

2. Programma «Istoki»: Bazis razvitiya rebyonka-doshkol'nika / T.I. Alieva, T.V. Antonova i dr.; nauchn. red. L.A. Paramonova i dr. – M.: Prosveshhenie, 2003. – 335 s.
3. *Saxarny'j L.V. Vvedenie v psixolingvistiku: Kurs lekcij / L.V. Saxarny'j.* – L.: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1989. – 181 s.
4. *Formanovskaya N.I. Rechevoj e'tiket i kul'tura obshheniya / N.I. Formanovskaya.* – M.: Vy'sshaya shkola, 1989. – 156 s.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

5. Pedagogicheskij e'nciklopedicheskij slovar' / Gl. red. B.M. Bim-Bad; redkol.: M.M. Bezrukix, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. – M.: Bol'shaya Rossijskaya e'nciklopediya, 2002. – 528 s.: il.

С.Н. Макеева

К разграничению понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя иностранного языка

В статье проводится разграничение и определение понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя ИЯ на основе анализа объектно-предметной области лингводидактики и методики обучения ИЯ как научных областей знания.

The article differentiates and gives definitions to «linguodidactic competence» and «methodological competence» on the basis of the differences of the subject-matters of linguodidactics and FLT methodology.

Ключевые слова: лингводидактическая компетенция; методическая компетенция; учитель иностранного языка.

Key words: linguodidactic competence; methodological competence; foreign language teacher.

Компетентностный подход, понимаемый как единая система определения целей, отбора содержания, оценивания результатов, организационного и технологического обеспечения учебного процесса на основе выделения компетенций, уже достаточно давно (с 1980-х годов) используется в сфере профессиональной подготовки специалистов. К настоящему времени предложены различные модели профессиональной компетентности учителя иностранного языка (далее ИЯ) (Е.Н. Соловова, К.С. Махмурян, С.Н. Татарничева и др.), включающие в качестве одной из важнейших составляющих методическую компетенцию.

Анализ исследований методической компетенции учителя ИЯ позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время исследователи по-разному называют готовность и способность учителя эффективно решать задачи в сфере обучения иностранному языку, используя для этого наряду с термином «методическая компетенция» также термин «лингводидактическая компетенция».

Исследователи трактуют лингводидактическую компетенцию учителя ИЯ следующим образом:

– как эквивалент специальной профессиональной компетентности учителя ИЯ (Е.С. Глазырина, Е.Ю. Варламова, К.Э. Безукладников);

– как эквивалент такой специальной компетенции в языковом образовании, которая обеспечивает готовность осуществлять педагогическую деятельность (А.В. Задорожная, Я.В. Шульга, Е.Г. Тарева), или как компонент, который является специфическим в педагогическом образовании (И.А. Лобырева, М.Ю. Михайлова);

– как составную часть бикультурной профессионально-педагогической компетенции учителя ИЯ, связанную с описанием, интерпретацией языковых единиц в учебных целях, составлением учебных языковых, лингвострановедческих, страноведческих и коммуникативно-речевых минимумов, составлением учебного социокультурного комментария и т.д. (В.В. Сафонова);

– термин «лингводидактическая компетенция» фактически замещает термин «методическая компетенция» (В.И. Кошелева, О.В. Сухих), но трактуется широко; исследователи подчёркивают необходимость учитывать лингводидактические знания и закономерности обучения, позволяющие принимать правильные методические решения;

– лингводидактическая и методическая компетенции учителя ИЯ являются разными, но непосредственно связанными между собой новообразованиями личности (А.М. Тевелевич); лингводидактическая компетенция связана с формированием механизмов овладения / усвоения ИЯ.

В целях разграничения понятий «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» учителя ИЯ мы обратились к исследованию сущности лингводидактики и методики как отраслей научного знания и соответствующих терминов.

Термин «методика» в настоящее время прочно связан с областью методики как науки. Методика в данный период её развития представляет связную логическую систему научных понятий, способов и средств научного познания в области обучения иностранным языкам, имеющую убедительную экспериментальную базу и способную сформулировать свои собственные теоретические постулаты и реализовать их в учебных материалах, технологиях, средствах обучения, в учебном процессе [3: с. 22].

Методика имеет свою объектно-предметную область, определяемую И.Л. Бим следующим образом: «В предмет методики как науки входят все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, т.е. наши знания о нём, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом» [1: с. 25].

К вопросам, которые составляют предмет исследования методики обучения иностранным языкам, А.А. Миролюбов относит следующие: группа проблем, связанная с определением иностранного языка как учебного предмета; уточнение целей обучения иностранным языкам, отбор содержания обучения; проблемы, связанные с деятельностью учителя: разработка приёмов и методов обучения и воспитания, создание и использование средств обучения,

организационные формы обучения и контроль успешности обучения; проблемы, связанные с деятельностью ученика: эффективность приёмов обучения, а также средств обучения и воспитания школьников; проблемы, обеспечивающие развитие методической науки: в том числе связь со смежными науками, методы исследования, история самой науки [3: с. 13].

Под влиянием зарубежной науки в XX веке сделаны попытки заменить устоявшийся в науке термин «методика» на другие термины и таким образом изменить устоявшуюся терминосистему, используя термины «методология», «лингвометодика», «лингводидактика», причём последний, будучи первоначально заимствованным из зарубежной науки, перенесённый в сферу методики преподавания русского языка как иностранного, стал широко употребляться и во многих случаях потеснил и заменил термин «методика».

Однако многие исследователи разграничивают термины «лингводидактика» и «методика» (Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева, А.А. Миролубов, А.Н. Щукин, А.А. Леонтьев, Л.В. Московкин, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, И.П. Лысакова, М. Джусупов, А.М. Тевелевич и др.), хотя трактовка объектно-предметной области лингводидактики этими учёными несколько отличается.

По мнению И.И. Халеевой, «лингводидактика призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранному (вообще неродному) языку применительно к различным искомым результатам такого обучения, — в то время как методика есть скорее научно обоснованное «искусство» продвижения вперед (ср. греч *methodike(techne)*), т.е. «искусство» формирования рациональным способом соответствующих навыков и умений» [4: с. 199].

Убедительным представляется мнение о том, что существует определённая область (общая теория обучения языку), которая призвана объяснить, какие процессы лежат в основе овладения языком в условиях обучения. Лингводидактика, как отмечает Н.Д. Гальскова, на широкой междисциплинарной основе обосновывает и формулирует общие закономерности усвоения ИЯ в учебных условиях, а методика «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и практически реализует их в учебном процессе [2: с. 94].

Среди вопросов, которые составляют предмет исследования лингводидактики, Н.Д. Гальскова называет следующие: анализ языка как объекта усвоения / преподавания в различных учебных условиях; анализ механизмов усвоения, присвоения языка; обоснование природы ошибок (языковых, лингвострановедческих, культурологических) и механизмов их устранения; исследование лингводидактических особенностей преподавания и изучения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики; анализ и обоснование факторов, определяющих полноту / неполноту владения языком [3: с. 26].

Важным аргументом в пользу трактовки лингводидактики как отдельной отрасли знания является наблюдение А.М. Тевелевич, которая подчёркивает, что уже можно говорить о специализированных оттенках значений терминов

смежных наук, которые в процессе их функционирования в лингводидактическом контексте приобрели определённую автономию [7: с. 3].

Таким образом, учитывая разные задачи, стоящие перед методикой и лингводидактикой, представляется необходимым разграничить эти термины. Сферу действия методики можно ограничить рамками вопросов: *Зачем? Чему? Как? Кого? Кто?* и др. Лингводидактика позволяет в процессе обучения ответить на вопрос: *На основании каких закономерностей?*

Поскольку лингводидактика имеет свою объектно-предметную область, отличную от объектно-предметной области методики обучения ИЯ, термины для обозначения этих областей не должны быть синонимичными. Из этого следует, что термины «лингводидактическая компетенция» и «методическая компетенция» также не могут соотноситься как целое и его часть. Более того, они не могут быть терминами-синонимами, как не являются синонимами термины «лингводидактика» и «методика». Только в таком случае эти термины будут обладать системностью как основным свойством терминов, что, в свою очередь, будет свидетельствовать о стабильности данного этапа развития методики как науки.

Профессиональная деятельность учителя ИЯ, как отмечает Н.В. Языкова, заключается в решении многочисленных, следующих одна за другой методических задач, которые имеют творческий характер, содержат большое количество переменных объективного и субъективного характера [5: с. 62]. Чтобы современный учитель мог действовать не по строго предписанным правилам и при принятии решения мог сделать правильный выбор, ему следует знать, по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях, какие факторы влияют на этот процесс, какие процессы происходят при рождении речи, какова структура коммуникативной компетенции, какие изменения в личности учащегося происходят при изучении иностранного языка, какова структура вторичной языковой личности и т.д. Важность изучения теории изучения и овладения языком как одного из важнейших компонентов профессиональной подготовки учителя ИЯ отмечается также в зарубежных публикациях [6: р. 22, 82, 114; 8: р. 604].

Таким образом, лингводидактическую компетенцию можно определить как интегративное свойство личности учителя ИЯ, предполагающее его готовность и способность реализовать цели обучения иностранным языкам на основе знания лингводидактических категорий, закономерностей усвоения ИЯ в учебных условиях, умений применить эти знания при анализе языка, исследовании особенностей преподавания языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, интерпретации природы ошибок и т.д.

Лингводидактическая компетенция проявляется в любом методическом действии учителя. Во многих случаях лингводидактический компонент можно вычленил лишь аналитическим путем для фиксации на нём внимания в определённых целях. Процесс решения методической задачи предваряется исследованием лингводидактической основы методического действия.

Методическую компетенцию можно определить как интегративное свойство личности учителя ИЯ, предполагающее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам. Следует отметить интегративный и междисциплинарный характер методической компетенции, которая позволяет учителю в ходе решения методических задач проявить способность использовать широкий спектр знаний, умений, навыков, интегрируя их в процессе формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

Литература

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: ИЦ «Академия», 2009. – 336 с.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллектив. монография / [А.А. Миролюбов и др.]; под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 462 с.
4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
5. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н.В. Языкова. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1994. – 238 с.
6. European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Written by M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy. – University of Southampton, 2004. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf, свободный.

Справочные и информационные издания

7. Тевелевич А.М. Учебный словарь лингводидактических терминов / А.М. Тевелевич. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 80 с.
8. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / Ed. by Michael Byram. – London, New York: Routledge, 2004. – XXIII. – 714 p.

References

Literatura

1. Bim I.L. Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam kak nauka i problemy' shkol'nogo uchebnika / I.L. Bim. – M.: Russkij yazy'k, 1977. – 288 s.
2. Gal'skova N.D. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. – M.: ICZ «Akademiya», 2009. – 336 s.
3. Metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam: tradicii i sovremennost': kolektiv. monografiya / [A.A. Mirolyubov i dr.]; pod red. A.A. Mirolyubova. – Obninsk: Titul, 2010. – 462 s.

4. *Haleeva I.I.* Osnovy' teorii obucheniya ponimaniyu inoyazy'chnoj rechi (podgotovka perevodchikov) / I.I. Haleeva. – M.: Vy'sshaya shkola, 1989. – 238 s.

5. *Yazy'kova N.V.* Formirovanie professional'no-metodicheskoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskix fakul'tetov inostranny'x yazy'kov / N.V. Yazy'kova. – Ulan-Ude': Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994. – 238 s.

6. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Written by M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy. – University of Southampton, 2004. – Rezhim dostupa: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf, svobodny'j.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

7. *Televich A.M.* Uchebny'j slovar' lingvodidakticheskix terminov / A.M. Televich. – Omsk: Izd-vo OmGU, 2007. – 80 s.

8. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / Ed. by Michael Byram. – London, New York: Routledge, 2004. – XXIII. – 714 p.

Г.С. Абрамова

Роль диалектов в сохранении этнолингвистической самобытности (на примере диалекта кокни)

В статье описываются пути развития диалекта кокни, рассматриваются его истоки и место акцента кокни на современной фонетической карте Лондона. Автор обращает особое внимание на проблемы использования элементов кокни для обеспечения эффективности общения в молодёжной среде.

This article contains an overview of the historical development of Cockney dialect. Special focus is given to the present-day status of Cockney accent and its usage in the speech of the younger generation.

Ключевые слова: диалект; акцент; имидж; социальная группа; престиж.

Key words: dialect; accent; image; social group; prestige.

Исторически сложилось, что в Лондоне всегда сосуществовали разные диалекты, характерные для речи представителей различных слоёв населения. Наиболее ярким из них является диалект кокни, который традиционно идентифицировался с рабочим классом и так называемыми *lower classes*, т.е. низами городского населения Лондона.

Изначально быть истинным кокни означало родиться и провести жизнь недалеко от церкви Святой Марии Ле Бэу (St. Mary-le-Bow) в Чипсайде (Cheapside), в восточной части Лондона и недалеко от Лондонского моста, Биллинггейстского рыбного рынка (Billingsgate fish-market) и Резиденции Лорда мэра Лондонского Сити (the Mansion House). В настоящее время кокни в основном локализируются в районе Вайтчейпл (Whitechapel). С диалектом кокни связывают такие социально проблемные районы, как Бермондси (Bermondsey), Ламбет (Lambeth), Милвол (Millwall) и Тотенхэм (Tottenham) [9].

Диалект кокни имеет яркие отличительные черты, как лексико-грамматические, так и фонетические. Отмечено, что особенностью диалекта кокни

является так называемый *Rhyming Slang*, где каждое слово заменяется на рифмующееся с ним, но далёкое по смыслу словосочетание. Считается, что эту речь изобрели некогда уличные торговцы как тайный шифр, недоступный посторонним. Например, вместо *cup of tea* употребляется *Rosie Lee*, *stairs* заменяется на *apples and pears*, *cupboard* звучит как *Mother Hubbard* [8]. В данной статье рассматриваются фонетические, то есть акцентные, черты кокни.

Лингвисты отмечают, что Англия — одна из тех стран, в которых тип произношения подразумевает целый ряд социальных коннотаций, позволяющих отнести человека к тому или иному социальному страту. Так, тип произношения — это то, что человек получает от своей семьи, то, что передаётся генетически и зависит от того, где человек родился и вырос [6: р. 75]. Стратификация языка может проявляться на разных уровнях. На произносительном уровне некоторые звуки воспринимаются как престижный, или правильный, вариант звучания, а другие, наоборот — как неправильный, непрестижный. Таким образом, отношение к акценту переносится на человека как на его носителя.

Согласно опросу, проведённому в 1970 году британским лингвистом Л. Андерссоном, самый статусно-сниженный акцент, по мнению британцев, — лондонский кокни. Учёный связывает это с тем, что городские акценты ассоциируются у англичан с дымом, тяжёлой промышленностью, грязной работой, в то время как региональные акценты напоминают о чистом воздухе и каникулах [7: р. 134].

В связи с процессами демократизации и глобализации в современной Великобритании меняются представления о шкале престижности региональных акцентов. Более того, сегодня многие лингвисты, такие как Т.И. Шевченко, J. Wells, P. Garrett и другие, констатируют рост популярности акцентов низкого социального статуса, и в том числе кокни.

Многие публичные люди, например Э. Уайнхаус, Д. Олборн, С.Э. Бэкстор, не скрывают своих региональных акцентов. Учёные объясняют это явлением «скрытого» престижа речи рабочего класса, который ассоциируется с такими чертами мужского характера, как твёрдость, грубость и сила. Предполагается, что многие формы произношения проникают в Received Pronunciation (RP) из лондонского просторечия благодаря возросшему авторитету определённых слоёв рабочего класса, которые «определяют моду», т.е. направление звуковых изменений [2: с. 17].

Примечательно, что сегодня на фонетической карте Великобритании кокни существует в другой форме, нежели в начале XX века. В речи современных жителей Лондона отмечается явление, получившее название «кокнификация», или «Mockney». Данная тенденция проявляется в намеренном использовании элементов кокни в речи. Термин «Mockney» используется также для обозначения людей, которые пытаются походить на носителей кокни, таковыми не являясь.

«Кокнификация» стала сегодня очень популярной тенденцией среди молодёжи: современные молодые люди используют элементы кокни в речи для того, чтобы казаться более модными. В подтверждение этому приведём следующую фразу-отрывок из романа популярного британского беллетриста Дж. Коу:

«She had an English accent, quite posh, but with that hint of Mockney that posh young people these days seem compelled to affect» [4: p. 31].

Героиня романа относится к среднему классу и имеет высшее образование, однако её акцент не соответствует её социальному положению: она намеренно имитирует сниженный акцент в соответствии с требованиями молодёжной моды.

Следует отметить, что в речи современных носителей кокни отсутствует *Rhyming Slang*, а в фонетическом плане их речь мало отличается от речи носителей *Estuary English*, регионального акцента южной части Англии. Некоторые учёные приравнивают кокни к *Estuary* и утверждают, что сегодня, по своим акцентным показателям, они абсолютно идентичны. Так, общими чертами кокни и *Estuary English* прежде всего являются глоттализация (glottal stops), редукция окончания -ing, вокализация [ɪ] и т.д.

Элементы кокни используются в современной устной речи как средство оптимизации социального взаимодействия, особенно в молодёжной среде. Представляется, что явление кокнификации можно рассматривать в коммуникативно-прагматическом ракурсе. Как показали наши наблюдения, используя кокни, его носители преследуют несколько целей:

- имитировать более низкий социальный статус и интеллектуальный уровень в соответствии с социальным и интеллектуальным уровнем слушающего (довольно часто кокни служит маской, скрывающей аристократическое происхождение);
- сократить дистанцию между говорящим и слушающим и установить более доверительные взаимоотношения, т.е. создать имидж «своего парня»;
- не «отставать» от современных тенденций и звучать как человек, «идущий в ногу со временем»;
- «омолодить» свой реальный возраст (характерно для представителей поп-культуры).

Безусловно, использование элементов кокни может быть не только намеренным, но и произвольным, и обусловлено как влиянием какой-либо субкультуры, так и демократизацией языка, в том числе средств массовой информации и телевидения.

В речи молодёжи наблюдается использование элементов кокни для реализации процессов «аккомодации», которая, по мнению Г. Джайлса, зиждется на двух главных мотивах. Это «мотив поиска социальной привлекательности» и «мотив поиска коммуникативной эффективности» [5: p. 74]. Учёный отмечает, что в стремлении быть воспринятым более положительно говорящий может воспользоваться стратегиями **конвергенции** и **дивергенции**. Конвергенция (convergence) — стратегия уменьшения различий в коммуникативных чертах при общении с партнёром по коммуникации. Дивергенция (divergence) обозначает стратегию подчёркивания различий между коммуникативными партнёрами.

Стратегии аккомодации могут быть реализованы как вербальными, так и невербальными средствами. Предпочтение определённых лексических единиц,

синтаксических структур, фонетических вариантов, использование невербальных средств способствует минимизации различий между участниками общения.

На основании результатов проведённого нами исследования было также замечено, что использование элементов кокни может являться показателем социально-статусных характеристик говорящего. В частности, на уровне социального взаимодействия кокнификация важна для идентификации участников коммуникации по принципу «свой – чужой» среди представителей поп-культуры [1: с. 35]. Элементы кокни — определённый «пароль» данной социальной группы.

Как известно, поиск «общего языка» и собственной идентичности (*indexicality*) характерен для любой ограниченной социальной группы. Как подчёркивает Я. Блуммэрт, направленность на источники поиска собственной идентичности — основа для поиска групповой принадлежности (*groupness*) [3: p. 74].

Таким образом, кокни не исчез, а остался в языке в виде такой популярной сегодня тенденции, как явление кокнификации. Как известно, язык отражает развитие общества. Соответственно, изучая этапы развития языка, мы можем проследить тенденции в развитии общества, такие как демократизация общества, стирание границ между социальными стратами, более положительное отношение к представителям низших слоев населения и так далее. Современные направления в развитии языка важны для обучения английскому произношению в молодёжной аудитории.

Библиографический список

Литература

1. Балахонова М.В. Просодическая структура дискуссии в молодёжной среде / М.В. Балахонова // Социофонетика звучащей речи: Вестник МГЛУ / Под ред. И.И. Халеовой, Т.В. Медведевой, Т.И. Шевченко. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 22–36.
2. Шевченко Т.И. Социальная дифференциация английского произношения: монография / Т.И. Шевченко. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
3. *Blommaert J. Discourse* / J. Blommaert. – Cambridge: CUP, 2005. – 299 p.
4. *Coe J. The Terrible Privacy of Maxwell Sim* / J. Coe. – London: Penguin Group, 2010. – 339 p.
5. *Giles H. Speech Style and Social Evaluation* / H. Giles, P.F. Powesland. – London: Academic Press, 1975. – 218 p.
6. *Hughes A. English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of British English* / A. Hughes, P. Trudgill. – London: Hodder Arnold H&S, 1979. – 90 p.
7. *Trudgill P. Bad Language* / P. Trudgill, L. Andersson. – Cambridge, USA: Penguin books, 1990. – 134 p.

Справочные и информационные издания

8. *Cockney Rhyming Slang*. – URL: <http://www.cockneyrhymingslang.co.uk>, режим доступа свободный.

9. Cockney English. – URL: <http://www.ic.arizona.edu/~lsp/CockneyEnglish.html>, режим доступа свободный.

References

Literatura

1. *Balaxonova M.V.* Prosodicheskaya struktura diskussii v molodyozhnoj srede / M.V. Balaxonova // Sociofonetika zvuchashhej rechi: Vestnik MGLU / Pod. red. I.I. Xaleevoj, T.V. Medvedevoj, T.I. Shevchenko. – M.: IPK MGLU «Rema», 2011. – S. 22–36.

2. *Shevchenko T.I.* Social'naya differenciaciya anglijskogo proiznosheniya: monografiya / T.I. Shevchenko. – M.: Vy'sshaya shkola, 1990. – 142 s.

3. *Blommaert J.* Discourse / J. Blommaert. – Cambridge: CUP, 2005. – 299 p.

4. *Coe J.* The Terrible Privacy of Maxwell Sim / J. Coe. – London: Penguin Group, 2010. – 339 p.

5. *Giles H.* Speech Style and Social Evaluation / H. Giles, P.F. Powesland. – London: Academic Press, 1975. – 218 p.

6. *Hughes A.* English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of British English / A. Hughes, P. Trudgill. – London: Hodder Arnold H&S, 1979. – 90 p.

7. *Trudgill P.* Bad Language / P. Trudgill, L. Andersson. – Cambridge, USA: Penguin books, 1990. – 134 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

8. Cockney Rhyming Slang. – URL: <http://www.cockneyrhymingslang.co.uk>, режим доступа свободный.

9. Cockney English. – URL: <http://www.ic.arizona.edu/~lsp/CockneyEnglish.html>, режим доступа свободный.

Д.Е. Доманский

Прагматический аспект в употреблении глаголов-дублетов французского языка (на примере *sollutionner / résoudre*)

В статье рассматриваются такие тенденции в глагольной сфере, как унификация глагольного корня, его соотносимость с существительными. За этим кроется стремление к упорядочению глагольных парадигм. Выявлен ряд глаголов, которые дублируют по своему значению трудоспрягаемые глаголы III группы, например пара *sollutionner / résoudre*. Приводится анализ этой пары глаголов с прагматических позиций по матрице И.П. Сусова.

The article deals with such trends in the verbal sphere as the unification of the verbal root and its interchangeability with nouns. These trends manifest a tendency to order verb paradigms. A number of verbs duplicating in meaning irregular verbs of IIIrd group, such as a pair *sollutionner / résoudre* are identified. The analysis of this pair of verbs is conducted from pragmatic positions according to I.P. Susov's matrix.

Ключевые слова: глагол; дублет; неологизм; глагольное словообразование; глагольная парадигма.

Key words: a verb; a doublet; a neologism; verbal word-formation; verb paradigm.

Речевая деятельность, как пишет французский лингвист А. Мартине, может быть представлена в виде перманентной антиномии между коммуникативными потребностями человека и его стремлением свести любую деятельность, будь она умственная или физическая, к минимуму. Человеческое поведение подчинено закону наименьшего усилия, согласно которому человек тратит ровно столько сил, сколько необходимо для достижения поставленной цели [10: p. 176–177].

На каждой стадии развития языка достигается равновесие между коммуникативными потребностями индивида, которые обуславливают использование многочисленных и специфических терминов, нечастых в употреблении, и пассивностью индивида, в результате которой он ограничивается небольшим числом языковых единиц, имеющих более общее значение.

Швейцарский лингвист А. Фрей отметил, что языки широкой коммуникации, к которым относится и французский, демонстрируют сильную тенденцию к экономии (краткости и неизменяемости) [7: с. 273]. Это вполне согласуется с современной лингвистической ситуацией.

Глагольное словообразование вызывает большой научный интерес, так как позволяет выявить тенденции, которые подтверждают теорию А. Мартине об экономии языковых усилий. Примером такой экономии является синтез глагольной конверсии и англо-американских заимствований, породивший немалое количество неологизмов конца XX – начала XXI века.

Актуальность изучения глаголов обусловлена назревшей необходимостью теоретического осмысления лексических глагольных новообразований. Неслучайно французские лингвисты Л. Теньер, Ж. Галише и другие уже подчёркивали развитость глагольной системы французского языка, её вербоцентричность, где глагол фактически является центром логического суждения [6: с. 117–118].

Анализ материала позволил выявить в глагольной сфере тенденцию, во-первых, к унификации спряжения, и, во-вторых, к образованию глаголов, однокорневых с существительными [7: с. 155]. За этими тенденциями кроется стремление к упорядочению глагольных парадигм. В ходе исследования нами выявлено более двадцати глаголов «полунеологизмов» (в терминологии Л.-Ж. Кальве) [1: р. 17]. Ряд глаголов дублируют по своему значению уже существующие слова: *affectionner* – *aimer* (любить); *bruissier* – *bruire* (шуметь); *déceptionner* – *décevoir* (разочаровывать); *démisionner* – *se démettre* (уволиться); *émotionner* – *émouvoir* (волновать); *solutionner* – *résoudre* (решать).

Однако встречаются пары, где глаголы различаются либо сферой употребления, либо оттенками значения. Например, пара глаголов *émotionner* / *émouvoir*, как отмечают словари и справочные издания [9, 13], различаются употреблением. Так, в частности, рекомендуется употреблять глагол *émouvoir*, когда речь идёт о душевных переживаниях (например: *la vue d'un nouveau-né émeut (=touche)*). В то время как *émotionner* употребляется для выражения более поверхностных эмоций и передаёт значение физиологичности действия (например: *un bruit soudain émotionne (= énerve)*) [12: р. 52]. Следует отметить, что глагол *émotionner* характерен для разговорного языка, в то время как *émouvoir* свойственен всем стилям речи [9: р. 68].

В некоторых парах один глагол имеет общее значение, а другой — узкое: *actionner* (термин права) – *agir*; *auditionner* (театральный термин) – *entendre*; *confusionner* (психиатрия) – *confondre*; *promotionner* (коммерческий термин) – *promouvoir*; *sélectionner* (ботанический термин) – *choisir*; *visionner* (термин кино) – *voir*.

Необходимо подчеркнуть, что в основном дублируются глаголы с изменяемым корнем. Кроме того, эти дублиеты часто имеют свой особый семантический оттенок или значение. Таким образом, необходимость более специфичной номинации действия обуславливает появление однокорневых глаголов, таких как, например, *recevoir* (получать, принимать что-либо вообще) → *réceptionner* (принимать работы, товары). В данном случае к значению «получение товара» добавилась сема «проверки товара на предмет его соответствия условиям договора».

Все приведённые выше глаголы имеют то преимущество, что образуют систему (кроме *bruissier*) с соответствующими процессуальными, относительными

ми и потенциальными прилагательными (в терминологии А. Фрея): *sélectif* – *sélectionnel* – *sélectionnable* [7: с. 156]. Кроме того, в языке уже существуют глаголы, образованные по аналогичной схеме: *addition* → *additionner*; *question* → *questionner* и др., к которым нет претензий со стороны лингвистов, хотя существуют более лаконичные синонимы (*ajouter* и *interroger* соответственно).

Наиболее ярким примером стремления к упорядочиванию глагольной парадигмы может служить глагол *solutionner*, который всё чаще употребляется в речи вместо трудноспрягаемого глагола III группы *résoudre*. Однако его употребление вызывает определённые разногласия в среде лингвистов. Французский лингвист П. Ру приводит высказывания исследователей, в которых осуждается употребление глагола *solutionner* [11: р. 163]. Так, приводится мнение М. Коена, который пишет, что данный «глагол длинный и тяжёлый» («un verbe long et lourd»); далее — мнение Э. Фаге, для которого это «ужасное слово» («mot affreux»); наконец, А. Терив считает этот глагол «современной тарабарщиной» («charabia moderne»). Журналист В. Груссе в одной из своих статей высказывает даже мнение, что в отличие от *résoudre* глагол *solutionner* не подразумевает умственной активности [2].

Затрагивая эту проблему, лингвист Ж.-П. Колиньон приводит позицию А.В. Тома. Последний в своём словаре трудностей 1956 года издания пишет, что не следует говорить *solutionner une question*, но *résoudre celle-ci*. Более позднее издание (1969) возвращается к этому вопросу, но уже не так категорично: *solutionner* — это не «варваризм», поскольку он образован от существительного *solution*, но по значению дублирует уже существующий глагол *résoudre*, который, считает Ж.-П. Колиньон, и следует предпочесть [8: р. 33].

И тем не менее глагол *solutionner* прочно укоренился в языке, о чем свидетельствует наличие производного от этого глагола — *solutionnement*. Языковая экономия требует не только того, чтобы корень глагола оставался неизменным независимо от сопровождающих его показателей лица, числа, времени и наклонения, но также и того, чтобы существительное, содержащееся в глаголе, оставалось опознаваемым [7: с. 155]. Таким образом, существование данного глагола вполне оправдано.

Цель говорящего — упразднить глаголы, не принадлежащие к первому, наиболее распространённому спряжению, и создать новые, взаимозаменяемые с существительными. Кроме того, логично предположить, что сыграло свою роль давление языковой системы, которое обуславливает появление новых производных от уже существующих слов по аналогии с другими словообразовательными моделями: *addition* → *additionner*.

Для исследования глаголов с прагматических позиций использовалась матрица анализа дискурса, предложенная И.П. Сусовым [5: с. 90–92]. Источником послужил материал наиболее популярных газет Франции, таких как «Le Point», «Le Nouvel Observateur», «Le Figaro», «Le Monde».

При первичном рассмотрении сочетаемости глаголов *solutionner* / *résoudre* со словами *le malaise*, *la crise*, *le conflit*, *l'énigme*, *la question* и *les problèmes* сложилось впечатление, что встречаемость этих глаголов в медийном дискурсе примерно одинаковая. Однако при тщательном анализе материал показал следующее. У глагола *solutionner* сочетаемость с вышеуказанными словами оказалась очень низкой и составляет примерно 10% от числа употребления с глаголом *résoudre*. Это говорит о том, что *résoudre* не потерял своих позиций и большинство носителей предпочитают его в своей речи. Так, например, поисковый запрос по этим глаголам на информационном портале «Le Figaro» дал следующую статистику употребления: 205 случаев для *solutionner* и 9780 — для *résoudre*. Аналогичные результаты были получены и для сайта газеты «Le Monde»: 47 и 6770 соответственно.

Следует отметить, что сфера употребления этого глагола связана, за редким исключением, с политико-экономическим и административным дискурсом. Таким образом, выявились следующие прагматические характеристики данной пары глаголов:

- оба глагола употребляются в основном в монологической речи;
- регистр дискурса формальный, свойственный такому типу текста, как статья;
- общая тональность проанализированных дискурсов — нейтральная;
- эмоциональное состояние говорящего в подавляющем числе случаев может быть оценено как нейтральное;
- течение дискурса плавное, без перебивов;
- при рассмотрении этой пары в гендерном плане выяснилось, что употребление обоих глаголов в большей степени свойственно мужской половине (73% для *solutionner* и 86% для *résoudre*);
- изучение внутренней структуры дискурса показало: для *solutionner* более свойственна прямая речь (60% употреблений), для *résoudre* — косвенная (74% употреблений соответственно);
- модальность дискурса в 90% случаев была либо индикативной (повествовательной), либо аффирмативной (утвердительной), что подчёркивает нейтральную позицию авторов статей и позволяет читателю делать выводы самостоятельно.

Таким образом, наши наблюдения подтверждают теорию А. Мартине, что говорящий, как правило, стремится минимизировать усилия для достижения цели в речевой деятельности. Язык находится в постоянном движении, приспособляясь к нуждам людей, его использующих. Это касается и глагольной системы.

Существуют разные точки зрения на проблему защиты языка: лингвист К. Ажеж, писатель К. Рамбо и некоторые другие считают, что тенденция к упрощению скорее негативная, и ей необходимо сопротивляться. Напротив, лингвист и грамматист А. Шервель, журналист Ф. де Клозе, лексикограф А. Рей выступают за «живой язык», так же как в своё время это делали писатели Л.-Ф. Селин и Р. Кено [3].

Вместе с тем, все эти процессы согласуются с законами языка и психики. Безусловно, образование не всех дублетов оправдано, но многие из них приносят дополнительный оттенок значения и получили распространение в соответствующих областях. Интересно отметить, что глагол *solutionner*, так широко критикуемый многими лингвистами, весьма широко употребляется политиками высшего ранга, вплоть до премьер-министра и президента, что, несомненно, повлияет на ещё большее распространение этого глагола.

Библиографический список

Источники

1. *Calvet L.-J.* Je vais me plaindre / L.-J. Calvet // *Le français dans le monde*. – 2005. – № 339. – P. 17.
2. *Grousset V.* Vie et mort du vocabulaire / V. Grousset // *Le Figaro*. – 2007. – 15 oct. – URL: http://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2006/12/29/0100620061229ARTMAG90271-vie_et_mort_du_vocabulaire.php, режим доступа свободный. – Электрон. версия печ. публикации.
3. *Journet A.* Langue française: êtes-vous puriste ou moderniste? / A. Journet // *L'Express*. – 2011. – 17 mars. – URL: http://www.lexpress.fr/culture/livre/langue-francaise-etes-vous-puriste-ou-moderniste_972791.html. – Электрон. версия печ. публикации.

Литература

4. *Рыжова Л.П.* Французская прагматика / Л.П. Рыжова. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.
5. *Сусов И.П.* Введение в языкознание / И.П. Сусов. – М.: Восток – Запад, 2006. – 382 с.
6. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса / Пер. с фр., вступ. ст. и общ. ред. В.Г. Гака. – М.: Прогресс, 1988. — 656 с.
7. *Фрей А.* Грамматика ошибок / Пер. с фр., вступ. ст. В.М. Алпатова. – М.: КомКнига, 2006. – 304 с.
8. *Colignon J.-P.* Pièges du langage / J.-P. Colignon, P.V. Berthier. – Bruxelles: DeBoeck, 1996. – 139 p.
9. *Grevisse M.* Le bon usage: grammaire française / M. Grevisse, G. André. – 14^e éd. – Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2007. – 1600 p.
10. *Martinet A.* Eléments de linguistique générale / A. Martinet. – Paris: Armand Colin, 1980. – 221 p.
11. *Roux P.* Lexique des difficultés du français dans les médias / P. Roux. – 3-e éd. – Montréal: La Presse (Les Éditions), 2004. – 288 p.
12. *Tocquet R.* Comment avoir une orthographe qui mène au succès / R. Tocquet. – Genève : Edi-Inter SA, 2001. – 146 p.

Справочные и информационные издания

13. *Rey A.* Le nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / A. Rey, J. Rey-Debove. – Paris: Le Robert, 2009. – 2837 p.

References

Istochniki

1. *Calvet L.-J.* Je vais me plaindre / L.-J. Calvet // Le français dans le monde. – 2005. – № 339. – P. 17.
2. *Grousset V.* Vie et mort du vocabulaire / V. Grousset // Le Figaro. – 2007. – 15 oct. – http://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2006/12/29/0100620061229ARTMAG90271-vie_et_mort_du_vocabulaire.php, *rezhim dostupa: svobodny'j.* – E'lektron. versiya pech. publikacii.
3. *Journet A.* Langue française: êtes-vous puriste ou moderniste? / A. Journet // L'Express. – 2011. – 17 mars. – URL: http://www.lexpress.fr/culture/livre/langue-francaise-etes-vous-puriste-ou-moderniste_972791.html. – E'lektron. versiya pech. publikacii.

Literatura

4. *Ry'zhova L.P.* Francuzskaya pragmatika / L.P. Ry'zhova. – M.: KomKniga, 2007. – 240 s.
5. *Susov I.P.* Vvedenie v yazy'koznaniye / I.P. Susov. – M.: Vostok – Zapad, 2006. – 382 s.
6. *Ten'er L.* Osnovy' strukturnogo sintaksisa / Per. s fr., vstup. st. i obshh. red. V.G. Gaka. – M.: Progress, 1988. — 656 s.
7. *Frej A.* Grammatika oshibok / Per. s fr., vstup. st. V.M. Alpatova. – M.: KomKniga, 2006. – 304 s.
8. *Colignon J.-P.* Pièges du langage / J.-P. Colignon, P.V. Berthier. – Bruxelles: DeBoeck, 1996. – 139 p.
9. *Grevisse M.* Le bon usage: grammaire française / M. Grevisse, G. André. – 14^e éd. – Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2007. – 1600 p.
10. *Martinet A.* Eléments de linguistique générale / A. Martinet. – Paris: Armand Colin, 1980. – 221 p.
11. *Roux P.* Lexique des difficultés du français dans les médias / P. Roux. – 3-e éd. – Montréal: La Presse (Les Éditions), 2004. – 288 p.
12. *Tocquet R.* Comment avoir une orthographe qui mène au succès / R. Tocquet. – Genève : Edi-Inter SA, 2001. – 146 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

13. *Rey A.* Le nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / A. Rey, J. Rey-Debove. – Paris: Le Robert, 2009. – 2837 p.

К.С. Мюллер

Проявления тоталитарного дискурса в немецком языке (1933–1990 гг.): к постановке проблемы

В статье рассматриваются проявления тоталитарного дискурса в немецком языке в период с 1933-го по 1990 год и проблемы его исследования.

This article deals with the phenomenon of totalitarian discourse in the German language in 1933–1990 as well as with problems of its analysis.

Ключевые слова: дискурс; тоталитаризм; феномен антисемитизма в немецком языке.

Key words: discourse; totalitarianism; phenomenon of anti-Semitism in the German language.

XX век характеризуют серьёзные общественно-политические изменения и процессы в Германии. Две тоталитарные формы государственного устройства определяли в течение полувека развитие Германии, хотя после 1945 года — лишь частично в разделённой Германии. Воздействие подобных процессов на язык всегда интересовало лингвистов, и по сей день оно является объектом лингвистического исследования во всём мире. В рамках темы, заявленной в заглавии статьи, должен быть исследован вопрос, каким образом тоталитарный дискурс отражается в немецком языке с 1933 года до объединения обоих немецких государств в 1990 году, т.е. до официального окончания коммунистической диктатуры в ГДР. Предмет нашего исследования — феномен антисемитизма и его проявления в немецком языке. При этом важным представляется дать при помощи лингвистических методов ответ на вопрос, отражается ли этот феномен в реальном словоупотреблении, в частности, в рамках школьного курса истории и в соответствующих учебниках.

Исследование школьного дискурса на предмет использования в нём идеологической лексики будет осуществляться при помощи анализа различных учебников истории, изданных в эпоху существования сравниваемых политических систем (нацистская Германия / ГДР / ФРГ) с 1933-го по 1989 год.

В рамках исследования целесообразно рассмотреть следующие вопросы:

1. Какими языковыми средствами национал-социализм пытался укоренить феномен антисемитизма как часть своей идеологии в повседневном словоупотреблении и в школьных учебниках, призванных транслировать идеологизированную картину исторического развития?

2. Можно ли доказать влияние тоталитаризма на характер повседневной немецкой речи в ГДР и ФРГ и если да, то какие языковые средства применялись (метафоры, эвфемизмы, лозунги, языковая манипуляция и т.д.)?

3. При помощи каких языковых средств преподносится историческая картина с позиций антисемитизма в школьных учебниках истории во время нацистской диктатуры, а затем в обоих германских государствах?

4. Как воспринимается Израиль и как он представлен в школьных учебниках истории после Второй мировой войны в обоих германских государствах? Обнаруживаются ли в речевом употреблении связанные с этим антисемитские элементы?

Цель данной статьи — исследование феномена антисемитизма как проявления тоталитаризма в общественно-политическом лексиконе двух (пусть и разных по характеру) диктатур в истории Германии, т.е. национал-социализма и ГДР, по сравнению с ФРГ как демократическим государством, в котором присутствие подобного феномена не предполагается.

Проявление тоталитаризма в немецком языке стало предметом многочисленных исследований после окончания Второй мировой войны (например, «Заметки филолога ЛТИ» В. Клемперер 1947; «Словарь нелюдей» В. Зюскинд и Г. Шторц, 1957) [6: S. 356] и др.). Так, к примеру, в научной литературе ФРГ 1950–1960-х годов так называемый «нацистский немецкий язык» сравнивался с «немецким языком СЕПГ» с целью доказательства сходства и соответствий в лексиконе национал-социализма и коммунизма [3: S. 3].

В рамках анализа общественно-политических процессов исследователю языка необходимо преодолеть доминирующие до сих пор текстоцентрические, структурно-семантические тенденции в лингвистике [5: S. 10]. Структуралистские теории в лингвистике, по З. Йегеру, часто ограничивались формализмом даже в ходе изучения семантических проблем [5: S. 27]. Исключением является лишь содержательно-ориентированный подход к языку Л. Вайсгербера, который опирается на взгляды В. фон Гумбольдта относительно теснейшей связи языка и миропонимания [1: S. 356]. Однако, по мнению З. Йегера, приверженность Вайсгербера «этнолингвистической концепции языка» завела того в тупик [5: S. 27]. В этой связи нам необходимо проанализировать вышеуказанный феномен также и с философской точки зрения, привлекая такие аспекты, как подходы В. фон Гумбольдта, неогумбольдтианства и его основателя Л. Вайсгербера (например, «Родной язык и формирование духа», 1929), которые в России неоднократно рассматривались прежде всего в трудах О.А. Радченко («Родной язык и формирование духа», 1993, «Язык как мирозидание», 2005).

Представляется, что исследование тоталитарных феноменов не может ограничиваться лишь структуралистским подходом. Языковые ресурсы в политике, к примеру, исследуются в так называемой политолингвистике, ставшей неотъемлемой составляющей современной германистики. Так, например, С.Г. Катаевой в докторской диссертации удалось впервые в российской

германистике проанализировать обширный политический лексикон немецкого языка, описать его разнообразие и показать многогранность структуры и тенденций его развития [1].

Современное языкознание постоянно сталкивается с необходимостью междисциплинарного исследования. Так, по мнению З. Йегера, следует отвергать позицию, всё ещё глубоко коренящуюся в сознании лингвистов, при которой исследование содержательной стороны языковых явлений соотносится с «другими, частично смежными дисциплинами, такими как теология, юриспруденция, литературоведение, история или социология», и тем самым отрицается собственная компетенция в анализе языкового содержания (здесь и далее перевод наш. — *К.С.М.*) [5: S. 13]. З. Йегер полагает, что задачей традиционной лингвистики текста является исследование закономерных «способов конструирования текста», взаимодействия элементов, «коммуникативной функции и воздействия текстов на читателя», а также порождение текстов как таковое [5: S. 13]. Автор справедливо задаётся вопросом, как может осуществляться понимание коммуникативных функций и воздействия текстов без проникновения в их содержание. Он определяет этот подход как пример «недодумывания до конца» («Nichtzuendedenken»), редукции зависимости и говорит в дальнейшем об «ограниченности лингвистики самой собой, о её технократическом сокращении» [5: S. 13] посредством отказа от анализа содержания текста. Это походит, по его мнению, на отказ от собственной области компетенции. Однако, по Йегеру, «исследование взаимоотношений языковых изречений в дискурсе и их связь с действительностью, к которой они относятся и из которой они питаются, т.е. понимание текстов, подлежащих исследованию, (хотя бы) как (собрания) фрагмента(ов) дискурса, в которых передаётся общественное содержание любого характера и которые ссылаются на общественные процессы, воздействуют на них, вносят вклад в их изменения или стабилизацию и т.д. и т.п., должно являться правом лингвистики» [5: S. 15].

Язык — общественно-политический феномен. Использующие его индивидуумы являются частью общества. Этот факт с самого начала предопределяет связь традиционной лингвистики как с психологическими, так и с социологическими проблемами и взрывает тем самым традиционные рамки языкознания так, что оно становится «всеохватывающей парадигмой», констатирует З. Йегер.

Поэтому так важен выбор методов научного анализа феномена антисемитизма в тоталитарном дискурсе. Кроме того, должны быть учтены общественно-политические и исторические аспекты различных особенностей словоупотребления в разных политических системах. Здесь важно исследовать релевантность идеологии, а также феномен языковой манипуляции, что, по В. Дикманну, означает подведение итогов всех видов деятельности, «с помощью которых предпринимается попытка сознательно и целенаправленно влиять на системы общественной коммуникации, чтобы внести или поддержать желаемые изменения или препятствовать нежелательным изменениям либо отсрочить их» [2].

Анализ исследований тоталитарного дискурса и конкретно феномена антисемитизма в языке, например, П. Новака, Г. Штётцеля, М. Венгелера, М. Хельмана, З. Йегера, показал, что этот феномен ещё в недостаточной мере

исследован с лингвистической точки зрения на материале повседневной речи во времена нацизма в ГДР и в ФРГ. Опубликованная социологом и историком Т. Гаури в 2002 году диссертация «Антисемитизм слева» представляет собой анализ этого явления в историческом и социологическом аспектах и показывает, что антисиионизм как форма антисемитизма может быть охарактеризован с учётом идеологического фактора «как общий продукт марксизма-ленинизма и коммунистического национализма» [4: S. 24].

В этой связи представляется интересным и крайне важным использовать не только чисто лексико-семантический, но и дискурсивно-аналитический подход к столь сложному языковому материалу, чтобы удовлетворять современным требованиям исследования языка. Представляется, что именно комплексный подход способен привести к неожиданным и важным результатам, перемещая антисемитский дискурс из сферы чисто языкового анализа в область пересечения релевантных политических и исторических контекстов. Это потребует привлечения данных целого ряда смежных отраслей наук, например, политических, исторических, социологических.

Библиографический список

Литература

1. Катаева С.Г. Немецкий политический язык: основные направления и тенденции развития (на материале политической лексики): дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04 / С.Г. Катаева. – М., 2009. – 404 с.
2. Dieckmann W. Sprachlenkung / Sprachkritik / H.P. Althaus, H. Henne, H.E. Wiegand // Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe I. – Tübingen: Niemeyer, 1980. – S. 508–515.
3. Girnth H. Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation / H. Girnth. – Tübingen: Niemeyer, 2002. – 127 S.
4. Haury T. Antisemitismus von links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR / T. Haury. – Hamburg: Hamburger Edition, 2002. – 527 S.
5. Jäger S. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung / S. Jäger. – Münster: Unrast, 2009. – 404 S.
6. Stötzel G. Der Nazi-Komplex / G. Stötzel, M. Wengeler // Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995. – S. 355–383.

References

Literatura

1. Kataeva S.G. Nemeckij političeskijazyk: osnovny'e napravleniya i tendencii razvitiya (na materiale političeskoj leksiki): dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.04 / S.G. Kataeva. – М., 2009. – 404 s.

2. *Dieckmann W.* Sprachlenkung / Sprachkritik / H.P. Althaus, H. Henne, H.E. Wiegand // Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe I. – Tübingen: Niemeyer, 1980. – S. 508–515.
3. *Girnth H.* Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation / H. Girnth. – Tübingen: Niemeyer, 2002. – 127 S.
4. *Haury T.* Antisemitismus von links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR / T. Haury. – Hamburg: Hamburger Edition, 2002. – 527 S.
5. *Jäger S.* Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung / S. Jäge. – Münster: Unrast, 2009. – 404 S.
6. *Stötzel G.* Der Nazi-Komplex / G. Stötzel, M. Wengeler // Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995. – S. 355–383.

О.Ю. Черных

Конструирование гендера в учебнике математики для первого класса: гендерные асимметрии

В статье на примере учебника математики для первого класса излагаются результаты исследования способов конструирования гендера в педагогическом дискурсе. Рассмотрены моно- и поликодовые тексты заданий; выявлены и систематизированы гендерные асимметрии.

The article presents the results of a study of mathematics textbooks determining the means of linguistic construction of gender in pedagogical discourse. Mono-code and poly-code texts tasks are analyzed to identify and systematize gender asymmetries.

Ключевые слова: гендерная асимметрия; монокодовые тексты; поликодовые тексты; вербальный код; невербальный код.

Key words: gender asymmetry; mono-code texts; poly-code texts; verbal code; nonverbal code.

В границах постнеклассической эпистемы в фокусе научного интереса оказываются сами средства познания [6: с. 12], одним из которых — и притом важнейшим — является язык. Лингвистический поворот в гуманитарных науках и прагматический — в лингвистике весьма ярко отражают этот факт. Внимание к языку как инструменту мирозидания и средству доступа к знанию о нелингвистических объектах считается в современной лингвистике обоснованным [3: с. 14].

Названный подход ярко проявляется в области гендерных исследований. Важным отправным пунктом изучения конструирования гендера является положение о неравной степени андроцентризма языков и культур; о разной степени эксплицитности конструирования гендера средствами языка; о не лингвистической, а ментальной природе гендера, что делает обоснованным изучение как лингвистических, так и иных семиотических средств его конструирования. Гендер рассматривается как конвенциональный феномен, конструируемый обществом [4], при помощи определённых семиотических, в том числе и языковых, средств. Язык выступает как средство и фон конструирования гендера [2]. Одно из таких средств — гендерная асимметрия, или андроцентризм языка — «неравномерная представленность в языке лиц разного пола» [8: с. 29].

Отмечаются следующие признаки андроцентризма:

1. Отождествление понятий *человек* и *мужчина*.
2. Имена существительные женского рода являются чаще всего производными от мужских.
3. Имена существительные мужского рода могут употребляться неспецифицированно (для обозначения лиц любого пола).
4. Согласование на синтаксическом уровне происходит по форме грамматического рода соответствующей части речи, а не по реальному полу референта.
5. Фемининность и маскулинность разграничены резко и противопоставлены друг другу в качественном (положительная и отрицательная оценка) и в количественном (доминирование мужского) отношении [8: с. 30].

К этому списку необходимо добавить такое проявление андроцентризма, как традиционный порядок слов в сочинительных словосочетаниях, при котором «мужское» предшествует «женскому».

В отечественной лингвистике имеется опыт исследования гендерных асимметрий в различных видах дискурса: в лексикографическом [4], в политическом [2], в дискурсе массмедиа [4] и др.

Однако педагогический дискурс в аспекте гендера изучен все ещё недостаточно. Цель исследования, результаты которого представлены в статье, — выявление и систематизация гендерных асимметрий в педагогическом дискурсе на материале учебника.

Как считает Е. Ярская-Смирнова, особенности социального устройства образовательного учреждения, содержание предметов, стиль преподавания представляют собой «скрытый учебный план», который воспроизводит и поддерживает гендерные стереотипы в процессе социализации [7: с. 103]. Важнейшие составляющие педагогического дискурса — учебники и хрестоматии.

Нами проанализирован учебник «Математика» (1 класс; 1 и 2 части; под редакцией И.И. Аргинской, Е.П. Бененсон, Л.С. Итиной). Учебник содержит 541 задание и предназначен для учащихся первых классов, занимающихся по системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Из общего количества заданий отбирались те, в которых либо субъектами, либо объектами действий выступали лица мужского или женского пола (72 задания). Все задания мы разделили на *монокодовые* (вербальные) и *поликодовые* (состоящие из двух частей: вербальной составляющей и иллюстрации) [5: с. 13].

1. Гендерные асимметрии в **монокодовых** (вербальных) текстах:

1) не специфицированное по полу использование лексем мужского рода при обращении ко всем учащимся:

Здравствуй, друг!

Дорогой первоклассник!

2) не специфицированное по полу употребление глагола прошедшего времени в мужском роде при обращении ко всем учащимся:

Где ты встречался с математикой?

Ты, наверное, уже понял...

В 1 и 2-м случае существительное мужского рода и глагол в мужском роде в прошедшем времени используются для обозначения лиц любого пола, действует «механизм «включённости», субкатегория «женщина» как бы исчезает [8: с. 30].

3) Количественное доминирование в текстах заданий имён существительных мужского рода, обозначающих профессию или род деятельности (агентов лексем):

*Желаем тебе удачного путешествия по замечательной стране Математике, о которой **сказочник** и **математик** Льюис Кэрролл сказал...*

*К какой сказке **художник** нарисовал рисунки?*

Агентов лексемы мужского рода используются в текстах заданий — 21 раз, имена существительные женского рода — 5 раз.

4) Количественное доминирование антропонимов мужского рода в предложениях, где подлежащее выражено тремя однородными членами предложения:

***Незнайка**, **Кнопочка** и **Знайка** находили значение суммы $5 + 4$ разными способами...*

***Рома**, **Нина** и **Дима** рисовали зверей...*

Мы обратили внимание на интересную особенность в текстах заданий: если в предложении подлежащее выражено существительным мужского рода и существительным женского рода, то на первое место, как правило, ставится имя существительное женского рода. Тенденцию нарушения некогда жёсткого порядка следования «мужское — женское» можно проследить на следующем примере:

*Поспорили **Таня** и **Вова**, сколько здесь разных рядов...*

Традиционный порядок слов, при котором мужское предшествует женскому в сочинительных словосочетаниях, встречается в заданиях по математике редко (4 раза):

***Юра** и **Таня** искали значение разности $13 - 5$.*

II. Гендерные асимметрии в **поликодовых** текстах:

1. При выполнении заданий лицами мужского и женского пола правильный вариант (или более рациональный способ решения) предлагает мальчик:

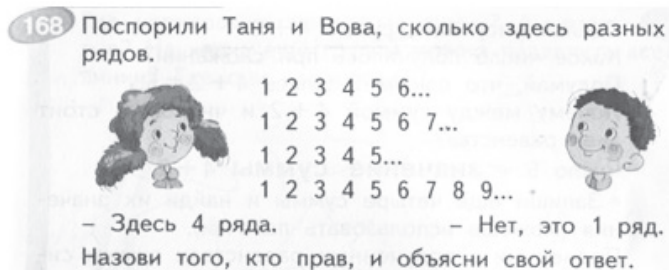


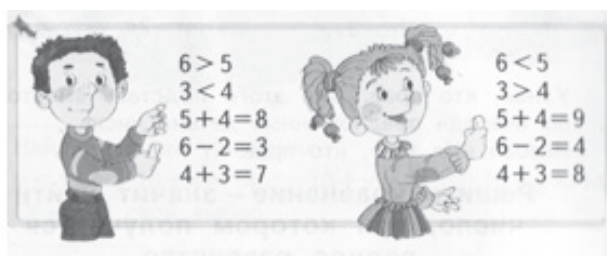
Рис. 1.

(Прав Вова, так как это разные варианты натурального ряда)

Особо отметим данный тип задания: в невербальном коде явно прослеживается такое явление, как нейтрализация гендера: изображены мальчик и девочка

(а не два мальчика или две девочки). В вербальном коде также явно отсутствует гендерная асимметрия: Пospорили *Таня* и *Вова*, а не *Петя* и *Вова*, или *Таня* и *Оля*. Однако при решении данного задания обнаруживается, что правильный ответ даёт именно Вова, т.е. имплицитно конструируется образ мальчика как более умного, более способного к математике. Данная тенденция прослеживается и в других заданиях подобного типа: при выполнении заданий лицами мужского и женского пола **правильный вариант (или более рациональный способ решения) всегда предлагает мальчик**. Если же по условию задания и мальчик, и девочка совершили ошибки, то у девочки всегда на одну ошибку больше.

Маша и Вася выполняли одинаковые задания.
Посмотри, что у них получилось.



Если есть ошибки, **назови неверные равенства и неравенства**.
Выпиши **верные равенства и неравенства**.

Рис. 2.

(У Маши на одну ошибку больше, чем у Васи.)

Таким образом, несмотря на попытки авторов снизить андроцентричность текстов, имплицитно гендер всё же конструируется в данном типе заданий: тот факт, что мальчик предлагает более рациональный способ решения, делает меньше ошибок, создаёт образ человека более способного, более умного, имеющего более ярко выраженные математические способности, чем у девочки. На данном фоне образ девочки представляется как менее способной к математике, менее умной, что соответствует традиционному гендерному стереотипу, что математика — «маскулинная» область науки.

Указанный выше способ имплицитного конструирования гендера обнаружен нами в заданиях по математике 9 раз!

2. Количественное доминирование лиц мужского пола на иллюстрациях к заданиям.

3. В невербальной части поликодовых заданий семантические сферы, в которых представлены субъекты мужского пола, более разнообразны, диапазон мужских занятий шире: например, на иллюстрациях мужчины отправляются в военный поход, платят оброк, путешествуют по морю, занимаются астрономией, женщины собирают урожай).

Таким образом, исследование заданий в учебнике математики для первого класса показало, что конструирование гендерных асимметрий имеет место. Гендер

конструируется как при помощи вербального, так и при помощи невербального кода. Качественный и количественный анализ показали, что субъекты мужского и женского пола представлены неравномерно. Мужская перспектива доминирует.

Библиографический список

Источники

1. *Аргинская И.И.* Математика: учебник для 1 класса: в 2-х ч. / И.И. Аргинская, Е.П. Бененсон, Л.С. Итина. – Самара: Учебная литература; ИД «Фёдоров», 2008. – 112 с.

Литература

2. *Гриценко Е.С.* Язык. Гендер. Дискурс: монография / Е.С. Гриценко. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. – 267 с.

3. *Гриценко Е.С.* Язык и глобализация: задачи и направления социолингвистического анализа / Е.С. Гриценко, А.В. Кирилина // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия «Филология». – 2010. – № 6. – С. 14–21.

4. *Кирилина А.В.* Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 1999. – 180 с.

5. *Сонин А.Г.* Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект / А.Г. Сонин. – М.: Институт языкознания РАН, 2005. – 220 с.

6. *Стёпин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В.С. Стёпин // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллектив. монография / Отв. ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпин. – СПб.: ИД «Мирь», 2009. – С. 249–295.

7. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Неравенство или мультикультурализм / Е.Р. Ярская-Смирнова // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 102–110.

Справочные и информационные издания

8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой; Региональная общественная организация «Восток – Запад: Женские инновационные проекты». – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

References

Istochniki

1. *Arginskaya I.I.* Matematika: uchebnik dlya 1 klassa: v 2 ch. / I.I. Arginskaya, E.P. Benenson, L.S. Itina. – Samara: Uchebnaya literatura; ID «Fyodorov», 2008. – 112 s.

Literatura

2. *Gricenko E.S.* Yazyk. Gender. Diskurs: monografiya / E.S. Gricenko. – Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2005. – 267 s.

3. *Gricenko E.S.* Yazyk i globalizaciya: zadachi i napravleniya sociolingvističeskogo analiza / E.S. Gricenko, A.V. Kirilina // Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta. Seriya «Filologiya». – 2010. – № 6. – S. 14–21.

4. Kirilina A.V. Gender: lingvisticheskie aspekty' / A.V. Kirilina. – M.: Izd-vo «Institut sociologii RAN», 1999. – 180 s.
5. Sonin A.G. Ponimanie polikodovy'x tekstov: kognitivny'j aspekt / A.G. Sonin. – M.: Institut yazy'koznaniya RAN, 2005. – 220 s.
6. Styopin V.S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlicheniya / V.S. Styopin // Postneklassika: filosofiya, nauka, kul'tura: kollektiv. monografiya / Otv. red. L.P. Kiya-shhenko, V.S. Styopin. – SPb.: ID «Mir'», 2009. – S. 249–295.
7. Yarskaya-Smirnova E.R. Neravenstvo ili mul'tikul'turalizm / E.R. Yarskaya-Smirnova // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 4. – S. 102–110.

Spravochny'e i informatsionny'e izdaniya

8. Slovar' genderny'x terminov / Pod red. A.A. Denisovoj; Regional'naya obshhestvennaya organizaciya «Vostok – Zapad: Zhenskie innovacionny'e proekty'». – M.: Informaciya – XXI vek, 2002. – 256 s.

Н.С. Иванова

О прагматическом потенциале глагольной полипрефиксации в современном русском и болгарском языках

В статье анализируются многоприставочные глаголы в современном русском и болгарском языках. Особое внимание уделяется их семантике и употреблению в разговорной, поэтической и публицистической речи с целью создания экспрессивного воздействия на слушателя или читателя. Выявлены некоторые закономерности структурирования и функционирования полипрефиксальных глаголов в русском и болгарском языках в сопоставительном плане.

The article deals with the complicated verbal structures of verbal basis with two or more prefixes in contemporary Russian and Bulgarian languages. The semantics of these complexes and their use in colloquial, poetic and journalistic verbal speech with the aim to create an expressive effect for readers or listeners have been analyzed. It is shown how the speaker uses the polyprefixed verbal words to express some communicative and pragmatic effects and to imply own vision on situations revealed.

Ключевые слова: глагольная полипрефиксация; прагматическое значение; русский язык; болгарский язык.

Key words: verbal poly-prefixation; pragmatic meaning; Russian; Bulgarian.

В словообразовании интерес к словам как инструментам когнитивного освоения реальности, как единицам сохранения информации о мире и средствам концептуализации новых объектов и ситуаций актуален при исследовании исходных и производных слов.

То, что человек может понять, осмыслить с помощью определённого слова, зависит в большой степени от самого слова [6: с. 2]. В этой связи возможности глагольных слов в качестве мотивирующих основ уникальны, так как «денотатом глагола является ситуация, глагол — концентрированное выражение целой ситуа-

ции» [9: с. 10]. В состав ситуаций, которые отражаются в лексической семантике глагола, входят «субстанции с их признаками, процессы с их участниками и характеристика самих процессов» [8: с. 270]. Комбинации этих признаков и компонентов моделируют самые разнообразные ситуации действий, состояний, отношений в денотативно-семантическом пространстве глаголов.

Основным семантическим модификатором в системе глагольного словообразования являются приставки. Их участию в формировании глагольной семантики посвящены многочисленные исследования. В связи с важной ролью в рамках глагольной системы префиксация как словообразовательная модель и префиксы как средство этой модели отличаются высокой продуктивностью в современном русском и в современном болгарском языках.

Функционирование двух и более префиксов с глагольной основой — специфическая и малоизученная тема. В русской лингвистике ею заинтересовался Л.И. Ройзензон ещё в 1966-м, 1974 году [5: с. 67]. Автор исследовал преимущественно семантику вторичных префиксов. Исследования М. Гиро-Вебер имеют ту же тематику. В них особенно важны выводы о том, что набор значений вторичных префиксов меньше, чем у первичных. Так как второй префикс лишён непосредственной связи с глагольной основой, его влияние на неё ограничено. М. Гиро-Вебер разделяет позицию Л.И. Ройзензона, что значение второй приставки просто «накладывается» на типовое интегрированное значение одноприставочной глагольной основы, не меняя её сущности. Кроме того, в работе подчёркивается, что вторичные приставки не влияют на глагольный вид и не могут десемантизироваться.

По мнению М. Гиро-Вебер, вторичные приставки вносят в приставочный глагол дополнительные семантические нюансы, а также свидетельствуют о превращении стилистически нейтрального глагола в «окрашенный». В этом смысле вторичные приставки являются сигналом о том, что говорящий находится «за пределами» литературного языка и официальной речи [5: с. 68].

В современной болгарской лингвистике о двойной префиксации пишет Ст. Георгиев, который тоже подчёркивает стилевую маркированность полипрефиксных глаголов. Автор указывает, что в болгарском языке «возросло число глаголов с повторной перфектностью финальности, которая в большинстве случаев дополняется значением добавления к совершаемому действию» [4: с. 300].

Полностью разделяя представленные точки зрения, мы поставили перед собой задачу изучить реализацию разнообразных комбинаторных возможностей глагольной полипрефиксации в русском и болгарском языках. Оказалось, что полипрефиксные глаголы более характерны для болгарского языка, чем для русского. Корпус языкового материала для болгарского языка составляет более 2100 глаголов. Источником исследования послужил «Словообразовательный словарь современного болгарского языка» (1999), дополненный анкетой информантов и материалами СМИ.

В русском языке количество фиксированных конструкторов намного меньше (исследование проводилось на основе «Словообразовательного словаря русского языка» (2006) под редакцией А.Н. Тихонова, «Словаря русского языка» (1981) в 4-х томах, «Толкового словаря русского языка» (2004) под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой) [7: с. 117].

Согласно источникам, в процентном отношении самыми употребляемыми в болгарском языке являются полипрефиксные глаголы с формантом **изпо-** (41,44%), затем следуют **нас-** (18,52%), **поиз-** (16,72%), **пона-** (16,05%) [7: с. 119–122]. Информанты добавляют примеры многоприставочных глагольных комплексов, таких как **изпопреписвам**, **изпонапреписвам**, **изпопребивам**, **изпозастрелям**, распространённых в эмоциональной разговорной речи и реализующих значение охвата многих объектов действием активного субъекта.

Интересно отметить, что в болгарском языковом сознании формант **изпо-** функционирует преимущественно как неделимая структура, как своеобразный «гештальт», который присоединяется к глагольной основе. Это наблюдение подкрепляется фактами отсутствия реализованной сочетаемости единичных приставок с данной глагольной основой: **изчупя*, **почупя*, но наличия полипрефиксного глагола с их комбинацией: *изпочупя*; значения узуальных *изпадам* (*в неловко положение; от класация*) и *попадам* (*в целта*) не совпадают со значением глагола *изпадам* (*от смях*).

Такие случаи привлекают внимание исследователя. Их можно найти и в русском языке: например, *подвсплыть* (т.е. *немного всплыть*); *подвскопать* (*немного копать сверху*). Здесь реализуется такое сочетание значений приставок, которое в узуальном словообразовании (из-за противоположных пространственных направлений, выражаемых приставками **под-** и **вс-**) было бы невозможным.

Нет сомнения, что полипрефиксные глаголы делают нашу речь очень эмоциональной, выразительной, экспрессивной. Употребление таких глаголов представляет собой очень экономное средство для достижения определённого эффекта воздействия на слушателя. При этом говорящий как бы «программирует» реакцию слушающего, внушая ему своё «видение» ситуации.

Достаточно сравнить следующие примеры, чтобы фиксировать различную субъективную оценку говорящего о степени допустимости и приемлемости ситуации, а также очень типичную для разговорной речи склонность к гиперболизации:

Хапнахме, тийнахме, позамезихме, понатихме се. и Изпонаядохме се, изпоначихме се! Поразболяхме се преди празника. и Студентите ще се изпо-разболеят (разг. речь).

Понапридумывают всякие бумажки! Распонатыкали тут заборов! (в передаче о самовольном расширении дачных зон Москвы).

«Реабилитация» собственных действий и их вполне допустимый и приемлемый, согласно говорящему, результат достигается употреблением полиприставочных глаголов с префиксом **по-**:

А тази статуетка пооткраднах от представлението в... (ТВ-интервью с балериной М. Илиевой).

Ти хубаво ми се пооплака, нека и аз да ти се пооплача! (ТВ-передача)

Аз пък винаги се старая да го позахвалявам. Още тогава разказвах само хубави неща за него и така се стараех да променя отношението им към него (разг. речь).

Возможное выражение различной степени субъективной оценки данного события, достигаемое полипрефиксными глагольными конструкциями, эксплуатируется часто в публицистической речи, чтобы, например,

выразить отсутствие категоричности:

Правителството се пообърка за престъпните имоти (газета «Сега», 02. 2006);

добавить дополнительные нюансы смысла в информацию о том, как на самом деле протекало действие:

Попринажали е го, понавичеркивал он все имена, теперъ мы спокойные. (ТВ-интервью);

усилить эффект воздействия:

Изпохапано дете. Дете бе ухапано от куче във варненския квартал... (газета «24 часа», 08. 2010).

Нередко экспрессия, имплицуруемая механизмом глагольной полипрефиксации, получает в речи говорящего дополнительную словесную квалификацию, усиливая прагматический эффект представляемой автором позиции. Так, например, в телевизионной передаче чрезмерное увеличение населения Москвы в результате нерегламентированной миграции было названо ведущим ёмким, но злым словом «Понаехали!».

Полипрефиксные глаголы логично вплетаются и в экспрессивную «ткань» поэтических текстов, способствуя созданию особой эстетики их восприятия:

Остани тази нощ! Остани! ... Остани! ... / И прокарай ръка по лицето ми тъмно ... / Като в лист изпомачкан мойте бръчки махни! [1: с. 3].

Тъмносив каскет, изпобеляла блуза. / Дързост в погледа гори, / Алена кръв по одрасканата буза / В тънка ивица струи [3: с. 14].

Синьо бръмбарче с чернички клеци / се изкачва от стрък един млад, / стига върха, / досеца се нещо, / поразмисля и тръгва назад [2: с. 32].

Приведённые примеры демонстрируют реализацию глагольных полипрефиксных коррелятов в русской и болгарской разговорной речи, в публицистических и поэтических текстах, при которой говорящим достигается определённая семантическая нюансировка речи и прагматический эффект экспрессивного воздействия на собеседника.

Выбор конкретного полипрефиксного форманта при этом зависит от субъективной оценки говорящим допустимости и масштаба осуществляемого им действия. Есть основания считать, что некоторые полипрефиксные форманты функционируют как неделимые структуры: *изпо-*, *изпона-* для болгарского, *пона-*, *распо-* для русского языка.

Глагольная полипрефиксация характерна преимущественно для разговорной речи. В связи с возрастающей коллоквиализацией языка современных

СМИ ресурсы этого языкового механизма находят всё более широкое применение на их страницах как в России, так и в Болгарии.

Библиографический список

Источники

1. *Дамянов Д.* Още съм жив. Стихосбирка / Д. Дамянов. – София: ИК Хр. Ботев, 1993. – 78 с.
2. *Петров В.* Като погледнеш назад. Избрани стихове и поеми / В. Петров. – София: Издателство Народна култура, 1969. – 284 с.
3. *Смирненски Хр.* Стихосбирка / Хр. Смирненски. – София: Библиотека за ученика, 1999. – 43 с.

Литература

4. *Георгиев Ст.* Морфология на българския книжовен език / Ст. Георгиев. – В. Търново: Абагар, 1999. – 398 с.
5. *Кронгауз М.А.* Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика / М.А. Кронгауз. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 286 с.
6. *Кустова Г.А.* О семантическом потенциале слов энергетической и экспериментальной сферы / Г.А. Кустова // Вопросы языкознания. – 2005. – № 3. – С. 1–24.
7. *Иванова Н.* Език и потенциалност (руско-български паралели) / Н. Иванова. – Бургас: Либра Скорп, 2007. – 223 с.
8. *Бабенко Л.Г.* Русская глагольная лексика: денотативное пространство / Под общ. ред. Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1999. – 548 с.
9. *Шмелёв Д.Н.* Лексикология русского языка / Д.Н. Шмелёв. – М.: Русский язык, 1976. – 178 с.

Справочные и информационные издания

10. Словообразователен речник на съвременния български книжовен език / Под ред. на Й. Пенчев. – София: Академично издателство «Проф. М. Дринов», 1999. – 395 с.
11. Словообразовательный словарь русского языка / Под ред. А.Н. Тихонова. – М.: Цитадель-трейд, 2006. – 576 с.
12. Словарь русского языка: в 4-х тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981.
13. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: А Темп, 2004. – 939 с.

References

Istochniki

1. *Damyanov D.* Oshhe syem zhiv. Stixosbirka / D. Damyanov. – S.: IK Hr. Botev, 1993. – 78 p.

2. *Petrov V.* Kato poglednesh nazad. Izbrani stixove i poemi / V. Petrov. – Sofiya: Izdatelstvo Narodna kultura, 1969. – 284 p.
3. *Smirnenski Xr.* Stixosbirka / Xr. Smirnenski. – Sofiya: Biblioteka za uchenika, 1999. – 43 p.

Literatura

4. *Georgiev St.* Morfologiya na bulgarskiya knizhoven ezik / St. Georgiev. – Veliko Turnovo: Abagar, 1999. – 398 p.
5. *Krongauz M.A.* Pristavki i glagoly' v ruskom yazy'ke: semanticheskaya grammatika / M.A. Krongauz. – M.: Yazy'ki ruskoj kul'tury', 1998. – 286 p.
6. *Kustova G.A.* O semanticheskome potencie slov e'nergeticheskoy i e'ksperiencial'noj sfery' / G.A. Kustova // Voprosy' yazy'koznaiya. – 2005. – № 3. – S. 1–24.
7. *Ivanova N.* Ezik i potencialnost (rusko-bulgarski paraleli) / N. Ivanova. – Burgas: Libra Skorp, 2007. – 223 p.
8. *Babenko L.G.* Russkaya glagol'naya leksika: denotativnoe prostranstvo / Pod obsh. red. L.G. Babenko. – Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo un-ta, 1999. – 548 p.
9. *Shmelyov D.N.* Leksikologiya russkogo yazy'ka / D.N. Shmelyov. – M.: Russkij yazy'k, 1976. – 178 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

10. Slovoobrazovaten rechnik na suvremenniya bulgarski knizhoven ezik / Pod red. na J. Penchev. – S.: Akademichno izdatelstvo «Prof. M. Drinov», 1999. – 395 p.
11. Slovoobrazovatel'ny'j slovar' russkogo yazy'ka / Pod red. A.N. Tixonova. – M.: Citadel'-trejd, 2006. – 576 p.
12. Slovar' russkogo yazy'ka: v 4-x tt. / Pod red. A.P. Evgen'evoj. – M.: Russkij yazy'k, 1981.
13. Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka / S.I. Ozhegov, N.Y. Shvedova. – 4-e izd., dop. – M.: A Temp, 2004. – 939 p.

**Избранные труды преподавателей
Института иностранных языков МГПУ
за 2010 г.**

Научные и справочные издания

Апарина Юлия Игоревна. Адаптивная речь учителя иностранного языка в начальной школе: монография / Ю.И. Апарина. – М.: ФОН, 2010. – 141 с.: ил., табл.

Базылев Владимир Николаевич. Криптолингвистика / В.Н. Базылев. – М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2010. – 276 с.

Беляева Мария Вячеславовна. Специфика синтаксической организации устного дискурса в немецком языке: (монолог. дискурс): монография / М.В. Беляева. – М.: МГПУ, 2010. – 150 с.

Боги, святилища, обряды Японии. Энциклопедия синто / Под ред. И.С. Смирнова; [среди авт. В.А. Федянина и др.]. – М.: РГГУ, 2010. – 310 с., [8 л. цв. ил.]. – (Orientalia et Classica. Труды Ин-та вост. культур и античности; вып. 26).

Гончарова Виктория Анатольевна. Национальные социокультурные стереотипы в обучении иностранным языкам (языковой вуз, английский язык): опыт преодоления: [монография] / В.А. Гончарова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2010. – 163 с.: ил., табл.

Дьячков Марк Владимирович. Фризы и фризские языки в Германии = A fresken an a fresk spriaiken uun Tjiisklun / М.В. Дьячков. – М.: Менеджер, 2010. – 87 с.: ил.

Китайская лингвокультура в современном глобальном мире: коллектив. монография / Сост., общ. ред., предисл. О.А. Леонтович; ред. Ли Инъин;

[среди авт.: В.А. Курдюмов, С.Г. Коровина]. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 339 с.

Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллектив. монография / Под ред. А.А. Миролюбова; [авт.: А.В. Щепилова, Н.А. Спичко, Н.Д. Гальскова и др.]. – Обнинск: Титул: Titul, 2010. – 463 с. : ил., табл.

Новый большой немецко-русский словарь = Neues Deutsch-Russisches Grosswörterbuch: ок. 500 000 лекс. единиц: в 3-х тт. Т. 1: А – F / Под общ. рук. Д.О. Добровольского; науч. ред.: Д.О. Добровольский, А.В. Шарандин, А. Баумгарт-Вендт; при участии О.К. Винокуровой, Р.А. Салахова, О.А. Радченко, Л.К. Генераловой, В.М. Костевой и др.; РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, Österreichische Akademie der Wissenschaften, AAC – Austrian Academy Corpus. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 1023 с. – (Biblio).

Новый большой немецко-русский словарь = Neues Deutsch-Russisches Grosswörterbuch: ок. 500 000 лекс. единиц: в 3-х т. Т. 2: G – Q / Под общ. рук. Д.О. Добровольского; науч. ред.: Д.О. Добровольский, А.В. Шарандин, А. Баумгарт-Вендт; при участии Х. Бергманна, Р.А. Салахова, О.А. Радченко и др.; РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, Österreichische Akademie der Wissenschaften, AAC – Austrian Academy Corpus. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 1279 с. – (Biblio).

Новый большой немецко-русский словарь = Neues Deutsch-Russisches Grosswörterbuch: ок. 500 000 лекс. единиц: в 3-х т. Т. 3: R – Z / Под общ. рук. Д.О. Добровольского; науч. ред.: Д.О. Добровольский, А.В. Шарандин, А. Баумгарт-Вендт; при участии Г. Климонова, В. Климоновой, О.А. Радченко, В.М. Костевой и др.; РАН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, Österreichische Akademie der Wissenschaften, AAC – Austrian Academy Corpus. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 1263 с. – (Biblio).

Пищальникова Вера Анатольевна. Современные парадигмы языкознания / В.А. Пищальникова, А.Г. Сонин, М.К. Тимофеева. – М.: АСОУ, 2010. – 70 с.

Савина Светлана Леонидовна. Англо-русский словарь для логопедов = English-Russian Dictionary for Speech Therapists / С.Л. Савина, И.Ю. Барышникова. – М.: Аркти, 2010. – 191 с.

Современная стратегия непрерывного мультилингвального образования: аналит. материалы / Авт.-сост. Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2010. – 59 с.: ил., табл.

Современное государство, социум, человек: российская специфика / Отв. ред. В.Н. Шевченко, среди авт.: В.Г. Буров. – М.: ИФРАН, 2010. – 243 с.

Стрижак Ульяна Петровна. Система обучения японской иероглифической письменности: монография / У.П. Стрижак. – М.: МГПУ, 2010. – 111 с.: ил., табл.

Язык в проблемном поле гуманитаристики: монография / [авт.: Т.С. Нифанова, О.А. Мельничук, О.Г. Чупрына и др.] – Архангельск: Изд-во Помор. ун-та, 2010. – 350 с.

Японский язык. Методика преподавания японского языка: [сб. ст.] / [авт.: У.П. Стрижак, Л.Т. Нечаева, Е.Ю. Бессонова и др.; под ред. Л.Т. Нечаевой; Отдел яп. культуры ВГБИЛ «Japan Foundation»]. – М.: [Яп. фонд ВГБИЛ], 2010. – 154 с.: ил.

Sprache und Kognition: Traditionelle und neue Ansätze : Akten des 40. Linguistischen Kolloquiums in Moskau 2005 / Hrsg. O. Souleimanova; hrsg. unter Mitarbeit von W. Kurschner, N. Lyaguschkina und H. Weber. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – X, 446 S. – (Linguistik International; Bd. 23).

The Routledge Handbook of World Englishes / Ed. by A. Kirkpatrick; [среди авт.: Z. Proshina] – London; New York: Routledge, 2010. – XXI, 704 p. – (Routledge Handbooks in Applied Linguistics).

Учебники, учебные пособия для вузов и учебно-методические пособия для студентов

Бекаревич Татьяна Ивановна. Свободный английский. Чтение и говорение: учеб.-метод. пособие / Т.И. Бекаревич. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2010. – 106 с.

Беляева Мария Вячеславовна. Impressionen aus Deutschland: учеб.-метод. пособие к видеокурсу по нем. яз. для студентов старших курсов фак. ром.-герм. филологии ИИЯ МГПУ / М.В. Беляева. – М.: МГПУ, 2010. – 69 с.

Беляева Мария Вячеславовна. Читаем и анализируем: учеб.-метод. пособие по домашнему чтению: для студентов старших курсов фак. ром.-герм. филологии / М.В. Беляева. – М.: МГПУ, 2010. – 88 с.

Бессонова Елена Юрьевна. Структурные и языковые особенности японского эпистолярного текста: учеб.-метод. пособие для студентов фак. востоковедения, изучающих яп. яз. / Е.Ю. Бессонова. – М.: МГПУ, 2010. – 93 с.: табл.

Бичелдей Клара Николаевна. Лекционный курс по теоретической фонетике (английский язык): учеб. пособие для студентов / К.Н. Бичелдей. – М.: ФОН, 2010. – 70 с.

Борисова Елена Георгиевна. Стилистика и литературное редактирование: учеб. пособие / Е.Г. Борисова. – М.: МГПУ, 2010. – 113 с.

Вартанян Ирина Станиславовна. Лексические упражнения к учебнику «Практический курс китайского языка» под ред. А.Ф. Кондрашевского: [упражнения на усвоение лекс. минимума по дисциплине «Практ. курс кит. яз.»] / И.С. Вартанян. – М.: МГПУ, 2010. – 93 с.

Гончарова Виктория Анатольевна. The Englishman: Sherlock Holmes or Mr Darcy? ... Or What to Think of Our National Cultural Stereotypes: [учеб. пособие] / В.А. Гончарова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2010. – 217 с.

Горлова Наталья Алексеевна. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учеб. пособие / Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2010. – 245 с.: ил., табл., схем.

Горлова Наталья Алексеевна. Тенденции развития методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2010. – 211 с.: ил., табл.

Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» направления «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / [авт.: О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, К.С. Карданова и др.]. – М.: Academia: ИЦ «Академия», 2010. – 236 с.

Дидактика перевода: хрестоматия и учеб. задания: учеб. пособие / [сост.: В.Н. Базылев, В.Г. Красильникова ; под ред. В.Н. Базылева]; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, каф. методики, педагогики и психологии. – М.: Изд-во Ин-та рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2010. – 128 с.

Ионина Анна Альбертовна. Как же все-таки употреблять артикли? = How Articles Work in English: [учеб. пособие по англ. яз.] / А.А. Ионина, А.С. Саакян. – М.: Менеджер, 2006, 2010. – 287 с.

Нечаева Людмила Тимофеевна. Японский язык для начинающих: [учебник]: [в 2-х ч.]. Ч. 1 / Л.Т. Нечаева. – 7-е изд. – М.: Моск. Лицей, 2010. – 342 с.

Общаемся по-русски: учеб. пособие по рус. яз. как иностр. / [авт.: Е.Ф. Серебренникова и др.; под ред. Л.Г. Викуловой]; Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Иркут. гос. лингвист. ун-т». – Иркутск: Изд-во Иркут. лингвист. ун-та, 2010. – 290 с.: ил. + 1 CD-ROM.

Произносительные особенности современного английского языка в мире: учеб. пособие / Авт.-сост. Е.И. Михалёва. – М.: МГПУ, 2010. – 151 с.: ил., табл.

Рабочая тетрадь по теоретической грамматике английского языка. Морфология: учеб. пособие для студентов старших курсов фак. англ. яз. / Авт.-сост.: З.Г. Прошина, А.А. Ионина. – М.: МГПУ, 2010. – 126 с.: ил.

Ромашина Светлана Яковлевна. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: [учеб. пособие] / С.Я. Ромашина, А.А. Майер. – М.: Вита-Пресс, 2010. – 159 с.: ил., табл.

Ромашина Светлана Яковлевна. Фасилитация развития субъекта образования: учеб.-метод. пособие / С.Я. Ромашина, А.А. Майер, А.В. Межина. – М.: МГПУ, 2010. – 102 с.: ил., табл.

Саакян Аида Суреновна. Упражнения по грамматике современного английского языка = Exercises in Modern English Grammar: [пособие для доп. образования] / А.С. Саакян. – М.: Менеджер, 2010. – 367 с.

Сборник контрольных работ по грамматике немецкого языка: ОПП 050707.65 «Педагогика и методика дошк. образования», «Педагогика и методика нач. образования» (с нач. специальностью «Педагогика и психология»). Уровень подгот.: прогр. подгот. специалиста. Курсы: 1, 2. оч.-заоч. форма обучения: учеб. пособие / [Сост. В.В. Гаврилов]. – М.: МГПУ, 2010. – 21 с.

Сборник контрольных работ по практической грамматике французского языка: (для студентов 1–2 курсов) / [сост. А.В. Кулешова, И.С. Марченкова]. – Б. м.: Б. и., 2010. – 41 с.

Серебрянцева Ольга Германовна. Опорный справочник-конспект по грамматике английского языка для студентов неязыковых вузов = An English Grammar Reference Book for Arts Students: учеб.-метод. пособие / О.Г. Серебрянцева. – М.: Спутник+, 2010. – 62 с.

Стилистические аспекты перевода: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» / [Авт.: К.С. Карданова, О.А. Сулейманова, Н.Н. Беклемешева, И.В. Лягушкина, В.И. Яременко]. – М.: Academia: Академия, 2010. – 174 с.

Стрижак Ульяна Петровна. Грамматика японского языка в таблицах: учеб.-справ. пособие / У.П. Стрижак. – М.: Восточная книга, 2010. – 63 с.: табл.

Учебное пособие по грамматике английского и немецкого языка: ОПП 050707.65 «Педагогика и методика дошк. образования» (с доп. специальностью «Педагогика и психология»). Уровень подгот.: прогр. подгот. специалиста. Курсы 1, 2. оч.-заоч. форма обучения. Ч. 1 / [сост. В.В. Гаврилов]. – М.: МГПУ, 2010. – 19 с.

Phonetic Smile. 1 курс: учеб. пособие по практ. фонетике для студентов фак. англ. филологии / [Авт.-сост.: И.П. Твердохлебова, С.Ю. Хованова]. – М.: МГПУ, 2010. – 249 с.

Phonetic Smile: рабочая тетр. к учеб. пособию по практ. фонетике / [Авт.-сост.: И.П. Твердохлебова, С.Ю. Хованова]. – М.: МГПУ, 2010. – 83 с.

Pronunciation in Practice. Year II. Undergraduate Course in Practical Phonetics: учеб. пособие по практ. фонетике для студентов второго курса фак. англ. филологии / [Авт.-сост.: И.П. Твердохлебова, Е.И. Михалёва]. – М.: МГПУ, 2010. – 146 с.

Temps et Aspect: пособие по курсу «Теорет. грамматика фр. яз.» / [сост. И.Н. Сулханишвили]. – М.: МГПУ, 2010. – 67 с.

*И.В. Гургенашвили,
О.И. Короленко*

45-й международный лингвистический коллоквиум (Венгрия)

С 16 по 18 сентября 2010 года в венгерском городе Веспрем в Паннонском университете (University of Pannonia, Veszprém) прошел 45-й Международный лингвистический коллоквиум, основанный в 1966 году группой западногерманских лингвистов, разделяющих стремление выйти за рамки существовавшего в то время в Германии понимания лингвистики как филологической субдисциплины. Организаторы проявляли активный интерес к исследованиям в области американской генеративной грамматики, что нашло отражение в первоначальном названии коллоквиума — Лингвистический коллоквиум по вопросам генеративной грамматики (*Linguistisches Kolloquium über generative Grammatik*). Однако в 1970 году вследствие расширения круга интересов участников данное ограничение на тематику докладов вызвало горячие споры, и дополнение *über generative Grammatik* исчезло из названия коллоквиума. С тех пор коллоквиум отличается широким спектром предлагаемых для обсуждения лингвистических направлений и отсутствием ограничений на тематику докладов участников. Более того, с 1971 года коллоквиум вышел на международный уровень, сохраняя при этом свои германские корни. Так, заседания коллоквиума прошли в Дании, Нидерландах, Бельгии, Франции, Италии, Польше и других странах Европы, неизменно возвращаясь в города Западной и Восточной Германии.

В 2005 году 40-й юбилейный коллоквиум впервые состоялся в России, в МГПУ. Организаторами мероприятия выступили сотрудники кафедры западноевропейских языков и переводоведения под руководством заведующей кафедрой доктора филологических наук, проф. О.А. Сулеймановой, входящей в оргкомитет коллоквиума.

Тематика 45-го лингвистического коллоквиума «Традиционные и новаторские подходы к изучению языка» («Language and its Study between Tradition and Innovation») привлекла участников, принадлежащих к различным лингвистическим направлениям. В коллоквиуме приняли участие более 50 лингвистов, среди

которых учёные из 19 стран Европы, Азии и Америки. Россию представляли доктор филологических наук, проф. Т.Д. Шабанова (БГПИ, г. Борисоглебск), доктор филологических наук, проф. В.А. Степаненко (ИГЛУ), а также преподаватели кафедры западноевропейских языков и переводоведения МГПУ, выступившие с секционными докладами по различной тематике.

Тема следующего, 46-го Международного лингвистического colloquium в городе Сибиу (Румыния) в Университете Лучиана Благи (Lucian-Bлага-University Sibiu) — «Каковы пути развития коммуникации? Коммуникация – Язык – Медиа» («Quo vadis, Communication? Communication – Language – Media») — обусловлена особой значимостью изучения теории коммуникации и, в частности, массмедийного дискурса в современной лингвистике (см. подробную информацию на официальном сайте 46-го лингвистического colloquium <http://conferences.ulbsibiu.ro/46lingkoll>).

В течение последних 15 лет материалы colloquiumов публикуются крупным международным издательством «Петер Ланг» (Peter Lang, Frankfurt am Main). В 2010 году был издан сборник материалов 40-го лингвистического colloquiumа «Sprache und Kognition: Traditionelle und neue Ansätze: Akten des 40. Linguistischen Kolloquiums in Moskau 2005» (ред. О.А. Сулейманова), в котором представлены статьи по теоретической и практической грамматике, семантике и лексикологии, прагматике и дискурсивной грамматике, образовательным технологиям и методологии языкового обучения, теоретическим и эмпирическим лингвистическим исследованиям.

М.А. Фомина

Международная научная конференция «Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты» (КПП–2011)

Факультет иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета, одного из ведущих технических университетов России, получившего в 2010 году статус национального исследовательского университета, принимал 11–13 мая 2011 года участников Первой международной научной конференции «Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты». Проведение такого научного мероприятия явилось признанием роли и возможностей университета и факультета иностранных языков данного вуза как в области подготовки кадров, так и в мультидисциплинарных научных исследованиях, в том числе в сфере профессиональной коммуникации на иностранных языках.

Цель конференции заключалась в том, чтобы инициировать научную дискуссию по проблемам дискурса, переводоведения, лингводидактики, коммуникации в поликодовом пространстве. В научном мероприятии приняли участие учёные-специалисты из Великобритании, Германии, Латвии, США, руководители кафедр, диссертационных советов трёх республик СНГ (Армении, Белоруссии, Украины), ведущих университетов России (Владивосток, Москва, Омск, Пермь, Ростов, Самара, Саратов, Тамбов, Тверь, Тольятти и др.), а также пяти ведущих университетов Санкт-Петербурга. На конференции выступили с докладами преподаватели МГПУ: проф. Л.Г. Викулова, доц. В.А. Гончарова, доц. Т.Н. Ефименко, доц. Ю.Е. Иванова, доц. Е.И. Черкашина.

Программа конференции включала 2 пленарных заседания и 144 секционных доклада, тематика которых отражала многогранность исследований проблем коммуникации в поликодовом пространстве. На заключительном пленарном заседании прошла оживлённая и конструктивная дискуссия по наиболее актуальным вопросам мультикодовой коммуникации и современной лингвистики и лингводидактики. Важным результатом участия наших преподавателей в конференции явилось установление научных контактов. Участники конференции подчеркнули необходимость проведения подобных международных форумов, предполагающих разработку совместных межвузовских и международных научных проектов.

Итоги III Международного Крымского лингвистического конгресса «ЯЗЫК И МИР» (г. Ялта, 3–7 октября 2011 г.)

Третий Международный Крымский лингвистический конгресс «Язык и мир» традиционно проходит в первую неделю октября в солнечной Ялте. Он организован по инициативе Института языкознания РАН, Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, Крымского республиканского института последипломного педагогического образования и Ассоциации педагогов Крыма. В ходе работы конгресса обсуждались вопросы, связанные с языковыми контактами, различными аспектами языковой ситуации, геолингвистики, с исследованием языковой личности. Участники конгресса попытались определить основные тенденции языковой политики на постсоветском территориальном пространстве. Особую сферу интереса для учёных традиционно представляют различные проблемы славистики, исследуемые в странах СНГ: статус русского языка и литературы, русистика в странах СНГ, возможность институционализации национальных вариантов русского языка.

В этом году в работе конгресса приняли участие представители пяти стран (России, Украины, Беларуси, Казахстана, Польши). Среди них видные учёные — член-корр. РАН, директор Института языкознания РАН проф. В.А. Виноградов (г. Москва), член-корр. РАН проф. Ю.Л. Воротников (г. Москва), проф. М.Я. Дымарский (г. Санкт-Петербург), проф. А.Э. Левицкий (г. Киев), проф. А.Н. Рудяков (г. Симферополь), проф. О.В. Лещак (г. Кельце, Польша).

Проблемы были обсуждены в ходе работы круглых столов и секций. Наиболее интересными среди них были:

- круглый стол «Текст и современная лингвистическая парадигма»,
- круглый стол «Проблемы социолингвистической типологии»,
- секция «Геолингвистика и языковые миры»,
- секция «Функциональное описание семантической системы языка»,
- секция «Дискурс: структура и функционирование»,
- секция «Методические аспекты преподавания филологических дисциплин».

В этом году в работе конгресса приняли участие преподаватели ИИЯ МГПУ: проф. Л.Г. Викулова, проф. Е.Г. Тарева, доц. Е.И. Черкашина. Они представили результаты своих научных исследований в области аксиологических аспектов лингвистики и в сфере лингводидактики.

Конгресс продемонстрировал стремление учёных-филологов, лингвистов, методистов к консолидации усилий в решении актуальных проблем, связанных с сохранением роли русского языка на пространстве СНГ, с совершенствованием методики преподавания филологических дисциплин (русского языка и литературы, иностранных языков), с дальнейшим развитием актуальных тенденций филологической и лингвистической наук.

К началу работы конгресса организаторами было опубликовано два объёмных тома научного журнала «Функциональная лингвистика», каждый из которых содержал статьи не только докторов и кандидатов наук, но и аспирантов и студентов. Это свидетельствует о том, что интерес к филологическим, лингвистическим и лингводидактическим вопросам не зависит от научного статуса и возраста учёных. Он не зависит и от геополитических процессов, от смены государственных границ и социально-экономической ситуации. Результаты работы конгресса подтверждают, что исследования в области языков призваны создать единое научное пространство, способствующее объединению народов, сближению и взаимодействию культур.

Е.Г. Тарева

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2012, № 1 (9)**

Абрамова Галина Сергеевна — ассистент кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ; аспирант кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: ab.galina@googlemail.com

Алпатов Владимир Михайлович — доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Института востоковедения РАН, член-корреспондент РАН.

E-mail: v-alpatov@ivran.ru

Викулова Лариса Георгиевна — доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков МГПУ по научной работе и международной деятельности; профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: VikulovaLG@ifl.mgpu.ru

Вострикова Ольга Владимировна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: o.w.wolke@list.ru

Гургенашвили Ирина Владимировна — заведующая филиалом библиотеки Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: Gurgenashvili@ifl.mgpu.ru

Доманский Дмитрий Евгеньевич — учитель французского языка ГОУ СОШ № 423 г. Москвы; аспирант кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: DomanskyDE@mail.ru

Епифанцева Наталия Глебовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: nepifantseva@yandex.ru

Захарова Ольга Леонидовна — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: osacharowa@inbox.ru

Иванова Неля Стефанова — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры славянских языков Университета им. Асена Златарова, Бургас, Болгария.

E-mail: nelya_ivanova03@yahoo.com

Короленко Ольга Игоревна — заведующая сектором медиатеки филиала библиотеки МГПУ в Институте иностранных языков.

E-mail: KorolenkoO@ifl.mgpu.ru

Костева Виктория Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, начальник отдела международных связей МГПУ; доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Макеева Светлана Николаевна — старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ; аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: sssmak2@mail.ru

Маякова Елизавета Владимировна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследований языкового образования Научно-исследовательского института столичного образования МГПУ.

E-mail: L_mayakova@mail.ru

Михайлова Светлана Владиславовна — старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ; соискатель кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: jevouslis@mail.ru

Михалёва Елена Игоревна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: emikhaleva@gmail.com

Мюллер Кристиане Сабине — старший преподаватель кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ; соискатель кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: christiane_sabine@yahoo.de

Рянская Эльвира Михайловна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода ГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет».

E-mail: elohka2210@yandex.ru

Солодовник Вера Ивановна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: solodovnik.vera@gmail.com

Тарева Елена Генриховна — доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков МГПУ по магистратуре, заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: elenatareva@mail.ru

Фёдорова Римма Владимировна — аспирант кафедры лингвистики и перевода ГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет».

E-mail: f.rim@mail.ru

Фомина Марина Аркадьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: marina@sadowl.ru

Черкашина Елена Ивановна — кандидат филологических наук, доцент, докторант кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета.

E-mail: elena_chere@inbox.ru

Черных Олеся Юрьевна — ассистент кафедры зарубежной филологии филологического факультета МГПУ, соискатель кафедры теоретической и прикладной лингвистики ИИЯ МГПУ.

E-mail: chernykhoul@mail.ru

«MCTTU Vestnik» Authors, 2012, № 1 (9)
Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

Abramova Galina Sergeevna — assistant professor of English Phonetics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU; postgraduate student of English Phonetics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: ab.galina@googlemail.com

Alpatov Vladimir Mikhailovich — Doctor of Philology, full professor, deputy director of Institute of Oriental Studies, RAS, Associate Member of RAS.

E-mail: v-alpatov@ivran.ru

Vikulova Larissa Georgievna — Doctor of Philology, full professor, Science and International Relations Vice-director of Institute of Foreign Languages, MCTTU; professor of Roman Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: VikulovaLG@ifl.mgpu.ru

Vostrikova Olga Vladimirovna — PhD (Philology), docent, associate professor of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: o.w.wolke@list.ru

Gurgenashvili Irina Vladimirovna — head of library subbranch, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: GurgenashviliI@ifl.mgpu.ru

Domansky Dmitry Evgenievich — French teacher of SEI SCS № 423, Moscow; postgraduate student of Roman Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: DomanskyDE@mail.ru

Epifantseva Nataliya Glebovna — Doctor of Philology, full professor, professor of Roman Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: nepifantseva@yandex.ru

Zakharova Olga Leonidovna — PhD (History), docent, associate professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: osacharowa@inbox.ru

Ivanova Nelya Stefanova — PhD (Philology), docent, associate professor of Slavonic Languages department, Assen Zlatarov University, Bourgas, Bulgaria.

E-mail: nelya_ivanova03@yahoo.com

Korolenko Olga Igorevna — head of media sector in library subbranch, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: KorolenkoO@ifl.mgpu.ru

Kosteva Victoria Mikhailovna — PhD (Philology), docent, head of International Contacts department; associate professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Makeeva Svetlana Nikolaevna — senior assistant professor of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU; post-graduate student of Theory and Methods of Foreign Languages Teaching department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: sssmak2@mail.ru

Mayakova Elizaveta Vladimirovna — PhD (Pedagogy), senior researcher of Laboratory of Language Teaching Researches, Scientific Research Institute of Moscow City Education, MCTTU.

E-mail: L_mayakova@mail.ru

Mikhailova Svetlana Vladislavovna — senior assistant professor of French Language and Linguodidactics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU; postgraduate student of Roman Philology department, Foreign Languages Institute, MCTTU.

E-mail: jevouslis@mail.ru

Mikhalyova Elena Igorevna — PhD (Philology), docent, associate professor of English Phonetics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: emikhaleva@gmail.com

Müller Christiane Sabine — senior assistant professor of German Language and Modern Educational Technologies department, Institute of Foreign Languages, MCTTU; post-graduate student German Language and Modern Educational Technologies department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: christiane_sabine@yahoo.de

Ryanskaya Elvira Mikhailovna — Doctor of Philology, docent, professor of Linguistics and Translation department, SEI HPE Nizhnevartovsk State University of Humanities.

E-mail: elohka2210@yandex.ru

Solodovnik Vera Ivanovna — Doctor of Philology, full professor, professor of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: solodovnik.vera@gmail.com

Tareva Elena Genrikhovna — Doctor of Pedagogy, full professor, assistant director of Master's degree postgraduate studies of Institute of Foreign Languages, MCTTU, head of the French Language and Lingvodidactics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: elenatareva@mail.ru

Fyodorova Rimma Vladimirovna — postgraduate student of department Linguistics and Translation department, SEI HPE Nizhnevartovsk State University of Humanities.

E-mail: f.rim@mail.ru

Fomina Marina Arkadievna — PhD (Philology), docent of West European Languages and Translation Theory department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: marina@sadowl.ru

Cherkashina Elena Ivanovna — PhD (Philology), docent, doctoral post-graduate student of Linguoidactics department, Moscow State Linguistic University.

E-mail: elena_chere@inbox.ru

Tchernykh Olesya Yurievna — assistant professor of Foreign philology department, Philological faculty, MCTTU, applicant for the PhD (Pedagogy) of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: chernykh@mail.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям учёной степени и студентам.

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм. Объём статьи, включая список литературы и постраничные сноски, не должен превышать 18–20 тыс. печатных знаков (0,4–0,5 а.л.). Рисунки должны выполняться в графических редакторах. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

2. Инициалы и фамилия автора набираются полужирным шрифтом в начале статьи слева, заголовок — посередине полужирным шрифтом.

3. В начале статьи после названия помещаются аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяют их точкой с запятой.

4. Статья снабжается затекстовыми ссылками, оформленными в соответствии с требованиями ГОСТ 7.05 – 2008 «Библиографическая ссылка» на русском и английском языках.

5. Ссылки на издания из пристатейного списка, в том числе на интернет-ресурсы и архивные документы, даются в тексте в квадратных скобках: [З: с. 147], по образцам, приведённым в ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка».

6. В конце статьи (после списка литературы) указываются название статьи, автор, аннотация (Resume) и ключевые слова (Key words) на английском языке.

7. Рукопись подается в редакцию журнала в установленные сроки на электронном и бумажном носителях.

8. К рукописи прилагаются сведения об авторе (ФИО, учёная степень, звание, должность, место работы, электронный или почтовый адрес для контактов) на русском и английском языках.

9. В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для её доработки.

Более подробные сведения о требованиях к оформлению рукописи можно найти на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра МГПУ.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале обращаться к заместителю главного редактора Викуловой Ларисе Георгиевне (Москва, Малый Казённый пер., д. 5 Б, каб. 444).

Телефон редакции (495) 607-76-37. E-mail: VikulovaLG@ifl.mgpi.ru.

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»
№ 1 (9), 2012

Главный редактор:
проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор филологических наук, профессор *О.А. Радченко*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
М.В. Чудова
Корректор:
Л.Г. Овчинникова
Техническое редактирование и компьютерная вёрстка:
О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 26.04.2012 г. Формат 70 × 108 1 / 16.
Бумага офсетная.
Объём: 9 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.