

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

**ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Научно-практический периодический журнал

Том 12 ♦ 2018

Новосибирск

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Научно-практический периодический журнал

Том 12 ♦ 2018



*Журнал размещен в Научной электронной библиотеке
и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)*

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, проф., декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Заместитель главного редактора

Архипова Ирина Викторовна

канд. филол. наук, проф., зав. кафедрой немецкого языка, зам. декана по учебной работе факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург*

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Кретова Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2018
Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка – *И. Т. Ильюк*
В авторской редакции
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллюйская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 8,0. Уч.-изд. л. 4,6
Тираж 100 экз. Заказ № 48.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Подписано в печать 29.06.2018
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 12 ♦ 2018

Novosibirsk

**TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Scientific-practical periodical journal

Volume 12 ♦ 2018



*The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included
in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)*

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of the Foreign
Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Assistant to the Editor-in-chief

Irina Viktorovna Arkhipova

Cand. Sci. (Philol.), Prof., Head of German Chair,
vice-dean of the Foreign Languages Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, *Novosibirsk*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Herzen State Pedagogical
University of Russia, *St. Petersburg*

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

Raisa Ivanovna Teleshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University,
Prof., Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assist. Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE “NSPU”, 2018

All rights reserved

The journal is based in 2006
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
In the author's addition.
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 8,0. Publisher's sheets: 4,6.
Circulation 100 issues. Order № 48.
Format 70×108/16
Signed for printing 29.06.2018
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Бакирова Г. К. Фразеологизмы, пословицы и поговорки в киргизском языке...6	
Бородина Т. Л. Основные принципы объяснения языковых явлений в парадигме функционализма и когнитивизма..... 10	10
Вьюшкова Л. Н. Речецентризм как принцип языкового образования 15	15
Жукова Л. В. Роль языка в формировании этнической культуры в художественном дискурсе (на материале романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир»)..... 20	20
Зензеров В. Н. Способы передачи предикации в английском предложении...27	27
Налобина Е. П., Архипова И. В. Немецкое полипропозитивное предложение с предложными девербативами и деадъективами 32	32
Полянская Л. П. Полное, неполное или эллиптическое? К истории вопроса .37	37
Раубо К. В. Структурные частицы как средство выражения синтаксических отношений в современном китайском языке..... 44	44
Шепшинская И. М. Образ героя в рассказах Э. Хемингуэя 50	50

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Архипова И. В. Лингвострановедение и страноведение в практике преподавания немецкого языка как иностранного на языковом факультете.....55	55
Баграмова Н. В., Костина Е. А. Индивидуальные психологические особенности обучаемых, влияющие на эффективность овладения иностранным языком 60	60
Зорькина О. С. Психологический анализ природы лингвистической креативности посредством формирующего эксперимента..... 66	66
Курак Г. В., Телешова Р. И., Микута И. В. Формирование мультикультурной личности студентов посредством обучения французскому языку на разных уровнях сложности 72	72
Телешова Р. И., Белясова Ю. В. Особенности организации занятий по французскому языку в поликультурном контексте..... 79	79
Хорошилова С. П. Исследование актуальных для студентов языкового факультета черт русского акцента в английском языке: результаты аудиторского анализа 85	85

УДК 8.11.512.154' 733.72

Г. К. Бакирова

*Кандидат филологических наук, доцент,
Жалал-Абадский государственный университет, Кыргызская Республика,
Guljan.b.k@mail.ru*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ В КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье приводятся мнения, которые сложились в филологической науке по взаимодействию фразеологизмов и пословиц и поговорок, об условиях разграничения вышеназванных языковых единиц, о свойствах пословиц и поговорок, которые могут стать основой для возникновения фразеологизмов. Высказанные мнения подвергаются анализу на соответствующих примерах.

Ключевые слова: фразеология, пословицы и поговорки, широкое значение, границы единиц, возникновение фразеологизмов.

This article talks about the opinions that have developed in the philological science on the interaction of phraseological units and proverbs and sayings, on the conditions for distinguishing the above-mentioned linguistic units, on the properties of proverbs and sayings that can become the basis for the emergence of phraseological units. The opinions expressed are subjected to analysis on the relevant examples.

Keywords: phraseology, proverbs and sayings, broad meaning, the boundaries of units, the emergence of phraseological units.

Термин «фразеология» в языкознании означает научное направление, изучающее фразеологизмы – особые устойчивые словосочетания, которые применяются в готовом их виде. Лишь в тех случаях, когда этот термин применяется в этом значении, создается возможность отличить его от других направлений языкознания. Озвучивание такого мнения вытекает из-за того, что термин «фразеология» учеными применяются в разных его значениях.

Ученые, трактовавшие фразеологию в широком ее смысле (А.А. Реформатский, Л.И. Ефремов, Н.М. Шанский, А.В. Яковлевская, А.П. Мордвиенко, Ю.Р. Гепнер, из тюркских языков – Я.Д. Пинхасов, Х. Кожахметов, Дж. Мукамбаев и др.), все устойчивые словосочетания причисляли как объект фразеологии. Ученые, разъясняющие этот термин в его узком смысле (В.В. Виногра-

дов, Б.А. Ларин, В.Н. Телия, Г.Ц. Пюрбеев, Г.А. Байрамов, Ш.У. Рахматуллаев, Ч.Г. Сайфуллин, С.К. Кенесбаев, Дж. Осмонова, Р. Эгембердиев и др.), отмечая то, что пословицы и поговорки, крылатые слова и составные термины не входят в фразеологизмы, так как каждое слово, входящее в их состав, сохраняет свое прямое значение, и каждое из них способно выполнить задачу части речи, а в особенности, отмечали взаимосвязи, особенности и общности в пословицах и поговорках и фразеологизмах, высказывая по этому поводу свои мнения.

А третья группа ученых (А.М. Бабкин, В.П. Жуков, М.М. Копыленко, З.Д. Попова, Е.А. Иванникова и др.) рассматривают фразеологизмы как составную часть фразеологизма.

Рассуждения подобного типа свойственны всем ученым в языкознании, в том числе и представителям киргиз-

ского языкознания. Ж. Мамытов высказал мнение: «Многие ученые-языковеды в ряд фразеологических единиц причисляют и пословицы, крылатые слова афористического характера. Да, пословицы и поговорки, крылатые слова по устойчивости своего словесного состава, которые находятся в готовом виде еще до произнесения речи, по своей структуре похожи на фразеологизмов. Но фразеологизмы являются всего лишь цепью слов, а пословицы и крылатые слова могут быть вырваны из этого словесного состава и произносятся в виде законченного предложения» [4, с. 85], и тем самым дал направление по разграничению фразеологизмов от других словесных составов.

В этой статье мы поставили целью рассказать о качествах пословиц и поговорок, названных «энциклопедией человеческой мысли», возникших на основе жизненного опыта людей, по их наблюдению, которые сформировались постепенно, передаваясь из уст в уста, и могут использоваться в подходящих случаях в готовом виде, как устойчивые словосочетания, а также могут стать основой для возникновения фразеологизмов. Потому, что из материалов киргизского языка можно часто встретить случаи, когда устойчивые словосочетания до поры до времени находились в составе пословиц и поговорок, а затем, со временем выпадали из этой обоймы, с целью обозначения некоего понятия в кратком виде, употребляясь, как самостоятельный фразеологизм.

К примеру, в нашем народе существует пословица «Когда обстоятельство заставляет молодца, он в сапогах входит в воду, когда ситуация вынуждает коня, он в уздечках пьет воду». Значение этой пословицы заключается в том, что в прошлую военную эпоху, когда приходилось бойцам спать в одеждах, а из-за нехватки времени, переходили через воду в сапогах, не снимая обувь. Даже

своих коней они не могли напоить спокойно, сняв с их уст уздечки, а заставляли пить воду в уздечках. На основе этой поговорки заложен фразеологизм на киргизском языке «он вошел в воду», что означает то, что «он испытывает трудности», «на его голову выпало испытание».

К примеру: Нынче у торговцев разграблено все накопленное имущество, они вошли в воду (из газеты).

А в составе пословицы «У того, кому повезет, собака есть траву, а у того, кому предстоит испытать нужду, сноха совершает кражу», – содержится устойчивое словосочетание «собака есть траву». С помощью фразеологизма «сейчас время, когда его собака есть траву», выражается мысль о том, что у него сейчас дела пошли на лад и ему везет во всем. В действительности же собака не есть траву, она кормится объедками, или же специально приготовленной для нее пищей. Поэтому, точно так же, как съедение собакой травы кажется неожиданным, внезапное улучшение чьего-либо материального благосостояния или жизненного уровня тоже изображается подобным устойчивым словосочетанием.

К примеру: «О-о, сейчас для Ашыма наступило такое время, когда его собака есть траву» (из устной речи). Кроме того, среди народа издревле существует речь о том, что у людей, живущих в достатке, собаки едят листья травы или стебли травы.

А также среди народа бытует пословица «Сморкайся, глядя на свой нос, свисти, глядя на своих лошадей», из которой словосочетание «свисти, глядя на своих лошадей» используется в речи в виде фразеологизма, который означает «действуй в соответствии со своей силой», «правильно оцени свои силы». На самом деле, если табунщик пасет большой табун лошадей, то ему приходится кричать громче, дабы донести

свой голос до всех лошадей. А если лошадей мало, то необходимости громко кричать может и не быть.

К примеру: «Пусть говорят все, что хотят. Но я буду свистеть в меру своих лошадей» (М. Тойбаев). Примерно в этом смысле говорится и ироничное наблюдение о том, что «Пасет пять коз, а его свист просверливает камень», которое означает об ограниченном имуществе и материальном состоянии людей.

Устойчивое словосочетание «обжег свой рот» из пословицы «Обжегшись на молоке, дует на айран,¹ когда пьет», используются в смысле «разочароваться», «остерегаться, попав ранее в неудобное положение». Когда случайно выпьешь горячее молоко, то можно обжечь губы. А человек, испугавшийся от этого, когда пьет айран, то может невольно дуть на него. Это явление иной раз может изображаться вышесказанным фразеологизмом. Например: «Обжегшийся на этом человек, не решился еще раз говорить об этом» («Чалкан»).

Русский ученый В.М. Жуков отметил, что в составе некоторых пословиц содержится значение двух фразеологизмов [1, с. 100]. Подобные языковые явления можно встретить и в материалах киргизского языка. Например, в основе пословицы «Коли он стоит на высокой горе, то брошенный им камень уходит далеко» содержится значение созвучных словосочетаний о «горе, на которую опирается», и о «камне, катящемся вверх», которые используются как самостоятельный фразеологизм. Смысл первого фразеологизма означает о том, что «у него имеется человек, который поддерживает его», а второй означает «о везении», «об успешных переменах». Похоже, первооснова этих словосочетаний связана с древней кочевой жизнью киргизского народа. Когда наступал враг, укрыв народ в ущельях,

бойцы сами занимали высотные места гор. Они поднимались на высокие места гор и оттуда выкидывали камни, огромные валуны, дабы отразить нападение врага. Поэтому занятие горной высоты создавало условие для победы. Точно также, вышеназванные фразеологизмы тоже употребляются в значении о тех жизненных условиях, которые могут помочь в достижении успехов и добрых перемен.

Например: «Чуя, что переводчик, грубо прервавший, и напомнивший о непререкаемой традиции, опирается на высокую гору, он осекся, держа язык за зубами» (Ш. Бейшеналиев). «В свое время камни, выкидываемые им, все время скатывались вверх» (Т. Сыдыкбеков).

А также у многих народов существует пословица «Не рой яму другому, ты сам можешь туда попасть». Словосочетание «рыть могилу» в этой пословице, как самостоятельный фразеологизм означает о злостных намерениях, о совершении зла. А на самом деле, вырытая яма разве что может создать лишь неудобства в жизни человека, не больше. Например: «Он с давних пор роет мне яму, я давно уже замечаю» (Из устной речи).

Многие ученые отмечают то, что во взаимосвязях поговорок с фразеологизмами, по сравнению с их взаимосвязями с пословицами есть свои особенности. Ученый М.И. Исаев высказал такое мнение: «Поговорки в силу своей образности, применимости в своем переносном смысле, более фразеологичны, чем пословицы». И отметил, что поговорки в своем общем значении вовсе не зависят от смысла своих компонентов, что чувствуется отчетливо, а начиная с пословиц, через поговорки до образной речи продолжается непрерывное развитие признаков фразеологичности [2, с. 105]. Ученый особо подчеркивает то, что среди вышеназванных язы-

¹ Айран – домашнее кислое молоко.

ковых единиц имеются также переходные свойства, которые не всегда можно причислять к тем или иным группам. А представитель башкирского языкознания, ученый З.Г. Ураксин говорит о том, что некоторые поговорки имеют предикативные и модальные значения, как и фразеологизмы, обозначая какое-то жизненное явление в образном, обобщенном виде [9, с. 10]. По его мнению, некоторые поговорки после изменения своей формы и словарного состава могут превратиться в фразеологизмы. Поэтому, что поговорки являются промежуточным звеном среди вышеназванных языковых единиц и по своему смыслу и структуре более близки к фразеологизмам, чем к пословицам.

Если фразеологизмы в языке возникли на основе наблюдений и опыта, связанными с какими-то конкретными явлениями жизни, то пословицы тоже появились в связи с какими-то событиями и происшествиями, происшедшими среди народа, поэтому у каждого из них есть своя конкретная история возникновения. В этом отношении, представитель киргизского языкознания А. Сапарбаев тоже отмечает, что для поговорок и фразеологизмов характерно образное изображение жизненных ситуаций путем сравнения [8, с. 279]. Подобные близости как бы подтверждают наличие тесной взаимосвязи между фразеологизмами и поговорками.

Следовательно, можно отметить, что если пословицы являются источником для возникновения фразеологизмов, то поговорки в составе фразеологизмов служат тому, чтобы точно, образно передать мысль, а некоторые из них продолжают применяться в языке как устойчивое фразеологическое сочетание.

Поговорка «Тянется, словно неотомщенная гибель Чубака», возникшая на основе событий из эпоса «Манас», совсем отделилась от значений слов в своем составе и ныне как фразеологическое сочетание означает «о нескончаемом

деле». Причиной возникновения данной поговорки служило то, что после убийства Конурбаем Чубака, – близкого соратника Манаса, попытки отомстить за его гибель растянулись неимоверно долго. Это событие среди народа превратилось в поговорку, и донныне означает о каком-то деле, которое тянется долго и его конца вовсе не видно.

Среди народа существует поговорка: «В какую сторону ни ходи, везде могила Мамаю». Слова в ее составе употребляются не в прямом своем смысле, а перешли совсем в другое значение, мол, «везде одно и то же», «всюду одни и те же трудности». Данная поговорка возникла по причине того, что у большинства тюркских народов широко распространилась такая сказка. В давние времена человек по имени Мамай, пытаясь избежать смерти, ушел странствовать. На его пути встречается толпа людей, которые роют могилу. Когда он спросил, чья эта могила, они отвечают, эта могила приготовлена для Мамаю. Он подобный ответ услышал от разных людей, которые также рыли могилу. Таким образом, он осознает, что смерть неизбежна. Именно в связи с этим и возникло это устойчивое словосочетание.

Если словосочетание «рваться вперед, как орел Шодокона» и в сегодняшние дни употребляется в смысле «жадный», «не знающий меры», то поговорка «лучше сегодняшние легкие, чем завтрашний курдючный жир» означает фразеологическое понятие «довольствоваться тем, что имеешь», «удовлетвориться тем, что есть».

Как стало известно из вышеприведенных примеров, подобные языковые явления вместе с выявлением специфических особенностей пословиц и поговорок от фразеологизмов, составляют особое богатство лексики. Есть полное основание считать, что они являются одним из основных источников пополнения широко применяемых в речи фразеологизмов.

Список литературы

1. Жуков В. М. Русская фразеология. – М., 1986.
2. Исаев М. И. О классификации фразеологических единиц // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. – Баку, 1968.
3. Лисс А. Н. Сопоставительный анализ пословичных фразеологизмов английского, русского и киргизского языков в научно-лингвистическом и методическом аспектах. – Ош, 1986.
4. Мамытов Дж., Кудумбаева З. Современный киргизский язык (на кирг. языке). – Фрунзе, 1971.
5. Молотков А. И. Основы фразеологии русского языка. – Л., 1871.
6. Ожегов С. И. Лексикология. – М., 1974.
7. Осмонова Дж. Идиомы в киргизском языке. (На кирг. языке). – Фрунзе, Мектеп, 1972.
8. Сапарбаев А. Лексикология и фразеология киргизского языка (на кирг. языке). – Бишкек, 1997.
9. Ураксин З. Г. Русско-башкирский фразеологический словарь. – М., 1989.
10. Эгембердиев Р. Фразеологизмы в эпосе «Манас» (на кирг. языке). – Фрунзе, 1975.

УДК 811.111'36

Т. Л. Бородина

*Кандидат филологических наук, доцент,
Новосибирский государственный педагогический университет*

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБЪЯСНЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В ПАРАДИГМЕ ФУНКЦИОНАЛИЗМА И КОГНИТИВИЗМА

Статья в краткой форме знакомит читателя, студента, прежде всего, с основными приемами и методами доминирующего в современной лингвистике когнитивно-функционального подхода, используемого в анализе языковых фактов, а именно, концептуальным анализом, принципом когнитивной метафоры, принципом концептуальной интеграции – блендингом, функционально-семантической категорией, методом семантических примитивов.

Ключевые слова: функционально-когнитивный подход, концептуальный анализ, когнитивная метафора, концептуальная интеграция, функционально-семантическая категория, семантические примитивы.

This article highlights five functional-cognitive principles, most frequently used to explain linguistic facts – conceptual analysis, cognitive metaphor, conceptual blending, functional-semantic category, semantic primitives. The author gives short descriptions of the methods mentioned, pointing out the scope of their explanatory force.

Keywords: functional-cognitive approach, conceptual analysis, cognitive metaphor, conceptual blending, functional-semantic category, semantic primitives.

В современной лингвистике доминирующим подходом в интерпретации различных языковых фактов остается когнитивный подход [1], а также направление, рожденное в рамках когнитивизма – функционализм. В этой связи в экспланаторном плане мы можем смело говорить о доминирующей роли некоего симбиоза двух подходов – функ-

ционально-когнитивного подхода. Для студентов языковых направлений особенно актуально разобраться в многообразии методов и принципов, которые можно успешно применять в лингвистическом анализе. Целью данной статьи является описание нескольких наиболее популярных и интересных с точки зрения автора принципов объяснения

лингвистического материала, которые могут помочь бакалавру, магистранту, аспиранту представить убедительную аргументацию видения своего предмета исследования в свете современной парадигмы. Это особенно актуально, если студент планирует продолжать свое обучение в зарубежных вузах в рамках, как индивидуальной образовательной траектории, так и по программам академической мобильности, что важно в современном международном образовательном пространстве [10].

О когнитивных исследованиях существует огромный пласт литературы и отечественных и зарубежных авторов. Исследователи активно пользуются когнитивными методами не только для описания традиционных языковых доменов (лексической и грамматической систем), но и менее традиционных, в частности, фонетической системы [9]. Независимо от интересов исследователя, неоспоримым остается факт о популярности функционально-когнитивного подхода. Рассмотрим наиболее популярные методы и принципы, родившиеся в рамках данного направления.

1. Метод концептуального анализа. В основе данного метода лежит понятие концепта. Сам термин «концепт» в зависимости от направления научной деятельности, будь то культурология, лингвокультурология, психолингвистика и т. д., может интерпретироваться по-разному. Но базовым определением, нейтральным, не обремененным предметной маркированностью, можно назвать определение «концепта» в «Словаре когнитивных терминов» под редакцией Е. С. Кубряковой: «концепт – это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [7, с. 90].

Необходимо отметить важную черту

концептов: они являются результатом обыденного познания, т.е. формируются, заполняются в течение всей жизни человека в результате различных видов деятельности (на основе чувственного, предметно-практического, экспериментального, научного опыта и т. д.). Существует ядро или базовый слой концепта, который понятен всем членам одной лингвокультуры, или большинству на земном шаре в силу своей универсальности, и существует периферия или другие слои, формирующиеся у каждого индивида по-разному, и у каждой лингвокультуры своеобразно, уникально. Соответственно концепты в мировых лингвокультурах могут иметь разное наполнение, и определение концептуальных лагун становится интересной задачей исследования, что опосредованным образом решает вопрос о возможностях моделирования структуры концепта [8]. Например, интересно сравнить наполнение концепта «Fool/ Дурак» в английской и русской лингвокультурах. Данный анализ можно делать, используя различные языковые единицы, в частности, сравнить словарные статьи данных слов и словарные статьи дериватов. Но концептуальные лагуны, также как и общие свойства, приписываемые данному объекту в двух лингвокультурах, особенно важно посмотреть на культурно специфичной лексике – фразеологизмах, включающих пословицы, поговорки. Именно они могут раскрыть особенности данного явления в двух культурах, накопленных столетиями, зафиксированных в языковых знаках – пословицах и поговорках, отражающих и универсальность, и уникальность исследуемых концептов.

2. Когнитивная метафора. Традиционно, метафора в наивной картине мира воспринимается большинством, в том числе и студентами, как неотъемлемый, а по мнению некоторых, и как обязательный стилистический прием,

используемый в поэзии и художественной прозе. Однако, метафора – это не только стилистический прием в литературном творчестве. Американские исследователи Дж. Лакофф и М. Джонсон провозгласили и доказали тезис о метафоричности именно буквально-го (повседневного) языка, тем самым значительно расширив обывательские (наивные) представления о свойствах метафоры, ее потенциале и её роли в языковой интерпретации познавательной деятельности человека [11]. Под метафорой понимается когнитивная операция, позволяющая осмысливать неизвестное или абстрактное через призму известного, конкретного, т. е. проложить невидимый «мысленный мостик» от «берегов» накопленного опыта, пережитых событий – области-источника, к «берегам» влекущего неизведанного, непрожитого, не постигнутого – области-мишени. Наше обыденное сознание метафорично. В свете современной когнитивной лингвистики метафора предстает формой мышления.

Принцип когнитивной метафоры интересен в языковом плане, например, при исследовании буквально-го языка захватывающим становится поиск ответов на вопрос «Почему мы говорим «Автобус летит» или «Автобус ползет», или «Автобус несется сломя голову». Не менее увлекательным становятся исследования в лингвокультурологическом плане, например, поиск ответа на вопрос «Почему в русской культуре деньги – капуста?» Занимательнее становится процесс лингвистического анализа, если подключать факты нескольких языков, тем самым обнаруживая и описывая межкультурные сходства и различия. Например, американский и русский газетный политический дискурс убедительно показывает, что в обеих лингвокультурах активно функционирует метафора «ВЫБОРЫ ПРЕЗИДЕНТА – СОРЕВНОВАНИЕ», фор-

мулируемая на основании известных нам свойств спортивных состязаний, таких как гонка, нокаут, марафон, проигрыш и т. д.

Принцип когнитивной метафоры может быть активно использован при сравнении таких базовых концептов как «дом», «время», «деньги», а также абстрактных сущностей как «политика», «любовь», «спорт», «война» и т. д.

3. Блендинг или концептуальная интеграция. Разработчиками данной теории являются Ж. Фокконье и М. Тернер [10]. В их представлении концептуальная интеграция – ментальная операция, которая заключается в смешении двух концептуальных зон для получения нового гибридного пространства с чертами, наследуемыми от «родительских» зон, и новыми – приобретенными и актуальными исключительно для полученного гибрида – бленда. Концептуальная интеграция, таким образом, выступает в качестве базовой когнитивной операции, которая имеет место на разных уровнях абстракции и обладает четкой структурой, т.к. осуществляется по определенной схеме. В процессе участвуют как минимум два восходящих к одному общему пространству исходных пространства, которые, взаимодействуя, рождают смешанное пространство – бленд, совмещающий несколько наследуемых черт, так и новые характеристики, уникальные для данного бленда. По сути, метафора видится в форме бленда и прослеживается специфика фоновых знаний, когнитивных и культурных моделей. Основными преимуществами подобного анализа являются адекватное декодирование метафоры (бленда) и описание смыслового наполнения метафоры, определение образной аналогии, которая лежит в основе метафорической номинации (формулировка). Схема работы этого принципа убедительно представлена в работах Л.Д. Ковальчук, которая на материале

английских и русских сказок описала концептуальную интеграцию исходного пространства «женщина» в сказочном дискурсе [5]. Анализируя русский и английский фольклор, исследователь раскрывает бленд «женщина-лягушка» в русских сказках и «женщина-жаба» в английских сказках.

4. Функционально-семантическая категория. Данный принцип систематизации языкового материала активно разрабатывается научной школой, возглавляемой А.Е. Бондарко [2]. Под функционально-семантической категорией понимается система разноуровневых языковых единиц, организованных по принципу полевой структуры – ядро и периферия – служащих для передачи определенного значения или выполнения семантической функции. Построить функционально-семантическую категорию особенно важно в грамматике – в отношении систематизации разнообразия языковых средств, служащих для выражения определенной грамматической семантики. Функционально-семантическое поле может объединять грамматические средства, в частности, грамматические формы знаменательных частей речи; морфологические единицы – деривационные морфемы; лексические единицы и фразеологические единицы; синтаксические образования – словосочетания. Например, чтобы передать залоговую семантику, в частности, английский язык предлагает целый спектр разноуровневых языковых единиц функционально-семантической категории «Залог»: 1) грамматические формы глагола – конститuentы грамматической категории залога, регулярные и самые частотные средства, что позволяет грамматической категории залога занимать центральное место в ФСК; 2) лексеообразовательные модели синтетического типа Verb + -able/ -ible, и лексеообразовательные модели аналитического характера take/ give + Nsg/

Npl, go/ come + Verbal; 3) собственно глагольные лексемы, в семантике которых фиксируется векторность действия – от субъекта, к субъекту: take/ give или go/ come.

Используя данный принцип, описываются такие грамматические области как время [4], модальность, вид, хроно-топ и т. д.

5. Семантические примитивы. На основе идей А. Богуславского и Лейбница А. Вежбицкая разрабатывает семантический язык *lingua mentalis*. Это наиболее простая словарно и синтаксически часть естественного языка, а именно его минимальный словарь и минимальный набор синтаксических конструкций, признаваемый достаточным для описания значений всех остальных лексических и грамматических средств данного языка. Семантический язык А. Вежбицкой представляет собой уменьшенную модель естественного языка. Лексикон такой языковой модели представлен набором семантических примитивов, описывающих базовые концепты, необходимые для описания всех остальных языковых явлений [3]. Толкования представляются в форме упрощенного перифраза, элементы которого строятся в соответствии с грамматическими правилами конкретного естественного языка. В рамках данной теории модель английского языка представлена 63 семантическими примитивами. Их успешно можно применять для толкования синонимичных лексем, особенно таких, разница в значениях которых почти неуловима, а словарные статьи, зачастую, не могут избежать тавтологии. В частности, английские глаголы говорения *say, tell, speak* и *talk* остаются проблемой даже для студентов старших курсов языковых факультетов. Глаголы говорения – это глаголы, передающие общее категориальное понятие речевой деятельности, которая является базовой деятельностью человека. Этим

и обуславливается важность глаголов говорения в контексте обучения иностранному языку. При изучении английского языка русскоговорящими студентами основную трудность составляет выбор нужного глагола говорения в зависимости от речевой ситуации и его корректное употребление в соответствии с валентностью. Установленные различия между глаголами выявляются через толкования на естественном семантическом метаязыке, причем глагол *say* предстает семантическим примитивом и используется в трактовке других глаголов этой группы. Преимущество данного метода заключается в том, что на уровне семантических примитивов ярко выражена валентность глагола, что объясняет необходимость употребления других членов предложения. Данная

методика может быть применена как альтернативный метод преподавания глаголов говорения в старших классах школы (особенно в классах с углубленным изучением английского языка) или на начальных курсах языковых и неязыковых факультетов вузов.

Подводя итоги, можно сказать следующее. Для подбора аргументов в пользу своей точки зрения молодой исследователь выстраивает свою траекторию в зависимости от характера предмета исследования и цели. В этой связи, необходимо понимать, что существуют методы, которые наиболее актуальны на современном этапе и помогают исследователю убедительно выстроить доказательную базу в рамках современной научной парадигмы.

Список литературы

1. *Болдырев Н. Н.* Когнитивная лингвистика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – 123 с.
2. *Бондарко А. В.* Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001а. – 260 с.
3. *Вежбицкая А.* Универсальные семантические примитивы как ключ к лексической семантике (сфера эмоций) // *Жанры речи*. – Саратов, 2006. – Вып. 4. – С. 156–181.
4. *Козлова Л. А.* Теоретическая грамматика английского языка (на английском языке): учебное пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 249 с.
5. *Ковальчук Л. П.* Концептуальная интеграция исходного пространства «женщина» в сказочном дискурсе (на материале русских и английских народных сказок): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2012. – 24 с.
6. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
7. *Стернин И. А.* Может ли лингвист моделировать структуру концепта? // *Моделирование процессов функциональной категоризации глагола: монография* / под общ. ред. Н.Н. Болдырева. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – С. 12–17.
8. *Хорошилова С. П., Бехтенова С. М.* Фонетическая зарядка как основа формирования произносительных навыков обучающихся иностранному языку // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2016. – № 10. – С. 239–244.
9. *Egorychev A. M., Khoroshilova S. P., Sklyomina O. A., Minakova E. S., Kostina E. A.* Students' academic mobility in the Russian educational environment // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 4 (32). – С. 29–38.
10. *Fauconnier G.* Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 188 с.
11. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. – Chicago: University of Chicago Press, 1981. – 242 с.

УДК 811.161.1

*Л. Н. Вьюшкова**Кандидат филологических наук, доцент,
Новосибирский государственный педагогический университет***РЕЧЕЦЕНТРИЗМ КАК ПРИНЦИП ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Автор вводит в качестве принципа образования речецентризм, сопоставляя понятие с содержанием терминов «центризм», «лингвоцентризм», «коммуникативный центризм», «антропоцентризм». Анализ терминологии дает возможность уточнить направления в развитии образования и решении педагогических проблем. Общая стратегия языкового образования, ориентированная на *антропоцентризм*, должна предусматривать в качестве точки отсчета не «языковую личность», а «речевую личность», ведь, в сущности, весь мир человека формируется с помощью речи и отражается в речи. Но содержание данного термина науке еще предстоит уточнить.

Речецентризм может стать одним из основополагающих правил организации образовательного пространства с помощью всех гуманитарных дисциплин, а в особенности обеспечивающих речевое развитие личности.

Ключевые слова: речецентризм, центризм, лингвоцентризм, коммуникативный центризм, антропоцентризм, языковая личность, речевая личность.

The author introduces the principle of education speechcentrism, comparing the concept with the content of the terms «centrism», «lingvocentrism», «communication centrism», «anthropocentrism». Analysis terminology makes it possible to clarify trends in the development of education and solving educational problems. The overall strategy of language education, focused on anthropocentrism, should be included as a reference point, not the «linguistic personality» and «speech personality», because in fact the whole world of man is formed by means of speech and is reflected in the speech. But the content of the term science has yet to be clarified.

Speechcentrism may be one of the fundamental rules of the organization of educational space with all disciplines of the Humanities, and in particular ensuring speech development of the individual.

Keywords: speechcentrism, centrism, lingvocentrism, communicative centrism, anthropocentrism, linguistic personality, speech personality.

*В начале было слово
Библия*

Не счесть, сколько раз люди произносят этот библеизм, с которого начинается самая цитируемая в мире книга. Но парадокс заключается в том, что, неся в мир и толкуя эту мудрость, мы не следуем ей на практике.

Слово есть начало всего, то зерно, из которого вырос, образовался человек. И значит, образование личности нужно начинать со слова. Оно должно стать отправной точкой деятельности, центром образования личности. Нам представляется, что данное положение можно обозначить как *принцип речецентризма*, который позволит по-новому взглянуть на процессы обучения, воспитания и развития личности.

Введение нового термина в существующий педагогический словарь представляется продуктивным, так как активно функционирующие термины «лингвоцентризм» и «коммуникативный центризм» наполняются множеством разных смыслов и не дают возможности уточнить направления в развитии образования и решении педагогических проблем.

Проведение своеобразной терминологической «инвентаризации» поможет устранить непонимания между представителями разных областей знания. И начать, видимо, следует с ответа на ряд вопросов: Что такое центризм? Как современная наука толкует лингвоцен-

тризм и коммуникативный центризм? В чем суть речецентризма? Какое место занимают сегодня в педагогическом пространстве «речевые» дисциплины: гуманитарные науки, методики обучение языкам?

Начнем с понятия **центризм**. В современной науке (философии, социологии, лингвистике) центризм рассматривается как структурный и смысловой модуль ряда понятий (фоноцентризм, логоцентризм, лингвоцентризм и пр.) и как результат процесса «центрации», т.е. «подчинения всех элементов некоторой системы всеобщему эквиваленту, занимающему выделенное положение. В процессе «центрации» одна сторона множества отношений, из которых составлена система, приобретает преимущественное положение, а другая вытесняется на периферию («окраину»), так что разнообразие отношений между всеми элементами заменяется их единственным отношением к «центру» [1].

Понятие центризма было впервые использовано в концепции деконструкции как процедуры, применяемой первоначально к структуре текста, но постепенно термин «*лингвоцентризм*» шагнул за рамки текста, в многочисленные исследования коммуникации личности. Библейская формула «в начале было слово» во многом определяет логику философских, социальных, психологических, филологических и педагогических наук.

В *философии* апофеозом лингвоцентризма стала лингвистическая гипотеза Сепира-Уорфа: не окружающая реальность нормирует язык, а язык нормирует окружающую реальность. Менее общая формулировка этой гипотезы содержит тезис о влиянии языка на восприятие и деятельность человека, что в свою очередь зависит от описания мира в культуре языка этого человека.

Сегодня в философии назрел пересмотр традиционного понимания со-

отношения мира и языка. Если феноменологическая философия языка продвигалась от восприятия мира к проблематике языка (коммуникативного опыта), то аналитическая философия проделала этот путь в обратном направлении. Настало время кооперативного – «феноменологически-аналитического» – исследования: «язык – это, с одной стороны, имплицитный фундамент, а с другой – эксплицитный генератор внутримировых содержаний» [2, с. 191].

Анализ «лингвистической философии», опирающейся на лингвоцентристскую модель деятельности, представляет язык не как попытку скопировать внешний мир, а как инструмент для взаимодействия с миром. Но эта своего рода «инструментализация» языка не означает принижение его роли. Лингвоцентризм состоит не в абсолютизации языка и навязывании этому понятию некой абсолютистской функции. Функциональный подход по отношению к словам и текстам, напротив, выделяет в языке главное. «Инструменталистское понимание языка и есть подлинный лингвоцентризм» [3]. Такое понимание лингвоцентризма превращает его, как нам кажется, в речецентризм, обеспечивающий решение определенных проблем коммуникации.

Психология толкует лингвоцентризм как рассмотрение всех элементов культуры по аналогии с языковыми элементами. Применительно к общению лингвоцентризм определяется как изучение любых видов коммуникации по образу и подобию языка человеческой речи, речевого общения [4], а человека как «языковой личности» (Ю. Н. Караулов).

Превращение мира человека в мир лингвистических символов, а самого человека – в «языковую личность» [5] демонстрирует уязвимость лингвоцентризма и разрушает его монополию в понимании человеческой природы. Под-

тверждением тому может служить интересный *политический* аспект лингвоцентризма, представленный в статье с говорящим названием: «От этноцентризма к лингвоцентризму: простота замысла и сложность исполнения». Обозначив необходимость переноса приоритета с национальности на казахский язык, А. Гали пишет: «Не тот казах, кто казах по происхождению, а тот, кто является его носителем. Если рекрутизация истеблишмента и элиты будет происходить по принципу языка, а не этноса, то русскоязычные казахи освободят чиновничьи кресла. Их места займут неказахи, которым будет вменена реализация принципа лингвоцентризма. К тому же эта формула соответствует принципам гражданского общества. Это будет самым сильным ходом Назарбаева в языковом строительстве» [6].

Суть *лингвистического* научного подхода к центризму формулирует известный ученый Э. Бенвенист: «...Способность к символизации у человека достигает своего наивысшего выражения в языке, который является символическим по преимуществу; все другие системы коммуникации – графические, жестовые, визуальные и т. д. производны от языка и предполагают его существование» [7, с. 80].

Попытками раздвинуть границы чисто лингвистической модели мира можно считать исследование внеязыковой коммуникации [8], изучение невербальных семиотических систем и создание алфавита языка невербальной коммуникации, словарей жестов и телодвижений.

И, конечно, для лингвистического образования, опирающегося на текст, особенно важен *филологический* взгляд на язык. Рассуждая о связи языка и поэзии, сами поэты признают «диктат языка» (И. Бродский), который «накладывает свои собственные вольности, диктует особые речевые ритмы и звуковые ри-

сунки» (Т. С. Элиот). Но сегодня представление об оформленности мысли жесткими языковыми рамками начало подвергаться пересмотру. По мнению Ю. В. Казарина, «лингвоцентризм убивает взгляд на поэзию», «лингвоцентризм в поэтике, в поэтологии, в текстоведении, в поэзиоведении (Л. П. Быков) – это путь в никуда, или – в словарь, или – в вольные литературоведческие интерпретации, или – в целесообразность надуманных «главных мыслей, идей» поэтического текста» [9, с. 13]. Таким образом, складывается следующая картина: язык – это только часть поэзии, причем очень невеликая. Поэзия заключена в другом.

Ученый утверждает: «Стихотворение (текст) «пишется» не языком..., а напротив, текст «пишет» себя сам: связью, гармонией, поэзией, которые соединили поэта и предмет Красоты. Текст поэтический создается Поэзией (связь, гармония), Предметом Поэзии (прекрасное, ужасное, никакое), Объектом Поэзии (предмет воспринимаемый), Субъектом Поэзии (поэт), Местом Поэзии (пространство, сфера и т. д.), Временем Поэзии (вечность), Контекстом Поэзии (остальные аспекты, условия и специфика ситуации возникновения поэзии)» [9, с. 113].

Очевидно, что для характеристики обозначенных автором связей Поэзии с ее Контекстом термина «лингвоцентризм» недостаточно, необходимо обратиться к речеведению.

А как обстоят дела в *педагогике*, и особенно в лингводидактике?

Опираясь на общее понимание центризма, мы можем утверждать, что парадигма центризма актуальна и для образовательного пространства. Она образует каркас, несущие конструкции которого, как и основные уровни любой динамической системы, стремящейся стать самосогласованной, устойчивой, обязаны быть изоморфными друг дру-

гу. Иначе говоря, структура каждого из уровней образования (начального, основного, среднего, высшего) определяется первенством общего эквивалента (на каждом уровне уточненного), вокруг которого, как вокруг центра, расположена однотипная система элементов (также на каждом уровне своих).

Где же то знаниевое и деятельностное ядро, та точка опоры, которая позволит не «перевернуть», а выстроить эффективную систему образования? Что может претендовать на положение системообразующего центра образования?

На наш взгляд, это речь во всех ее проявлениях: техника речи, коммуникативные качества речи, речевая деятельность и пр. Комплекс гуманитарных наук, опирающийся на системные связи между ними, базирующиеся на речевой коммуникации, на работе с текстом, со словом, вооружает обучающихся универсальными речевыми умениями. Не умаляя достоинства ни одного из компонентов системы, мы выделяем на первое место языковое, а правильное, речевое образование.

Лингвоцентрическая концепция, сложившаяся в 30-70-е годы прошлого века, по мнению исследователей, по-прежнему лежит в основе методики языка и нацелена на системную организацию изучения языка: от формирования звуковой культуры (связанной с фонетикой) к культуре лексической, грамматической и текстовой.

Лингвоцентрический/текстоцентрический подход к обучению, доминировавший в Российской Федерации большой период времени, привел к тому, что на практике появился довольно заметный разрыв между знанием языковых фактов и неумением их использовать в речи, знания о языке воспринимались как абсолютно бесполезные для практических целей.

Изучение языка в современном образовательном пространстве осуществ-

ляются параллельно с развитием речи, методикой прописаны связи этих направлений и подчеркивается значимость каждой из формируемых компетенций. В обучении осуществлен переход от лингвоцентризма к коммуникативному центризму.

Современная педагогика, а вслед за ней и методика изучения языка декларируют в качестве основной цели развитие у личности способностей использовать язык как инструмент общения в диалоге, в том числе в диалоге культур и цивилизаций мира. Обеспечивая встроенность личности в общественные отношения, использование высоких информационных технологий, педагогическая наука ориентирует на формирование универсальных действий, связанных с чтением и слушанием, письмом и говорением в процессе коммуникации. Данные компетенции ФГОС ООО, усовершенствованный в 2016 году, называет коммуникативными, хотя по сути они являются речевыми, так как связаны с видами речевой деятельности [10 с. 12].

«Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения» основной школы, подготовленная Институтом стратегических исследований в образовании РАО на основе ФГОС, четко разграничивает коммуникативные и речевые умения.

Так, в сфере развития коммуникативных универсальных учебных действий приоритетное внимание уделяется, например, практическому освоению умений, составляющих основу *коммуникативной компетентности*: в частности, «определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра, выбирать адекватные стратегии коммуникации» [11, с. 25].

В составе коммуникации приоритет отводится и «развитию речевой деятельности, приобретению опыта использо-

вания речевых средств для регуляции умственной деятельности, приобретению опыта регуляции собственного речевого поведения как основы коммуникативной компетентности» [11, с. 25].

И в предметном разделе «Русский язык» выделены подразделы «Речь и речевое общение» и «Речевая деятельность». Но в разделе «Иностранный язык» вновь говорится о коммуникативных умениях, которые связаны с видами речевой деятельности [11, с. 61–66].

Терминологическая рассогласованность даже при изучении самых близких языковых дисциплин, не говоря уже о разграничении понятий «коммуникация» и «речь» представителями гуманитарных наук, безусловно, не способствует выработке единого подхода к решению проблем образования. Конечно, нужно учить общению и развивать речь, но что ставить в центр языкового образования: коммуникативный центризм?

Однако данный термин уже задействован. Исследуя русский коммуникативный идеал, И. А. Стернин вводит понятие «*коммуникативный центризм*» и связывает его с такими национальными чертами русского коммуникативного поведения, как «высокая общительность, высокая коммуникативная активность русского человека, бескомпромиссность в споре, эмоциональность

и искренность, стремление увеличить свой речевой вклад, завладеть коммуникативным вниманием» [12, с. 161].

Образование нацелено на формирование образа человека, становление его личности, рождение у него образа окружающего мира и освоение способов деятельности в нем. Анализ языкового образовательного пространства показал необходимость корректировки общей стратегии с лингвоцентризма и коммуникативного центризма на *антропоцентризм*, предусматривающий в качестве точки отсчета человека. Сегодня наука оперирует термином «языковая личность», в структуре которой выделены мотивационный, лингвокогнитивный и вербально-семантический уровни (Ю. Н. Караулов). Однако, на наш взгляд, правильнее говорить о «речевой личности», ведь в сущности весь мир человека формируется с помощью речи и отражается в речи, но содержание данного термина науке еще предстоит уточнить.

Овладение речью, а с ее помощью всем миром – это и есть путь очеловечивания. Таким образом, речецентризм может стать одним из принципов организации образовательного пространства с помощью всех гуманитарных дисциплин, а в особенности обеспечивающих речевое развитие личности.

Список литературы

1. *Социология*: Энциклопедия. – URL: https://sociology_encyclopedia.academic.ru/1196/ЦЕНТРИЗМ (дата обращения: 15.01.2018).
2. *Инишев И. Н.* «Поворот к миру», или философия языка без лингвоцентризма // *Философские науки*. – 2011. – № 7. – С. 190–192.
3. *Казначеев П. Ф.* Вопрос о языке и коммуникации в теории неопрагматизма. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3718 (дата обращения: 15.01.2018)
4. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: Методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2002.
5. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 2010.
6. *Гали А.* От этноцентризма к лингвоцентризму: простота замысла и сложность исполнения // *Интернет-газета Зона*. – 2003. – 18 марта. – URL: <https://zonakz.net/2003/03/18/от-этноцентризма-к-лингвоцентризму> (дата обращения: 15.01.2018)
7. *Бенвенист Э.* *Общая лингвистика* / под ред. Ю. С. Степанова. – М., 1974.

8. *Налимов В. В.* Вероятностная модель языка. – М., 2003.
9. *Казарин Ю. В.* Поэзия и литература: книга о поэзии: монография. – Екатеринбург, 2011.
10. *Приказ* Министерства образования и науки РФ «О внесении изменений во ФГОС ООО, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897». – URL: http://nmc-kem.ucoz.ru/Obrazovatelniy/FGOS/FGOS-OO/izm-fgos_osnovnogo_obshhego_obrazovaniya-opublikov.pdf (дата обращения 15.01.2018).
11. *Примерная* основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М., 2011.
12. *Стернин И. А.* Русский коммуникативный идеал и толерантность // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 136–166.

УДК 81+39+821.161.1 (092) Толстой Л.Н.

Л. В. Жукова

*Старший преподаватель кафедры английского языка,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, LVZhukova@yandex.ru*

РОЛЬ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»)

В статье рассматриваются подходы к определению этнической культуры: описательный, исторический, нормативный, психологический, структурный и генетический. Указывается роль этнической культуры в культуре этноса, выделяются подсистемы культуры: материальная и духовная культура. Выводится основной признак формирования этнической культуры, который заключается в возникновении общих интересов и потребностей у сообщества людей, что заставляет их жить и предпринимать какие-либо действия сообща. Автором исследуются функции этнической культуры, которая содержит в себе защитные механизмы этноса и служат важнейшей цели – психологической защите индивида и предоставлению ему возможности определить свое место в мире для безопасного и надежного существования. Данные функции включают в себя инструментальную, нормативную, сигнификативную (знаковую), познавательную, коммуникативную и функцию инкультурации. Рассматривается проявление этнической культуры в аксиологическом (ценностном), символическом, организационном и деятельностном аспектах в художественном дискурсе на материале романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Помимо поаспектного проявления этнической культуры, исследуется уровневый способ ее проявления, в основе которого лежат следующие признаки оппозиционного характера: сознательное – бессознательное, явное – скрытое (латентное). Примером данных оппозиций служит разделение этнической культуры на традиционно-бытовой и профессиональный уровни культуры, проявление которых в художественном дискурсе также иллюстрируется материалом романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир».

Таким образом, выявляется связь языка и этнической культуры, исследуется проявление этнической культуры в языке. Затрагивается вопрос применения понятий системы и текста в языке и культуре, где текст, рассматриваемый в аспекте определенных событий, называется дискурсом.

Ключевые слова: этническая культура, основной признак этнической культуры, функции этнической культуры, аспекты и уровни проявления этнической культуры, текст, дискурс, язык.

The article deals with the approaches to the definition of ethnic culture: descriptive, historical, normative, psychological, structural and genetic. It specifies the role of ethnic culture in the culture of ethnos, distinguishes the subsystems of culture: material and intellectual culture. The paper considers the main feature of the formation of ethnic culture, which is the emergence of common interests among a group of people, perceived by them as needs that force them to live and act collectively. The article studies the functions of ethnic culture, which contains the protective mechanisms of the

ethnos and serves the most important purpose – the psychological protection of the individual and giving him the opportunity to determine his place in the world for a safe and secure existence. These functions include instrumental, normative, signifying (sign), cognitive, communicative and inculcation functions. The article illustrates the manifestation of ethnic culture in axiological (value), symbolic, organizational and activity aspects in the fiction discourse based on the epic novel 'War and peace' by Leo Tolstoy. In addition to the expression of ethnic culture in different aspects, the level method of its manifestation is studied, which is based on the following features (opposition): conscious – unconscious, visible – hidden (latent). An example of these oppositions is the division of ethnic culture into traditional and professional levels of culture, the manifestation of which in the fiction discourse is also illustrated by the material of the epic novel 'War and peace' by Leo Tolstoy.

Thus, the article reveals the connection of language and ethnic culture, investigates the manifestation of ethnic culture in the language. The application of the concepts of system and text in the language and culture is discussed, where the text taken in the event aspect is understood as a discourse.

Keywords: ethnic culture, the main feature of ethnic culture, the functions of ethnic culture, the aspects and levels of the manifestation of ethnic culture, text, discourse, language.

Бесспорным является тот факт, что каждый язык отражает особенности обычаев и характера народа, который на нем говорит, его историю. Благодаря этим особенностям, каждому народу присуща своя языковая картина мира. Именно язык позволяет исследователю глубже понять менталитет и познать этнокультурные традиции сообществ людей. Без языка не обходится ни одна человеческая деятельность, таким образом, язык выполняет функцию специфической информационной системы, кодирующей любую информацию обо всех процессах, происходящих в антропосфере. Посредством этого кодирования и декодирования происходит передача этнического опыта. По мнению И.В. Шапошниковой, во время передачи этнического опыта происходит преемство этнических традиций и системы ценностей. Этническая традиция осуществляет регулирующую функцию в этнической истории, что позволяет обеспечить сохранность и преемственность. Именно посредством кодирования и декодирования этнически значимой информации язык принимает участие в формировании этнических традиций и передаче этнического опыта, что отличает его от других семантических кодов [18, с. 31–32].

Корреляционные связи языка и культуры разнообразны, стабильны и силь-

ны. Н.И. Толстой утверждает, что с одной стороны, язык представляет собой орудие культуры, одну из ее сущностей, особенно язык фольклора, литературы и сакральный язык. Поэтому языку присущи признаки всех явлений культуры. С другой стороны, язык и культуру можно рассматривать как независимые семиотические системы, взаимно отображающие друг друга [17, с. 15–26]. Схожесть понятий, которые применяются к языку и культуре, может возникнуть из того же представления об этих явлениях, как о семиотических (знаковых) системах, описываемых одним и тем же логическим аппаратом, включающим понятия системы и текста (парадигматики и синтагматики) в языке и культуре этноса [17, с. 15–26].

Обращаясь к определению термина «этническая культура», стоит отметить, в первую очередь, что культура с позиций этносоциологического анализа представляется широким и разноплановым понятием, насчитывающим более 200 определений, согласно данным американских антропологов. А. Кребером и К. Клакхоном выделяются шесть основных типов определений: описательные определения, исторические определения, нормативные определения, психологические определения, структурные определения и генетические определения.

Примером описательного определения может послужить определение, данное Э. Тайлором, в котором культура включает верования, знания, искусство, обычаи, законы, нравственность и другие способности и привычки человека, являющегося членом общества [15, с. 18].

В исторических определениях в центре внимания традиции и наследование.

В одних нормативных определениях культура рассматривается как образ жизни, в других – с позиций ценностей и идеалов, в третьих делается акцент на материальных и социальных ценностях людей, включающих институты, обычаи, установки и поведенческие реакции.

Психологические определения фиксируют внимание на адаптации, приспособлении к жизненным условиям, соответствующих формах поведения. Структурные определения рассматривают культуру с позиций ее структурной организации.

В генетических определениях толкование культуры происходит с точки зрения ее происхождения, при этом подчеркивается, что «все материальные объекты, верования, установки функционируют «в контекстах символизирования» [3, с. 134].

При анализе каждого из определений становится очевидной взаимосвязь всех принципов типизации и узкое рассмотрение понятия культуры в каждом из них.

Ю.В. Арутюнян подчеркивает, что, несмотря на множество определений, ключевым моментом является то, что культура рассматривается как результат человеческой деятельности, выраженный как материально, так и нематериально. В данное определение культуры также включаются нормы поведения, идеи и ценности, которые передаются из поколения в поколение [3, с. 134].

По мнению О.В. Галустовой, этническая культура включает в себя традиции, нормы, ценности, смыслы и установки,

понятные всем представителям данного этнического пространства [5, с. 75].

Этническая культура состоит из культурных элементов и структур с этнической спецификой и выполняет этнодифференцирующие функции. Этническая культура, как основная форма местного разнообразия культуры человечества, отражает многообразие внебиологических институционализированных форм деятельности, которые направлены на приспособление человека к окружающей среде, его адаптацию. Этническая культура входит в состав культуры этноса, которую М.И. Исаев определяет как «совокупность культурного достояния, присущая данному этносу в лице его отдельных представителей, локальных групп и т.д., независимо от того, имеют ли различные элементы и структуры этого достояния специфическую этническую окраску или же являются этнически нейтральными. Относительная роль этнической культуры в культуре этноса динамична в пространстве и во времени, а также различна в различных подсистемах культуры» [9, с. 173–174].

Этническая культура подразделяется на материальную и духовную культуру. К материальной культуре, по О.В. Галустовой, относится все, что является материально выраженным результатом деятельности определенного этноса, начиная с древней глиняной посуды, заканчивая современными техническими разработками [5, с. 75]. Духовная культура включает все, что выражено в нематериальной форме и может отражать «душу» этноса, являясь ценностью для современного и будущих поколений, например, сказания, песни, литература, музыка, живопись [5, с. 75].

Духовная культура выражает этническую специфику гораздо ярче, чем материальная. Но значимые этнокультурные различия, не связанные с экологическими и хозяйственными условиями, можно наблюдать и в способах организации

хозяйства. Даже в условиях современного серийного производства предметы материальной культуры содержат определенный этнический колорит. В целом, центр этничности переходит в сферу духовной культуры, в связи с социально-экономической модернизацией [9, с. 173–174].

Именно формирование у сообщества людей общих интересов и потребностей, заставляющих их предпринимать какие-либо действия сообща, является основным признаком возникновения этнической культуры. Такие потребности характеризуются тем, что в них выражается общий коллективный интерес, который ставится выше, чем механическая сумма индивидуальных потребностей членов данной группы людей. Данные потребности служат интересам жизнеобеспечения и сохранения общности и удовлетворяются путем совместных действий всего коллектива.

Итак, этническая культура защищает этнос и выполняет определенные функции.

Инструментальная функция этнической культуры заключается в создании и преобразовании окружающей среды. Функция инкультурации подразумевает формирование и изменение самого человека. Нормативная функция включает в себя создание системы средств организации коллективной жизни. Сигнификативная (знаковая) функция заключается в «означивании», благодаря которому человек осуществляет умственные и эмоциональные действия, например, формирует имена и названия. Ведь те явления или предметы, которые не названы человеком, просто не существуют для него. Познавательная функция имеет связь с сигнификативной, так как с ее помощью человек создает картину мира. Посредством коммуникативной функции происходит передача этнокультурной информации между поколениями, а также установ-

ление пространственной стабильности и культурной интегрированности, т. е. в диахронном и синхронном срезам.

Таким образом, благодаря этническим функциям культуры, индивид получает психологическую защиту и может найти свое место в мире, позволяющее безопасно и надежно существовать в нем [4, с. 347].

Этническая культура проявляется в следующих аспектах: аксиологическом, символическом, организационном и деятельностном.

Существует несколько подходов к рассмотрению проявления этнической культуры, охватывающие все ее аспекты.

Ценностный (аксиологический) подход, по мнению Г.С. Денисова, дает возможность сравнить приоритетные, доминирующие, устойчивые и укоренившиеся ценности культуры разных этносов, выделить их отличительные особенности и помогает рассмотреть их структуру и взаимосвязь [8, с. 39–42].

Приведем пример проявления этнической культуры в ценностном аспекте на материале романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир» – шедевра русской классики, раскрывающего секреты бытия русского народа и загадочной русской души. Речь Кутузова перед солдатами иллюстрирует одну из важнейших ценностей и норм русского этноса – милосердие: «А вот что, братцы. Я знаю, что трудно вам, да что же делать! ... Потерпите; недолго осталось. Выпроводим гостей, отдохнем тогда... Вам трудно, да всё же вы дома; а они – видите, до чего они дошли... хуже нищих последних. Пока они были сильны, мы их не жалели...» [12, с. 112–113].

Символический подход, согласно Г.С. Денисову, позволяет понять, что каждый этнос воспринимает, понимает и чувствует окружающий мир, природу и Космос неповторимым образом [8, с. 39–42].

Главной особенностью изображения природы у Л.Н. Толстого является

показ её в неразрывном единстве с человеком. В этом единстве писатель видит непреходящий закон развития жизни, ибо стихия природы есть источник жизни и обновления людей. Именно слияние человека с природой укрепляет, по убеждению Л.Н. Толстого, здоровые нравственные и духовные силы общества. Поэтому природа является важным фактором в жизни человека, могучим источником силы жизнеутверждения. Природа не описывается, а живёт у Л.Н. Толстого, пейзажи его полны красок, звуков, запахов. Многоголосая природа сопутствует героям «Войны и мира», отражая на своём языке сложные процессы их духовной жизни. Старый дуб, например, «рассуждает» о смысле жизни; молодые берёзы «смеются»; надрубленные молодые тополи «тоскуют», не хотят умирать; подрезываемая черёмуха «плачет», осыпая землю, как слезами, душистыми лепестками цветов. Природа материализует духовный мир героя, придаёт зримую, осязаемую форму тончайшим переживаниям людей [12, с. 113].

Организационный подход, по Г.С. Денисову, освещает особенности организации коллективной жизни этноса в сфере быта, экономики и политики [8, с. 39–42]. Например, вскользь брошенная реплика мужика-ополченца «Всем народом навалиться хотят» формулирует главную идею великой эпопеи, раскрывает суть народного отношения к Бородинскому сражению [12, с. 112].

Деятельностный подход изучает поведенческую сторону этнической культуры. По мнению Г.С. Денисова, поведение и поступки типичных представителей определенного этноса отражают характер нации и этос культуры [8, с. 39–42]. Так, в образе простого, неприметного капитана Тушина Л.Н. Толстой показал прекрасные черты высокого мужества, стойкости, самообладания. И эти черты он возвёл в типичные

черты национального характера русского воина. Очень важную роль в обрисовке портрета Тушина выполняет одна деталь – его трубочка. «Маленький человек, с слабыми, неловкими движениями, требовал себе беспрестанно у денщика *ещё трубочку за это*, как он говорил, и, рассыпая на неё огонь, выбегал вперёд и из-под маленькой ручки смотрел на французов». «В дыму, оглушаемый беспрерывными выстрелами, заставлявшими его каждый раз вздрагивать, Тушин, не выпуская *своей носогрелки*, бегал от одного орудия к другому» [16]. Здесь трубочка капитана Тушина – примета спокойствия, стойкости, умения владеть собой в напряжённые и ответственные минуты боя [12, с. 104–105].

Очевидной представляется взаимосвязь всех аспектов культуры. Уклад жизни этноса (организационный аспект), например, отражает его верования, мышление и взгляды на окружающий мир (символический аспект), которые в свою очередь формируют систему ценностей этноса (ценностный аспект). Ценностно-нормативная система определяет формы поведения типичных представителей данного этноса (деятельностный аспект), которые подкрепляют существующие представления и верования данной этнической группы [8, с. 39–42].

Помимо поаспектного проявления этнической культуры, имеет место уровневый способ ее проявления. В его основе лежат следующие признаки (оппозиции): сознательное – бессознательное, явное – скрытое (латентное).

Ситуация такова, что носители этнической культуры могут в равной степени как осознавать конкретные ее элементы и составляющие, так и не осознавать их.

Примером оппозиции сознательное – бессознательное может послужить разделение этнической культуры на традиционно-бытовой и профессиональный уровни культуры.

С момента рождения представителя определенного этноса происходит бессознательное усвоение этнических стереотипов на традиционно-бытовом уровне [1, с. 203].

М.В. Рявкина систематизировала этнографические реалии из романа-эпопеи «Война и мир» по подклассам и установила частотность каждого из них в произведении: быт (35% от общего числа примеров); искусство и культура (26%); труд (19%); этнические объекты (13%); меры и деньги (7%). Таким образом, доминирование подкласса «быт» объясняется тем, что он позволяет выполнить такие важные функции в произведении, как изобразить уклад жизни главных персонажей, а также воссоздать их внутренний и внешний мир [13, с. 35].

Этноспецифические черты присутствуют и на профессиональном уровне культуры, например, в философии, в теологии, в науке, в литературе, в фольклоре и искусстве, где уже на сознательном уровне происходит сохранение и развитие этнической культуры.

Так, музыкальные произведения, танцы, фольклор, игры и многое другое (подкласс «искусство и культура») служат как средством выражения исторического колорита романа, так и позволяют Л.Н. Толстому при помощи малого количества языковых приемов передать ряд ключевых идей произведения. Среди них можно отметить единение Наташи Ростовской с крестьянством (святочные гадания с зеркалом, воском, колечком, веревочкой и рубликом), искреннюю любовь солдат к Родине (перед началом сражения бойцы хором исполняют русскую народную песню «Ах, вы, сени, мои, сени!») и т.д. [13, с. 36].

По мнению В.П. Алексева, бессознательный «образ в себе» лежит в основе этнической культуры, а «образ для себя» и «образ для других», корректирующие друг друга, выражают ее [2, с. 161]. Суще-

ствует мнение, что всем народам свойственно проявлять внешнюю и внутреннюю культуру различным образом. Так, «образ себя», присущий любому народу, включает в себя «образ для себя», «образ для других», «образ в себе». Интересно, что «образ для себя» формируется этносом сознательно и содержит только желательные для данного этноса характеристики. В.П. Алексеев считает, что мифология и символика, присутствующие внутри этнической системы и имеющие коммуникативное значение, сторонним наблюдателям видны лишь частично [2, с. 161]. При этом, «образ для других» является неким набором определений, включающим также свою символику, легенды и мифы о себе, который этнос приписывает себе и переводит на язык других культур. Что касается «образа в себе», он формируется бессознательно, но при этом позволяет согласовывать действия членов этноса [8, с. 39–42].

Значение образа дуба в произведении Л.Н. Толстого «Война и мир» символично. Можно утверждать, что старый дуб – это этнокультурный концепт-элемент в составе исследуемой художественной концептосферы, являющий собой синергетическую по своей сущности субкатегорию, образуемую культурой и языком, представляющий собой «сложное и многоярусное ментальное образование», которое включает некое смысловое содержание, оценочную и релятивно-оценочную семантику, которая информирует о взгляде человека на отражаемый предмет. Подчеркнем, что в предании славян о дубе упоминалось как о мировом дереве [11, с. 60].

Рассмотрим подробнее проявление этнической культуры в символическом аспекте. Наряду с мифологическими, религиозными, художественными, философскими и научными символами существует наиболее значимый и универсальный этнический символ – язык.

Именно язык во многом определяет национальное самосознание, национальную психологию, что отражается на поведенческих нормах. Вместе с тем, язык фиксирует наиболее значимые символы этноса, которые, так или иначе, входят в любой текст на этом языке в виде лингвистических компонентов. При этом под текстом понимается произведение речи, зафиксированное на письме.

По мнению Л.Н. Кретовой, если рассматривать текст как часть человеческой деятельности, то по теории Т.А. Ван Дейка, текст, который изучается в контексте социокультурных, экстралингвистических, психологических и прагматических факторов, называется дискурсом. Иначе говоря, под дискурсом понимается текст, рассматриваемый в аспекте определенных событий, речь, взятая в социальном аспекте, как участник вза-

имодействия людей и их когнитивных процессов [10, с. 8-20]. С этой точки зрения текст рассматривается с позиции автора и читателя, что позволяет учесть экстралингвистические факторы, к которым можно отнести ситуацию общения, мнения адресата и адресанта, их знания о мире, установки, цели отправителя и реакцию получателя. Кроме того, согласно определению В.Д. Стариченко, «в дискурсе отражаются идеология, мышление, коммуникативные стратегии представителей определенной эпохи» [14, с. 177].

Другими словами, язык художественного дискурса с одной стороны отражает, а с другой стороны участвует в формировании этнической культуры. Это актуально в контексте переводческой проблематики при переводе слов с этнокультурной спецификой.

Список литературы

1. *Аванесова Г. А., Бабакова В. Г., Быкова Э. В.* Морфология культуры. Структура и динамика: учебное пособие для вузов. – М.: Наука, 2005. – 286 с.
2. *Алексеев В. П.* Этногенез: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «История». – М.: Высшая школа, 1986. – 176 с.
3. *Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А.* Этносоциология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 271 с.
4. *Бромлей Ю. В.* Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
5. *Галустова О. В.* Этнопсихология: Конспект лекций. – М.: Приор-издат, 2005. – 160 с.
6. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
7. *Громов И. А., Мацкевич А. Ю., Семёнов В. А.* Западная теоретическая социология. – СПб.: Ольга, 1996. – 286 с.
8. *Денисова Г. С., Радовель М. Р.* Этносоциология: учеб. пособие для студентов ун-тов и пед. вузов. – Ростов н/Д: ЦВВР, 2000. – 280 с.
9. *Исаев М. И.* Словарь этнолингвистических понятий и терминов. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 196 с.
10. *Кретова Л. Н.* Элементы идиолектной семантики в ранней лирике Н.А. Заболоцкого и проблемы перевода поэтического текста на английский язык: монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 198 с.
11. *Огнева Е. А.* Проблемы кросскультурной адаптации концептосферы // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – № 4. – С. 57–67.
12. *Пищулина О. Ю.* Способы создания социально-психологической характеристики героев (на примере романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир») // *Philologos*. – 2009. – № 1-2 (5). – С. 102–115.
13. *Рявкина М. В.* Оценка качества перевода этнографических реалий романа Л. Н. Толстого «Война и мир» на английский язык // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. – Н. Новгород, 2016. – С. 199–207.

14. *Стариченок В.Д.* Большой лингвистический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811 с.
15. *Тайлор Э.* *Первобытная культура*. – М., 1989.
16. *Толстой Л.Н.* *Война и мир*: в 4 т. – М.: Просвещение, 1987.
17. *Толстой Н.И.* *Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике*. – М., 1995. – 512 с.
18. *Шапошникова И.В.* *Этнолингвистический анализ текста в курсе истории английского языка: учеб. пособие для студентов и аспирантов лингвистических университетов*. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 253 с.

УДК 811.111'36

В. Н. Зензеров

Кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, e-mail: victor.zenzerov@gmail.com

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ПРЕДИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

В статье поднимается актуальная проблема синтаксиса предложения, связанная с использованием таких ключевых понятий, как предикация, референция, предикативность, сказуемость, модальность, а также их отношение к понятию предикатности, которое предлагает автор. Все названные термины понимаются как функционально-семантические категории, тесно связанные с членами предложения.

Цель статьи состоит в том, чтобы дифференцировать данные термины, раскрывая их специфику. Автор отмечает, что предикация представляет собой акт соотнесения языковых единиц в синтагматической цепи. Она реализуется в разнообразных традиционных синтаксических отношениях между членами простого или частями сложного предложения. Утверждается, что предикация в английском предложении может осуществляться: 1) синтаксически в результате соположения значимых единиц, т. е. через их согласование, управление и примыкание; 2) при помощи предикаторов, функцию которых выполняют (связочные, модальные, смысловые) глаголы, предлоги, коннекторы, модальные слова и выражения. Предикаторы как языковые знаки обладают предикатностью – свойством осуществлять предикацию между членами предложения в синтагматической цепи, а также передавать объективную или субъективную модальность.

В заключение делается вывод о том, что функциональный и семантический потенциал предикаторов неодинаков. Это видно при сравнении функциональных возможностей и семантического объема (связочного, модального, смыслового) глагола, флексии, модального слова или выражения, предлога и союза. Понятие предикатности шире, чем понятие сказуемости, которое является свойством глагола-сказуемого при членении двусоставного предложения. Предикатность, следовательно, включает сказуемость и модальность, передаваемую разными средствами корреляции в пределах предложения.

Ключевые слова: предложение, подлежащее, предикат, предикация, предикативность, предикатность, предикаторы, объективная модальность, референция, синтаксис, сказуемость, субъективная модальность.

The article presents the matter of current interest concerning sentence syntax connected with the use of such key notions as predication, reference, predicativity, predicateness, modality, and also their correlation with the notion of predicatability as the author suggests. All the mentioned terms are understood as functional and semantic categories closely connected with sentence members.

The aim of the article is to show the difference between these terms revealing their specific features. The author underlines that predication is represented as an act of correlating language units in the syntagmatic line. It is realized in various traditional syntactical relations between the members of a simple sentence or between the parts of a composite sentence. It is stated that predication in the English sentence can be realized: 1) syntactically, by setting together the meaningful units, i.e. by

means of agreement, government and adjoining; 2) with the help of predicators which are lexically represented by (linking, modal, notional) verbs, prepositions, connectors, modal words and phrases. Predicators as linguistic signs possess predicatability – a quality to realize predication between the sentence members in the syntagmatic line, and also convey objective and subjective modality.

In conclusion it is stated that the functional and semantic potential of predicators is different. It becomes evident when we compare the functional possibilities and the semantic scope of a (link, modal, notional) verb, an inflection, a modal word or phrase, a preposition or a conjunction. The notion of predicatability is wider than the notion of predicateness – a quality of the predicate-verb in a two-member sentence. Thus, predicatability comprises predicateness and modality expressed by different means of correlation within a sentence.

Keywords: sentence, subject, predicate, predication, predicativity, predicatability, predicators, objective modality, reference, syntax, predicateness, subjective modality.

«Предложение, одна из основных категорий синтаксиса, противопоставленная по формам, значению и функциям слову и словосочетанию. В широком смысле – любое высказывание, являющееся сообщением о чем-либо и рассчитанное на слуховое или зрительное восприятие. В узком, собственно грамматическом смысле – особая синтаксическая конструкция, имеющая в своей основе специальный абстрактный образец, организованная по законам данного языка и предназначенная для того, чтобы быть сообщением» [9, с. 1009].

Члены предложения организуются иерархически в определенную последовательность, где *подлежащее* (subject) выражает субъект действия, а *предикат* (predicate = сказуемое) выражает действие или состояние субъекта [2: с. 101].

Центральным звеном простого предложения является сказуемое с его обязательными валентностями. Заполнение обязательных валентностей предиката приводит к образованию элементарного или простого нераспространенного предложения. Расширение состава простого предложения за счет факультативных позиций превращает его в распространенное предложение [7, с. 28].

Говоря о свойствах предложения, нужно определиться с такими понятиями, как *предикация* (predication), *сказуемость* (predicateness), *предикативность* (predicativity), *модальность* (modality) и *предикатность* (predicatability).

Под предикацией в логике издавна

понимали отнесение признака к его носителю, позднее под ней стали понимать отнесенность утверждения к предмету речи. В.А. Звегинцев подчеркивает, что понятие предикации (или предикативности), выполняющее роль универсальной отмычки ко всем тайнам природы предложения, служит раскрытию посреднической роли предложения (между мыслью и языком) [6, с. 158]. Как видно, он отождествляет предикацию и предикативность.

В лингвистике *предикацию* нередко представляют как соотнесение предложения (высказывания) к действительности. В.З. Панфилов отмечает две основные точки зрения на сущность *предикативности* (predicativity). Сторонники первой точки зрения исходят из того, что назначение категории предикативности, формирующей предложение, заключается в отнесении содержания предложения к действительности. Это свойство всего предложения в целом, а не какого-либо одного члена предложения, в том числе и сказуемого. Сторонники другой точки зрения предпочитают называть предикативность *сказуемостью* (predicateness), считая ее свойством сказуемого как члена предложения.

Противоречия в трактовке предикативности связаны с тем, что под ней понимаются принципиально различные языковые явления, а именно: предикативность как свойство сказуемого и предикативность как свойство предложения в целом [10, с. 166–168]. Роль

предикативности сводится к совокупности грамматических категорий, придающих предложению целостность, грамматически оформленную по законам данного языка [6, с. 160]. На наш взгляд, *сказуемость* (predicateness) – это грамматические характеристики глаголов, выполняющих функцию сказуемого (predicate) в предложении, в то время как *предикативность* (predicativity) – это грамматические свойства *именной лексики* (predicative), функционирующей как часть составного именного сказуемого (compound nominal predicate).

В отечественной лингвистике более распространено определение предикативности В.В. Виноградова как «относительность высказываемого содержания к реальной действительности, грамматически выражающаяся в категориях (синтаксических, а не только морфологических) модальности (наклонения), времени и лица» [4, с. 227]. Однако такое понимание соотносительности высказывания с действительностью также характерно для *референции* (reference). «*Референция* – это отношение актуализированного, включенного в речь имени или именного выражения (именной группы) к объектам действительности» [1, с. 6]. Это дает основание для отождествления предикативности и референции. Н.Д. Арутюнова замечает: «Теория референции не может сбросить со счетов прагматику речи. Она вынуждена учитывать все основные типы отношений, определяющие коммуникацию, то есть перекрестные связи между языком, действительностью, ситуацией речи, говорящим и адресатом» [1, с. 11].

В.В. Виноградов подчеркивает, что с понятием предложения в синтаксисе сочетается вопрос о *сказуемости*, которая приписывается формам лица и наклонения. При этом некоторые грамматисты видят фундамент сказуемости в формах наклонения, в категории *модальности* (modality), которая может иметь

не только морфологическое, но и разнообразное синтаксическое выражение. Понятие предложения связано с признаком модальности высказывания, значение модальности неотделимо от понятия предложения [5, с. 374].

«Грамматические отношения могут быть двоякого рода: либо объективно-синтаксические отношения между словами в словосочетании, в предложении, либо отношения всего высказывания или предложения к реальности, называемые субъективно-объективными, или модальными» [5, с. 594]. Как известно, не существует отношения вне отношения вещей. Через отношения между вещами или людьми, включая межгендерное общение, проявляются их свойства [3, с. 8]. Модальные отношения выражаются не только модальными глаголами и грамматическими формами смыслового глагола, но также использованием модальных слов и выражений, других частей речи, целых синтагм или даже предложений.

«**Модальность**, функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к содержанию высказывания. Модальность может иметь значение утверждения, приказания, пожелания и др. Выражается специальными формами наклонений, интонацией, модальными словами (например, «возможно», «необходимо», «должен»); в логике такие слова называются модальными операторами, с их помощью указывается способ понимания суждений (высказываний)» [9, с. 548].

Известно, что модальность не является специфической категорией предложения; это более широкая категория, которая может выявляться как в области грамматико-строєвых элементов языка, так и в области его лексико-номинативных элементов. К лексико-номинативным элементам относятся знаме-

нательные слова модально-оценочной семантики, полуслужебные слова вероятности и необходимости, модальные глаголы с их вариантами оценочных значений. Что касается предикативности, то она представляет собой синтаксическую модальность как особое языковое свойство предложения, реализующее его качественную определенность как предложения [2, с. 98].

Объективная модальность предложения основывается на реальной информации, отражающей онтологию события или явления и передаваемой предикатом в настоящем или прошедшем времени изъявительного наклонения. Какое-либо мнение или гипотетичное событие соответствуют субъективной модальности. Она может быть реализована через модус, например: *I suppose they live in London now*; через выражение интенции или ожидания: *I'm going to spend my holiday abroad*; *It's going to rain*; через повелительное или сослагательное наклонение: *Long live our friendship!* *I wish I were a careless child*.

Любое слово, выражающее некоторую оценку соотношения называемого факта с окружающей реальностью, должно быть признано индикатором субъективной модальности. *Модальность* (modality) определяется тем, как человек относится к собеседнику или к сказанному [8, с. 66].

Модальные слова в процессе речи не служат определением или распространением слов какого-нибудь одного или нескольких грамматических классов. «Они стоят вне связи с какими-нибудь определенными частями речи. Они выражают модальность высказывания в целом или отдельных его компонентов. Иногда они оправдывают, мотивируют выбор или употребление отдельных слов, подчеркивая их экспрессию» [5, с. 594].

Что касается *предикации* (predication), то она представляет собой акт соотне-

сения языковых единиц в синтагматической цепи. Она проявляется в разнообразных традиционных синтаксических отношениях между членами простого или частями сложного предложения.

Предикация в английском предложении может осуществляться: 1) синтаксически в результате соположения значимых единиц, т.е. через их согласование, управление и примыкание; 2) при помощи *предикаторов* (predicators), функцию которых выполняют (связочные, модальные, смысловые) глаголы, предлоги, коннекторы, модальные слова и выражения.

Глаголы-связки *to be*, *to become*, *to get*, *to grow*, *to turn*, etc. соотносят субъект предложения с предикативом, т.е. именной частью составного сказуемого, например: *The girl became slim* when *she got older*.

Модальные глаголы соотносят субъект предложения со второй частью глагольного сказуемого, например: *She may come today*. *He must have said it*. При этом модальный глагол передает субъективную модальность говорящего.

Смысловые глаголы также соотносят субъект предложения либо с объектом (дополнением), либо с обстоятельством места, времени и др., например: *The boy took a pencil*. *The boy gave the girl an apple*. *The children played in the yard*. *Father got up at 8 o'clock*. Данные предложения констатируют реальные факты, тем самым выражая объективную модальность через использование глагола в изъявительном наклонении.

Базовые модальные глаголы употребляются только с инфинитивом и не означают действия или состояния, а только передают отношение говорящего к действию, выраженному инфинитивом. Это действие (состояние, качество) рассматривается как возможное или обязательное, сомнительное или определенное, разрешенное или желаемое, требуемое или запрещенное, необходи-

мое или рекомендуемое, и т. д. Их значение в большой степени определяется коммуникативным типом высказывания и формой инфинитива.

Коннекторы включают: а) союзы (and, but, so, yet, for, or, as, as if, since, though, etc.); б) наречия (afterwards, moreover, then, still, nevertheless, etc.); в) числительные и производные от них – one, two, three, first(ly), second(ly), third(ly), etc.; г) адвербиальные словосочетания – in addition, in the end, in general, etc.; д) коррелирующие сочетания (first ... and then, at first ... but then, on the one hand ... on the other hand, not only ... but also, etc.).

Антропоцентричность высказывания предполагает разные варианты репрезентации явлений и их взаимосвязей. Воспроизводимые человеком факты могут совпадать с их последовательностью в онтологии в случае объективной модальности, когда коммуникативно-прагматическая ценность фактов нейтральна. Это происходит, когда факты находятся в отношениях одновременности, проспекции или следствия, вызванного определенными причинами:

John watched TV *when* Kate cooked in the kitchen.

John and Kate played tennis, *and then* they watched a new film.

As John loved Jane, they spent much time together.

Факты в речи могут передаваться человеком в инвертированной последовательности, т.е. ретроспективно или в случае предшества следствия причине:

Jane did some shopping *after* she returned home from work.

The fire broke out in the house *because* the children played with matches.

Коммуникативно-прагматическая ценность инвертированной последовательности фактов становится значимой благодаря субъективной модальности, поскольку говорящий делает акцент на второй части высказывания.

Следует отметить, что коннекторы часто служат индикаторами субъективной модальности в высказывании, которые наряду с другими средствами позволяют говорящему передавать свое отношение к предмету речи.

Модальные слова и выражения представлены адвербиалами: а) лексемного типа (surely, evidently, probably, maybe, luckily, etc.) и б) фраземного типа (no doubt, without doubt, of course, in vain, etc.). Они передают разное отношение человека к содержанию высказывания, т.е. имеют разную субъективную модальность. Они обычно функционируют в предложении как парантеза, что отличает их от наречия в функции обстоятельства.

Модальные адвербиалы выражают предположение – perhaps, possibly, maybe, probably, либо оценку – (un) fortunately, (un)happily – в сочетании с дополнением с предлогом for. По своему значению они могут передавать:

1) уверенность (certainly, of course, no doubt, surely, assuredly, undoubtedly, indeed, naturally, really, actually);

2) вероятность (perhaps, maybe, probably, possibly, supposedly, obviously, evidently, apparently);

3) оценку (un/happily, un/luckily, un/fortunately).

Эта лексика продолжает пополняться новыми словами из наречий, семантика которых связана с субъективным отношением к высказыванию. Наречия really, clearly, definitely, rather, noticeably, plainly, positively, presumably стали функционировать как модальные адвербиалы.

Предикаторы (predicators) как языковые знаки обладают *предикатностью* (predicatability) – свойством осуществлять предикацию (predication = сопоставление) компонентов предложения в синтагматической цепи при передаче объективной или субъективной *модальности*.

Что касается функционального и семантического потенциала предикаторов, то он неодинаков. Это особенно заметно при сравнении функциональных возможностей и семантического объема (связочного, модального, смыслового) глагола, флексии, модального слова или выражения, предлога и союза. Понятие предикатности шире понятия сказуемости, которое свойственно сказуемому

как члену предложения. *Сказуемость* реализуется в сказуемостном отношении между подлежащим и сказуемым при синтаксическом членении двусоставного предложения. Предикатность (*predicatability*), следовательно, включает понятия сказуемости (*predicateness*) и модальности (*modality*), которая передается разными средствами в рамках предложения.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Лингвистические проблемы референции // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XIII. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – С. 5–40.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1986. – 160 с.
3. Везнер С. И. Речевой жанр «Брачное объявление»: эвокационное моделирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2008. – 16 с.
4. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. Избранные труды. – М.: Наука, 1975. – 560 с.
5. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие / отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
6. Зевгинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: МГУ, 1976. – 308 с.
7. Зензеров В. Н. Простое предложение и высказывание // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2013. – № 7. – С. 27–33.
8. Зензеров В. Н. Способы передачи модальности в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 10. – С. 65–72.
9. Краткая Российская энциклопедия: в 3 т. / сост. В. М. Карев. – М.: Большая Российская энциклопедия: ОНИКС 21 век, 2003. – 1135 с.
10. Панфилов В. 3. Взаимоотношение языка и мышления. – М.: Наука, 1971. – 232 с.

УДК 811.112.2'366

Е. П. Налобина

*Старший преподаватель кафедры немецкого языка,
Новосибирский государственный педагогический университет, sorockina@mail.ru*

И. В. Архипова

*Кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка,
Новосибирский государственный педагогический университет, irarch@yandex.ru*

НЕМЕЦКОЕ ПОЛИПРОПОЗИТИВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ С ПРЕДЛОЖНЫМИ ДЕВЕРБАТИВАМИ И ДЕАДЪЕКТИВАМИ

Цель статьи заключается в описании семантики и особенностей функционирования предложных конструкций с девербативными и деадъективными существительными в немецком полипропозитивном предложении.

В статье раскрываются понятия «пропозиция», «полипропозитивное предложение», а также представлен анализ взглядов отечественных исследователей на проблему пропозиции, выражаемую производным словом.

Предложные конструкции с девербативами и деадъективами, являясь средством осложнения семантики простого предложения, входят в структуру полипропозитивного предложения современного немецкого языка. Они маркируют семантически осложненное полипропозитивное предложение, указывая при этом на временные/таксисно-хронологические аспекты осуществления обозначаемых действий/процессов или ситуаций.

Ключевые слова: девербативное существительное, деадъективное существительное, пропозиция, полипропозитивное предложение, таксис.

The purpose of the article is to describe the structure and semantics of prepositional constructions with deverbative and deadjective nouns in the German preposition sentence.

The article describes the concept of "proposition", "preposition sentence" and it provides an analysis of the views of local researchers on the problem of a proposition expressed by a derivative word.

Prepositional constructions with verbal nouns and deadjectives as means of complication of the semantics of simple sentences are included in the structure of the polypropositional sentence of the modern German language. They mark the semantically complicated polypropositional sentence, pointing out to the temporary/taxis-chronological aspects of the implementation denoted by the action/process or situations.

Keywords: deverbal noun, deajektival noun, proposition, preposition sentence, taxis.

Особый интерес современных исследователей вызывает изучение семантической организации простого осложненного предложения. Вопросы теории семантического синтаксиса представлены в трудах ряда отечественных лингвистов Н. Д. Арутюновой, Г. А. Золотовой, Е. В. Падучевой и др. [1]. Девербативные и деадъективные существительные современного немецкого языка следует рассматривать как средство осложнения простого монопредикативного предложения [2–4; 10].

Отечественный языковед Г. А. Золотова отмечает, что наличие девербатива является показателем осложнения предложения в том смысле, что данные конструкции выражают дополнительную (вторичную) пропозицию [7]. Первичным способом выражения пропозиции является предикативная конструкция. В случае если «положение дел» не оформлено предикативно, имеет место свернутая, или стянутая непредикативная пропозиция.

Н. Д. Арутюнова характеризует пропозицию как «стянутую», если она возникает в результате номинализации предложения [1]. О. И. Москальская пишет о «свернутой» пропозиции, в основе которой лежит компрессия информации: «Компрессия осуществляется за

счет свертывания субъектно-предикатных структур в субстантивные блоки, предложно-именные обороты» [11, с. 523].

Полипропозитивным является предложение с двумя и более пропозициями. Как указывает отечественный языковед В.А. Белошапкова, «полипропозитивное предложение по смысловой организации подобно сложному предложению: оно выражает не одно «положение дел», а несколько «положений дел», связанных тем или иным образом» [6]. Полипропозитивное предложение, включающее свернутую пропозицию, отличается от семантической структуры предложения с одной пропозицией. В рамках полипропозитивного предложения происходит ранжирование предикатов в рамках одной семантической структуры. Оставаясь простым по своей синтаксической структуре, полипропозитивное предложение, помимо главного, включает вторичный предикат.

Отечественный языковед А. А. Каминына отмечает, что «синтаксическая природа временной семантики оборотов проявляется при любом соотношении временных планов предложения и конструкции» [9]. Поэтому нам представляется целесообразным сопоставить временный или таксисно-хронологический (в случае с девербативными

существительными) план основной и вторичной (сопутствующей) предикации.

Категория таксиса является глагольной категорией, поэтому именно немецкое девербативное существительное выступает как одно из средств формирования семантики таксиса. Таксис – это «выражаемая в полипредикативных конструкциях временная соотносительность действий в рамках единого темпорального плана» [7]. А. В. Бондарко относит конструкции с девербативными оборотами к периферийным средствам зависимого таксиса, «находящимся на грани вторичной предикации и обстоятельственных выражений» [7].

Немецкие девербативные существительные освещаются отечественными и зарубежными лингвистами, как правило, как отдельные отглагольные образования различных словообразовательных моделей с точки зрения их двойственной природы или «двухслойной» семантики [5].

На наш взгляд более правомерным является подход к рассмотрению девербативных существительных в составе номинализованных пропозиций или пропозитивных номинализаций (ср. beim Lesen; nach dem Suchen; nach dem Zögern; im Laufen; bei den Beobachtungen; während der Untersuchung; während der Befragung; vor der Abreise; beim Anblick и др.). Подобные пропозитивные номинализации функционируют в составе полипропозитивных предложений с предложно-девербативными конструкциями. Ср.:

«Herr Glasmann», rief *nach einigem Zögern* Peter Munk, «seid ihr gütig und haltet mich nicht für Narren» (C. Meckel).

Beim Anblick des sterbenden Kindes verlor er den Rest seiner Besinnung (H. Fallada).

Während der Befragung bezog sich der Himmel, und es wurde dunkel (A. Kohlbergs).

Предлог можно рассматривать как некоторый специфический маркер предлог

обозначает «сопряжение или смысловое единство» комплекса двух действий: основного, выражаемого глагольным предикатом, и побочного действия девербативного существительного. Указывая на сопряжение двух соотносимых между собой в рамках некоторого общего временного периода действия, предлог является *маркером* или *экспликатором* таксисных отношений. Предлоги дифференцированного временного значения (*während, vor, nach, seit*) выполняют функцию экспликатора таксисного значения одновременности (*während*), предшествования (*vor*) и следования (*nach, seit*). Например:

Während des Tanzens sagte der Mann plötzlich Seltsames ... (B. Apitz).

Der Brief war in der Nacht vor *Hermuts* Abreise geschrieben und von einer Zigarette verbrannt (H. Hesse).

Nach dem Hissen der Fahne begaben sich alle in den Gartensaal (J. Brezan).

Doch *seit der fluchtartigen Abfahrt des Sohnes* waren schon fast zwei Jahre vergangen ... (A. Seghers).

«Невременные» предлоги *in, bei, mit, unter* в силу своей полицентрической семантики являются, как правило, маркерами обстоятельственно-таксисных отношений одновременности (модально-, медиально-, кондиционно-нально- и каузально-таксисных). Некоторые из них, употребляясь в темпоральном значении (предлоги *in, bei, mit*), эксплицируют собственно таксисные отношения одновременности [2–4].

Предлог *in* может указывать на выражение как собственно таксисных отношений одновременности, так и модально-таксисных отношений одновременности. Предлог *bei* указывает на выражение собственно таксисных отношений одновременности, а также модально-, кондиционно- и каузально-таксисных отношений одновременности. Предлог *mit* эксплицирует собственно таксисные отношения одновременности

и модально-, медиально- и каузально-таксисные отношения одновременно. Предлог *unter* способен эксплицитировать обстоятельственно-таксисные отношения одновременности [2–4]. Например:

Er schlief im *Nachdenken* gegen Morgen ein (A. Seghers).

Ich bin allein drauf gekommen, im *Drübenachdenken* (K. Meckel).

Und *beim Stricken* träumt sie (H. Fallada).

Trudi lächelt, *bei geduldiger Neigung des Kopfes*, sie öffnet ihre Handtasche ... (S. Lenz).

Er schrak *bei der Nennung des eigenen Namens* und blickte den Geistlichen an (E. Langgässer).

Mit dem *Erwärmen der Glieder* und der flotten, taktfesten Bewegung kam ein anderer Geist in mir auf und machte dem fröstelnd trägen Unmut ein rasches Ende (H. Hesse).

Aber im demselben Augenblick sank er mit einem *Ächzen des Ekels* auf das Polster zurück (Th. Mann).

In enge Nebengassen ließ er sich wie in Abenteuer, hielt bei einem Wispern aus einem Fenster *unter Herzklopfen* den Schritt an (Th. Mann).

Es gelingt ihr *unter gutem Zureden*, unterstützt von Teresa, Ellen Klostermeier die Treppe hinaufzubugsieren (E. Peters).

Mit diesem jungen Manne, einem Herrn Mack, wurde, *unter unbedingter Zustimmung des Onkels*, besprochen, gemeinsam um halb sechs Uhr früh, sei es in die Reitschule, sei es ins Freie, zu reiten (F. Kafka).

При комплексном функционально-семантическом анализе немецких полипропозитивных высказываний с предложными девербативами обнаружено, что релевантными при формировании таксисно-хроно-логических отношений оказываются следующие факторы: семантика предлогов, лексико-семантическое (пропозициональное) наполнение высказывания, а также фоновая

информация коммуникантов. В силу полисемии предлогов *in*, *bei*, *mit*, *unter* и различного лексико-семантического наполнения высказываний интерпретация таксисных отношений в них часто варьируется [2–4].

В отечественной лингвистике семантико-синтаксические свойства деадъективных существительных немецкого языка описаны в работах языковедов Л.М. Борисенковой, Е.П. Налобиной, И.В. Архиповой и др. [2–4; 10].

В немецких высказываниях с деадъективными существительными вслед за З. И. Резановой, следует выделять следующие типы временных отношений:

1) временные отношения двух предикатов (временная последовательность, отношение определенности действий и т. д.),

2) временные отношения с осложнением значением цели, причины и т. д.,

3) временные отношения, осложненных отношениями характеристики [12].

При наличии временной соотнесенности предикатов действия/ состояния/ отношения, названные основным и вспомогательным предикатами, протекают либо одновременно, либо последовательно друг за другом в рамках единого временного плана высказывания. В отношениях временной последовательности вторичный предикат может называть действие как предшествующее во времени основному, так и следующее за ним:

В ряде высказываний имеют место временные отношения, осложненные элементами обусловленности (причины, цели и др.). Отношение причинной обусловленности обычно совмещается с семантикой временного предшествования одного из действий. Вторичный предикат, выраженный девербативом/ деадъективом, называет действие (процесс, состояние), предшествующее основному и его обусловливающее. Выдвижение на первый план каузальной

семантики может маркироваться предлогами *wegen, vor, durch, angesichts*. Например:

Verurteilt wurde er Ende Juni zu achteinhalb Jahren *wegen Bestechlichkeit, Untreue und Steuerhinterziehung* (D. Deckstein).

Aber genau *wegen seiner Fahrigkeit* macht er sich nur noch verdächtiger (R. von Bredow).

Die Theateraufführung wühlt ihre Zuschauer *durch eine Intensität* auf... (W. Höbel).

Und es ist geprägt *durch Selbstbestimmung, Kollegialität, Verständnis, Humor* (R. Precht).

Ich kritzelte *vor lauter Müdigkeit* nur lauter dummes Zeug hin (R. Goetz).

Die alten Sorgen *vor der Unbeherrschbarkeit* dieser Energie waren wieder präsent (R. Beste).

Man schwankte zwischen Befremden *angesichts ihrer enthusiastischen Naivität* und Bewunderung *angesichts ihrer Vitalität* (M. Kleeberg).

Kohleöfen reichten angesichts der Kälte oft nicht mehr zum Heizen aus (S. Utler).

Немецкий деадъектив может называть некоторую характеристику действия, конкретизирующую способ протекания или осуществления действия, названного основным предикатом. Ср.:

Mit Mut und Kreativität brachten die Ägypter den Autokraten Husni Mubarak zu Fall (J. von Mittelstaedt).

Sie posieren *mit der gleichen Lässigkeit*, Kaugummi kauend, mit Piratenkopftuch und Sonnenbrille (A. Smoltczyk).

Jenseits dieser Utopie wäre *mit ein wenig Klugheit und etwas mehr Wissen* schon viel gewonnen (T. Rapp).

Manches lässt sich nicht mehr *mit der Härte des Amtes* erklären, sondern nur noch *mit einer Verkümmernng des Herzens* (J. Fleischhauer).

Die Freundschaft war einzigartig *in ihrem freiheitlichen Geist und ihrer Unvoreingenommenheit* (M. Maron).

Und wir halten es *in unsererer liberal-libertären Selbstbezogenheit* für falsch und verwerflich (B. Strauss).

Das sagt Hauptkommissar di Bello *in entwaffnender Offenheit* (M. Ertel).

Итак, немецкие предложные конструкции с девербативами и деадъективами являются средством осложнения семантики простого предложения. Они входят в структуру осложненного полипропозитивного предложения современного немецкого языка. Предложные девербативы и деадъективы маркируют семантически осложненное полипропозитивное предложение и характеризует некоторые особенности осуществления обозначаемых действий/процессов/событий или протекания тех или иных «положений дел», обозначаемых девербативами и деадъективами.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – 2-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2002.
2. Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – Т. 9, № 5. – С. 95–104.
3. Архипова И. В. Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2013.
4. Архипова И. В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 135–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1604.12>
5. Большаков И. И. Функционально-стилистическая реализация безаффиксных девербативов в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1984.

6. Белошапкова В. А. Современный русский язык. – М.: Высшая школа, 1989.
7. Бондарко А. В. Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 25–40.
8. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: монография. – 3-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2010.
9. Камынина А. А. Современный русский язык: Синтаксис простого предложения. – М.: Изд-во МГУ, 1983.
10. Налобина Е. П., Архипова И. В. Семантико-синтаксические свойства девербальных и deadбективных существительных немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 143–153.
11. Москальская О. И. Аранжировка предложений в тексте и проблема подчинения // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1980. – Т. 39, вып. 6. – С. 521–530.
12. Резанова З. И. Функциональный аспект словообразования. Русское производное имя. – Томск: Изд-во Томского университета, 1996.

УДК 811.133.1'36

Л. П. Полянская

*Кандидат филологических наук, доцент,
Новосибирский государственный педагогический университет*

ПОЛНОЕ, НЕПОЛНОЕ ИЛИ ЭЛЛИПТИЧЕСКОЕ? К ИСТОРИИ ВОПРОСА

В статье рассматривается проблема определения лингвистического статуса предложений без глагола в личной форме. Проводится ретроспективный обзор точек зрения французских лингвистов на вопрос о безглагольном оформлении предложения, уточняется их отношение к проблеме эллипсиса в синтаксисе и, в частности, к роли глагола во французском предложении. Изучается вопрос о трактовке терминов «неполное» и «эллиптическое» предложение в отечественном языкознании; анализируются точки зрения на эллиптическое предложение, существующие в русистике. В результате обобщения мнений отечественных и зарубежных лингвистов делается вывод о синонимичности терминов «неполное» и «эллиптическое» предложение в применении к французскому синтаксису и предлагается противопоставление двух типов предложений без глагола в личной форме, употребляющихся в современном французском языке: полных безглагольных предложений, самостоятельных структурно и семантически, и эллиптических – с опущенным глагольным компонентом, восстанавливаемым из контекста либо ситуации.

Ключевые слова: французский язык, синтаксис, предложение без глагола в личной форме, эллипсис.

The paper focuses on the no-verb sentences linguistic status. The author analyses viewpoints of French scholars on the no-verb sentence structure and approaches to the study of elliptical syntactic structures and functions performed by verbs in French sentences. Retrospective review of different viewpoints let the author specify definitions of 'incomplete' and 'elliptical' sentences in the Russian language science.

The author recognizes the synonymic nature of the French incomplete and elliptical sentences and discusses two opposing types of no-verb sentences: complete no-verb sentences, structurally and semantically independent, and elliptical sentences with omitted verbs implied contextually or by the communicative situation.

Keywords: French, syntax, no-verb sentence, ellipsis.

Лингвистический статус предложения без глагола в личной форме до настоящего времени остается одним из дискуссионных вопросов синтаксиса, поскольку он теснейшим образом связан с такими спорными проблемами,

как разграничение синтаксического нуля и эллипсиса, соотнесение структурной и семантической полноты предложения, трактовка понятий «неполное» и «эллиптическое» предложение. Обсуждение этих и смежных с ними проблем всегда вызывает оживленные дискуссии.

Известно, что для французского языка с его прямым порядком слов наиболее характерно предложение с выраженными подлежащим и сказуемым, причем и в глагольном, и в составном именном сказуемом, как правило, присутствует глагол в личной форме. Очевидно, по этой причине безглагольные предложения как таковые редко привлекали внимание французских лингвистов. Можно предполагать, что в этом сказалось влияние традиций логического направления в грамматике, одним из фундаментальных положений которого является признание ведущей роли глагола в образовании предложения. Сторонники этого направления ограничиваются лишь упоминанием о наличии во французском языке предложений без финитного глагола и относят все типы безглагольных предложений к периферии французского синтаксиса как конструкции случайные и нерегулярные, которые могут быть интересны только со стороны их стилистической роли (H. Bonnard; J. Dubois, F. Dubois-Charlier; R.L. Wagner, J. Pinchon, etc.).

Однако во французской лингвистике существует и другое мнение. Так, например, К. Де Бур считает, что подчеркнутое невнимание к предложениям без глагола в личной форме, перенос проблемы безглагольного оформления предложения в область стилистики, так же как и чрезмерная «заморфологизированность» логической грамматики идут вразрез с синтаксической реальностью французского языка, «слишком упрощая то, что в действительности далеко от того, чтобы быть простым» [26, с. 43].

По мнению Л. Теньера, противоречие между сторонниками логического подхода, утверждающими невозможность безглагольного оформления французского предложения, и теми лингвистами, кто, оспаривая данное утверждение, указывает на существование во французском языке различных типов безглагольных предложений, лишь на первый взгляд кажется непримиримым. В действительности «дело в том, что сам вопрос поставлен неудачно и в слишком категоричных терминах. В простом предложении центральным узлом не обязательно должен быть глагол. Но уж если в предложении имеется глагол, он всегда центр этого предложения» [18, с. 118]. Однако, признавая корректность предложений без глагола-сказуемого для современного французского языка, Л. Теньер, в соответствии с построенной им вербцентрической концепцией предложения, ограничивается констатацией данного факта, не анализируя особенности таких предложений и не обговаривая их лингвистический статус [18, с. 192–205].

Описание отдельных типов безглагольных предложений (или, по крайней мере, упоминание о них) наиболее часто имеет место в работах по экспрессивному синтаксису, а также в соответствующих разделах трудов по общему синтаксису. При этом обращает на себя внимание тот факт, что в трудах французских лингвистов проблема безглагольного оформления предложения, как правило, тем или иным образом соотносится с проблемой эллипсиса, который трактуется учеными далеко не однозначно. Одни исследователи связывают эллиптичность с отсутствием любого члена предложения, традиционно различаемого в синтаксисе (F. Brunot; R. GeorGIN; M. Fischer, G. Hacquard; A. Dauzat, etc.), в то время как другие считают такое расширенное понимание эллипсиса неоправданным и ограничивают это явление определенными

разновидностями безглагольных конструкций (Э. Бенвенист; P. Guiraud; M. Grevisse, etc.).

Сторонники первой точки зрения относятся к эллиптическим все типы предложений без глагола в личной форме. Так, например, К. Нюроп видит эллипсис как во всех простых безглагольных, так и в сложных предложениях с так называемой зевгмой. При этом он отмечает, что число глагольных эллипсисов во французском языке очень велико и они чрезвычайно разнообразны [36, с. 13–15].

Представители второй точки зрения трактуют эллипсис более узко, ограничивая это явление определенным набором специфических конструкций, перечень которых у разных авторов значительно варьируется. Как правило, большинство сторонников этой концепции уделяют специальное внимание безглагольным предложениям, признавая их полноценными конструкциями и подчеркивая их широкую распространенность во французском языке. Первым ученым, придавшим лингвистический статус конструкциям без глагола в личной форме и отделившим их от глагольных предложений как особые неэллиптические образования, стал А. Мейе. Он описал основные структурные разновидности французских безглагольных предложений и определил наиболее типичные условия их функционирования [34, с. 20; 35, с. 5].

Особое понимание природы безглагольных предложений и их места в синтаксической системе французского языка выявляется в трудах представителей психологического направления, которые выступают против расширенной трактовки эллипсиса, в частности, против обнаружения случаев «подразумевания», импликации глагола в любом предложении без глагола-сказуемого. По их мнению, в таких предложениях речь идет не об эллипсисе или подразумевании глагола, но об особых типах

французского предложения [24, с. 164; 33, с. 162; 37, с. 13].

В отечественной лингвистике вопрос о предложениях без глагола в личной форме неоднократно обсуждался в ходе полемики по поводу разграничения неполных и эллиптических предложений в русском языке. В разработке проблематики неполных предложений большое значение имела статья И. А. Поповой «Неполные предложения в современном русском языке» [14], которая привлекла внимание русистов к этому сложному явлению и положила начало многолетней дискуссии по поводу структурных и семантических характеристик неполных предложений.

И. А. Попова высказала мнение, что неполные предложения нельзя равнять по полным, что добавление каких-либо членов предложения в некоторых случаях не только не нужно, но и невозможно, так как оно существенным образом изменит предложение [14, с. 129–135]. Эта мысль была развита в целом ряде исследований, вследствие чего «многие структурно неполные разновидности предложений стали оцениваться как полные, ибо в смысловом отношении они достаточно полны, причем учитывается лишь речевая сторона информативной семантики предложения» [3, с. 321].

В. В. Виноградов, рассматривая вопрос о неполных предложениях, выделил отдельно группу эллиптических предложений, которые, по его мнению, представляют собой «своеобразные типизированные формы предложений разговорной речи, их особые структурные типы, которые вовсе не представляют собой нарушения норм полных предложений» [7, с. 28].

Дальнейшая разработка вопроса о разграничении неполных и эллиптических предложений в русском языке привела к тому, что многие разновидности предложений без глагола в личной форме стали квалифицироваться именно как

эллиптические, причем исследователи, придерживающиеся этой точки зрения, характеризуют их как синтаксические образования особого типа. Так, например, П. А. Лекант утверждает, что эллипсис – это устранение глагольного компонента без возмещения его в контексте. По его мнению, все неполные предложения соотносительны с полными как их варианты, в то время как «эллиптические предложения не могут быть непосредственно сопоставлены с определенными глагольными предложениями в качестве полного и неполного вариантов конкретного предложения» [12, с. 155–157]. Он выделяет несколько групп словосочетаний, на основе которых в русском языке после устранения глагола образуются эллиптические предложения [12, с. 233]. Такого же мнения придерживается Н. С. Валгина, утверждающая, что эллиптические предложения – это конструкции особого типа, «спецификой которых является отсутствие глагольного сказуемого, причем сказуемого, не упомянутого в контексте» [6, с. 264].

В «Словаре лингвистических терминов» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой эллиптическое предложение определяется как «неполное по составу предложение, в котором отсутствие глагола-сказуемого является нормой. Для понимания такого предложения нет необходимости ни в контексте, ни в ситуации, так как полнота содержания достаточно выражена собственными лексико-грамматическими средствами данного предложения» [16, с. 201]. В то же время неполным признается предложение, «характеризующееся неполнотой грамматической структуры или неполнотой состава вследствие того, что в нем отсутствует один или несколько членов (главных или второстепенных), ясных из контекста или ситуации» [16, с. 200].

В последнее время нередко высказывается мнение, что в русском языке

эллиптические предложения представляют собой одну из разновидностей неполного предложения. Так, авторы одного из практических пособий по современному русскому языку различают четыре типа неполных предложений: (1) контекстуально-неполные, (2) ситуативно-неполные, (3) диалогические неполные и (4) эллиптические предложения [4, с.78].

По мнению Г. А. Золотовой, «эллипсис, эллиптичность остаются терминологическими синонимами контекстуальной неполноты предложения, с известными преимуществами интернационального термина, но противопоставление явлений эллипсиса и неполноты нерационально» [10, с. 202].

Думается, что эти и подобные им различия объясняются наличием двух различных подходов к определению самой сущности эллипсиса. С одной стороны, это трактовка эллиптических образований как особых оригинальных структур, имеющих в системе языка, и, с другой стороны, подход к ним как к продукту непосредственной речевой деятельности человека.

Сторонники первой точки зрения разрабатывают автономную концепцию эллипсиса, основываясь на том факте, что можно выделить целый ряд стандартных ситуаций, в которых обычно используются эллиптические образования. Адепты данной концепции подчеркивают структурно-семантическую самостоятельность эллиптических предложений и их смысловую достаточность. По их мнению, эллиптические образования имеют инвариантный характер, который проявляется в типической приуроченности таких конструкций к определенным стандартным внешним условиям и языковым формам коммуникации (В. В. Виноградов, П. А. Лекант, И. А. Попова и др.).

Ученые, разрабатывающие вторую точку зрения на сущность эллипсиса,

выдвигают концепцию неавтономности эллиптических образований, которые рассматриваются ими как не полностью оформленные варианты соответствующих полных предложений (А. М. Пешковский, А. А. Шахматов, Н. Ю. Шведова и др.).

В диапазоне между двумя указанными концепциями о сущности эллипсиса находится все многообразие трактовок понятий «эллипсис» и «эллиптическое предложение», которое можно свести к четырем основным точкам зрения.

Первая точка зрения – толкование эллиптического предложения как языкового инварианта, обладающего структурной и семантической достаточностью и независимостью от контекста. Число структурно-семантических типов таких предложений невелико и зависит от особенностей грамматического строя конкретного языка (Е. М. Галкина-Федорук, А. П. Сковородников и др.).

Согласно второй, диаметрально противоположной точки зрения, эллиптическим считается любое предложение, не содержащее грамматического субъекта и предиката (а в некоторых концепциях к ним добавляются и второстепенные члены, имеющие обязательную валентность). Такие конструкции рассматриваются не как отдельные предложения, а как «осколки» предложения, «профразы», целиком зависящие от контекстного окружения и ситуации. Фигурируют такие образования в разговорной речи, они характерны для любого языка, частотность их не поддается учету (Н. М. Шанский, Н. Bonnard и др.).

Между этими полярными точками зрения на трактовку понятия «эллиптическое предложение» лежат две более умеренные концепции. Сторонники одной из них считают, что эллипсис – это не всякое отсутствие какого-либо компонента предложения, а лишь такое, которое нарушает нормы языка, когда без восстановления опущенного элемента

невозможно понять смысл предложения. По их мнению, в эллиптических предложениях отсутствуют такие элементы, неупотребление которых влечет за собой нарушение структурных норм синтаксического целого, нарушение смысловой и интонационной законченности. В рамках данной концепции к эллиптическим относятся лишь незаконченные, прерванные предложения. Отсутствующий элемент таких эллиптических конструкций не может быть восстановлен из контекста (Е. Д. Андреева, R. Godel и др.).

И, наконец, последняя, самая убедительная и аргументированная, на наш взгляд, точка зрения, которой придерживается большинство современных лингвистов, заключается в понимании эллиптичности как выпадения (опущения или неупотребления) какого-либо члена предложения, легко восстанавливаемого из контекста или ситуации. Эллипсису могут подвергаться семантически и коммуникативно избыточные элементы высказывания, которые не являются необходимыми для передачи и адекватного понимания информации в определенной речевой ситуации (Ш. Балли, В. Г. Гак, Г. А. Золотова и др.).

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в русском языке конструкции без глагола в личной форме квалифицируются либо как неполные, контекстуально зависимые предложения, либо как особые эллиптические образования, не зависящие ни от контекста, ни от ситуации. В то же время, во французском языке описание безглагольных предложений строится, как правило, на оппозиции полное / эллиптическое предложение. Так, например, многочисленные разновидности безглагольных реплик, типичные для вопросно-ответных диалогических единств, характеризуются исследователями как эллиптические предложения. С другой стороны, и французские лингвисты,

и отечественные романисты выделяют ряд моделей предложений без глагола в личной форме, которые функционируют как модели полных самостоятельных предложений, входящих в систему французского языка (Ш. Балли, Э. Бенвенист, В. Г. Гак, Л. И. Илия, А. А. Шахматов, P. Guiraud и др.).

К полным безглагольным предложениям относят, в частности, три выделенные Ш. Балли модели французских эмотивных предложений (“Quelle chaleur!”, “Ah, la bonne chaleur!”, “Maudite chaleur!”), при описании которых «было бы напрасно искать в контексте или ситуации то, что позволило бы дополнить определенные и положительные знаки, каких требует грамматика, то есть глагол» [3, с. 176]. К его мнению присоединяется А. А. Шахматов, который, в свою очередь, приводит в качестве примеров полных безглагольных конструкций такие французские предложения, как “Un incendie!”, “Une voiture!”, “Voilà ma femme”, “Nuit”, “Profond mistère” [20, с. 57].

Однако необходимо отметить, что в отечественной романистике существует и другое мнение по поводу лингвистической сущности подобных предложений. Так, например, Е. А. Реферовская и А. К. Васильева утверждают, что такие безглагольные предложения (в их терминологии “моноремы”), как “L’hiver”, “Un bruit”, “Quel horreur!” “Ah! Cette femme!” являются сокращенными вариантами соответствующих двусоставных предложений (“дирем”) и должны рассматриваться как неполные с формальной стороны предложения [15, с. 56].

Таким образом, мы в очередной раз убедились, что предложения без глагола в личной форме представляют собой особый тип предложений как в русском, так и во французском языке. Их лингвистический статус продолжает оставаться дискуссионным и требует учета самых разных грамматических и семантических параметров, что, несомненно, будет и впредь привлекать внимание отечественных и зарубежных исследователей.

Список литературы

1. Андреева Е. Д. Безглагольные предложения в современном французском языке. – Кишинев: Штиница, 1979. – 119 с.
2. Бабайцева В. В., Николина Н. А., Чеснокова Л. Д. и др. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: в 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис / под ред. Е. И. Дибровой. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 624 с.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
4. Бегаева Е. В., Лачимова Л. Я., Гусева Т. И., Янсюкевич А. А. Современный русский язык. Практическое пособие. – М.: Экзамен, 2005. – 228 с.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Просвещение, 1974. – 447 с.
6. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
7. Виноградов В. В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения // Вопросы языкознания. – 1954. – № 1. – С. 3–29.
8. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. – М.: Высшая школа, 1981. – 208 с.
9. Галкина-Федорук Е. М. О двусоставных и односоставных предложениях в современном русском языке // Филологические науки. – 1959. – № 2. – С. 102–112.
10. Золотова Г. А. К понятию предикативности // Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. – Л.: Наука, 1975. – С. 147–154.

11. *Илия Л. И.* Очерки по грамматике современного французского языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
12. *Лекант П. А.* Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М.: Высшая школа, 2004. – 247 с.
13. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956. – 511 с.
14. *Попова И. А.* Неполные предложения в современном русском языке // Труды Института языкознания АН СССР. Т. 2. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1953. – С. 121–142.
15. *Реферовская Е. А., Васильева А. К.* Теоретическая грамматика современного французского языка. – Л.: Просвещение, 1977. – 276 с.
16. *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
17. *Сковородников А. П.* О критерии эллиптичности в русском синтаксисе // Вопросы языкознания. – 1973. – № 3. – С. 114–123.
18. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 654 с.
19. *Шанский Н. М.* Современный русский литературный язык. – Л.: Просвещение, 1988. – 671 с.
20. *Шахматов А. А.* Синтаксис русского языка. – М.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.
21. *Шведова Н. Ю.* Спорные вопросы описания структурных схем простого предложения и его парадигм // Вопросы языкознания. – 1973. – № 4. – С. 25–36.
22. *Bonnard H.* La proposition // Français moderne. – 1959. – № 3. – P. 161–162.
23. *Brunot F.* La pensée et la langue. – P.: Masson et compagnie, 1936. – 982 p.
24. *Cressot M.* Le style et ses techniques. – P.: Presses universitaires de France, 1947. – 253 p.
25. *Dauzat A.* Grammaire raisonnée de la langue française. – Lyon, 1942. – 419 p.
26. *De Boer C.* Syntaxe du français moderne. – Leiden, 1954. – 282 p.
27. *Dubois J., Dubois-Charlier F.* Eléments de linguistique française: syntaxe. – P.: Hachette, 1970. – 342 p.
28. *Fischer M., Hacquard G.* A la découverte de la grammaire française. – P.: Hachette, 1959. – 538 p.
29. *Georgin R.* Difficultés et finesses de notre langue. – P.: Edition André Bonne, 1952. – 336 p.
30. *Godel R.* La question des signes zéro // Cahiers Ferdinand de Saussure. – 1963. – № 11. – P. 132–146.
31. *Guiraud P.* La syntaxe du français. – P.: Presses universitaires de France, 1974. – 126 p.
32. *Grevisse M.* Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. – Belgique: Editions J. Duclot, 1980. – 1194 p.
33. *Henry A.* Etudes de syntaxe expressive. Ancien français et français moderne. – P.: Hachette, 1960. – 219 p.
34. *Meillet A.* La phrase nominale en indo-européen // Mémoires de la Société de linguistique. – 1906. – T. 14, № 1. – P. 3–26.
35. *Meillet A.* Linguistique historique et linguistique générale. – T. 2. – P.: Ancienne Honoré Champion, 1938. – 379 p.
36. *Nyrop K.* Grammaire historique de la langue française. – T. 5. – Copenhague, 1930–1936. – 464 p.
37. *Séchéhaye A.* Essai sur la structure logique de la phrase. – P.: Libr. Ancienne Honoré Champion, 1926. – 237 p.
38. *Wagner R. L., Pinchon J.* Grammaire du français classique et moderne. – P.: Hachette, 1962. – 648 p.

УДК 811.581'367

К. В. Раубо

*Ассистент кафедры китайского языка факультета иностранных языков,
Новосибирский государственный педагогический университет*

СТРУКТУРНЫЕ ЧАСТИЦЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье автор производит анализ иероглифического написания и грамматических функций трех структурных частиц в китайском языке. Рассматриваются основные синтаксические функции и особенности семантики каждой структурной частицы в рамках использования в современном китайском языке.

Ключевые слова: структурная частица, грамматические функции, синтаксис, предложение, словосочетание, китайский язык.

In this article the author makes an analysis of the hieroglyphic writing and grammatical functions of the three structural particles in the Chinese language. The main syntactic functions and features of the semantics of each structural particle are considered in the framework of use in modern Chinese.

Keywords: Structural particle, grammatical function, syntax, sentences, collocations, Chinese language.

Структурные частицы – это служебные слова, выражающие синтаксические или грамматические связи компонентов предложения. Наиболее распространенными в современном разговорном китайском языке являются частицы 的, 地, 得 – все они записываются с помощью китайской алфавитной латинизированной транскрипции (пиньинь) как [de], произносятся «нулевым» или «нейтральным» тоном.

Таким образом, данные структурные частицы с одной стороны являются омофонными, и имеют различия в иеро-

глифическом написании с другой.

С точки зрения обучающегося, возникают два основных вопроса, которые требуют сравнительного анализа данных структурных частиц:

- В чем заключаются различия письменной формы?
- В чем заключаются грамматические различия в тексте?

Далее в статье будет произведен анализ иероглифического написания и грамматических функций каждой структурной частицы.



的 в качестве служебной частицы имеет чтение [de], выступая в качестве прилагательного также имеет звучание [dí], в качестве существительного [dī] или [d'] (преимущественно в байхуа¹) состоит из графемы-ключа 白 и фонетика 勺.

Данная частица используется чаще других в путунхуа². В первую очередь этому способствует более широкий (по сравнению с другими) круг лексических и грамматических значений. По данным статистики структурная частица 的 [de] занимает 6-8% любого текста на китайском языке, таким образом, каждое 18-е слово в путунхуа – частица 的 [de].

Главная грамматическая функция 的 [de] – связывать атрибут или атрибутивную фразу с главным словом или фразой. Другими словами, частица 的 [de] служит для связи определения (простого или распространенного) с определяемым словом. Определение, предшествующее частице 的 [de], может быть выражено существительным, местоимением, глаголом, прилагательным или словосочетанием, включающим любые из выше перечисленных частей речи, либо словосочетанием, выраженным числительным и счетным словом в комбинации с любыми из выше перечисленных частей речи. При этом главное (определяемое) слово всегда выражено существительным. [6, с. 255]

Согласованность определения и определяемого слова может иметь значение притяжательности, качественной характеристики, ограничения, постоянной либо изменяющейся характеристики.

Если определение выражено существительным либо словосочетанием с ним, связь между определяемым словом и определением будет нести притя-

жательный характер. Например: 狗的叫 声 [gǒu de jiào shēng] собачий лай; 弟弟的书包 [dìdì de shūbāo] портфель младшего брата; 黄河的水流 [huánghé de shuǐliú] течение Хуанхэ. Вне зависимости от того, является существительное одушевленным или неодушевленным, именем собственным или нарицательным, занимая позицию определения, оно будет передавать значение притяжательности.

Также необходимо отметить, что принадлежность к той или иной морфологической группе (части речи) не всегда идентична в китайском и русском языке. Другими словами, для осуществления связи слов в предложении или в словосочетании в русском языке производится трансформация компонентов слова (суффиксов, приставок, окончаний), которые зачастую осуществляют переход слова из одной части речи в другую. В китайском языке, связь осуществляется только путем синтаксических изменений (изменения положения слова в предложении/словосочетании), без перехода слова в другую часть речи.

Определение выраженное местоимением или словосочетанием с ним, также формирует притяжательную связь с определяемым словом, например: 自己的事儿 [zìjǐ de shì er] личные (свои собственные) дела; 这样的人 [zhèyàng de rén] такие (такого типа) люди; 谁的铅笔 [shéi de qiānbǐ] чей карандаш? [11, с. 87]

Прилагательные в роли определения самое распространенное явление в русском языке, в китайском языке не всегда оформляется частицей 的. Так, качественные и относительные прилагательные, выраженные однозначным словом, чаще всего не оформляются частицей 的. Однако если будет использована двусложная форма (红 > 红色) или удвоено слово (для акцентирования внимания (好 > 好好)), подобное определение будет оформляться по правилам

¹ 白话 [báihuà] современный литературный стиль, созданный на базе пекинской устной речи, в древности – язык простолюдинов.

² 普通话 [pǔtōnghuà] официальная норма китайского языка в КНР

частицей 的. Например: 红花 [hóng huā] > 红色的花 [hóngsè de huā] красный цветок; 好办法 [hǎo bànfǎ] > 好好的办法 [hǎohǎo de bànfǎ] хороший способ. [4, с. 157]

Если определяемое слово опущено, частица 的 субстантивирует определение и может:

- подразумевать ранее указанный предмет или лицо 菊花开了, 有红的, 有黄的 [júhuā kāile, yǒu hóng de, yǒu huáng de] хризантемы расцвели, есть и красные и жёлтые;

- указывать категорию, сорт предмета, род занятий человека; 送报的 [sòng bào de] доставляющий газеты; 我喜欢吃辣的 [wǒ xǐhuān chī là de] я люблю есть острое;

- указывать некую ситуацию 无缘无故的你着什么急 [wúyuán wúgù de nǐzhe shénme jí] ведь нет никакой причины почему ты злишься?;

- оформлять дополнение, дублирующее стоящее выше местоимение в функции подлежащего предложения, указывая на ограничение сферы действия данного лица 我干我的, 你不用管! [wǒ gàn wǒ de, nǐ bùyòng guǎn] я занят своим делом и тебе незачем в него соваться!;

- дублировать глагол или прилагательное и повторяет эту конструкцию с другим словом, указывает, что есть такие и такие 说的说, 笑的笑 [shuō de shuō, xiào de xiào] кто-то говорит, кто-то смеётся; 大的大, 小的小 [dà de dà, xiǎo de xiǎo] есть и большие и маленькие. [7, с. 256]

Когда в роли определения выступает глагол или словосочетание с ним, на русский язык подобная форма переводится в виде прилагательного, причастия или причастного оборота, однако в китайском языке, переход из одной части речи в другую не осуществляется, а глагол воспринимается как характеристика определяемого предмета.

Например: 学习的材料 [xuéxí de cáiliào] учебные материалы; 走进来的人 [zǒu

jìnlái de rén] вошедшие/входящие люди; 看花儿的人 [kàn huā er de rén] любующийся цветами человек.

В редких случаях, частица 的 употребляется как аспектная частица, следуя за глаголом для обозначения прошедшего времени, например: 我昨天进的城。 [wǒ zuótiān jìn de chéng] Я вчера приехал в город. 小王今年考的大学。 [Xiǎo Wáng jīnnián kǎo de dàxué] Сяо Ван в этом году поступил в университет. 屋子里的人, 哭的哭, 叫的叫 [wūzi lǐ de rén, kū de kū, jiào dé jiào] Некоторые люди в комнате плакали, другие кричали. [8, с. 189]

Нормы современного китайского языка претерпели большие изменения за последние десятилетия. Трансформации подвержена не только устная речь, в письменной речи также наблюдаются колоссальные сдвиги в сторону упрощения и «глобализации» языка. К сожалению, повсеместное упрощение грамматических конструкций и фигур речи приводят к когнитивному столкновению людей разных поколений. Так старшее поколение, привыкшее к языковым нормам вэньяня³ и байхуа, зачастую претерпевают трудности в общении с молодым поколением, которые обучались по нормам путунхуа. И если недопонимания в разговорной речи это обычное дело для всего китайского народа на протяжении долгих тысячелетий (ввиду колоссального количества диалектов на территории государства), то недопонимание в речи письменной становятся практически трагедией национального масштаба.

Так по нормам вэньяня и байхуа словосочетание числительного и счетного слова, оформленное частицей 的, воспринималось как один из видов определения. По нормам современного путунхуа, подобная грамматическая конструкция

³文言 [wényán] (старый классический китайский язык); литературный язык; письменный стиль.

считается архаичной и применяется лишь в литературных и поэтических текстах, использование подобного оборота в устной речи и вовсе считается ошибочным. Например: 一桌的菜 [yī zhuō de cài] покрытый овощами стол; 一脸的汗水 [yī liǎn de hànshuǐ] пот, застилающий лицо. Также необходимо отметить, что такие слова как 脸 и 桌 не входят в список

классификаторов в путунхуа.

Таким образом, можно сделать вывод, что структурная частица 的 в современном путунхуа используется преимущественно для оформления определения, которое может быть выражено различными частями речи и их словосочетаниями.



地 в позиции структурной частицы имеет чтение [de], в роли существительного и союза имеет чтение [dì]. Состоит из графемы-ключа 土 и фонетика 也.

Круг грамматических функций частицы 地 намного уже, чем частицы 的. Среди российских китаеведов частицу 地 принято называть «наречной частицей» за ее основную грамматическую функцию, в то же время частицу 的 часто называют «определяющей» или «притяжательной», а частицу 得 – «глагольной» по тем же причинам, однако эти названия являются разговорными и их нельзя считать терминологически закрепленным. Также необходимо отметить, что ни в китайском, ни в английском языках нет подобной классификации этих частиц, соответственно, нет и подобных названий.

В качестве структурной частицы 地 чаще всего оформляет существительные, прилагательные, глаголы которые относятся к глагольной группе и по-

этому переходят в разряд наречий, отсюда принято считать, что частица 地 оформляет именно наречия, выступающие в роли обстоятельства образа действия. Например: 科学地论证 [kēxué de lùnzhèng] научно аргументировать (科学 – наука); 不停地流 [bù tíng de liú] безостановочно течь (不停 – не останавливаться); 慢慢地走 [màn màn de zǒu] медленно идти (慢 – медленный). [9, с. 356]

Кроме того, частица 地 может оформлять наречия степени и кратности действия, которые относятся к качественным прилагательным или глаголам в роли сказуемого, например: 格外地高兴 [géwài de gāoxìng] особенно счастлив; 非常地认真 [fēicháng de rènzhēn] очень серьезен; 经常地讨论 [jīngcháng de tāolùn] часто обсуждать/обсуждаемый.

В качестве обстоятельства кратности действия (разновидность образа действия) может выступать числительное с классификатором. Словосочетания данного рода оформляются частицей 地

и имеют значения кратного либо постепенного выполнения действия. Например: 一口一口地吃 [yīkǒu yīkǒu dì chī] есть кусочек за кусочком; 一趟一趟地跑 [yī tàng yī tàng de pǎo] совершать один забег за другим. [5, с. 314]

В современном путунхуа все еще сохраняются многие грамматические нормы вэньяня и байхуа, однако с каждым десятилетием употребление некоторых из них сводится к минимуму, либо становится узко диалектным.

Например, по нормам вэньяня для обозначения состояния предмета в пространстве использовался глагол, оформленный частицей 地 坐地 [zuòdì] сидеть 立地 [lìdì] стоять, однако по современным нормам путунхуа в подобном грамматическом случае частицу 地 заменяет другая структурная частица аспектный маркер 着.

Кроме того, грамматическая конструкция, в которой присутствовали два глагола, обозначающих два действия, выполняющихся одно на фоне друго-

го, по нормам вэньяня также включало в себя частицу 地. Однако в путунхуа эта норма практически вытеснена и заменена на конструкцию деепричастного оборота оформленного аспектным маркером 着. А именно: 卧地观经史 [wò de guān jīng shǐ] лёжа читать канон и исторические сочинения уст. вэньянь; 躺着看书 [tǎngzhe kànshū] лежа читать книгу путунхуа. [3, с. 166]

Таким образом, можно сделать вывод, что по нормам современного китайского языка, грамматический функционал структурной частицы 地 сводится в основном к оформлению обстоятельства образа действия и степени, находящихся в препозиции относительно глагола или прилагательного в роли сказуемого. Данные обстоятельства могут быть выражены существительными, прилагательными, глаголами, наречиями степени, числительными со счетными словами, но все они будут переводится на русский язык в качестве наречий.



得 [de] в позиции полнозначного глагола имеет чтение [dé], в позиции модального глагола имеет звучание [děi], в позиции структурной частицы [de]. Состоит из графемы-ключа 彳 и фонетика 得 и компонента 寸.

В отличие от частиц 的 и 地, которые

преимущественно выполняют функции структурных элементов и лишь изредка принимают значения самостоятельного слова, частица 得 в равной степени часто используется как полнозначный, модальный глаголы и структурная частица, которая, к слову, также оформля-

ет глагольную группу сказуемого.

Основная функция структурной частицы 得 связывать глагол с компонентом результата, степени, завершенности, возможности/невозможности или образа действия. Компонент может быть выражен односложным или многосложным словом, либо словосочетанием, в то время как глагол, который оформляется частицей 得, может быть выражен только односложным словом.

В конструкции возможности/невозможности совершения действия частица 得 отвечает за положительный вариант, в то время как в отрицательной форме ее заменяет отрицательная частица 不 [bù], а именно: 听得懂 [tīng dé dǒng] можно услышать 听不懂 [tīng bù dǒng] невозможно услышать 吃得饱 [chī dé bǎo] можно наесться 吃不饱 [chī bù bǎo] невозможно наесться. [2, с. 462]

Выступая в качестве инфикса между морфемой результата и полнозначным глаголом, частица 得 образует конструкцию, грамматически и синтаксически идентичную конструкции «возможности» совершения действия, различия между которыми можно увидеть лишь с помощью контекста. При этом, сама морфема результата может быть выражена глаголом или прилагательным, которые означают завершенность действия (совершенный вид глагола) и имеют разницу лишь в «оттенке значения результата», который можно выявить с помощью семантического анализа результативной морфемы. Например: 看得完 [kàn dé wán] дочитать (до конца); 看得到 [kàn dé dào] дочитать (до определенного места); 扫得干净 [sǎo dé gānjìng] убраться (до чистоты);

考得错 [kǎo dé cuò] провалить экзамен [1, с. 274].

Другой важной грамматической функции частицы 得 является оформление постпозиционного обстоятельства образа действия и степени. В конструкции с обстоятельством образа действия частица 得 оформляет глагол, за которым следует образ действия, однако в конструкции с обстоятельством степени, частица 得 будет оформлять прилагательное, выступающее в роли качественного сказуемого. 跑得快 [pǎo dé kuài] бежать быстро; 睡得香 [shuì dé xiāng] спать хорошо (сладко); 写的非常好 [xiě de fēicháng hǎo] писать очень хорошо; 好得很 [hǎo dé hěn] очень хорошо; 黑的看不见人 [hēi de kàn bùjiàn rén] темно настолько, что не видно людей [10, 124].

Таким образом, можно заключить, что на грамматические функции структурной частицы 得 большое влияние оказывает семантика слова (в вняние не занимало позицию глагола), этим объясняется тяготение этой частицы к глаголам и словам глагольной группы сказуемого. Поэтому чаще всего в значении структурной частицы 得 можно встретить как инфикс результативной формы глагола либо как суффикс глагола с постпозиционным обстоятельством образа действия и степени.

Подводя итог, необходимо отметить, что, несмотря на идентичность в произношении, данные структурные частицы имеют явные грамматические различия в употреблении, которые легко дифференцируются с помощью контекста, как в устной, так и в письменной речи.

Список литературы

1. Задоев Т. П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Основной курс. – М.: Наука, 1986. – 719 с.
2. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. – М.: Цитадель-трейд, 2006. – 576 с.
3. Huang Chu-Ren, Shi Dingxu A Reference Grammar of Chinese. – London: Routledge, 2016. – 383 p.

4. *Li Charles N., Thompson Sandra A.* Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar. – Berkeley: University of California Press, 1989. – 720 p.
5. *Teng Wen-Hua Yufa!* A Practical Guide to Mandarin Chinese Grammar. – London: Routledge, 2016. – 400 p.
6. *Yin Binyong, Mary Felley* Chinese Romanization: Pronunciation and Orthography. – Beijing: Sinolingua, 1990. – 600 p.
7. *Yip Po-Ching* Intermediate Chinese: A Grammar and Workbook. – London: Routledge, 2012. – 637 p.
8. *Yip Po-Ching* Chinese: A Comprehensive Grammar. – London: Routledge, 2015. – 656 p.
9. *Wiedenhof Jeroen* A Grammar of Mandarin. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015. – 502 p.
10. 李德津, 程美珍 外国人实用汉语语法. 北京: 纸质书, 2008. – 652 页.
11. 尹斌庸 汉语拼音和正词法. 北京: 纸质书, 1990. – 580 页.

УДК 811.111+821.111 (092) Хемингуэй Э.

И. М. Шепшинская

*Старший преподаватель кафедры английского языка,
факультет иностранных языков, Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск, shepshiskaya.inna@yandex.ru.*

ОБРАЗ ГЕРОЯ В РАССКАЗАХ Э. ХЕМИНГУЭЯ

Данная статья посвящена литературоведческому анализу послевоенных рассказов выдающегося писателя Э. Хемингуэя. Лауреат многочисленных премий в области литературы, Э. Хемингуэй был участником и очевидцем трагических событий XX века (Первая мировая война, Гражданская война в Испании, Вторая мировая война). На основе анализа интертекстуальности произведений писателя, автобиографического подхода к анализу литературного произведения автор данной статьи делает вывод о том, что в своих послевоенных рассказах (1930-х, 1950-х гг.) Э. Хемингуэй рассматривает проблему проявления героизма, описывает качества личности человека, способного на героический поступок не только в период войны, но и в мирное время, поэтому персонажи многих послевоенных рассказов Хемингуэя («The Old Man and The Sea», «The Good Lion», «The Faithful Bull», «Old Man at the Bridge», «Soldier's Home») проходят испытание на прочность в самых разных жизненных обстоятельствах. Автор статьи предлагает применять исследуемые рассказы для обучения студентов филологических факультетов смысловому чтению на английском языке.

Ключевые слова: рассказы Э. Хемингуэя, проявление героизма, образ героя, автобиографический подход, интертекстуальность, стилистический анализ текста, обучение смысловому чтению.

Ernest Hemingway (1899-1961), is a famous novelist, short-story writer; the Lauriat of the Nobel Prize in Literature was the participant and the eye-witness of World War I and II, Spanish Civil War and many other tragic historical events of the 20-th century. In his numerous novels and short stories E. Hemingway depicts that tragic events, expresses his viewpoint, and shares with readers his physical and psychological pain. E. Hemingway was the spokesman for "The Lost Generation". The present article is devoted to the analyses of E. Hemingway's short stories written during the post-war period (in 1930-s, 1950-s). Using the autobiographical approach to the study of Hemingway's short stories and intertextuality of his literary works we draw the conclusion about the main topic of Hemingway's short stories («The Old Man and The Sea», «The Good Lion», «The Faithful Bull», «Old Man at the Bridge», «Soldier's Home»). Hemingway wanted to share with readers his understanding of heroism and create the image of a Hero.

Keywords: Hemingway's short stories, manifestation of heroism, the image of a Hero, autobiographical approach, stylistic analysis of the text.

Эрнест Хемингуэй – величайший писатель XX века, лауреат Нобелевской премии, подарил читающей части планеты большое количество шедев-

ров литературного творчества: «Прощай, оружие!»; «Старик и море»; «И восходит солнце»; «По ком звонит колокол»; «Праздник, который всегда с тобой»; «Острова в океане». Эти и многие другие произведения автора хорошо знакомы широкому кругу читателей. Популярность творчества писателя объясняется не только литературным талантом Хемингуэя, его способностью излагать сложные мысли простым языком, но и тематикой произведений. Хемингуэй был голосом литературного направления «Потерянное поколение», описывал ужасные последствия войны.

Хемингуэй был очевидцем многих трагических событий XX века. Годы жизни писателя совпали с такими печальными страницами мировой истории, как Первая Мировая война, Гражданская война в Испании, Вторая мировая война.

Данная статья посвящена изучению рассказов Э. Хемингуэя: «The Good Lion», «Faithful Bull», которые были написаны автором в 1951 г. На основе литературоведческого анализа данных произведений, и автобиографического подхода в изучении произведений художественной литературы, мы можем сказать, что новеллы «The Good Lion» и «Faithful Bull» существенно отличаются от других рассказов Э. Хемингуэя, опубликованных в сборнике «The Complete Short Stories of Ernest Hemingway». Следует обратить внимание на жанровое своеобразие анализируемых нами литературных произведений. Новеллы начинаются с фразы «Once upon a time...», которая характерна для таких жанров как басня и сказка. Также в анализируемых нами произведениях проявляются такие характерные черты жанра басни как: 1) главные действующие лица – животные; 2) наличие стилистических приемов (иносказательное повествование, аллегория, олицетворение, сатира). Басня как жанр

дидактической литературы должна содержать четко сформулированный моральный вывод, который чаще всего представлен автором произведения в форме нравоучительного заключения. Хемингуэй отступает от традиции завершать басню нравоучительным заключением, акцентируя внимание на том, что свои рассказы «The Good Lion» и «Faithful Bull» он адресует взрослой аудитории, опытному читателю, который умеет обращать внимание на интертекстуальность, подтекст литературного произведения, выявлять в повествовании скрытый автобиографизм. Поэтому для более глубокого понимания рассказов «The Good Lion» и «Faithful Bull» необходимо обращаться к биографическому подходу в анализе литературного произведения.

Под термином «автобиографизм» мы понимаем отражение в литературном произведении событий из жизни автора, близости в каком либо отношении автору героя произведения [3]. М. Бахтин писал, что «самым обычным является черпать биографический материал из произведений и, наоборот, объяснять биографией данное произведение, причем совершенно достаточными представляются чисто фактические оправдания, то есть попросту совпадения фактов жизни героя и автора...» [1; с.125].

Разделяя позицию М. Бахтина, мы признаем наличие связи между мировоззрением, биографией автора и характером его произведений. В произведении «The Good Lion» мы можем найти прямые совпадения событий и фактов из личной жизни самого Хемингуэя с событиями, происходящими с его художественным персонажем. Главным персонажем произведения «The Good Lion» является грифон, который живет в Африке в окружении диких львов, которые чрезвычайно свирепы и жестоки. Излюбленной пищей диких львов

является человеческое мясо и кровь (Hindu Traders'). С помощью антитезы Хемингуэй противопоставляет главного персонажа рассказа («Good Lion») и персонажей, представляющих диких львов. Дикие львы охотились на людей, ели человеческое мясо, пили кровь, а Хороший лев ел блюда итальянской кухни («he ate pasta and scampi»). Речь Диких львов (savage lions) была грубой (they «roar with laughter»), речь Хорошего льва была вежливой («he asked politely»). Хемингуэй рассказывает историю жизни главного персонажа произведения «The Good Lion», повествует о том, что его отец – грифон (крылатый лев) – декоративный элемент архитектурного памятника, находящегося в Италии. «В образе Италии Хемингуэй отражает личные впечатления от послевоенных путешествий по одной из его любимых стран» [2, с. 33]. В образе Африки можно также увидеть автобиографизм произведения. В 1933 Хемингуэй путешествует по Восточной Африке и воплощает в жизнь свою давнюю мечту – длительное сафари.

Рассказ «The Good Lion» хронологически относится к третьему периоду творчества Э. Хемингуэя. Американские литературоведы (К. Бейкер, Э. Баргесс, С. Дональдсон) выделяют в творчестве Э. Хемингуэя три основных периода [2, с. 17-18, 7]. «Первый из них они относят к 20-м годам, второй связывают с эпохой 30-х годов и выделяют его на том основании, что Хемингуэй в этот период обращается к социальной проблематике в своем творчестве, правда, в значительно меньшей степени, чем это было свойственно большинству писателей США в это время. Третий период творческого пути Хемингуэя – 40-50-е годы, – по мнению американских литературоведов, можно выделить на основании ностальгической направленности, присущей произведениям писателя, выраженной

автобиографичности его творчества [2, с. 18].

Художественные персонажи Э. Хемингуэя эволюционируют в процессе перехода автора от одного творческого этапа к другому. «Если для творчества писателя (30-е гг.) преобладающим типом героя был человек, приобщающийся к общему делу, либо осознавший необходимость этого (романы «Иметь и не иметь», «По ком звонит колокол», пьеса «Пятая колонна»), то в 40-50-е гг. автор подвергает пересмотру решение дилеммы индивидуализм-коллективизм. Характерным героем книг «позднего» Хемингуэя становится творческая личность, которая проходит испытание на прочность в самых разных жизненных обстоятельствах». Исходя из этого, исследователи выделяют два типа героя в художественных произведениях Хемингуэя 40-50-х годов. «Один из них – человек, проходящий испытание в социально-исторических конфликтах (Томас Хадсон, Ричард Кантуэлл), другой – «выключенный» автором из широкого социального контекста (Дэвид Берн, старик Сантьяго, герои книг «Праздник, который всегда с тобой» и «Правда при первом свете дня»)» [2, с. 11].

Персонаж «Хороший лев» «выключен» автором из широкого социального контекста. Однако, аллегория в повествовании, автобиографизм и интертекстуальность рассказа «The Good Lion» позволяют читателям понять ностальгическую направленность произведения. В данном рассказе Хемингуэй не повествует о военных событиях, к которым он часто возвращался в своих произведениях послевоенного периода. Персонажи рассказа проживают в Африке и Италии, события рассказа происходят в мирное время. Рассказ повествует о межличностном конфликте персонажей. Однако опытный читатель может увидеть в повествовании рассказа «The Good Lion» аллюзию на сюжеты

рассказов, в которых герои Хемингуэя находятся в центре военных событий. Хороший лев противостоит злым львам, проявляет героизм и твердость духа. Очевидно, что с помощью интертекстуальности (сходство сюжетов рассказа), автобиографизма рассказа Хемингуэй в очередной раз обращается к теме разрушительной силы войны.

Многие персонажи произведений авторов литературного направления «Потерянное поколение», пройдя через суровые события войны, не могут устроиться в гражданской жизни (Джейк Барнс, Фредерик Генри, Пауль Боймер и многие другие). Главный персонаж рассказа Э. Хемингуэя «The Good Lion» возвращается из своего путешествия по Африке с радостью, но и с ощущением больших перемен в своей жизни, в своей личности. Хороший лев изменился, он перенимает привычки и образ жизни диких львов. В ресторане он заказывает себе нетипичное для своего рациона блюдо («Do you have any Hindu trader sandwiches?»).

Произведениям Э. Хемингуэя присуща интертекстуальность. Вслед за Ю. Кристевой [см. 4], под интертекстуальностью мы понимаем такое взаимодействие текстов, при котором элементы претекста (прототекста) имеют сходство с элементами воспроизводящего текста. Это сходство может проявляться на разных уровнях текста (лексическом, стилистическом, структурном, содержательном). Сюжеты произведений Э. Хемингуэя взаимодействуют друг с другом, говорят читателям о том, что трагические события (война или сражение Хорошего льва за свою жизнь с дикими львами) оставляют отпечаток в жизни литературных персонажей.

Хороший лев долго не принимал уклад жизни диких львов, отважно оборонялся от нападения на него «самой дикой львицы», проявлял несгибаемую волю. Аллюзия на героическое поведе-

ние людей в военное время.

Проблема проявления героизма настолько важна для Хемингуэя, что в своих произведениях он постоянно прибегает к изучению этой проблемы. Для Хемингуэя важно найти ответы на вопросы:

1) «Какие черты характера присущи герою?»;

2) «Как в мирное время распознать человека, способного на героический поступок?».

Большое количество послевоенных произведений Хемингуэя объединены данной проблематикой. Ответы на поставленные вопросы мы можем найти в произведениях «The Old Man and The Sea», «The Good Lion», «The Faithful Bull», «Old Man at the Bridge», «Soldier's Home». Проанализировав эти произведения, мы можем сказать, что для Хемингуэя героем является высоко нравственный, преданный, честный человек, человек не способный предать Родину, близких ему людей.

Рассказы и романы Э. Хемингуэя могут применяться в обучении английскому языку, когда преподаватель ведет работу по развитию умений осмысленного (смыслового чтения). Методика работы с данными художественными текстами должна состоять из нескольких этапов. На дотекстовом этапе (терминология Солововой) необходимо вести работу, направленную на изучение биографии Э. Хемингуэя. В статье мы уже говорили об автобиографическом начале в позднем творчестве Хемингуэя. Для полного понимания произведений данного периода необходимо знать факты биографии писателя. При работе с биографическими текстами можно применять такие коммуникативно-интерактивные методы работы с текстом как «Time Line» («Временная линия»), «Кластер», «ИНСЕРТ/ INSERT» (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking – INSERT). Все

вышеперечисленные методы помогают преподавателю иностранного языка организовать взаимодействие студентов с биографическим текстом как с источником информации. «Система маркировка текста «ИНСЕРТ» способствует внимательному, вдумчивому чтению...» [7, с. 202].

Активное взаимодействие студентов с художественным текстом, которое происходит на втором этапе обучения смысловому чтению можно органи-

зовать с помощью еще одного метода «Двойной Дневник»/ «Бортовой журнал» /Dual Diary Journal». «Двойной дневник» представляет собой таблицу, состоящую из двух колонок. В первой колонке необходимо записать цитату из текста [7, с. 203]. Во второй колонке студенты записывают свой комментарий к данной цитате, осуществляют рефлексию прочитанного, выражают свое мнение, показывают глубину понимания (осмысления) текста.

Список литературы

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 424 с.
2. Беланова М. Г. Проблема героя в позднем творчестве Э. Хемингуэя (40–50-е гг.): дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 205 с.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
4. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. – М., 2004. – 658 с.
5. Никитина Н. Д. Интертекстуальные аспекты романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол» // Поволжский педагогический поиск. – 2014. – № 1 (7). – С. 121–123.
6. Соловова Л. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
7. Шепшинская И. М. Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, № 2. – С. 199–203.
8. Baker C. The Writer as Artist. – Princeton Univ. Press, 1972.
9. Burges A. Hemingway and His World. – N. Y., 1978.
10. The Complete Short Stories of Ernest Hemingway. – New York: Scribner, 1987.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.016:811.112.2*40

И. В. Архипова

*Кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка,
Новосибирский государственный педагогический университет, irarch@yandex.ru*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И СТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Статья посвящена рассмотрению роли таких дисциплин, как страноведение и лингвострановедение в практике преподавания немецкого языка как иностранного на языковом факультете.

Ключевые слова: страноведение, лингвострановедение, практика преподавания немецкого языка как иностранного.

This article is devoted to the role of such disciplines as country studies and regional geography through language in the practice of teaching German as a foreign language at the language faculty.

Keywords: the country studies, the regional geography, the practice of teaching German as a foreign language.

Страноведение и лингвострановедение приобретают все большее значение в практике преподавания современного немецкого языка как иностранного в языковом вузе.

Основоположниками лингвострановедения являются отечественные ученые Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров. Они дали следующее определение лингвострановедению: «лингвострановедение – это аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения образовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причём методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [8, с. 22].

Содержанием лингвострановедения, по определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, является «культура

страны изучаемого языка, превращенная в предмет методики преподавания этого языка, или, точнее, в предмет соизучения при изучении этого языка» [8]. Лингвострановедение понимается ими как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранных языков. Оно имеет «филологическую природу» и «действует лишь через язык и непременно в процессе его изучения» [8].

Кроме того, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют следующие основные функции лингвострановедения – коммуникативную, кумулятивную (накопительную) и директивную (направляющую, воздействующую, формирующую личность) [8; 9].

По мнению Г. Д. Томашина, лингвострановедение «с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка» [19].

В этой связи С. Г. Тер-Минасова также говорит о необходимости более глу-

бокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива [16, с. 30].

По мнению Д.Г. Мальцевой, лингвострановедение изучает специфику отражения национальной культуры как проявления национального менталитета в языковых явлениях, а также занимается отбором фактов культуры [13].

Фоновые знания (т.е. знания о стране, народе, обычаях, нормах поведения, традициях и т. п.), по мнению той же Д.Г. Мальцевой, являются основой языкового общения [12; 13; 14]. О.С. Ахманова также отмечает, что фоновые знания – это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [7, с. 498].

Таким образом, страноведческие фоновые знания являются одной из главных проблем лингвострановедения.

Г. Д. Томахин предлагает следующую классификацию фоновых знаний по степени их распространенности: 1. Общечеловеческие знания. 2. Региональные сведения. 3. Сведения, которыми располагают только члены определенной этнической и языковой общности (нации). 4. Сведения, которыми располагают только члены локально (жители данной местности) или социально замкнутой группы – в языковом плане это соответствует территориальным и социальным диалектам (например, названия местных географических объектов и связанные с ними ассоциации). 5. Сведения, которыми располагают только члены данного микроколлектива: такие, как семья, учебная или производственная группа и т.п. [19; 20; 21].

Е. М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют следующие группы лексики с фоновыми знаниями: безэквивалентная лексика; коннотативная лексика; фоновая лексика [8; 9].

Соизучение языка и культуры вызывает необходимость овладения студентами языкового факультета страноведческой и лингвострановедческой компетенциями.

Под страноведческой компетенцией понимают, как правило, совокупность знаний о стране изучаемого языка.

Включение в образовательные программы, реализуемые на языковых факультетах, дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» связано с необходимостью овладения студентами лингвострановедческим и страноведческим материалом и формированием на этой базе лингвострановедческой и страноведческой компетенций, предполагающих использование различных культуроведческих знаний в собственной иноязычной речи и понимании речи носителя языка.

Под термином «лингвострановедческая компетенция», как правило, понимают «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [1].

Под лингвострановедческой компетенцией, как правило, понимают систему лингвострановедческих знаний, умений и мотивов, позволяющую студентам выстраивать свою деятельность на основе лингвострановедческого кругозора и осуществлять полноценную коммуникацию в ситуации межкультурного общения. Формирование данной компетенции рассматривается как процесс активного взаимодействия участников образовательного процесса, направленный на получение обучаемыми

лингвострановедческих знаний и умений, обеспечивающих им возможность успешно осуществлять межкультурную и межязыковую коммуникацию на изучаемом иностранном языке.

Лингвострановедческой компетенции присущи такие базовые компоненты как: фоновые знания представителя изучаемой лингвокультурной общности; умение использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения; а также знание лексических единиц с национально-культурным компонентом значения и умение адекватно их применять в ситуациях межкультурной коммуникации.

Лингвострановедческая компетенция также как и страноведческая компетенция включает в себя знание основных особенностей социокультурного развития страны изучаемого языка, но, в случае формирования и развития лингвострановедческой компетенции на первый план выходит именно способность обучающихся извлекать из различных единиц иностранного языка соответствующей культурно-страноведческой информации.

Дисциплина «Страноведение Германии» обеспечивает формирование страноведческой компетенции студентов-бакалавров и студентов-магистров, обучающихся на языковом факультете.

Дисциплина «Лингвострановедение» призвана обеспечить формирование лингвострановедческой компетенции у студентов языкового факультета, которые должны стать, по мнению А.С. Мамонтова, личностью «на рубеже культур» или «бикультурной» личностью [15].

Лингвострановедческий аспект обучения иностранным языкам предполагает рассмотрение языкового материала, отражающего культуру страны изучаемого языка.

Лингвострановедческим материалом

являются лексемы и фразеологизмы с национально-культурной спецификой (безэквивалентная лексика, национальные слова-реалии, фоновая лексика, коннотативная лексика, поговорки и др.).

Особое значение придается изучению лексических и фразеологических единиц с национально-культурной спецификой, поскольку для фразеологии, в первую очередь, характерна «образная мотивированность, которая напрямую связана с мировидением народа-носителя языка» [17]. Именно фразеологизмы являются так называемыми трансляторами культуры того или иного народа или той или иной нации.

Д.Г. Мальцева подразделяет фразеологизмы немецкого языка с национально-культурной семантикой на две группы: 1. Фразеологизмы с национально-культурной семантикой, отражающие факты, явления, ситуации, предметы и т.п., не характерные для носителей русского языка, отсутствующие в русскоязычном обращении, например: *jmdm. einen Korb geben, bis in die Puppen gehen* и т.д. 2. Фразеологизмы, отражающие в своей семантике предметы, названия животных, растений, явления, ситуации, характерные в большей степени в силу определенного экономического и исторического развития страны для носителей немецкого языка, хотя они известны и в русскоязычном пространстве (н-р, фразеологизмы, отражающие особенности природно-географической среды: *Er hat Bohnen gegessen; eine Kartoffel im Strumpf haben; Hopfen und Malz, Gott erhalt's; jmd. hat Schwein; ein weißer Rabe* и др.). [12; 13; 14].

Д.Г. Мальцева выделяет различные тематические разделы фразеологических единиц немецкого языка: фразеологизмы, отражающие особенности природно-географической среды (основанные на названиях деревьев и кустарников, на образах животного мира); фразеологизмы, отражающие факты и события

из истории страны; названия немецких денежных единиц, мер длины и веса и их отражение в фразеологизмах; фразеологизмы, отражающие различные стороны традиционного быта, образа жизни немцев: ремесло; жизнь крестьян; письмо; язык; студенческую жизнь; игры; названия кушаний и напитков; традиционные приветствия и пожелания; названия праздников и предметов одежды, фразеологизмы, отражающие старинные обычаи, поверья, приметы; фразеологизмы, отражающие национально-специфичные жесты; фразеологизмы, отражающие развитие военного дела в Германии; фразеологизмы, содержащие топонимы, антропонимы и т.д. [12; 13; 14].

В. Н. Телия выделяет несколько типов источников культурной интерпретации фразеологических единиц: ритуальные формы народной культуры, праздники и др.; пословицы; образы-эталоны, запечатленные в немецком фольклоре; религиозное пространство с его ритуалами, нравственными установками; интеллектуальное достояние нации, а также «артефакты цивилизации», к которым относятся военная, спортивная терминология и др. [18].

Кроме того, лингвострановедческий аспект обучения предполагает: а) создание национально-ориентированных учебных пособий; б) создание книг для чтения с национально-культурной ориентацией; в) подготовку национально-ориентированных спецкурсов; г) создание лингвострановедческих с словарей с учётом национальной культуры адресата; д) построение параметрического лингвострановедческого комментария на сопоставительной основе [15].

В практике преподавания немецкого языка как иностранного нам представляется чрезвычайно важным правильно отбирать и вводить в учебный процесс дозированную страноведческую информацию и коррелирующие с ней языко-

вые единицы с национально-культурным компонентом семантики, а также различные аутентичные тексты, содержащие страноведческую информацию.

Важнейшим средством приобщения студентов к культуре страны изучаемого языка являются страноведческие и лингвострановедческие тексты. Лингвострановедческий текст должен обладать общими характеристиками учебного текста (доступность, информативность, четкая структура, оптимальный объем, новизна и др.). Кроме того, лингвострановедческий текст должен иметь особые характеристики, т.е. аутентичность, актуальность и типичность.

В практике преподавания немецкого языка как первого иностранного нами проводится тщательный отбор соответствующих аутентичных учебных текстов страноведческой и лингвострановедческой тематики в соответствии с годом обучения [2–6]. К подобранным страноведческим и лингвострановедческим текстам разработан комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование страноведческой и лингвострановедческой компетенций у студентов третьего и четвертого курсов языкового факультета. Апробация разработанных учебно-методических пособий, содержащих аутентичные тексты страноведческой и лингвострановедческой тематики, продемонстрировала необходимость и эффективность изучения лингвострановедческого языкового материала [6, с. 148–150].

Итак, дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» и «Страноведение Германии» имеют чрезвычайно важное значение при обучении немецкому языку студентов-бакалавров и студентов-магистрантов.

Изучение страноведения Германии и лингвострановедческая работа с аутентичными текстами расширяет и углубляет знания студентов о стране изучаемого

языка и его культуре. Кроме того, подробное изучение страноведения и лингвострановедения призвано обеспечить эффективный процесс формирования страноведческой и лингвострановедческой компетенций у студентов, изучающих немецкий язык как первый иностранный на языковом факультете.

Список литературы

1. *Азимов Е. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999.
2. *Архинова И. В.* Deutsche Städte: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011.
3. *Архинова И. В.* Deutsch plus Landeskunde: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.
4. *Архинова И. В.* Land und Leute: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
5. *Архинова И. В.* Landeskunde: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015.
6. *Архинова И. В.* О лингвострановедческом аспекте преподавания немецкого языка на языковом факультете // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 148–150.
7. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969.
8. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
9. *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М., 1990.
10. *Качеева А. В.* Обучение страноведению через фразеологизмы немецкого языка // Вестник Волжского университета. – 2011. – № 7. – С. 97–105.
11. *Лейфа И. И.* Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка: Нем. яз., младшие курсы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
12. *Мальцева Д. Г.* Национально-культурный аспект немецкой фразеологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1990.
13. *Мальцева Д. Г.* Страноведение через фразеологизмы. – М.: Высшая школа, 1991.
14. *Мальцева Д. Г.* Германия: страна и язык: лингвострановедческий словарь. – М.: Русские словари, 1998.
15. *Мамонтов А. С.* Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000.
16. *Терминасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 624 с.
17. *Телия В. Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к пониманию) // Славянское языкознание: XI международный съезд славистов. – М.: Наука, 1993. – С. 302–314.
18. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, лингвокультурологический и прагматический аспекты. – М., 1996.
19. *Томахин Г. Д.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 84–87.
20. *Томахин Г. Д.* Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 47–50.
21. *Томахин Т. Д.* Лингвострановедение: Что это такое? // Иностранные языки в высшей школе. – 1996. – № 6. – С. 22–34.

УДК 372.016:811.111*40+373

Н. В. Баграмова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой второго иностранного языка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, nvbagratova@mail.ru

Е. А. Костина

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, ea_kostina@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЕМЫХ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье рассматриваются наиболее важные индивидуальные особенности обучаемых, учет которых может способствовать или препятствовать эффективности процесса обучения иностранному языку, а также предлагаются некоторые рекомендации, помогающие на практике реализовать учет этих особенностей.

Ключевые слова: индивидуальные психологические особенности, когнитивные стили, социальные факторы, психологические факторы, эмоциональная сфера, защитная реакция, мотивация.

The article deals with individual features of students that influence the efficiency of learning a foreign language. Teachers are given some recommendations how to teach a foreign language taking into account these features.

Keywords: individual psychological features, cognitive styles, social factors, psychological factors, emotional sphere, defense reaction, motivation.

Число экстралингвистических и внутрилингвистических факторов, влияющих на эффективность овладения иностранным языком, вариабельно и зависит, главным образом, от самих условий обучения (естественный и искусственный билингвизм, цели, задачи обучения, организация учебного процесса, социальная значимость изучаемого языка и др.)

Таксономия факторов, влияющих на усвоение иностранного языка, включает от девяти до пятидесяти номинаций [1]. Наиболее существенными, на наш взгляд, являются следующие группы:

1) социальные факторы: степень близости культур Я1 и Я2, практическая заинтересованность обучаемых в Я2, популярность Я2 в среде носителей Я1 и др.;

2) психологические факторы включают эмоциональный фактор, личностные факторы, когнитивные стили и др.

К числу эмоциональных факторов относятся: языковой шок (боязнь выглядеть смешным при общении на иностранном языке), культурный шок (слабая ориентированность в реалиях новой иноязычной культуры), вид мотивации (интегративно-ориентированная мотивация, имеющая целью общение с носителями языка, инструментально-ориентированная мотивация как средство достижения определенной цели, не ориентированная на страну изучаемого языка; ego-проницаемость, под которой подразумевается склонность/неспособность индивида к усвоению определенных звуков, морфем, синтаксических структур).

Рассмотрим подробнее психологические факторы, имеющие особенно большое значение для изучения второго иностранного языка.

Экспериментально выделяются два типа обучаемых, имеющих разную пси-

хофизиологическую основу (или разные нейродинамические характеристики): лица с лабильной и лица с инертной нервной системой [2]. Эта классификация соответствует прагматически устойчивому (хотя терминологически разнообразному и нестрогому) делению обучаемых на дедукционистов и индукционистов, грамматистов и интуитивистов и др.

Инертный тип нервной системы традиционно соотносится с рационально-логическим, а лабильный – с интуитивно-чувственным способами мышления.

Для инертных характерны такие психологические параметры, как осознанность, произвольность, аналитичность, для лабильных – неосознанность, непроизвольность, синтетичность.

Инертные чаще пользуются предварительным планированием действий; реже, чем лабильные, переключаются с одного действия на другое; вне экстремальных условий они показывают хорошие результаты в произвольном запоминании, лабильные – в непроизвольном [3].

В зависимости от типа нервной системы обучаемые по-разному проявляют себя в овладении языком. Инертный тип тяготеет к логико-грамматическому аспекту языка, лабильный успешнее проявляет себя в устной речевой деятельности.

Одни успешнее овладевают языком, если руководствуются сформулированными правилами, другие не нуждаются в эксплицированных правилах, так как могут самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказываний.

Следующие разряды психологических особенностей индивида составляют: эмоциональная сфера; способность к самооценке; защитная реакция [4].

Как доказано психологическими исследованиями, все человеческие существа в своем понимании себя создают комплекс защитных средств для защиты

своего эго. Люди с высокой степенью самооценки и сильным эго легче переносят угрозы своему существованию, и их защитные силы достаточно низки. Индивиды с более слабо выраженной самооценкой выдвигают запреты для защиты слабого эго в результате недостаточной уверенности в ситуации или при выполнении какой-либо цели. Подобные запреты и защитные реакции, проявляясь в процессе обучения иностранному языку, могут мешать его усвоению.

По мнению психологов, изучение иностранного языка сопровождается различными формами отчуждения (alientation), среди которых отмечают отчуждение между критическим «я» и творческим «я», между родной культурой и культурой страны изучаемого языка, между учащимся и учителем, между учащимся и соучениками. Эти виды отчуждения создаются защитными силами нашей психики и в определенной степени препятствуют процессу обучения.

Другой характеристикой, необходимой для успешного изучения иностранного языка, является желание рисковать, «угадывать» (характерно для лабильного типа нервной системы) [5].

Психологи полагают, что учащиеся должны в определенной степени «вести азартную игру», используя интуицию и не боясь сделать ошибку. В свою очередь, преподаватель должен ценить это качество в своих учениках и поощрять их пользоваться догадкой в большей степени, чем средний студент.

Наряду с такими состояниями, как самооценка, защитная реакция, желание рисковать, психологи выделяют тревожность (anxiety) как немаловажный фактор в изучении иностранного языка.

Различают тревожность на глобальном уровне (черта характера) и состояние тревожности, испытываемое в опреде-

ленной ситуации применительно к определенному событию или поступку. Психологи различают «расслабляющую» (debilitative) и мобилизующую (facilitative) тревожность. Если первая тормозит процесс обучения, то вторая, напротив, мобилизует учащихся и способствует повышению эффективности обучения. По мнению психологов, слишком сильная или слишком слабая тревожность тормозит процесс обучения.

Следующим фактором, выделяемым психологами, является способность к сопереживанию (эмпатия). В общепринятой терминологии «сопереживание» – это умение поставить себя на место другого. Психологи затрудняются дать точное определение этой характеристике индивида, однако большинство из них придерживается определения сопереживания как «процесса понимания, в котором временное размытие границ самообъекта (self-object) позволяет ему незамедлительно понимать эмоциональный опыт другого (объекта)» [6].

При изучении иностранного языка проблема сопереживания становится особенно острой. Собеседники должны не только правильно определить эмоциональное и когнитивное состояние друг друга, но и сделать это на языке, которым они еще не достаточно владеют. Кроме того, они иногда сталкиваются с тем, что их собственный образ мыслей воспринимается неадекватно, в результате чего лингвистическая, когнитивная и эмоциональная информация не достигают своей цели.

Одним из важных психологических факторов является и мотивация к овладению языком. Термин «мотивация» один из наиболее употребительных в методической литературе. Его содержание трактуется психологами неоднозначно.

Под мотивацией принято понимать внутреннее побуждение (inner drive), импульс, эмоцию или желание, побуж-

дающее человека к определенному действию [4].

В числе многочисленных факторов, обеспечивающих мотивацию, называют такие потребности человека, как достижение успеха, независимость, чувство сопричастности, приказ, стремление к переменам, выносливость (endurance), агрессия и др.

А. Маслоу разработал иерархию человеческих потребностей, начиная с основных физических (воздух, вода, пища) и заканчивая более высокими (потребность в безопасности, самоуважении и др., что, в свою очередь, ведет к потребности в самовыражении) [7].

Другим важным психологическим фактором является роль левого и правого полушарий головного мозга. В настоящее время существует мнение, что у большинства людей речь контролируется левым полушарием, что является причиной ориентации методики обучения иностранным языкам на функции именно этого полушария.

Современной физиологией выделяются следующие типы межполушарного взаимодействия: левополушарная доминантность, правополушарная доминантность, билатеральность.

Лица с левополушарной доминантностью легко запоминают списки слов, предпочитают вербальные способы передачи и восприятия информации.

При изучении иностранного языка такие учащиеся устанавливают связи от знаковой системы родного языка к знаковой системе изучаемого языка (слово – слово). Они обычно контролируют грамматическую правильность своей речи, делают большие успехи в подготовленной речи, предпочитают работать с учебными текстами, а не с аутентичными.

Лица с левополушарной ориентацией нуждаются в большем количестве тренировочных упражнений с вариантами выбора (вписывание правильных форм,

выбор нужных лексем), в основе которых лежит выделение деталей.

Лица с доминирующим правым полушарием отличаются нелинейным типом мышления. Они воспринимают информацию холистически, преимущественно образно, предпочитают обобщенные характеристики с определением главных черт, с трудом могут сосредоточиться на деталях и не проявляют интереса к углубленному изучению грамматики.

Учащихся с доминирующим правым полушарием называют интуитивистами, для них характерно решение задач по типу озарения, они легко включаются в любой тип деятельности. Для таких учащихся запоминание слов, особенно вне контекстных связей, представляет трудность.

В отличие от левополушарных они устанавливают связи не от слова к слову (от родного языка – к иностранному), а от образа – к слову, опираясь на эмоциональную сферу. Интуитивистам не требуется словесное толкование правил, они предпочитают формулировать их, опираясь на примеры или схемы. У них отсутствуют сформированные аналитические стратегии, в связи с чем их речь отличается аграмматизмом. В работе с учащимися с правополушарной доминантностью особую роль играет отсроченное повторение [8].

От реализации личностных факторов индивида в процессе познания зависит способ, которым человек познает действительность вообще и отдельные проблемы в частности. Эта связь между личностью и процессом познания именуется когнитивным стилем.

Д. Аусубель определяет когнитивный стиль как «постоянные и стойкие индивидуальные различия в когнитивной организации и функционировании». Этот термин относится как к индивидуальным различиям в общих принципах когнитивной организации, так и к различным постоянным идиосинкразиче-

ским тенденциям, которые не отражают общие когнитивные функции [9].

Индивидуальные когнитивные стили определяются способами, которыми происходит интериоризация окружающей среды, и поскольку этот процесс интериоризации не является строго когнитивным, в когнитивном стиле смешиваются сферы физического, эмоционального и когнитивного.

Усвоение учебного материала наиболее эффективным для ученика способом имеет большое значение для успешного овладения иностранным языком. Поэтому учитель должен знать, какой способ усвоения информации предпочтителен для его учеников с тем, чтобы организовать нужное соотношение зрительной, слуховой и кинестетической наглядности.

Когнитивный стиль не является, как правило, постоянной характеристикой индивида, но человек обнаруживает определенные тенденции к тому или иному стилю, кроме того, в различных ситуациях один и тот же индивид может проявить различные когнитивные стили. Особых интеллектуальных успехов достигает индивид, который может оперировать в равной степени полярными полюсами когнитивного континуума [10].

Психологи и методисты расходятся во мнении относительно номенклатуры когнитивных стилей, число которых колеблется от 18 [9], до 50 [11].

На общей карте когнитивного стиля особо выделяются стили, релевантные для овладения иностранным языком. К ним относятся:

Доминирующая роль зрительного/слухового/кинестетического восприятия

Как известно, каждый человек своему воспринимает окружающее, имея свои сенсорные предпочтения. Существует пять сенсорных каналов,

по которым нам поступает информация: зрительный, слуховой, кинестетический, вкусовой и обонятельный, каждый из которых называется модальностью.

Все виды модальности присутствуют у человека, но, как правило, один из них является доминирующим. По преобладанию того или иного вида модальности учащиеся подразделяются на визуалов (зрительная модальность), аудиалов (слуховая модальность), кинестетиков (кинестетическая модальность).

Полевая зависимость/независимость

Под полевой независимостью понимается способность индивида выделить нужный объект или фактор в полевого пространстве отвлекающих факторов. В терминах общей психологии это «поле» может быть перцептуальным или более абстрактным, относящимся к потоку мыслей, идей или чувств, из которых надо выделить нужный объект.

Полевая зависимость, напротив заключается в тенденции «зависеть» от всего поля, воспринимаемого как единое целое.

Для успешного овладения иностранным языком релевантны оба когнитивных стиля.

Так, полевая независимость соотносится с фактором анализа. Лица, для которых характерен этот когнитивный стиль, успешно выполняют языковые и условно-речевые упражнения.

С другой стороны, лица, для которых характерен стиль полевой зависимости, легко выполняют упражнения коммуникативного характера благодаря таким психическим свойствам, как сопереживание, умение поставить себя на место другого и т. п.

Индивиду, как правило, присущи оба когнитивных стиля в различной степени вариабельности, они проявляются попеременно в зависимости от ситуации.

Толерантность

Способность индивида воспринимать мысли и предложения, противоречащие его взглядам и структуре знаний, выделяется в качестве когнитивного стиля, получившего название «толерантность».

Наличие толерантности необходимо особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, содержащем большое количество противоречащей информации (расхождение значений коррелирующих слов, исключения из правил, различия, определяемые самой культурой и т. д.).

Однако с другой стороны, при наличии слишком высокой степени толерантности правила и различные концепции могут усваиваться без достаточного критического отношения к ним и должной систематизации.

Рефлексивность/импульсивность

Не менее важную роль в изучении иностранного языка играет когнитивный стиль, обозначенный как рефлексивность/импульсивность.

Рефлексивный (систематический) стиль характерен для человека, который взвешивает все соображения, прежде чем принять решение. Для импульсивного (интуитивного) стиля характерно совершение нескольких попыток (наугад) перед принятием окончательного решения.

Психологи установили, что концептуально рефлексивные учащиеся делают меньше ошибок при чтении по сравнению с импульсивными учащимися, что они читают медленнее, но более аккуратно. «Импульсивные» индивиды обычно быстро читают, что, однако, не означает полного понимания ими прочитанного.

Несмотря на то, что в большинстве случаев когнитивные стили взаимосвязаны и часто функционируют параллельно, на разных стадиях обучения

может доминировать тот или иной отдельный когнитивный стиль.

На начальном этапе обучения иностранному языку ведущую роль играют такие когнитивные стили, как полевая независимость (доминирующая при выполнении языковых и условно-речевых упражнений), толерантность (умение правильно воспринимать языковые явления, не свойственные родному языку), рефлексивность (умение тщательно осмыслить и взвесить новый материал).

В то же время приходится учитывать и когнитивные стили, препятствующие правильному усвоению изучаемого языка, особенно на начальном этапе (импульсивность).

По вопросу о взаимосвязи когнитивных стилей существуют две противоположные точки зрения: для одной из них характерен «множественный» подход, для другой – «унитарный» подход.

Сторонники первого подхода рассматривают когнитивные стили как совокупность независимых факторов.

В рамках «унитарного» подхода делались попытки доказать, что в основе различных когнитивных стилей лежат некие единые психические механизмы.

Так, экспериментально доказана связь когнитивных стилей «полевая зависимость/независимость» с межполушарной специализацией.

Поленезависимый стиль характеризуется преобладанием левого полушария головного мозга, для полезависимых индивидов характерно преобладание активности правого полушария.

В то же время и «унитарный» подход не располагает окончательными доказательствами в пользу выдвигаемой концепции.

Одним из вариантов решения вопроса о связи когнитивных стилей являются многомерные классификации стилевых феноменов. Предполагается, что связь между стилями существует, однако, она носит нелинейный характер.

Список литературы

1. *Stevens P. D.* The Nature of Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1978.
2. *Кабардов М. К.* Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
3. *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосненко Э. Ю., Степанова Е. М.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
4. *Brown H. D.* Principles of Language Learning and Teaching. Second Ed. – New Jersey: Prentice Hall, 1987.
5. *Rubin J.* What the “good language learner” can teach us // TESOL. Quarterly. – 1975. – № 9/1. – P. 41–51.
6. *Guiora A. Z., Brannon R. C., Dull C. J.* Empathy and the second language learning // Language Learning. – 1972. – № 22. – P. 111–130.
7. *Maslow A. H.* Motivation and Personality. Second Edition. – New York: Harper and Row, 1970.
8. *Мелентьева Т. И.* Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга. – М., 2010.
9. *Ausubel D. A.* Educational Psychology: Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
10. *Холодная М. А.* Когнитивные стили, о природе индивидуального ума. – М., СПб., 2004.
11. *Hill J.* The Educational Sciences. – Detroit, 1972.

УДК 373

О. С. Зорькина

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
olechka_zorkina@mail.ru, г. Новосибирск*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИРОДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье приводится краткий обзор современных подходов к пониманию сущности лингвистической креативности личности. Делается акцент на критериях выраженности лингвистической креативности, условиях ее формирования и проявления при изучении иностранного языка. Экспериментально доказывается влияние высокой мотивации на повышение уровня лингвистической креативности при выполнении учебных заданий.

Ключевые слова: лингвистическая креативность, иноязычная речевая деятельность, студенческий возраст, обучение иностранному языку, мотивация учебной деятельности, способности, психолингвистика.

The article provides an overview of modern approaches to the essence of linguistic creativity. The article describes the criteria of linguistic creativity, the conditions of its formation in the study of a foreign language. The article presents the results of an experimental study of linguistic creativity of students in conditions of high motivation of educational activity.

Keywords: linguistic creativity, foreign language speech activity, student age, teaching a foreign language, motivation of educational activity, abilities, psycholinguistics.

Постановка проблемы. Традиционно начиная статью с обоснования актуальности выбранной темы, следует сделать акцент на двух основных положениях. Во-первых, изучение данной проблематики необходимо потому, что понятие «лингвистическая креативность» в психологии, психолингвистике, педагогике и прочих научных направлениях является относительно новым и недостаточно глубоко разработанным. Интенсивное изучение данного феномена в российской науке началось в последнее десятилетие в рамках разработки более широких проблем творческой деятельности личности, ее способностей к творчеству; иноязычных способностей, лингвистической одаренности [4], в которых лингвистическая креативность рассматривается в качестве одного из основных компонентов. Также имеется некоторое число работ, посвященных «педагогическим приложениям» данного вопроса – тому, какими приемами, средствами и способами стимулировать лингвистическую креатив-

ность обучаемых в процессе усвоения ими иностранного языка [1; 2; 6–8; 10].

Второе положение, описывающее актуальность данной проблематики, имеет прикладную суть и логично вытекает из первого. Несомненно, и преподаватели иностранного языка, и сами студенты осознают необходимость формирования «на выходе» из вуза креативной языковой личности, которая готова нестандартно решать стоящие перед ней профессиональные задачи (в педагогической, переводческой деятельности и т. д.). Однако зачастую внедрить это осознание в учебный процесс мешает непонимание самой сущности лингвистической креативности и психологической природы ее формирования. Хотя, по идее, сама сущность процесса усвоения знаний именно в области языка (родного либо иностранного) дает благодатную почву для этого, потому что язык как постоянно развивающаяся система и речь как процесс пользования языком изначально креативны по своей сути. Одна и та же мысль одним

и тем же субъектом может в разные моменты времени быть выражена совершенно разными способами, различными лексическими и грамматическими средствами. Способы формирования и формулирования мысли зависят от ситуации, в которой происходит коммуникация, эмоционального состояния продуцента, его мотивации и т.п. Таким образом, сама природа языка, его уникальность и изменчивость создает почву для развития креативности личности в данной сфере.

К настоящему моменту в работах по психологии, лингводидактике приводятся авторские понятия лингвистической креативности. Так, например, самым простым и при этом емким и точным можно считать определение, данное Ж.У. Мукашевой: «Лингвистическая креативность – это способность личности к импровизации на иностранном языке и к вариативности языкового высказывания» [6]. В статье О.Ф. Остроумовой данное понятие определяется как способность личности к творческой речевой деятельности, выражающейся в создании устных и письменных дискурсов, отличающихся новизной и оригинальностью решения [7]. А.А. Галкина трактует лингвистическую креативность как способность личности к использованию оригинальных, нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке [1; 2].

Приведя лишь некоторые примеры дефиниций описываемого феномена, можно четко увидеть ключевое слово, их объединяющее, – «способность». То есть креативное начало употребления средств того или иного языка являет собой некую изначальную возможность, первичный потенциал каждого человека, который в дальнейшем должен развиваться и прогрессировать непосредственно в процессе речевой деятельности. Здесь уместно привести

высказывание А. Маслоу, который утверждал, что «первичная креативность заложена в каждом из нас. Она универсальна и ни в коем случае не уникальна» [5, с. 95]. Главное условие ее перехода из потенции в реализацию – наработка лексической и грамматической базы посредством регулярной языковой практики и соответствующая ее мотивация. Это подтверждается определением лингвистической креативности, данным Н.А. Фатеевой: «Лингвистическая креативность — система знаний о родном/иностранном языке, благодаря которой носитель языка создает новые слова, трансформирует уже существующие языковые средства с целью расширения их семантики, привлечения внимания, достижения определенного эффекта» [9, с. 14]. Из этих уточнений следует, что лингвистическая креативность может быть сформирована у каждого носителя языка либо изучающего иностранный язык при наличии определенных факторов и условий.

Наиболее развернутым и полным нам представляется определение Т.В. Тюленевой, которая раскрывает его как комплекс способностей к созданию объективно и субъективно новых идеальных продуктов с помощью средств родного или иностранного языка, продуцированию устных и письменных высказываний на основе дивергентного мышления, сопряженный со стремлением студентов к творческой речевой деятельности [8]. Это определение мы берем в качестве рабочего, так как в нем автор указывает на обязательный мотивационный компонент творческой деятельности, без которого она в принципе невозможна; делает акцент на когнитивном (мыслительном) базисе формирования лингвистической креативности, берет во внимание не только иностранный, но и родной язык, а кроме того, ориентирует читателя на определенную возрастную и педагогическую катего-

рию – студенчество.

А.В. Галкина [1; 2] глубоко разрабатывая и анализируя понятие лингвистической креативности, заостряет особое внимание на проявлениях этого комплекса способностей применительно к переводческой деятельности. Задаваясь вопросом о том, в какой же степени правомерно говорить о лингвистической креативности при переводе с одного языка на другой (при необходимости сохранения содержания исходного авторского текста), А.В. Галкина, анализируя работы своих коллег, посвященные переводческой практике, выделяет понятия лексических и грамматических трансформаций как аспектов лингвистической креативности. Таким образом, автором в качестве критерия наличия либо отсутствия проявлений креативности в переводческой деятельности выделяется степень соответствия текста перевода тексту оригинала: «...лингвистическая креативность не имеет места, если образец исходного текста полностью соответствует переводу. И наоборот, лингвистическая креативность имеет место, если при сохранении исходного содержания перевод в некоторой степени отличается от исходного текста» [2, с. 149].

Организация экспериментально-го исследования. Указанный критерий послужил основой для организации формирующего эксперимента, описываемого в настоящей работе. Цель его – наглядно продемонстрировать, что фактор высокой мотивации (в частности, мотива направленности на переводческую деятельность) оказывает значимое влияние на проявление лингвистической креативности личности при выполнении учебных заданий по иностранному языку.

Экспериментальная методика построена на материале искусственного языка, специально сконструированного для этой цели. Данный факт аргумен-

тирован выводами И.А. Зимней о том, что проявления любых когнитивных процессов личности безотносительны к языку [3]. Их функционирование обусловлено экстралингвистическими факторами; следовательно, их изучение возможно на материале любой знаковой системы. Это позволяет снять эффект предшествующего изучения иностранного языка и ставит всех испытуемых в равные условия. Суть методики заключалась в том, что испытуемым предлагалось четверостишие на искусственном языке и словарь, содержащий 13 (15) лексических единиц с их переводом на русский язык; следовало осуществить перевод текста. Для правильного выполнения данного задания требовалось вычленить и в дальнейшем учитывать некоторые особенности искусственного языка. Прежде всего следовало отметить, что, в отличие от русского языка, в искусственном языке образование имен существительных с оценочным значением осуществляется не синтетическим (простым), а аналитическим (составным) способом. Так, если в русском языке к основе производящего слова добавляются словоизменяющие суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением (мяч – мячик), то в искусственном языке роль суффиксов в образовании подобных слов выполняет вспомогательное слово (ср. *gem vise* – досл. маленький мяч – мячик). Также необходимо было отсутствие категории времени у глаголов и обратить внимание на порядок слов во фразе и на формальное различие инфинитивной и личной форм глагола. При обработке результатов подсчитывалось процентное количество испытуемых, выполнивших дословный и художественный перевод при учете вышеперечисленных особенностей искусственного языка.

Общая выборка принявших участие в исследовании составила 73 человека. В нее вошли студенты I и II курсов

факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета. При проведении контрольного задания испытуемые получили краткую инструкцию: «Уважаемые студенты! Перед вами текст на искусственном языке. Используя приведенный ниже словарь, попытайтесь перевести этот текст на русский язык». Инструкция к экспериментальному заданию звучала иначе: «Представьте, что вы являетесь работниками переводческого агентства, которое специализируется на переводах шедевров литературы со всех языков мира. Вы получаете от этого агентства задание: выполнить перевод предлагаемого вам текста с языка одного из народов Африки на русский язык. Сделайте перевод, используя при-

веденный ниже словарь». С помощью этой инструкции мы активизировали у студентов мотив направленности на переводческую деятельность, то есть тот профессиональный мотив, который изначально актуален для большей части студентов, поступающих на данный факультет. Одновременно с мотивом профессиональной направленности мы вводили и соревновательный мотив: объявлялось голосование за самый грамотный перевод, за самый «красивый» и оригинальный перевод и т.п.

1) Текст для перевода и словарь к контрольному заданию

Balibe kute reme laka
Igot rem vise d rem imaka
Si bero kureme yazot
Uforo bekune utot

Имена существительные

Laka – собака
Vise – мяч
Imake – угли

Имена прилагательные

Balib – веселый
Kut – белый
Rem – маленький

Глаголы

Ire – заигнать
Ure – смотреть, глядеть
Kureme – сидеть

Наречия

Yaze – рядом
Bekune – расстреляно

Служебные части речи

Si – а
Uforo – и
Bero – после

2) Текст для перевода и словарь к экспериментальному заданию

Nure biko fide zitul
Lebi wake fide mritul

Silki fa varu igidi
Lebi fidil lumar kridi

Имена существительные

Zitul – курица
Mritul – угли
Var – дуг
Lum – цветок

Имена прилагательные

Fida – маленький
Nura – желтый
Waka – пушистый

Глаголы

Ire – гулать
Kles – собирать

Наречия

Biko – очень
Silki – можно
Silki – можно

Служебные части речи

Lebi – и
Fa – по

Обсуждение результатов экспериментального исследования. На первом этапе эксперимента текст контрольного задания художественно перевели, придав ему стихотворную форму, лишь 25% студентов. Большинство же испытуемых (75%) перевели стихотворение дословно, выполнив подстановку слов русского языка на место иноязычных, даже не пытаясь проанализировать структуру языка и понять его своеобразие:

*Веселая белая маленькая собака
Загнала маленький мяч в маленький угол,
А после сидела рядом
И растерянно смотрела.*

Как видно из приведенного варианта перевода, стихотворная форма данного текста грубо нарушена, так как студенты перевели слова с уменьшительно-ласкательным значением аналитическим способом, что для русского языка совершенно не характерно. Отсюда – неоправданный повтор во фразе слова «маленький», что засоряет текст, затрудняет его восприятие. Во-вторых, неумение заменить аналитическую форму уменьшительно-ласкательного существительного на синтетическую с помощью суффиксов –ик, –ок, –к- приводит к грубым нарушениям стихотворного размера и рифмы. В дословных переводах обучаемые мало изменяют синтаксическое построение высказывания, пытаются детально воспроизвести структуру предложения оригинала (в частности, автоматически переносят постпозицию обстоятельства *рядом* из иноязычного варианта в русскоязычный: «...а после сидела рядом и растерянно смотрела»). Подобный перенос встречается в 34% случаев и также нарушает как рифму, так и размер. Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что при выполнении контрольного задания 75% испытуемых не проявили должным образом гибкости и креативности вербального мышления и потому оказались неспособными к варьированию способов формулирования мыслей.

Иная картина получилась на втором этапе исследования при выполнении испытуемыми экспериментального задания. Здесь разные варианты художественного перевода предложили 54% студентов. Большинство вариантов имели следующий вид:

*Желтый крошечный (маленький) цыпленок
И пушистенький утенок
Важно по лугу гуляли (-ют)
И цветочки собирали (-ют)*

Данный пример четко иллюстрирует, что испытуемым удалось выявить основное различие двух языков – аналитичность/синтетичность образования имен существительных с оценочным значением и суффиксальным либо супплетивным способом образовать соответствующие слова, что помогло избежать ненужных повторов и сделать текст кратким, лаконичным. О повышении уровня лингвистической креативности говорит о наличии грамматических трансформаций – перестановок и адекватных замен слов в структуре текста. Сохраняя общие смысловые отношения, заданные в тексте, некоторые испытуемые (17%) в языковом плане сумели отойти от оригинала и выразить мысль, содержащуюся в стихотворении, совершенно иными языковыми средствами, например:

*Словно солнышко, цыпленок,
И одуванчик – утенок
Важно по лужку шагали
И цветы в корзинку рвали.*

В данном варианте испытуемый студент дословный перевод словосочетания очень желтый заменил сравнительным оборотом словно солнышко, а пушистого утенка сравнил с одуванчиком, то есть применил такой тип лексической трансформации, как смысловое развитие (модуляцию) – использование метафорических замен. Кроме того, автор перевода проявил здесь креативную направленность вербального мышления, употребив в тексте вместо

слов гулять и собирать семантические (с небольшими оттенками в значениях) синонимы шагать и рвать.

Таким образом, в экспериментальной ситуации усиленной мотивации выполнения учебного задания на перевод текста студенты наглядно продемонстрировали способность быстро переключаться с одного способа выражения заданного содержания на другой, находить оригинальную, нешаблонную языковую форму для выражения мыслей, содержащихся в тексте, что является яркими показателями проявления описываемой нами лингвистической креативности. Для получения статистически достоверных результатов эксперимента процентные распределения данных сравнивались между собой по хи-квадрат критерию Пирсона. Полученное значение $\chi^2 = 44,85$ значимо при вероятности допустимой ошибки 0,001, что говорит о высокой статистической достоверности изменений в проявлении

лингвистической креативности студентов под влиянием мотива направленно-сти на переводческую деятельность.

Сущность развития лингвистической креативности студентов на занятиях иностранным языком состоит в том, чтобы, во-первых, научиться отходить от привычных стереотипов построения высказывания; во-вторых, изживать в себе страх что-то сделать нетривиально, не по образцу, «не так как полагается»; в данном случае – отойти от лингвистических шаблонов, раз и навсегда заученных. Эти два аспекта развития лингвистической креативности предполагают разработку преподавателем учебных заданий в формах, помогающих снижению уровня тревожности при их выполнении. Представленный в данной статье небольшой формирующий эксперимент является собой простейшую модель учебного задания, которые на занятиях со студенческой аудиторией можно варьировать и усложнять.

Список литературы

1. *Галкина А. В.* Педагогические условия развития лингвистической креативности в переводческой деятельности студентов // Вестник ТГУ. – 2011. – Вып. 12 (104). – С. 131–136.
2. *Галкина А. В.* Развитие лингвистической креативности в переводческой деятельности студентов // Вестник ТГУ. – 2011. – Вып. 11 (103). – С. 148–154.
3. *Зимняя И. А.* Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 1. – С. 38–46.
4. *Игна О. Н.* «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 10 (125). – С. 109–113.
5. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1999. – 432 с.
6. *Мукашева Ж. У.* Лингвистическая креативность в процессе обучения иностранному языку. – URL: <http://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow2/52485/86/3/7/0/> (дата обращения: 10.06.2018).
7. *Остроумова О. Ф.* Развитие лингвистической креативности у студентов языковых вузов // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: материалы Международной научно-практической конференции (22–23 октября 2015 года) / под ред. В. Н. Васильевой. – Казань: Хэтер, 2015. – С. 153–157.
8. *Тюленева Т. В.* Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2012. – 211 с.
9. *Фатеева Н. А.* Языковая креативность: подступы к теме // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. – 2016. – № 7. – С. 13–28.
10. *Халюшова Г. А.* Развитие лингвистической креативности студента университета: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 209 с.

УДК 372.016:811.133.1*40

Курак Галина Владимировна

Доцент кафедры романо-германских языков Гуманитарного института, кандидат филологических наук, Новосибирский национальный исследовательский университет, Новосибирск, e-mail: galina.kurak@gmail.com

Телешова Раиса Ивановна

Профессор, заведующий кафедрой французского языка, кандидат филологических наук, доктор филологических наук Тулонского университета (Франция), доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, e-mail: raissa.telechova@gmail.com

Микута Ирина Владимировна

Доцент кафедры романо-германских языков Гуманитарного института, кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский национальный исследовательский университет, Новосибирск; доцент кафедры французского языка, кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, e-mail: irinamikouta@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СЛОЖНОСТИ

Статья посвящена обобщению опыта преподавания французского языка в поликультурном контексте как на специальных курсах, посвященных лингвокультурологии, так и на практических занятиях в двух ведущих университетах Новосибирска. Особенностью преподавания французского языка является учет социокультурных факторов, специфика менталитета носителей культур России и Франции, что позволит сформировать в той или иной мере мультикультурную личность. Особое внимание уделено уровневому подходу, который полностью соответствует общеевропейским стандартам обучения.

Ключевые слова: французский язык, диалог культур, уровневый подход, социокультурная компетенция, менталитет, мультикультурная личность, лингвокультурный концепт.

The article is devoted to the generalization of the experience of teaching the French language in a multicultural context both in special courses on lingua-culturology and in practical training at two leading universities in Novosibirsk. A feature of the teaching of the French language is the consideration of socio-cultural factors, the specificity of the mentality of the culture carriers of Russia and France, which will allow to form, in one way or another, a multicultural personality. Particular attention is paid to the level approach, which fully corresponds to the all-European training standards.

Keywords: French language, dialogue of cultures, level approach, sociocultural competence, mentality, multicultural personality, linguocultural concept.

Methodological basis

The aim of our article is to summarize the scientific and practical experience of organizing French language classes at the Faculty of Foreign Languages in accordance with the European system of levels of language proficiency, based on the communicative approach and including all the main types of speech activity.

The methodological basis of our research is the theory of dialogue culture (M. Bakhtin), the concept of a level organization of teaching foreign languages,

which is the benchmark in the work of a foreign language teacher [1].

The last two or three decades have been marked by significant social changes related, inter alia, to globalization and increased mobility of people. Undoubtedly, these changes have affected the world of education. In today's foreign-language educational space, the communication of students and teachers representing different cultures becomes quite common. In their pedagogical practice, the authors of the article encounter representatives

of different linguistic societies, mainly francophones. In the context of the growth of cultural diversity and interaction, the system of foreign language education needs innovative methodological developments, which determines the relevance of our study.

Numerous works of philologists, linguists and educators on dialogue culture are based on the concept of dialogism of M. Bakhtin [1], who views the artistic text as a dialogue of the author not only with the reader, but also with all contemporary and previous culture. «Alien word» can form a worldview and consciousness.

Teaching researchers in the development of didactic materials rely primarily on the theory of the «national conceptosphere». Within the framework of the conceptology, the «mental concepts» or «operational units of national memory» that are inherent in all or individual countries and people are singled out. The mechanism of contrasting the cultural and linguistic space of countries allows us to identify the universal constants characteristic of all people, but is realized by different forms in the cultures of different peoples: nature, labor, family, fatherhood, motherhood, life, death, religion. «Personal concepts» associated with the names of historical figures, «event concepts» that fix «acts of national history», are differential concepts.

National constants, manifested differently in the mentality and language of people of different countries, can lead to certain problems in communication. The reason for the problems of intercultural communication can be not only the discrepancy in the language systems of communication participants, but also the «difference of national consciousnesses». On the material of a contrasting linguacultural experiment, the researcher N. Kurganova [7] simulates the structure of linguacultural concepts that reflect everyday culture (family, home, food, clothing, work, leisure, friends, country).

The complexity of distinguishing the concepts of culture is indicated by T. Zagryazkina, noting that «they are denoted by words, although not only by them, but can also be expressed in music, painting, photography, etc.» [4, p. 35]. Thus, the study of the value constants of the native culture and cultures of the countries of the studied language will allow the student to enter the multicultural educational environment.

In pedagogical practice, often in the absence of an authentic cultural and linguistic environment, the study of a foreign culture is reduced to the mechanical memorization of regional geography information, to the search for differences in the way of life of speakers of a non-native language.

In modern linguodidactics, the term «dialogue of cultures» is widely interpreted (learning technology, teaching concept, teaching principle). N. Baryshnikov [2] argues that the dialogue of cultures can be realized in practice if the teaching of a foreign language occurs in contact with representatives of the cultures of the studied language countries. Methodists-researchers and teachers-practitioners recognize the position «about the inseparability of studying a foreign language from acquaintance of the student studying with the culture of the studied language country, its history, socio-cultural traditions, peculiarities of the national vision of the world by the its people» [7, p. 15]. In a foreign language class, the student is directly connected to another culture, different from his own. Indeed, the study of a foreign language is closely intertwined with the study of a new culture, different ways of life and thinking.

The authors of this article use the experience of conducting French classes at the Novosibirsk National Pedagogical University and the Novosibirsk State University, not only with the participation of native speakers, but also through cultural-oriented activities in the classroom for

practical training in the French language, which allows creating an environment for the formation of the sociocultural competence of students. The model of communicative competence proposed by the authors of the «Pan-European Competences» includes the following components: linguistic, sociolinguistic (linguistic markers of social relations, rules of politeness, communication registers), pragmatic (knowledge of the rules of constructing utterances and their union into text), functional (ability to use utterances for performance of various communicative functions) of competence, as well as the competence of the schematic construction of speech [10].

Through the culture of another country, through the introduction into different cultures, adherence to universal human values takes place [18]. National and universal values are considered as components of the educational aspect of foreign culture, along with the cognitive aspect [11].

In this article, the dialogue of cultures in the French language classes is interpreted as an approach consisting in revealing the national specificity of people's thinking by comparing linguistic units, works of art belonging to different national cultures, and stereotypes of speech behavior of speakers of different languages. The teacher should select for classroom and independent work of students educational materials that take into account cultural differences and similarities between the studied cultures and allow to implement the elements of the «alien» culture, as well as enrich the perception of the phenomena of the native culture.

Formation of sociocultural competence on different language levels

The modern organization of teaching a foreign language is characterized by a level approach, which is described in detail in the monograph «Common European Framework of Reference: Learning,

Teaching, Assessment», which is the result of many years of work of experts and specialists in teaching foreign languages of the EU countries. The proposed unified system of levels of language proficiency is based on a communicative approach and includes all the main types of speech activity.

The level system consists of 6 elements, which are combined into 3 large levels: level A «Basic User» (breakthrough level A1, waystage level A2), level B «Independent User» (threshold level B1, vantage level B2) and level C «Proficient User» (effective operational proficiency C1 and mastery C2). Each level is described through a system of graduated descriptors of the type «I can», developed not only for describing linguistic competence, but also for pragmatic and sociocultural competencies. Sociocultural knowledge, intercultural knowledge, abilities and skills are a constituent of communicative competence [10].

For successful work on the formation of sociocultural competence, it is necessary to analyze in which spheres communication of trainees will occur. At the initial stage (level A), the dominant spheres of communication are the everyday sphere (personal communication) and the social sphere in its «tourist» plan (to shop at the store, use public transport, read signboards, ask how to get somewhere, etc.). At subsequent stages, there is an expansion of the range of situations within these spheres (for example, interaction with the administration, banks), and the addition of new areas of communication, such as educational and professional. Each level of knowledge of a foreign language assumes its own specific ways of developing the sociocultural competence of students.

Basic User (A1, A2)

At the initial stage of training (level A), when students lack not only linguistic knowledge, but also encyclopedic knowledge about the culture of the

country of the studied language, the dialogue of cultures and the development of sociocultural competence, it is logical to implement by drawing students' attention to the examples of sociolinguistic differences encountered during the training, comparing them with the existing order in their home country, as well as explaining and discussing these differences.

For example, the first episode of the training video course for beginners *Chez Mimi* [16] allows you to talk with students about how the French greet each other (*faire la bise*), why meetings in cafes play an important role in their lives, what are the specifics of the work of French concierges.

Also it is necessary to attract the attention of the students to the incomplete coincidence of seminal composition of the common vocabulary of the French and Russian languages, to acquaint them with the connotative meanings of the words and expressions being studied, which will allow to avoid mistakes caused by interlingual interference. An example of this discrepancy is the morning lexeme in Russian and French.

Sociocultural competence, which is an integral part of communicative competence, includes two aspects: substantial (knowledge of the cultural specificity of the country of the language studied) and actionable (ability to interpret speech acts of native speakers, adequately respond to them, use socially acceptable forms of communication, etc.) [3, p. 42]. While organizing the mastering of the content component of the sociocultural competence by the students in the classroom is quite realistic outside the French-speaking environment, the acquirement of the activity aspects of the sociocultural competence is faster and more efficient in a foreign environment when the student is not acting as a learner (*un apprenant*) but as a direct participant in real communication (*un acteur social*) [19, p. 158].

One of the most attractive pedagogical technologies for the formation of sociocultural competence is the method of projects. A student or group of students is given a series of assignments on the topic «Journey to France», during which they get acquainted with the daily life of the French. A project for beginners «Planning an independent trip to one of the cities of France» has successfully proven itself at the Novosibirsk State University in 2017 [8; 9]. Work on the project motivates, expands encyclopedic and sociocultural knowledge of students, gives them confidence in their abilities. The discussion with the teacher of individual assignments allows them to better understand the differences in the everyday life of Russians and French.

At the senior years of education (levels B and C) new opportunities for improving communicative competence and development of socio-cultural competence appear.

Independent User (B1, B2)

At level B (B1 and B2), the stylistic differentiation of vocabulary begins to obtain great importance, therefore it is recommended to use authentic texts (informative and argumentative), tasks and exercises aimed at mastering the specific features of the stylistic registers of modern French. When selecting didactic materials, attention should be paid to the texts of the regional geography. The main topics for discussion are «Modern French Society», «Culture and traditions of France (country of the studied language)», «Education», «Francophonie in the Modern World», etc. If possible, we should compare and analyze similar topics in the countries studied, for example, system of secondary and higher education, features of entering the university in various countries. Such work contributes to the development of socio-cultural competence and the implementation of intercultural dialogue in the learning process in various types of speech activity. Particular attention is

paid to the study of thematic lexicon, the comparison of French terms with Russian equivalents (*président de l'université en France, recteur de l'université en Russie, académie, cursus*, etc.). [6]. Thus, the didactic material offered in the classes on oral and written speech, regional studies, is saturated with regional information supplemented by press materials.

During the classes on oral and written speech, it is proposed to use, among others the works of the modern French writer Henri Troyat, who has Russian roots and combines the values of France and Russia in his works [12; 13]. The characters of A. Troyat belong to different cultures and are intermediaries between the French and Russian cultures. Dialogue of cultures is realized by intertextual inclusions of Russian citations and reminiscences, as well as explicit or implicit use of Russian lexicon [18]. Russian-French parallels contribute to the identification of differences in French and Russian cultures (*maison russe / maison française, repas russe / repas français, église orthodoxe / église catholique, langue russe / langue française*).

We adhere to the opinion that the work of contemporary French writers who have Russian roots (J. Kessel, M. Druon, A. Troyat, A. Makin) presents for researchers a vast field of new searches and findings. In the XXI century the work of the French prose writer Andrei Makin whose creation is built on the opposition of the East and West, Russia and France, is being actively explored, which ensures the commercial success of his works. Researcher A. Silvestzhak-Vzhelaki [20] explores the influence of the author's bi-cultural identity on his works, the critic E. Harmath [17] is engaged in the influence of A. Makin on all francophone literature.

Thus, the use of texts by bilingual writers in French classes helps to remove intercultural barriers related to ignorance of certain values and norms of behavior

in a different cultural and linguistic space, and to establish an effective dialogue of cultures [14]. Note also that the beneficial material for comparing cultural Franco-Russian parallels is the study of travel notes of French and Russians.

As T. Zagryazkina [4] rightly noted, there is a certain difficulty in singling out the concepts of culture of the two countries, and, of course, it is quite obvious that there are certain concepts that repeat in any pair of compared cultures, and there are concepts specific to selected countries.

Proficient User (C1, C2)

At high levels of language training, namely, at the C1 – C2 level, all the learning parameters contribute to the realization of the intercultural aspect. Of course, not only the language complexity, but also the form of competencies are quite different. Mastering the competence of producing oral and written speech provides the greatest opportunities for discussing intercultural interactions. This is due to the large preparatory stage for these activities. In the preparation of a written review (*synthèse*) on the topic GMOs, which is a compression of several texts, three texts of a similar theme are proposed concerning the harm and benefit of products containing GMOs. This topic, which is relevant to the inhabitants of the countries of the Francophonie, is no less interesting to Russian citizens, as it concerns their daily life and health. However, the attitude towards GMOs in two cultures is significantly different, which is the subject of intercultural comparison. It is possible and necessary to describe these linguocultural concepts not only in practical classes in French, but also in special-purpose classes, namely, in regional studies and linguoculturology, as well as in the implementation of the scientific research block of work (preparation of term paper, graduation project, conference talks).

In the framework of the discipline of

choice «Comparative linguoculturology of the French and Russian languages», the following linguocultural concepts were proposed for undergraduate students for comparison: choc linguistique (linguistic shock), image linguistique (linguistic image), symboles, types de symboles (symbols and their types), archétype et métaphore (archetype and metaphor), stéréotypes (stereotypes), intertexte et intertextualité (precedent phenomena). The choice of these topics is determined by the tasks that were set in the course, namely, reliance on language phenomena, the importance of understanding these linguistic phenomena for the correct evaluation of the cultural values of both linguocultures, the possibility of independent research, and of course, the expansion and deepening of knowledge as a foreign language, and about their native linguoculture.

The teacher of a foreign language should take into account in his professional practice the multicultural aspect and has to be able to adapt to the sociocultural heterogeneity of students [15, p.19].

Agreeing with many researchers (N. Abdelaziz [14], E. Tareva [11]), we

recognize that the mastering of a foreign language allows us to open new horizons and expand our thinking. We realize that in the process of teaching French in a multicultural environment, the student's personal culture interacts and interweaves with the culture of other students and with the culture of the studied language through our mediation.

Conclusion

When organizing classes in French with the intercultural approach, the student's personality as «the subject of culture and the subject of intercultural communication» (E. Tareva [11]), is the «target and content reference point». In the classes in French, the formation of universal values takes place along with the strengthening of the skills to understand other people's points of view on the issues discussed. Work on sociocultural competence within the framework of the dialogue of cultures allows us to achieve a certain mutual understanding in the circumstances of disagreement of points of view and beliefs. It should be noted that the structure of linguocultural concepts is expanding and being enriched depending on the level of teaching the foreign language.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Барышников Н. В. Лингводидактический портрет диалога культур без ретуши [Электронный ресурс] // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы первой международной научно-практической конференции (14–16 апреля 2016 г.). – М.: Языки народов мира, 2016. – С. 33–38. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28080899_69107491.pdf (дата обращения: 08.07.2017).
3. Бубнова Г. И. Оценивание иноязычной коммуникативной компетенции. Французский язык. – М.: Флинта, 2018. – 184 с.
4. Загряжская Т. Ю. Франция в культурологическом аспекте: учебное пособие для вузов. – М.: Стратегия, 2007. – 192 с.
5. Курак Г. В. Некоторые аспекты образа России во французской литературе конца XIX – начала XX веков // Иностранные языки в научном и учебно-методическом аспектах. – Новосибирск, 2005. – Вып. 5. – С. 67–77.
6. Курак Г. В., Полянская М. Н. Vocabulaire thématique français. Французский тематический словарь: учебно-методическое пособие для студентов всех уровней обучения. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 2008. – 153 с.
7. Курганова Н. И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов // Известия Российского государственного педагогического университета

им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 7, № 28. – С. 117–122.

8. *Микута И. В.* Использование метода проектов на практических занятиях по французскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Новосибирск, 2013. – С. 108–111.

9. *Микута И. В.* Ситуационное портфолио как средство повышения мотивации студентов на начальном этапе обучения французскому языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – Т. 11. – С. 208–210.

10. *Общеввропейские* компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка (русская версия). – М.: Изд-во Московского государственного лингвистического университета, 2005. – 247 с.

11. *Тарева Е. Г.* Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы» // Вопросы методики преподавания в вузе = Teaching Methodology in Higher Education. – 2016. – № 5 (19-2). – С. 13–19.

12. *Телешова Р. И., Дубнякова О. А.* Диалог Франции и России во французской литературе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 223–237. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704>

13. *Телешова Р. И., Курак Г. В., Микута И. В.* Диалог культур на различных уровнях обучения французскому языку в вузе // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: материалы V Международной научно-практической конференции (26–27 октября 2017 года) / под ред. Е. А. Плуеховой. – Казань: Вестфалика, 2017. – С. 105–115.

14. *Abdelaziz N. F.* Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE? // OpenEdition, 2017 [Электронный ресурс]. – URL: <https://arlap.hypotheses.org/8184> (дата обращения: 07.01.2017).

15. *Berré M., Hadermann H., Robert L.* La formation des enseignants de FLE/S en Belgique: un état des lieux [Электронный ресурс] // Dialogues et cultures. – 2015. – № 61. – URL: http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf (дата обращения: 09.10.2015).

16. *Episode 1: En Famille. Chez Mimi.* En ligne <https://www.youtube.com/watch?v=KIMRNkxgok4> (дата обращения: 09.10.2017).

17. *Harmath E.* Andreï Makine et la francophonie: Pour une géopoétique des oeuvres littéraires. – Paris: L'Harmattan, 2016. – 300 p.

18. *Kostina E. A., Kretova L. N., Teleshova R. I., Tsepikova A. V., Vezirov N. G.* Universal human values: cross-cultural comparative analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 214. – С. 1019–1028. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.696>

19. *Schaller P.* Apprendre le français langue étrangère en milieu homoglotte // Conference Proceedings Academic Mobility Blending Perspectives Mobilité Académique Perspectives croisées / eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi. – University of Turku TURKU, 2007. – P. 157–165.

20. *Sylwestrzak-Wszelaki A.* Andreï Makine: L'identité problématique. – Paris: Editions L'Harmattan, 2010. – 260 p.

21. *Teleshova R. I.* Frontières et rêveries des origines dans l'œuvre d'Henri Troyat. – Toulon: Université du Sud Toulon Var, 2002. – URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00149220> (дата обращения: 25.04.2017).

УДК 372.016:811.133.1*40

Телешова Раиса Ивановна

Профессор, заведующий кафедрой французского языка, кандидат филологических наук, доктор филологических наук Тулонского университета (Франция), доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, raissa.telechova@gmail.com

Белясова Юлия Васильевна

Профессор, преподаватель французского, английского языков и франкоязычной литературы, доктор филологических наук Лувенского университета (Бельгия), Промышленная и Предпринимательская Школа, Арлон (Бельгия), Центр социальной помощи местному населению и иностранным гражданам, Леглиз (Бельгия), corpeebelyasova@hotmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Статья посвящена раскрытию особенностей преподавания французского языка в поликультурном контексте на основе межкультурного подхода, обеспечивающего изучение языка с погружением в иную культуру. Успешность реализации поликультурной модели иноязычного образования зависит от степени готовности основных агентов образовательного процесса: преподавателя и студента (обучаемого), что приводит авторов статьи к рассуждению о необходимости совершенствования кросс-культурной компетенции как обучающихся, так и преподавателей. Межкультурный подход к отбору дидактических материалов позволяет усилить сообразность процесса обучения французскому языку запросам современного общества, характеризующегося социокультурным разнообразием. Авторы статьи считают термины «поликультурность» и «мультикультурализм» синонимичными для номинации идеи сосуществования или многообразия культур в одной стране. Современный преподаватель французского языка должен учитывать в своей профессиональной практике поликультурный аспект и, следовательно, уметь адаптироваться к социокультурному разнообразию студентов, обучающихся в одном коллективе. Рассматриваем реализацию диалога культур на примере занятий по французскому языку в российских и бельгийских учебных заведениях. Отмечаем, что учебные ситуации, построенные на обсуждении культурологических тем, анализе тематической лексики, обеспечивают в определенной мере создание поликультурной образовательной среды, направленной на формирование культурно-ценностной ориентации личности обучаемых. Поликультурное образование, предполагающее интегрирование иного межкультурного опыта в собственную культуру, позволяет подготовить студентов к реальному диалогу культур в их будущей профессиональной деятельности. Поиск идей реализации диалога культур на занятиях по французскому языку, проводимый преподавателями в различных странах, позволит также осовременить подходы к иноязычному образованию.

Ключевые слова: диалог культур, поликультурное образование, кросс-культурная компетентность, общекультурные компетенции, мультикультурализм.

The article is devoted to the disclosure of the characteristics of French teaching in a multicultural context. We were to take the intercultural approach as our basis. That ensures language teaching with immersion in a different culture. The success of this multicultural model of foreign language teaching depends on the degree of readiness of the main agents of the educational process: the teacher and the student (trainee). This reflexion leads the authors of the article to the discussion on the need to improve the cross-cultural competence of both students and teachers. Intercultural approach to the selection of didactic materials makes it possible. The authors of the article consider the terms «polyculturalism» and «multiculturalism» to be synonymous with the idea of coexistence of the culture diversity in one country. The modern French teacher should take into account the multicultural aspect in his professional practice and, consequently, be able to adapt to the sociocultural diversity of students studying in the same team. We consider the implementation of the dialogue of cultures on the example of French classes in Russian and Belgian educational institutions. We note that the educational situations built on the discussion of cultural topics, the analysis of thematic vocabulary, provide the creation of a multicultural educational environment aimed at the formation of the cultural-value orientation of the trainee's personality. Multicultural education, involving the integration of

other intercultural experiences into one's own culture, allows students to prepare for a real dialogue of cultures in their future professional activities. The search of ideas for the implementation of the dialogue of cultures in the French language classes, conducted by teachers in different countries, will also make it possible to modernize approaches to foreign language education.

Keywords: dialogue of cultures, multicultural education, cross-cultural competence, universal human values, multiculturalism.

Целью нашей статьи является обобщение научно-практического опыта организации занятий по французскому языку в поликультурной среде на основе межкультурного подхода, при использовании которого происходит изучение языка с погружением в иную культуру. В современном образовательном пространстве взаимодействие обучающихся и преподавателей, представляющих разные культуры, становится достаточно распространенным как в России, так и в Бельгии. Последние десятилетия были отмечены значительными социальными изменениями, связанными, среди прочего, с глобализацией и повышением мобильности людей. Несомненно, эти изменения повлияли на образовательную среду, поскольку учителя и преподаватели сталкиваются с разнообразными социокультурными классами и группами [12]. Перед преподавателями-практиками появляются новые вызовы, которые заставляют размышлять над необходимостью изменений в отборе дидактических материалов и технологий обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

В своей педагогической практике авторы статьи сталкиваются с представителями разных лингвосоциумов, оперирующими часто категориями «свой» и «чужой», представляющих собой бинарную оппозицию мировой культуры в целом. В Новосибирском государственном педагогическом университете становится распространенным обучение в группе, состоящей из студентов русских, казахских и бельгийских вузов с участием русского или (реже) бельгийского преподавателей. Основываясь на нашем опыте преподавания в Католическом

университете (г. Лёвен) и в центре социальной помощи местному населению и иностранным гражданам (г. Брюссель), утверждаем, что лингвокультурная палитра обучающихся в Бельгии отличается большим разнообразием. При разработке учебных занятий уделяем особое внимание отбору учебного материала в соответствии с единой системой уровней владения языком, основанной на коммуникативном подходе и включающей все основные виды речевой деятельности [9].

Методологической основой нашего исследования являются теория поликультурного образования (Э.Р. Хакимов, А.В. Колесников), концепция диалоговой культуры (М.М. Бахтин), а также теория мультикультурализма (М.Бэрре, П. Хадерманн, Л. Роберт). В контексте роста культурного многообразия и взаимодействия система иноязычного образования обеих стран нуждается в инновационных методических разработках, что и обуславливает актуальность нашей работы. Применительно к занятиям иностранного языка диалог культур трактуется как подход, представляющий собой выявление национальной специфики мышления народа путем сопоставления языковых единиц, принадлежащих разным национальным культурам, а также стереотипов речевого поведения носителей разных языков.

Мы признаем, что практической целью обучения иностранному языку является овладение языком как средством общения и средством достижения профессиональных задач. «Актуальные тенденции развития мира неотделимы от качественного оперирования людьми иностранными языками, которые из

предмета овладения (язык как самоцель) превратились в средство достижения человечеством ориентиров своего развития (язык как средство познания, интеракции, сохранения наследия, распространения ценностей и пр.)» [6, с. 366].

Будучи преподавателями, мы ставим перед собой одной из основных задач – участие в личностно-культурном обогащении наших обучаемых. Методисты-исследователи и преподаватели-практики признают положение «о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления обучающегося с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем» [5, с. 15]. На занятиях по иностранному языку учащийся непосредственно связан с иной культурой, отличной от его собственной. Действительно, изучение иностранного языка тесно переплетается с изучением новой культуры, иных способов жизни и мышления. Интеграция культурных ориентиров с языковыми особенностями позволяет учащимся открываться другим культурам и тем самым способствовать более объективному, более терпимому и более уважительному восприятию реалей. Следовательно, обучаемые могут оспаривать стереотипы и общие черты изучаемой культуры, руководствуясь изученными культурными элементами (например, образ жизни, привычки, поведение).

Соглашаясь со многими преподавателями-исследователями (Н. Ф. Абделаиз, Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева), признаем, что освоение иностранного языка позволяет открыть новые горизонты и расширить мышление. Мы осознаем, что в процессе обучения французскому языку в поликультурной среде происходит взаимовлияние и переплетение личной культуры обучающегося с культурой других студентов и с культурой изучаемого языка через

наше посредничество.

Факт социокультурного разнообразия обучаемых требует дополнительных усилий от преподавателя в организации содержательного аспекта занятия, в проведении дискуссии/диалога между представителями разных стран. «Обучение иностранному языку как средству межкультурного общения предполагает включение в учебный процесс культурного компонента, а именно, соизучение языка и культуры, которое способствует овладению иноязычной культурой как средством коммуникации и обеспечивает дальнейшую возможность использования иностранного языка как средства успешного средства взаимодействия» [2, с. 30].

Поликультурная образовательная среда предполагает «сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования, приводящее к признанию обучающимися явлений культурного многообразия как общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими образов культуры и человека как результатов творческого межкультурного взаимообогащения» [10, с. 8]. Поликультурное пространство подразумевает также усиление роли воспитательного аспекта в учебном процессе в плане формирования ценностного отношения к культурной самобытности своей и чужой стран. Успешность реализации поликультурной модели образования зависит во многом от готовности обучаемых и преподавателей признать поликультурность современного мира и разделять культурные ценности. Последнее требует повышение качества образования в каждодневной педагогической практике. По мнению российских исследователей, поликультурное образование предполагает реализацию диалога культур в учебном процессе. В бельгийской исследовательской практике более привычным является

использование теории мультикультурализма [2], развиваемой М. Бэрре и его коллегами, утверждающими, что побуждение к мультикультурализму важно для изучающих иностранный язык как в своей стране, так и в чужой языковой среде, так как обучаемые сталкиваются с традициями и привычками других стран. Преподаватель иностранного языка должен учитывать в своей профессиональной практике мультикультурный аспект и должен уметь «адаптироваться к социокультурной гетерогенности студентов» [2, с. 19]. Авторы статьи считают термины «поликультурность» и «мультикультурализм» синонимичными для номинации идеи сосуществования ряда культур или многообразия культур в одной стране.

Формирование общечеловеческих ценностей с сохранением национальной идентичности рассматривается нами как необходимое условие вхождения в мировое образовательное пространство [14]. Более того, нам кажется очевидным, что обучаемые должны быть как можно лучше ознакомлены с культурой изучаемого языка, так как «общение на иностранном языке заключается сначала в овладении языком, а затем в умении адаптировать полученные языковые навыки в ситуациях общения и в контекстах, что приобретается через культуру» [3]. Таким образом, мы действительно сталкиваемся с тем фактом, что языковой и культурный элементы являются взаимосвязанными и, что невозможно игнорировать культурный аспект в современном процессе обучения / изучения иностранного языка.

Успешность поликультурного (мультикультурного) образовательного процесса определяется степенью сформированности кросс-культурной компетентности, включающей «знания о сравнении и адаптации культурных различий и универсалий», а также умения «ретрансляции иной культуры» [4]. Уровень

сформированности кросс-культурной компетентности детерминирует коммуникабельность и контактность обучаемых в различных социальных группах, а также осознание необходимости изучения «не только культурных истоков представителей разных народов», но и специфики психологии разных народностей и образцов поведения [4, с. 8]. Для повышения мотивации языкового образования, для улучшения взаимопонимания между представителями разных стран и культур, необходимы дополнительные усилия от преподавателей в организации содержательного аспекта занятия, в организации и проведении дискуссии/диалога между представителями разных стран.

Отечественные и зарубежные исследователи (Е.Г. Тарева, М. Бэрре) обращают внимание на необходимость формирования кросс-культурной компетентности не только обучающихся, но и преподавателей [7, 12], так как учебное заведение является местом столкновения разнообразных культур. Современный преподаватель должен быть также открыт к вызовам мультикультурного современного общества.

В Новосибирском государственном педагогическом университете при подготовке будущих учителей французского языка на занятиях по страноведению, устной и письменной речи происходит формирование общечеловеческих ценностей наряду с формированием умений понимать чужие точки зрения на обсуждаемые проблемы, а также добиваться определенного взаимопонимания в условиях несовпадения точек зрения и убеждений. Придерживаемся мнения о необходимости выделения учебных ситуаций, в которых обеспечивается «подлинное равноправие культурных данностей, взаимно пересекающихся, диалогически взаимодействующих, дополняющих друг друга, но при этом не выпячивающих достоинства одной

в ущерб другой [5, с. 16], Изучение ценностных констант родной культуры и культур стран изучаемого языка позволит обучаемому войти в поликультурную образовательную среду.

Бельгийские университеты планируют в процессе подготовки будущих учителей и преподавателей французского языка мероприятия по совершенствованию кросс-культурной компетенции с использованием любопытного методологического подхода, позволяющего формировать следующие задачи:

- 1) познать себя, смотря на себя со стороны и анализируя свое восприятие;
- 2) понять систему ценностей и мировоззрение Другого;
- 3) учиться проводить дискуссии в целях создания общей межкультурной платформы [12, с. 19].

При обучении в бельгийских университетах для усвоения этого метода будущим преподавателям предлагается во время стажировки вести «дневник сюрпризов» [12, с. 20], который отражает их положительные и отрицательные впечатления от общения/преподавания в мультикультурной среде. Эти впечатления должны сопровождаться саморефлексией, самооценкой по отношению к другой личности.

Описанный выше методологический подход является весьма универсальным и применим для преподавателей любого иностранного языка как в средних, так и высших учебных заведениях, так как этот подход позволяет научить преподавателя подвергать сомнению, ставить под вопрос свою собственную педагогическую деятельность и «анализировать элементы, впечатления, собранные рефлексивным подходом» [12, с. 20], чтобы развиваться и прогрессировать как компетентный преподаватель в поликультурном, диалоговом контексте.

При изучении языка в поликультурном контексте, обучающиеся часто оперируют категориями «свой» и «чужой»,

представляющие собой бинарную оппозицию мировой культуры в целом. Наш личный опыт преподавания французского языка в российских и бельгийских учебных заведениях показывает, что обучающиеся с удовольствием анализируют и сопоставляют культурно-исторические особенности своей и другой страны. Интересными темами для обсуждения становятся «Современное общество», «Культура и традиции стран изучаемого языка», «Культура и традиции страны рождения», «Образование», «Франкофония в современном мире» и др. По возможности следует сравнивать и анализировать аналогичную тематику в изучаемых странах, например, систему среднего и высшего образования, особенности поступления в университет в различных странах. Подобная работа способствует развитию социокультурной компетенции и реализации межкультурного диалога в процессе обучения в различных видах речевой деятельности (говорение, письмо, чтение и понимание устного текста). Особое внимание уделяем изучению тематической лексики. В практике преподавания французского языка авторы статьи акцентируют повышенное внимание на культурные ссылки, реализуемые языком средств массовой информации. Предлагаем учащимся интерпретировать наиболее частотные фразеологизмы и бытовые выражения, которые передают яркость и ценность изучаемой культуры. Такой вид работы способствует лучшему пониманию стран изучаемого языка.

«Межкультурная лингвообразовательная идеология» определяет «ход и результат процесса обучения иностранному языку как учебному предмету в общеобразовательной и (особенно) высшей школе» [7, с. 143-144] и позволяет «осовременить процесс иноязычного образования, сделать его сообразным современным особенностям окружаю-

шего пространства» [7, с. 148].

Таким образом, приходим к выводу, что ориентация на межкультурное образовательное направление, реализующее диалог культур, определяет тематику современных исследований как отечественных, так и зарубежных исследователей. Создание поликультурной среды в учебных заведениях позволит обеспечить успешный межкультурный диалог на занятиях и облегчить впоследствии вхождение в культурное пространство во время краткосрочного и долгосрочного пребывания в странах изучаемых языков.

При организации занятий по французскому языку с использованием межкультурного подхода «целевым и содержательным ориентиром» выступает

личность студента как «как субъекта культуры и субъекта межкультурной коммуникации» [3]. Безусловно, успешность освоения иностранного языка в поликультурном контексте определяются также локальными условиями, особенностями конкретного учебного заведения, уровнем языковой подготовки обучаемых. Повышение педагогического профессионализма преподавателей, направленного на познание поликультурного образовательного процесса как активного диалога культур и качественный отбор дидактического материала для адекватной реализации ситуаций межкультурной коммуникации могут послужить источником для реализации инновационного процесса обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Бободжанова Л. К. Взаимодействие языка и культуры как основа межкультурной коммуникации // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Материалы международной школы-конференции (27–30 марта 2017 года) / под общей ред. Д. И. Кузнецова, Н. И. Алмазовой, Ф. И. Валиевой, Л. П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 29–31.
3. Гальскова Н. Д. Качество образовательного процесса по иностранному языку на современном этапе развития высшей школы // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы международной школы-конференции (27–30 марта 2017 года) / под общ. ред. Д. И. Кузнецова, Н. И. Алмазовой, Ф. И. Валиевой, Л. П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – С. 31–34.
4. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 36 с.
5. Тарева Е. Г. Обучение межкультурному диалогу как инструмент «мягкой силы» // Вопросы методики преподавания в вузе = Teaching Methodology in Higher Education. – 2016. – № 5 (19-2). – С. 13–19.
6. Тарева Е. Г. Преподавание иностранного языка: новые вызовы ученому и преподавателю-практику // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: Материалы XVIII Международной конференции школы-семинара имени Л. М. Скряпиной. – М.: Московский городской педагогический университет, 2017. – С. 366–373.
7. Тарева Е. Г. Методика обучения иностранным языкам: на перекрестке путей развития // Перспективы исследования современных проблем педагогики: коллективная монография / отв. ред. С. А. Козлова; сост. Г. М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2017. – С. 134–148.
8. Телешова Р. И., Дубнякова О. А. Диалог Франции и России во французской литературе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 223–237. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704>

9. *Телешова Р. И., Курак Г. В., Микута И. В.* Диалог культур на различных уровнях обучения французскому языку в вузе // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: Материалы V Международной научно-практической конференции (26–27 октября 2017 года) / под ред. Е. А. Плеуховой. – Казань: Вестфалика, 2017. – С. 105–115.

10. *Хакимов Э. Р.* Конструирование практики поликультурного образования на основе полипрагматического подхода [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2012. – 50 с. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-konstruirovanie-praktiki-polikulturnogo-obrazovaniya-na-osnove-poliparadigmalnogo-podhoda> (дата обращения: 09.10.2017).

11. *Abdelaziz N. F.* Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE? [Электронный ресурс] // OpenEdition, 2017. – URL: <https://arlap.hypotheses.org/8184> (дата обращения 07.01.2017).

12. *Berré M., Hadermann P., Robert L.* La formation des enseignants de FLE/S en Belgique: un état des lieux [Электронный ресурс] // Dialogues et cultures. – 2015. – № 61. – 173 p. – URL: http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf (дата обращения: 09.10.2015).

13. *Groux F. B., Porcher L., Barthélémy F.* Le Français langue étrangère. – Paris: L'Harmattan, 2011. – 212 p.

14. *Kostina E. A., Kretova L. N., Teleshova R. I., Tsepkova F. V., Vezirov T. G.* Universal human values: cross-cultural comparative analysis // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 214. – P. 1019–1028.

УДК 372.016:811.11*40

С. П. Хорошилова

Кандидат психологических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА ЧЕРТ РУССКОГО АКЦЕНТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ АУДИТОРСКОГО АНАЛИЗА

В статье рассматривается проблема описания акцентно-маркированной речи. Автор представляет результаты экспериментальной работы по выявлению актуальных для студентов-бакалавров языкового факультета дистинктивных черт русского акцента в английском языке. Обучение английскому языку в России в условиях искусственного билингвизма обуславливает особенности усвоения языка русскими билингвами, которые особенно ярко проявляются на фонетическом уровне. Как показало исследование, наличием актуальных черт русского акцента в английском языке отмечены оба уровня фонетического анализа акцентно-маркированной речи – как сегментный, так и сверхсегментный. Салиентными чертами для данной выборки выступили: неразличение гласных по долготе/краткости и напряжённости/ненапряжённости артикуляции; сужение артикуляции монофтонгов /e/, /æ/ и /ɔ/; использование устаревших дифтонгов и трифтонгов; позиционное отсутствие связующих сонантов /r/, /w/, /j/; замена глоттального фриктивного /h/ на русский /x/; отсутствие аффрикации в фонемных сочетаниях /tr/, /dr/; отсутствие аспирации начальных согласных /p/, /t/, /k/; веляризация /l/ во всех позициях, а также использование сильных форм в служебных словах; заузкий диапазон голоса; замена высокого нисходящего ядерного тона на низкий нисходящий.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, акцентная речь, русский акцент в английском языке, сегментный уровень, сверхсегментный уровень, салиентные черты.

The paper considers the problem of accented speech description. The author describes the results of the experiment designed to reveal the distinctive features of the Russian accent in English, topical for the students of the faculty of foreign languages. Teaching English in Russian schools is

carried out in the situation of artificial bilingualism, which results in a noticeable accent of Russian learners of English on a phonological level. According to the results of our experiment both levels of phonological analysis (segmental and supersegmental) can be described as considerably marked. The following distinctive features have proved to be salient: lack of length and degree of tenseness distinction in vowels, narrowing of monophthongs /e/, /æ/ и /ɔ/; the use of outdated diphthongs and triphthongs, the absence of vowel linking and phonetic affricates /tr/, /dr/, the use of Russian /x/ instead of glottal fricative, the lack of initial /p/, /t/, /k/ aspiration, dark /l/ in all positions, as well as the use of strong forms in function words, narrowed pitch range and the high fall replacement by the low fall.

Keywords: artificial bilingualism, accented speech, Russian accent in English, segmental level, supersegmental level, salient features.

В силу ряда экономических и исторических причин, которые выходят за рамки данной статьи, английский язык давно вышел за пределы Британских островов и на протяжении многих лет удерживает звание языка международного общения. В своей известной работе “The Cambridge Encyclopedia of the English Language” Д. Кристал анализирует причины и последствия этого факта, и, среди прочего, утверждает, что для того, чтобы достичь статуса «глобальный язык», язык должен не столько являться родным для населения нескольких стран, сколько распространиться по другим странам, для которых он родным не является [13].

Действительно, английский язык в течение многих лет был и остаётся по сегодняшний день одним из наиболее часто выбираемых иностранных языков для изучения учащимися, студентами, предпринимателями, музыкантами, спортсменами, людьми с карьерой международного уровня, да и просто людьми, которые осознают важность межкультурной коммуникации. По этой причине всё больше людей как в развитых, так и в развивающихся странах изучают английский сами и стремятся обучить своих детей. В большинстве стран мира английский язык является главным иностранным языком, изучаемым в общеобразовательных школах. Одним из самых ярких примеров являются страны Европейского союза – участник мира, характеризующийся высоко интегрированным обществом, состоящим из представителей огром-

ного разнообразия родных языков, и большим числом людей, владеющих двумя или более языками – билингвов и полилингвов.

Процесс интеграции расходитя всё дальше и охватывает практически весь мир, включая и Россию. В то время как английский язык как иностранный входит в перечень обязательных предметов школьной программы, а с 2020 года, по информации Министерства образования Российской Федерации, станет обязательным при сдаче Единого государственного экзамена, существуют определённые особенности обучения английскому языку в России. Одной из таких особенностей является территориальная отдалённость России от англоговорящих стран, а в последнее время ещё и нарастающее число экономических и политических препятствий эффективной межкультурной коммуникации и интеграции [11].

Особенности обучения английскому языку в России обуславливают особенности усвоения языка русскими билингвами, и особенно ярко эти особенности проявляются на фонетическом уровне в виде ярко выраженного иностранного акцента, характеризующегося рядом типичных черт. Наличие таких черт, бесспорно, оказывает значительное влияние на восприятие личности искусственного билингва как носителями, так и неносителями языковой нормы [7; 8].

Анализ теоретических источников по теме исследования (Вишневская Г.М. [5], Вербицкая Л.А. [4], Шевченко Т.И.

[10], Швейцер А.Д. [9], Аракин, В.Д. [2], Абрамова И.А. [1], Хорошилова С.П. [6], Бородина Т.Л. [3], Wells J.[14], Carley P. [12], Collins B.[12]) позволяет констатировать, что исследователи описывают русский акцент в английском языке по-разному, приписывая ему различные черты, которые не всегда совпадают – единого мнения по поводу количества типичных черт русского акцента в английском языке нет, как и не существует единого списка данных черт. С целью разобраться, какие из обнаруженных нами в научной литературе черт характерны для русского акцента в английском языке для студентов-бакалавров языкового факультета, мы провели проверку количественных и качественных реализаций типичных черт акцента, описанных в изученной нами литературе. Материалом исследования послужили 10 аудиозаписей русского акцента в английском языке, представляющие собой чтение студентами специально подобранного текста.

Для исследования нами была выбрана группа студентов второго курса ФИЯ НГПУ, искусственных билингвов обоих полов, примерно одного возраста и уровня владения языком, знакомых на начало второго года обучения на факультете иностранных языков с основами практической фонетики. Важно отметить, что в качестве нормативного стандарта произношения в университете студенты изучают стандартный британский акцент Standard Southern British English. Информантам предлагалось бегло ознакомиться с текстом специально подобранного для исследования отрывка «Comma gets a cige» и прочитать его вслух. Чтение информантами экспериментального материала проходило в полной тишине без значительных звуковых помех и записывалось на диктофон.

При обработке результатов исследования нами было подсчитано количе-

ство потенциально ошибочных реализаций в предложенном студентам для чтения отрывке по каждой описанной в литературе дистинктивной черте русского акцента в английском языке в процентном отношении. Количество потенциально ошибочных реализаций по каждой черте неодинаково, и актуальность той или иной черты можно выявить, только сравнив количество допущенных и потенциальных ошибок в процентном выражении. Количество потенциально неверных реализаций фонетических единиц было умножено на 10 по числу информантов. При помощи аудиторского анализа 10 записей русского акцента в английском языке нами были выявлены дистинктивные черты, проявляющиеся в речи искусственных билингвов русского происхождения. Затем, с целью выявления наиболее актуальных акцентных черт для нашей выборки, процентные выражения ошибочных реализаций по каждой единице были сопоставлены. Актуальными были признаны черты, доля ошибочных реализаций по которым превышает 50% от всех возможных неверных реализаций. Результаты количественного сопоставления типичных черт русского акцента в английском языке на сегментном уровне представлены нами ниже:

1) Из 1380 потенциально ошибочных реализаций гласных звуков по долготы/краткости и напряжённости/ненапряжённости артикуляции (например, гласный /з:/ в слове *nurse* произносился кратко, а гласный /о/ в слове *story* – слишком длинно) было зафиксировано 785 некорректных реализаций, что составляет 56,9% от общего числа потенциально ошибочных реализаций;

2) из 650 реализаций монофтонгов /e/, /æ/ и /о/ сужено до русских /э/, /о/ 336, что составляет 51,7% от общего числа, как, например, в словах *dress, happy, washed*;

3) из 50 дифтонгов и трифтонгов некорректно были реализованы 36 (72%), например, в словах *square, fare, cure*;

4) отсутствовали 90 связующих сонантов /r/, /w/, /j/ из 130 возможных (69,2%), например, в словосочетаниях *see it, the letter implied, be expensive*;

5) 74 из 960 переднеязычных апиально-альвеолярных /t/, /d/ были реализованы как дорсальные /t/, /d/ (7,7%), например, в словах *deserted, practice*, частице *to*;

6) 106 из 310 звонких согласных /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /ʒ/, /dʒ/ на конце слова и перед глухими согласными подверглись оглушению (34,1%), например, в словах *bird, gave, dog*;

7) 7 из 110 заднеязычных назальных сонантов /ŋ/ были заменены на переднеязычный дорсальный /n/ или /ng/ – это (6,3%) процентов случаев, к примеру, в слове *working*;

8) 65 из 90 глоттальных фрикативных /h/ были заменены на русский /x/ (72,2%), например, в словах *her, hurry*;

9) 10 из 30 мягких /ʃ/, /ʒ/ были заменены на твёрдые русские /ш/, /ж/ (36,6%) к примеру, в словах *she, measure, official*;

10) в 137 случаях из 260 (52,7%) отсутствовала аспирация согласных /p/, /t/, /k/, например, в словах *Perry, tower, private*;

11) использование русского дрожащего /p/ вместо английского постальвеолярного аппроксиманта /r/ не было выявлено ни у одного из говорящих;

12) чрезмерная аспирация конечных /p/, /t/, /k/ была замечена в 13 из 290 реализаций (4,5%), например, в слове *foot*;

13) аспирация /st/, /sp/, /sk/ в начальной позиции была замечена только однажды в слове *street*, и это составило 1,4% реализаций от 70;

14) трём из 10 информантов удалось избежать эрности, но в целом эрность реализовывалась в 54 случаях из 340, в таких словах как *work, herself, form*,

что составило 15,9%;

15) веляризация /l/ во всех позициях наблюдалась в 69 реализациях из 120, включая слова *plain, yellow, letter*, что составило 57,5%;

16) аффрикатизация /tr/, /dr/ отсутствовала в 66 % случаев у информантов – это 20 неверных реализаций из 30, например, в словах *dress, treatment*;

17) чрезмерная аффрикатизация /tʃ/, /dʒ/ наблюдалась в 7 реализациях из 130, а именно в словах *porridge, checked*, это 5,4%;

18) 42,8% интердентальных звуков были произнесены некорректно, заменены /f/, /v/, /s/, /z/ – это 30 неверных реализаций из 70, к примеру, в словах *the, bath, that*;

19) и, наконец, было замечено 46 замен губно-губного /w/ на губно-дентальный /v/ и наоборот из 210 случаев, что составило 21,9% неверных реализаций, например, в словах *work, vet*.

Дистинктивные черты русского акцента в английском языке, имеющие высокий процент реализации (от 50% и выше) рассматриваются на материале нашего исследования, как наиболее актуальные для русского акцента в английском языке на сегментном уровне. Таким образом, самыми актуальными дистинктивными чертами русского акцента в английском языке для нашей выборки (набравшими более 50% некорректных реализаций из возможных) на сегментном уровне среди гласных можно считать: неразличение гласных по долготе/краткости и напряжённости/ненапряжённости артикуляции; сужение артикуляции монофтонгов /e/, /æ/ и /ɔ/ до русских /э/, /о/; использование устаревших дифтонгов и трифтонгов; позиционное отсутствие связующих сонантов /r/, /w/, /j/.

Самыми актуальными дистинктивными чертами русского акцента в английском языке на сегментном уровне среди согласных можно считать: замену

глоттального фрикативного /h/ на русский /x/; отсутствие аффрикатизации в фонемных сочетаниях /tr/, /dr/; отсутствие аспирации начальных согласных /p/, /t/, /k/; веляризация /l/ во всех позициях.

Реже русский акцент на сегментном уровне проявляется в таких областях как: оглушение звонких согласных /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /ʒ/, /dʒ/ на конце слова и перед глухими согласными; эрность; некорректная реализация интердентальных звуков, замена их на /f/, /v/, /s/, /z/; замена губно-губного /w/ на губно-дентальный /v/. Данные черты зафиксированы в диапазоне от 10% до 50% некорректных реализаций из возможных.

Гораздо менее актуальными для русского акцента в английском языке на сегментном уровне (менее 10% неверных реализаций из общего числа возможных) оказались такие дистинктивные черты как замена переднеязычных апикально-альвеолярных /t/, /d/ на дорсальные /t/, /d/; замена заднеязычного назального сонанта /ŋ/ на переднеязычный дорсальный /n/ или /nɪ/; чрезмерная аспирация конечных /p/, /t/, /k/; аспирация /st/, /sp/, /sk/ в начальной позиции; чрезмерная аффрикатизация в /tʃ/, /dʒ/.

На сверхсегментном уровне доли ненормативных реализаций оказались в целом меньше нормативных. В частности, информанты показали следующие результаты:

1) 103 из 160 гласных в безударной позиции в служебных словах, таких как артикль *a*, вспомогательный глагол *could*, предлог *for* оказались реализованными в сильной форме (64,3%);

2) редуцирование гласной под второстепенным ударением в многосложных словах в 42,5% случаев, это 17 неверных реализаций из 40, в числе которых *sentimental*, *diagnosis*, *penicillin*, *millionaire*;

3) неправильное ударение в сложных словах и словосочетаниях в 7 случаях из 20 возможных, например, *foot and mouth disease*, что составило 35%;

4) в 96 случаях из 600 было прослежено нарушение ритма в интонационной группе, к примеру, *in a deserted district of the territory*, где ритм был нарушен ударением на служебных словах и неправильным ударением в слове *district*. Процент неверных реализаций составил 16%;

5) в 10,3% случаев было замечено неверное деление на интонационные группы – 62 ошибки из 600 реализаций, например, чтение предложения *Finally, she administered it* одной интонационной группой;

6) сужение диапазона голоса наблюдается у 7 информантов из 10, то есть в 70% случаев, например, в отрывке: *That was much nearer for her and more to her liking. Even so, on her first morning, she felt stressed*;

7) замена высокого нисходящего ядерного тона на низкий нисходящий в наблюдалось в 75,1% из 100%, это 451 неверная реализация из 600, к примеру, в интонационной фразе *the woman gave Sarah an official letter from the vet*.

Актуальными для русского акцента в английском языке дистинктивными чертами в нашем исследовании признаются те, процент реализации которых в нашей выборке превышает 50%. На сверхсегментном уровне доля ненормативных реализаций анализируемых единиц оказалась в целом меньше нормативных. Информанты продемонстрировали следующие проблемные зоны: использование сильной формы гласного в безударной позиции в служебных словах в 64% случаев; редуцирование гласной под второстепенным ударением в многосложных словах в 42,5% случаев; неправильное ударение в сложных словах и словосочетаниях в 7 случаях из 20 возможных, что со-

ставило 35%; сужение диапазона голоса наблюдается у 7 информантов из 10, то есть 70%; замена высокого нисходящего ядерного тона на низкий нисходящий в наблюдается в 75,1%. Таким образом, самыми актуальными чертами русского акцента в английском языке для нашей выборки на сверхсегментном уровне можно считать использование сильной формы гласного в безударной позиции в служебных словах; сужение диапазона голоса; замену высокого нисходящего ядерного тона на низкий нисходящий.

По результатам анализа можно заключить, что дистинктивные черты русского акцента обнаруживаются в чтении у всех студентов за редким исключением (в нашем исследовании только одному информанту удалось прочитать текст без нарушений норм). Количественно больше нарушений наблюдается на сегментном уровне, причём подавляющее

число нарушений связано с некорректными реализациями гласных фонем. Менее акцентно-маркированным оказался сверхсегментный уровень, хотя у большинства информантов (70%) очень ярко проявляется сужение диапазона голоса, характерное для русского языка, которое приводит к эффекту монотонности речи.

Таким образом, наличием актуальных, или типичных черт русского акцента в английском языке, отмечены оба уровня фонетического анализа акцентно-маркированной речи – сегментный и сверхсегментный. Предположительно, наиболее частотные дистинктивные черты русского акцента, выявленные у студентов-бакалавров языкового факультета, могут быть объяснены особенностями учебного процесса в ситуации искусственного билингвизма, а также интерференцией родного языка.

Список литературы

1. *Абрамова И. Е.* Идентификация личности иностранца по фонетическому акценту: монография. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 184 с.
2. *Аракин В. Д.* Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие / под ред. М. Д. Резвезовой. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2000. – 256 с.
3. *Бородина Т. Л.* Проблемы внедрения результатов лингво-методических исследований студентов в процесс преподавания иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 243–245.
4. *Вербицкая Л. А.* Общелингвистические аспекты формирования произносительной нормы // Материалы междунар. конференции «100 лет экспериментальной фонетике в России». – СПб., 2001. – С. 40–43.
5. *Вишневская Г. М.* Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 1 (30). – С. 29–35.
6. *Хорошилова С. П., Агинская Е. В.* Практическая фонетика английского языка: учебное пособие для вузов. – Новосибирск, 2009. – 189 с.
7. *Хорошилова С. П.* Краткая характеристика подходов к классификации тенденций развития произносительного стандарта Великобритании (RP) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 10. – С. 58–59.
8. *Хорошилова С. П., Макаренко М. А.* Изучение стереотипов восприятия акцентов: русский акцент в восприятии китайских билингвов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 9. – С. 110–116.
9. *Швейцер А. Д.* Современная социалингвистика: теория, проблемы, методы. – М.: Либроком, 2011. – 176 с.
10. *Шевченко Т. И.* Фонетика и фонология английского языка: курс теоретической фонетики английского языка для бакалавров. – Дубна: Феникс+, 2001. – 256 с.

11. *Egorychev A. M., Khoroshilova S. P., Sklyomina O. A., Minakova E. S., Kostina E. A.* Students' Academic Mobility in the Russian Educational Environment // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (32). – С. 29–38.
12. *Carley P., Mees I., Collins B.* English Phonetics and Pronunciation Practice. – Routledge, 2017.
13. *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
14. *Wells J. C.* Accents of English: Volume 3 Beyond the British Isles. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года 1 раз в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 200 слов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирается автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: ffl_nspu@ngs.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.