

АКАДЕМИЯ НАУК БЕЛАРУСИ
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ
ЯЗЫКОЗНАНИЯ
И ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ

ЭКЗЕМПЛЯР
ЧИТАЛЬНОГО
ЗАЛА

1241339

МИНСК «НАВУКА І ТЭХНІКА» 1993

ВОЛОГОДСКАЯ
областная библиотека

Редакторы:

канд. филол. наук А. В. Данилович,
канд. филол. наук М. И. Кусков

Рецензенты:

д-р филол. наук П. И. Копанев,
канд. филол. наук Ю. Г. Панкрац

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ
И ИНТЕНСИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Заведующий редакцией *Л. И. Петрова*. Редактор *Н. М. Тарасевич*. Художник *А. С. Шуплецов*.
Художественный редактор *А. С. Шуплецов*. Технический редактор *Т. В. Летьен*. Корректор
И. Л. Дмитриенко.

ИБ № 3970

Сдано в набор 08. 01. 92. Подписано в печать 20. 10. 92. Формат 84×108¹/₃₂. Бум. тип. № 1.
Гарнитура литературная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 10,92. Усл. кр.-отт. 11,13. Уч.-изд. л.
10,94. Тираж 240 экз. Зак. № 4. Цена 7 р.

Издательство «Навука і тэхніка» Академии наук Беларуси и Министерства информации
Республики Беларусь. 220067. Минск, Жодинская, 18. Типография им. Франциска Скорины
издательства «Навука і тэхніка». 220067. Минск, Жодинская, 18.

Актуальные вопросы языкознания и интенсифика-
А 43 **ции преподавания иностранных языков: Сб. науч.**
ст./Ред. А. В. Данилович, М. И. Кусков.— Мн.: Навука і тэхніка, 1993.—208 с.

ISBN 5-343-00758-9.

В сборнике представлены результаты теоретических и экспериментальных исследований преподавателей кафедры иностранных языков АН Беларуси и некоторых вузов по ряду проблем лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Затронуты вопросы изображения моделирования профессионально направленных речевых ситуаций, семантического синтаксиса.

Рассчитана на научных работников, лингвистов, преподавателей иностранных языков, студентов.

А 4602020000—006 110—91
М316(03)—93

ББК 81.2

ISBN 5-343-00758-9

© Коллектив авторов, 1993

С. Н. Андреев, Е. В. Цыганова

МНОГОМЕРНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ

Задача данной статьи состоит в установлении степени сходства деривационных структур английских глаголов. Этот вопрос входит в более общую задачу классификации элементов деривационной подсистемы языка. В плане решения классификационных задач словообразования накоплен большой опыт и получены ценные результаты, позволяющие упорядочить элементы деривационных отношений лексики. Вместе с тем следует отметить, что подавляющее число таких классификационных исследований обладает следующими особенностями.

1. В абсолютном большинстве случаев процедура систематизации или упорядочения материала (выделение групп, классов, полей, сфер и т. д.) происходит путем привлечения к анализу признаков, служащих основой таксономического исследования, поочередно: сначала используется один признак, затем другой и т. д. Каждый из признаков применяется самостоятельно, изолированно (во временном отношении) от других. В результате, как правило, получается иерархия с последовательными дихотомическими оппозициями. Такой анализ можно условно назвать «одномерным».

Он позволяет наметить большое число важных системных связей и закономерностей. Однако любая попытка выявить обобщающие тенденции встает перед трудноразрешимой задачей — исследователь оказывается перед огромной массой индивидуальных наблюдений. Возникает необходимость сведения и учета большого числа характеристик, причем любое углубление исследования увеличивает количество учитываемых связей. Данная проблема решается при помощи различных методов многомерного анализа. В их число входят такие виды, как многомерное

шкалирование, многомерный дисперсионный и ковариационный анализ, кластерный анализ и др.¹

2. Лингвистическим классификациям в большой степени свойствен эмпиризм — описательный метод упорядочения материала. Он заключается в отсутствии математической обработки данных и, как следствие этого, проверки степени достоверности результатов, справедливости получаемых выводов. Этот этап развития какой-либо отрасли науки или всей науки в целом следует признать вполне закономерным. Он объясняется недостаточной разработанностью ее понятийного аппарата². Основные усилия исследователей поэтому затрачиваются на развитие новых оригинальных концепций и понятий, а не на то, чтобы более строго и эксплицитно отразить взаимосвязи и соотношения, существующие между апробированными понятиями³.

Математические методы позволяют отойти от приблизительных объяснений, дать эксплицитную оценку сходства или различия, указать степень достоверности получаемых результатов, т. е. получить более надежную базу для таксономических выводов. В данной статье делается попытка использовать один из возможных способов многомерного анализа — кластерный анализ.

Имеется большое число методик кластерного анализа⁴. Здесь применяется методика, основанная на информационной статистике⁵. Она состоит в последовательном определении информационного содержания (ИС) каждой таксономической единицы. Таксономическая единица (ТЕ) может включать как отдельный объект, так и группу объектов. Затем проводится определение ИС всех возможных попарных объединений ТЕ. Разница между ИС таких объединений и ИС каждой отдельной ТЕ, входящей в соответствующее объединение, называется информационным выигрышем. Из всех возможных таксономических объединений выбирается то, которое дает наименьший информационный выигрыш. Это объединение

¹ Статистические методы для ЭВМ. М., 1986. С. 12.

² Кун Т. Структура научных революций. М., 1977.

³ Сильницкий Г. Г. Семантические классы глаголов в английском языке. Смоленск, 1986; Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М., 1981.

⁴ Дюран Б., Оделл П. Кластерный анализ. М., 1977.

⁵ Уиллиамс У. Т., Ланс Дж. Н. Методы иерархической классификации // Стат. методы для ЭВМ. М., 1986. С. 296—301.

в качестве новой ТЕ включается в таблицу вместо двух ТЕ, входящих в ее состав, и процедура повторяется. Анализ прекращается, когда получена одна ТЕ, включающая все предыдущие ТЕ.

Информационное содержание ТЕ определяется выражением

$$I = sn \ln n - \sum a_j \ln a_j + (n - a_j) \ln (n - a_j) /,$$

где n — количество объектов в данной ТЕ, s — общее число признаков, a_j — число объектов, обладающих признаком j . Информационный выигрыш от слияния двух ТЕ (A и B) в группу C определяется формулой

$$I = I_C - (I_A + I_B),$$

где I_A , I_B , I_C — информационное содержание таксономических единиц A , B и объединенной группы C ⁶.

Анализ реализован на учебном персональном компьютере «Ямаха»⁷.

3. Во многих работах классификационная схема признаков не является единой для сопоставляемых классов и не соотносится со всеми объектами, включенными в исследование. В результате создается положение, когда трудно судить о диагностической силе признаков и степени дифференциации классов. Избежать данного положения можно, задав априорно список признаков до начала исследования и систематически соотнося каждый из признаков с каждым из классифицируемых элементов.

4. В большинстве классификаций исследователи эксплицитно или имплицитно исходят из представления о деривационных классах как о монотетических группировках. Понятия монотетических и противопоставленных им политетических классов были введены, по-видимому, в работах Сокала и Снита⁸. Для отнесения объектов к монотетическим группам необходимым и достаточным оказывается обладание ими каким-либо одним признаком или единым для всех комплексом признаков, характеризующих таким образом данный класс. Объекты, которые

⁶ Уиллиамс У. Т., Ланс Дж. Н. Методы иерархической классификации // Стат. методы для ЭВМ. М., 1986. С. 296—301.

⁷ Способ обработки материала см.: Андреев С. Н. Исслед. языковой системы при помощи ЭВМ. Смоленск, 1987.

⁸ Sokal R. R., Sneath P. H. A. Principles of numerical taxonomy. Sa Francisco and London, 1963.

отличаются от нормы хотя бы по одному признаку, в этот класс автоматически не попадают.

Под политетическим классом понимается такая группа единиц, которая достигается на основании большого числа сходных признаков, каждый из которых не является обязательным для включения объекта в данный класс⁹. Фактический отказ от использования политетических групп значительно усложняет поиск естественной организации материала, поскольку в эмпирических системах, как неоднократно указывалось различными исследователями, имеет место большая изменчивость признаков¹⁰.

Производные слова, по-видимому, относятся скорее к политетическому виду объединений, что и объясняет сложности их группировки и наличие многочисленных «критериев» для анализа переходных и «стертых» с монотетической точки зрения случаев.

Деривационная структура может рассматриваться как с точки зрения ее формальных маркеров, так и в плане содержательном. Вопрос о соотношении формального и смыслового планов языка вообще и словообразовательных элементов в частности служил предметом неоднократного рассмотрения¹¹. Многочисленные теоретические и экспериментальные работы показывают отсутствие взаимно однозначного соответствия между единицами и отношениями указанных планов¹².

Вместе с тем этот тезис не следует рассматривать как утверждение полного отсутствия и принципиальной невозможности каких-либо значимых корреляций между элементами формальных и смысловых уровней языка. Одна из основных задач лингвистического анализа, по нашему мнению, как раз и состоит в отыскании таких возможных зависимостей. В этой статье предпринимается попытка установить соотношение словообразовательных значений производных глаголов и их аффиксальных характеристик. Это достигается путем группировки

⁹ Sokal R. R., Sneath P. H. A. Principles of numerical taxonomy. Ja Francisco and London, 1963.

¹⁰ Любищев А. А. Систематика и эволюция // Внутривидовая изменчивость наземных позвоночных животных и микроэволюция. Свердловск, 1965. С. 45—57.

¹¹ Диатезы и залого: Тезисы конференции. Л., Ленинград. отд. 1975; Апресян Ю. Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967 и др.

¹² Категория залога: Материалы конф. 25—29 марта 1970 г. Л., 1970.

словообразовательных значений в признаковом пространстве деривационных глагольных аффиксов.

Материалом исследования послужили аффиксальные производные глаголы, отобранные в результате сплошной выборки из словаря *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. 5 ed. Oxford, Clarendon, 1980.

Словообразовательные значения определяются исходя из анализа соотносимых с ними эксплицитных синтагм, отражающих некоторые семантические ситуации¹³. Правила экспликации свернутой семантической ситуации и последовательность их применения рассматривалась в целом ряде исследований¹⁴. В этом исследовании применяется алгоритм, описанный нами ранее¹⁵.

Приводится список словообразовательных значений, оказавшихся наиболее релевантными на нашем материале. В квадратных скобках указывается формула типовой семантической ситуации, в круглых скобках даются примеры¹⁶.

Caus 1 [CaOc] (*befoul, enlarge*); *Caus* 2 [CaOcl] (*acclimate, beseige*); *Thoroughly* [CaOcz] (*begrudge, debar*); *Locative* [(C)aOcK] (*overhang, debus, disbench*); *Material* [(C)aOcAmat] (*becloud, ensnare*); *Negative modus* [(C)aOcc] (*disentangle, untwine*); *Coordinative situation* [CCaOc, CaOOc] (*co-operate, collocate*); *Distastefulness* [CaaOc] (*counter-attack, counterbalance*); *Negative evaluation* [CaOci] (*overeat, outwit*); *Contrary action* [CCaOc] (*outweigh, overreach*); *Anteriori state* [CaOcp] (*requicken, republish*).

Ниже приводится таблица распределения указанных выше семантических значений относительно аффиксальных образований. Следует иметь в виду, что данные

¹³ Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974; Кубрякова Е. С. Семантика синтаксиса и некоторые проблемы теории словообразования // *Вопр. романо-германской филологии*. М., 1977. Вып. 112. С. 123—133.

¹⁴ Харитончик З. А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. Мн., 1986; Levi J. N. *The syntax and semantics of complex nominals*. N. Y., 1978.

¹⁵ Андреев С. Н. Экспликация свернутых семантических ситуаций, выражаемых английскими сложными глаголами // *Вопр. семантики и методики преподавания иностранных языков*. Мн., 1982. С. 54—60.

¹⁶ Здесь используется схема понятий, предложенная Г. Г. Сильницким. См.: Сильницкий Г. Г. Семантические и валентностные классы английских каузативных глаголов. АДД. Л., 1974.

словообразовательные значения выделяются на достаточно высокой степени обобщения и могут быть в дальнейшем детализированы.

В результате обработки данных, приведенных в табл. 1, по указанной выше методике кластерного анализа были

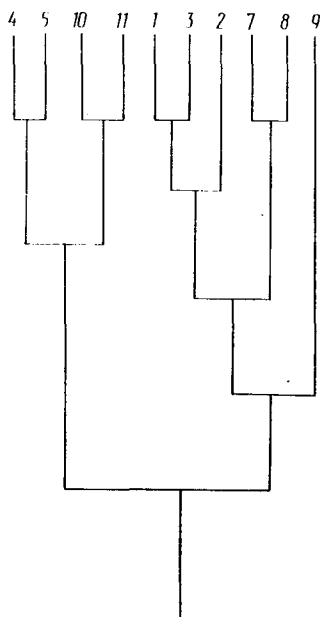
Т а б л и ц а 1. Распределение словообразовательных значений
аффиксальных глаголов

Аффикс	Тип словообразовательного значения										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>a-</i>	+	+						+			
<i>be-</i>	+	+	+	+	+						
<i>circum-</i>				+							
<i>co-</i>		+					+				
<i>counter-</i>						+	+	+		+	
<i>de-</i>	+			+	+					+	+
<i>dis-</i>	+							+		+	+
<i>en-/in-</i>	+	+	+	+	+						
<i>ex-</i>				+							+
<i>for-</i>		+						+			
<i>fore-</i>								+			
<i>inter-</i>							+				
<i>mis-</i>								+	+	+	
<i>ob-</i>		+						+			
<i>out-</i>			+	+			+	+	+		
<i>over-</i>			+	+			+	+	+		
<i>per-</i>	+	+	+								
<i>pro-</i>	+										
<i>re-</i>	+					+				+	+
<i>sub-/sur-</i>		+	+					+			
<i>trans-</i>				+							
<i>un-</i>				+	+					+	+
<i>under-</i>			+	+					+		

получены результаты, которые в наиболее наглядной форме обычно представляются в виде чертежа, называемого дендрограммой. В связи с ограниченным объемом не представляется возможным выдержать масштаб объединений таксономических единиц, который в нашем случае может быть определен исходя из величины информационного выигрыша¹⁷. Дендрограмма отражает последовательность объединений словообразовательных значений и, таким образом, степень их сходства относительно аффиксальных классов.

¹⁷ Уиллиамс У. Т., Ланс Дж. Н. Методы иерархической классификации // Стат. методы для ЭВМ. М., 1986. С. 296—301.

Как видно из дендрограммы 1, все множество словообразовательных значений, которые отмечены в верхней части дендрограммы, разбивается на два класса на последнем этапе объединения. В один из этих классов попадают словообразовательные значения, которые соотносятся с семантическими ситуациями, включающими дополнительные актанты-распространители: К (конъект), А (адъект), «Противопоставление действию, выраженному основой». В другой кластер попадают словообразовательные значения, которые отражают различные характеристики терминального состояния в рамках каузативной ситуации и координативные ситуации различных видов.



Представляется интересным сопоставить полученное разбиение словообразовательных значений глаголов с разбиением аналогичного типа словообразовательных значений произ-

Рис. 1. Дендрограмма кластеризации словообразовательных значений глаголов

водных прилагательных. Для этого второго разбиения воспользуемся данными о списке словообразовательных значений производных прилагательных и распределении этих значений по их аффиксальным классам, которые приведены в работе З. А. Харитончик¹⁸.

Ниже приводятся (табл. 2) распределения словообразовательных значений производных прилагательных и дендрограмма их кластеризации (рис. 2). Вся группа словообразовательных значений здесь разбивается на следующие два основных кластера. В один кластер входят словообразовательные значения, соотносимые с семанти-

¹⁸ Харитончик З. А. Указ. соч. С. 62—63.

**Т а б л и ц а 2. Распределение словообразовательных значений аффиксальных прилагательных
(по данным З. А. Харитоичик)**

[illegible]

[illegible]

Ниже приводятся типы словообразовательных значений, выделенные З. А. Харитончик²⁰, которые соответствуют номерам в табл. 2.

1. Relation (Y is related to X); 2. Possession 1 (Y has X; Y has no X); 3. Possession 2 (X has Y); 4. Similarity (Y resembles/is like X); 5. Structure (Y is made of X); 6. Causation 1 (Y causes [not] Y); 7. Causation 2 (X causes Y); 8. Location (Y is [situated] in, at, near, etc. X [or X + sf]); 9. Time (Y occurs in [before, after, evenry]); 10. Instrument (Y is done with the help of); 11. Goal (Y is meant for X); 12. Action [active] (Y is X-ing); 13. Action [passive] (Y is X-ed); 14. Modus [active] (Y is apt to X); 15. Modus [passive] (Y is liable to be X-ed); 16. Identity (Y is X or X₁ and X₂, Y₁ and Y₂ are X); 17. Maximum (Y is more than, too X); 18. Diminutiveness (Y is somewhat, below partly... X); 19. Negation (Y is not X); 20. Contrariness (Y is against X [or X + sf]).

ческими ситуациями, эксплицирующими дополнительный актанта (конъект, адъект, инструмент, время, место), а также негативная оценка и пассивность. Словообразовательные значения другого кластера отражают «свернутые» семантические ситуации с каузацией, координативными отношениями и семиотическим элементом.

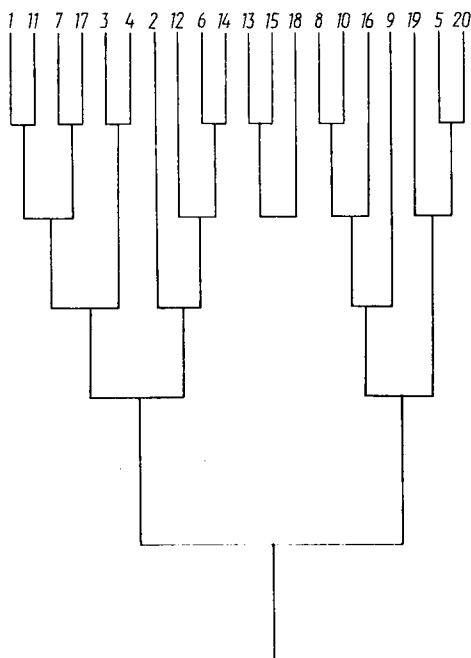


Рис. 2. Дендрограмма словообразовательных значений производных прилагательных

Таким образом, наблюдается большое сходство между группировкой словообразовательных значений в производных глаголах и производных прилагательных. Однако более важным, на наш взгляд, является то, что основная картина группировки соответствует структуре соотношений глагольных признаков, где наблюдается четкая оппозиция между локативными значениями «энергетических» глаголов и каузативными семиотическими компо-

нентами содержательной структуры глаголов¹⁹. Полученные данные свидетельствуют о наличии достаточно устойчивых соотношений между содержательным и формальным планами языка, которые проявляются на уровне не монотетических, а политетических классов.

П. С. Будько

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОСТЫХ ОЙКОНИМОВ

В статье предпринимается попытка синхронного типологического сопоставления генетически несвязанных между собой простых ойконимов апеллятивного происхождения, функционирующих в современных границах Минской области Республики Беларусь и Тюрингии (округа Гера, Зуль и Эрфурт) в Германии.

К простым относятся ойконимы, которые дублируют структуру неизменяемых и изменяемых с точки зрения современного белорусского и немецкого словообразования апеллятивов (*Камень, Перакалле, Пяцігодка; Stein, Geheege, Waldhaus*). Этим самым мы разделяем мнение А. В. Суперанской¹, которая считает, что в таких случаях имеет место нулевая топонимическая аффиксация.

Мы предпочли термин «простые» другим терминам (безаффиксные, бессуффиксные) прежде всего по той причине, что он имеет широкое употребление в отечественной ономастической литературе² и является общепринятым в немецкой (*einfache Toponyme* или лат. *Simplicia*)³.

¹⁹ Андреев С. Н. Исследование языковой системы при помощи ЭВМ на материале деривационных и морфемных классов английских глаголов. Смоленск, 1987. С. 65—66.

¹ Суперанская А. В. Структура имени собственного (Фонология и морфология). М., 1969. С. 90.

² Бельская В. Д. Очерки англоязычной топонимики. М., 1974. С. 116—118; см. также: Скляренко А. М. Закономерности словообразовательной ойконимии (На материале украинских и немецких названий населенных пунктов). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1974. С. 4.

³ Bach A. Deutsche Namenkunde II. Die deutschen Ortsnamen, Teil 1. Heidelberg, 1953. § 156.

Рассматриваемый тип ойконимов является характерным признаком топонимических систем сравниваемых территорий. На Минщине он составляет 5,1, в Тюрингии — 3,9%.

Апеллятивные основы простых ойконимов принадлежат к самым различным лексико-семантическим разрядам. Значительное место среди них занимают названия природно-географических объектов:

а) рельефа: *Раўчак, Раўнядзь, Балота, Блонь* (2)⁴, *Верацяя, Выемка, Гара, Града, Груд, Грыва, Грэбень, Калюга* (8), *Кораб, Курган, Усоха, Чаша; Aue, Gippe* (mhd *gipf, gipfe* 'вершина горы'; ср.: *der Gipfel*), *Gahma, Grabe, Grub* (2), *Culm, Kella* (ahd *kēla, mhd kēl, md kele* 'ущелье, пропасть'), *Kulm, Sattelpaß* 'переход в седловине', *Mupperg, Thal, Tell* (mhd *telle* 'низина'), *Schleid* (ahd *sleit* 'горный склон');

б) водных объектов естественного происхождения: *Возера, Вусце, Глод, Каліта* (3), *Карма* (4), *Крыніца* (6), *Лужа, Ператок, Струмень; Solz* 'соленый источник', *Teich, Uder*;

в) по составу и качеству почвы: *Каляіна, Камень* (6), *Кына, Руда; Gleina, Herda* (ahd *hērda* 'земля'), *Nöda, Römhild, Sand, Stein, Struth* (3), *Suhl* (and *sol, sul* 'грязная лужа'; ср.: *die Sule*);

г) по виду растительности: *Асака, Бор* (3), *Бяроза, Гай* (4), *Гушчар, Дубрава* (4), *Дуброва* (7), *Клён, Колас* (4), *Корань, Плюшчай, Рошча, Топаль, Чаромуха; Brehme* (ahd *brāma, mhd brāme, breme* 'кустарник ежевики'), *Buch, Bücheloh, Eicher, Effelder* (2), *Fuchsloch, Gessen, Getörn* (ahd *thorn, dorn* 'шиповник'), *Horschlitt, Lind, Oelze, Rieth* (ahd *hriot, riod; mhd riet* 'камыш'), *Riethgen* (деминутив от *Rieth*), *Tanne, Wetsche* (ahd *wetesa, mhd wetsch* 'сорная трава'), *Wallichen* (было *Waldichen* 'лесок');

д) по форме, местонахождению объекта: *Вострава* (4), *Востаў* (*Остаў*), *Зацішак, Кругляк* (2), *Куль, Перакалле, Пог; Gabel, Lederhose* 'поле, похожее на кожаные шорты', *Scheibe* 'ровное поле', *Winkel, Zirkel* 'круглое поле', *Zwinge* 'поле между горами'.

⁴ Цифра в скобках здесь и далее обозначает количество населенных пунктов с таким названием.

Ойконимы этой группы являются преимущественно омонимами апеллятивов: *Бяроза*, 'бяроза', *Клён*, 'клён', *Aue 'die Aue'*, *Tanne 'die Tanne'* и т. д. Следует отметить, что омонимия не всегда отчетливо выражена, так как существуют различные способы отталкивания от исходных апеллятивов: а) ударение — *Дубро́ва*, вместо *Дуброва*; б) написание *Buch*, *Lind* вместо *Buche*, *Linde*.

Большинство рассмотренных названий относится к наиболее ранним пластам ойконимии обоих языков, о чем свидетельствует архаичность многих образующих основ, апеллятивная семантика которых сохранилась лишь в отдельных диалектах: *Блонь* (ст.-бел. «болонье» 'поляна, ровное место среди леса'), *Глод* (бел. рег. 'старое русло реки, старица'), *Карма* (бел. рег. 'затока, заводь в форме рукава')⁵ и др.; *Bücheloh* (*ahd buohha* 'бук' + *ahd loh* 'лес'), *Nöda* (*germ. hnaudja* 'болото'), *Struth* (*ahd, mhd struot* 'болото, поросшее кустарником'), *Uder* (*ahd utar, mhd ūter* 'волна, поток'). Некоторые немецкие топоосновы подверглись значительной фонетической трансформации, что привело к их десемантизации: *Effelder* (*ahd apholtra, mhd affalter, apfalter* 'яблоня')⁶, *Fuchsloch* (-*loch* раньше -*loh*, см. *Bücheloh*), *Hain/Hayn* (*ahd hagen, mhd hagen* 'колючий кустарник', позже 'ограда', еще позднее 'огороженное поле или деревня'); *Horschlitt* (*Horslat* > *ahd hor* 'болото' + *ahd slate* 'камыш')⁷, *Mupperg* (*Muggiburg, Muckperg* > *ahd mucka, mhd mucke* 'комар' + *berg*)⁸ и др.

Сопоставление ойконимов только в одном плане, в данном случае синхроническом, может повести исследователя по ложному пути. Казалось бы, не вызывает сомнения антропонимическое происхождение ойконимов *Eicher, Römhild*. В действительности они образованы от апеллятивов: *Eicher* (*Eichhard, ahd hart* 'горный лес, дубовый лес')⁹, *Römhild* (*Rotmulde, ahd rot* 'красный' +

⁵ Этимология белорусских ойконимов взята: Лемцюгова В. П. Беларуская айканімія. Мн., 1970. С. 5—47.

⁶ Schindhelm W. Die Ortsnamen der Kreise Neuhaus am Rennweg und Sonneberg. Dissertation A. Leipzig, 1966. S. 21.

⁷ Helmbold H. Über die Ortsnamen des Eisenacher Landes.— In: Mitteilungen des Eisenacher Geschichtsvereins. 2. Heft. Eisenach, 1926. S. 20.

⁸ Schindhelm W. Die Ortsnamen der Kreise ... Leipzig, 1966. S. 56.

⁹ Fuhrmann W. Die Ortsnamen des Stadt- und Landkreises Weimar. Dissertation A. Leipzig, 1962. S. 20.

+ *multi, molta* 'земля, пыль')¹⁰. Поэтому при анализе простых ойконимов неизбежно обращение к их этимологии.

Специальных толкований требуют ойконимы, которые являются заимствованиями из других языков. Многие из них в Тюрингии славянского происхождения: *Culm/Kulm* (aso 'chlm, cholm'), *Gahma* 'jama', *Gessen* 'jasen', *Gleina* 'glina', *Oelze* 'olša — ольха'.

Возникновение славянизмов относится к VII—VIII вв., периоду заселения немецкой территории славянскими племенами (вся территория Восточной Германии, за исключением западной Тюрингии). Граница заселения славян в Тюрингии проходила по р. Заале. Процесс адаптации славянских названий в немецкой ойконимии был очень длительным. Окончательное их освоение (*Eindeutschung*) завершилось к XII в.

Вторую многочисленную группу составляют ойконимы, отражающие названия, связанные с культурной деятельностью человека и ее результатами. Большинство из них восходит к названиям земельных участков:

а) по способу разработки земли под пашню: *Выгар*, *Дзерць*, *Ляда* (4), *Навіна* (2), *Новіна* (2), *Пасека* (7), *Чарцёж*, *Чысць*; *Brand*, *Roth* (2), *Rödigen* (демин. от *Rode*), *Geffell* (2) (*mhd gevelle* 'бурелом, поле на месте повала'), *Dreißigacker* '30 раскорчеванных участков земли', *Keilhau* 'вырубленный клин леса';

б) по способу приобретения и наделения: *Аборак*, *Атрубак*, *Бонда*, *Купля*, *Обруб*, *Откуп*; *Lehen*;

в) по цели хозяйственного использования и степени урожайности земли: *Воступ*, *Ніва* (6), *Прагон*, *Старына*; *Bunte* (*ahd plunt(a)*, *mhd biunde* 'огороженное поле'), *Geheege* 'поле с оградой от дичи', *Heid* 'пустошь', *Winne* (*ahd winja*, *mhd wünne* 'луг, пастбище');

г) по единицам измерения, земельным знакам: *Грань*, *Губа*, *Локаць* (3), *Рубеж* (6); *Landesgrenze*, *Mark*, *Schnett* (*ahd sneita*, *mhd sneite* 'граница, просека в лесу').

Обращают на себя внимание топоосновы, отражающие характер земледелия: и белорусские, и немецкие ойконимы засвидетельствовали ряд названий, обозначающих понятия, связанные с древними лесными разработками земли под пашню: *Дзерць* (бел. рег. 'поле, возникшее в результате разработки лесных зарослей'), *Ляда* (бел.

¹⁰ Eichler E., Walther H. *Städtenamenbuch der DDR*. Leipzig, 1986. S. 236.

рег. 'поле, очищенное от кустарника'), *Чысць, Чарцёж* 'поле на месте лесных разработок', *Rödigen* 'маленький раскорчеванный участок леса', *Roth (and roten* 'раскорчевывать').

Другой формой разработки земельных участков было выжигание деревьев или кустарника на раскорчеванных местах, которая также нашла отражение в ойконимии: *Выгар, Brand*.

Большинство ойконимов, образованных на базе земельной лексики, возникло в эпоху средневековья, поэтому в ряде названий содержатся характеристики феодальных социально-экономических отношений: *Бонда* (ст.-бел. 'доля, участок земли, который дается кому-либо за выслугу'), *Купля* (ст.-бел. 'земля, приобретенная путем покупки'), *Атрубак* (бел. рег. 'дополнительный участок земли, выделенный из общего массива'), *Lehen (and lehan* 'участок земли, приобретенный взаймы').

Примечательную черту рассматриваемой группы составляют ойконимы, фиксирующие названия типов поселений: *Буда* (2), *Замак, Пагост, Слабада* (24), *Стан, Сяліба* (2), *Фальварак, Хутар* (2), *Юрздыка; Burgk, Bürgel* (демин. от *der Burg*), *Einsiedel* 'одинокое селение', *Gehaus, Kloster* (3), *Waldhaus*.

Апеллятивная лексика с этой семантикой занимает незначительное место в образовании простых ойконимов не только на Минщине и в Тюрингии, но и в белорусской и немецкой ойконимии вообще. Но в них наиболее выразительно отражены особенности общественно-экономической и политической жизни общества, его материальной и духовной культуры. Ойконимы *Фальварак* 'двор в деревне, жилище арендатора', *Юрздыка* 'часть города, принадлежавшая магистрату, панам, монастырю или замку' являются заимствованиями из польского языка.

Для ряда ойконимов в качестве топоосновы послужили названия других видов культурной и общественной деятельности человека: *Абоз, Вадапой, Гаць* (3), *Гута* (6), *Камора, Кардон, Перавоз* (3), *Перасек, Пристань* (2), *Пярэсна* (2), *Рудня* (7), *Рум, Старасек* (5), *Тартак, Ферма* (2); *Alach, Ausspann, Bock, Brünn, Buchfart, Fasanerie* (2), *Hopfgarten, Kahmer, Klengel, Marth, Plaue, Poche, Schlegel, Thörey, Weingarten, Weth*.

Сюда включены ойконимы, образованные от названий построек, строений хозяйственного и другого назначения: *Пристань, Кардон* (польск. *kardon* 'граница, застава'),

Ферма, Brunn (der Brunnen 'колодец'), Fasanerie 'ферма, на которой разводили фазанов', Schlegel 'строение для ремесел'. В лексической основе некоторых ойконимов использованы названия путей сообщения, транспортных строений: Гаць, Перавоз, Пярэсна (ст.-русс. «переспа» 'плотина, вал'), Buchfahrt (первоначально Buchenwald-furt 'переезд, дорога в буковом лесу'). Производящая основа отдельных ойконимов отражает специфику местной промышленности: Гута (бел. 'стеклозавод'), Рудня (бел. и русск. 'примитивный рудник; место, где добывается руда'), Тартак (польск. 'лесопильный завод'), Bock, Roche (mhd bocken, rochen 'размельчать породу, руду'). В ойконимах Камора (ст.-бел. 'контора, куда вносятся штрафы, пошлина'), Kahmer 'общественная касса' отразились социально-экономические отношения. Происхождение ойконимов Alach (got, alhs, asä. alah 'святое место, святилище, храм')¹¹, Thörey (Thorouge, ahd hous, houg 'холм'; Thor 'имя бога германцев')¹² уходит в далекое прошлое германских племен и указывает на места культовых обрядов. С названиями других видов хозяйственной деятельности человека связано происхождение ойконимов Абоз, Вадапой, Рум (бел. рег. 'место сплава леса на реке'), Перасек, Старасек, Auss Spann 'место на перевале, где перепрягали лошадей'), Hopfgarten, Klengel (klengen 'обмолачивать лен'), Plaue (aso. plavy 'сплав леса'), Marth (ahd markat, mhd mark(e)t, mart 'рынок, базарная площадь'), Weingarten, Weth (ahd wetti, watti; mhd wet 'водопой').

Очень редко образуются ойконимы от названий животного мира: Borsch (der Barsch 'окунь'), Kraja (ahd kraja, krawa, kraha 'ворона'), Kranich. На Минщине таких названий нет.

В четвертую группу вошли апеллятивные ойконимы, соотносящиеся с названиями абстрактных понятий. Их можно разделить на две подгруппы:

а) общие абстрактные понятия: Адвага, Благадаць, Карысьць, Уцеха, Ухвала; Ärgerniß, Elende, Streitholz (2) 'борьба, спор за лес'¹³, Wiedermuth;

¹¹ Weisser F. Die Ortsnamen des Land- und Stadtkreises Erfurt. Dissertation A. Leipzig, 1974. S. 49.

¹² Fischer R. Die Ortsnamen der Kreise Arnstadt und Ilmenau. DS № 1. Halle (Saale), 1956. S. 62.

¹³ Часто употребляемое в немецких ойконимах абстрактное понятие Streit- (Zank-), вытеснившее более позднее mhd span 'спор'; см.: Bach A. DNK. II, 1. Heidelberg, 1953. § 285.

б) идеологические понятия: *Адраджэне, Акцябр, Вызваленне* (2), *Змаганне, Звязда, Зара* (4), *Іскра* (3), *Камінтэрн, Камуна* (3), *Камунар, Кастрычнік* (3), *Культура, Май, Маяк, Пабеда* (2), *Пахар, Пралетарый, Прамень, Праца, Пяцігодка, Рассвет, Сакавік, Свабода, Трктар, Труд, Усход* (3). В Тюрингии примеров нет.

Ойконимы первой подгруппы хотя и немногочисленны, но типичны для ойконимии того и другого языка. В основу их положены названия абстрактных понятий с субъективно-оценочными признаками экспрессивного характера. В немецкой топонимике в их составе выделяются так называемые иронические названия (*Spottnamen*): *Kuhfraß*.

Особенностью белорусской ойконимии является наличие довольно большого числа новых образований на базе революционных терминов, названий, отражающих новые формы трудовой деятельности, и идеологических понятий, характеризующих советскую действительность. Новообразования содержат в основном лексику белорусского литературного языка. Некоторые названия имеют русскую лексическую основу: *Пабеда, Пахар, Рассвет, Труд*.

Количественное соотношение лексико-семантических групп простых апеллятивных ойконимов в белорусском и немецком языках наглядно иллюстрирует приводимая таблица.

Таким образом, сопоставительный анализ белорусских и немецких простых ойконимов апеллятивного происхождения показывает, что они имеют как общие, так и специфические черты в характере, времени и способе образования. В ойконимии обоих языков нашли отражение объективные реалии исследуемых регионов: природно-географические и исторические особенности, социально-экономические отношения. Ойконимы, образованные от наименований природно-географических объектов, являются одними из древнейших в обоих языках. Позже возникли ойконимы, связанные с земледельческой лексикой.

В белорусской ойконимии новый пласт составляют названия, образованные от идеологических понятий, что не свойственно ойконимии немецкой.

Заемствования усваивались в обоих языках в первую очередь по фонетическим законам и одновременно стремились уподобиться по структуре. В белорусской ойконимии преобладают полонизмы и литуанизмы, в немецкой --

Количественное соотношение лексико-семантических групп

Лексико-семантические группы	К-во названий на Минщине		К-во названий в Тюрингии	
	ед.	%	ед.	%
I. Названия природно-географических объектов	94	36,86	50	43,11
а) рельеф	24	9,41	14	12,07
б) водные объекты	19	7,45	3	2,59
в) состав, качество почвы	9	3,53	10	8,02
г) вид растительности	31	12,16	17	14,66
д) форма, местоположение объекта	11	4,31	6	5,17
II. Названия объектов, созданных в процессе деятельности человека	117	45,88	48	41,38
1. Земельные участки	45	17,65	16	13,79
а) по способу разработки	19	7,45	8	6,90
б) по способу приобретения	6	2,35	1	0,86
в) по цели использования	9	3,53	4	3,44
г) по единицам измерения	11	4,34	3	2,59
2. Типы поселений	35	13,73	8	6,90
3. Постройки хозяйственного назначения	19	7,45	8	6,90
4. Результаты других видов деятельности человека	18	7,06	9	7,76
III. Названия объектов живой природы	—	—	3	2,58
IV. Названия абстрактных понятий	44	17,26	6	5,17
а) общие абстрактные понятия	5	1,96	6	5,17
б) идеологические понятия	39	15,29	—	—
Всего	255	100,00	116	100,00

славянизмы, что обусловлено историческими особенностями развития регионов.

Большинство сопоставляемых белорусских и немецких ойконимов образовано широко известным в топонимии лексико-семантическим способом, сущность которого заключается в образовании ойконимов без изменения структуры исходного слова, т. е. путем переноса названия с одного объекта на другой по смежности (топонимическая метонимия) или путем переноса названия с предмета на географический объект по условной связи (метафоризация). Например: *Балота, Suhl* — название рельефа перенесено на населенный пункт — связь по смежности; *Адраджэнне, Elende* — метафорический перенос абстрактного понятия на географический объект — условная связь.

Условные сокращения

Бел. рег. — белорусское региональное; лат. — латинский; ст.-русс. — старо-русский; ahd — althochdeutsch — древневерхненемецкий; asä. — altsächsisch — древнесаксонский; aso. — altsorbisch — древнесорбский; DNK — Deutsche Namenkunde; DS — Deutsch-Slawische Forschungen zur Namenkunde und Siedlungsgeschichte; got. — gotisch — готский; mhd — mittelhochdeutsch — средневерхненемецкий.

Л. К. Вашеткина

ТЕМПОРАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Структура научной статьи строго обусловлена предметом исследования и задачами, которые ставит автор. Логика изложения научной теории или гипотезы определяет композиционное строение текста, а тема влияет на выбор лексических средств и организацию текстового материала, т. е. цель и тема определяют выбор терминов и тематические круги лексики¹.

Для исследования лексико-семантической группы слов, обозначающих время, выбраны произвольно 5 статей научного характера из современных оригинальных научно-технических журналов на английском языке. Критерий отбора — относительная краткость, различная тематика, научная направленность. В статьях рассматриваются различные вопросы химии, физики, биологии. Все тексты имеют приблизительно одинаковую структуру: аннотация, введение, экспериментальная часть, результаты и обсуждение, выводы, таблицы, выражается признательность за помощь.

Аннотация содержит в сжатом виде суть всей статьи. Введение, как правило, посвящено основным направлениям исследования, уже проделанной работе с указанием авторов, определяет задачу. Экспериментальная часть дает подробное описание последовательности опыта, длительности каждого этапа, если это важно, состав материалов и описание приборов. Результаты и обсуждение трактуют полученные данные; даются сравнения с экспериментальными данными, высказыва-

¹ Супрун Л. Е., Клименко А. П. Лексико-семантическая группа как компонент семантической структуры текста // Семантика целого текста: Тез. выступлений на совещ. Одесса, сентябрь 1987. М., 1987. С. 73—74.

ются гипотезы. В выводах дается итог проделанной работы.

Под временным значением слова понимается значение, «содержанием которого является социально обусловленное отражение временных характеристик действительности»². Слова со значением времени играют определенную роль в построении текстового материала, т. к. структура таких текстов предполагает развитие действия в последовательности и одной временной плоскости без переключения в другие отрезки времени. Таким образом, временная лексика в научных текстах реализует свои текстообразующие потенции, создавая определенный временной континуум, выстраивая цепочку событий. Темпоральная лексика придает точность и конкретность высказыванию. Отсюда частое употребление количественных показателей времени: *30 minutes, 3 days, three hours, every five days* и т. д. Обращает на себя внимание и частое употребление порядковых числительных, выражающих временной порядок: *in the fourth period, the third transfer period, during the first three periods* и т. д.

Все слова со значением времени, использованные в текстах, можно разделить на следующие группы³.

I. Субстантиваторы, или локализаторы времени (слова с обозначением дискретных отрезков времени, имеющего некоторую длительность). Сюда входят следующие подгруппы слов:

а) слова со значением длительности с астрономически неопределенным количеством времени: *period, interval, time, lifetime, duration*;

б) слова, обозначающие астрономически определенный отрезок времени: *minute, half an hour, day, hour*;

в) слова, обозначающие точки во времени, выделяемые по отношению к другим временным отрезкам: *stage*;

г) устойчивые сочетания терминологического характера (буквенные сокращения-термины): cm^{-1}/min , $M^{-1}sec^{-1}$.

² Потаенко Н. А. Словарные дефиниции как средство выявления принципов организации лексики (на материале слов со значением времени во французском языке) // ВЯ. № 5. 1980. С. 34.

³ См. принципы классификации: Потаенко Н. А. Указ. соч. С. 33—45; Рудометкина М. И. Слова категории времени (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1972. 23 с.

В эту лексико-семантическую подгруппу входят только существительные.

II. Корреляторы (слова со значением временной соотнесенности по отношению к моменту речи или времени совершения другого события). Сюда входят следующие подгруппы:

а) слова со значением предшествования: *before, prior, former, pre-irradiation, previous, precursor, prerenance, earlier, pre-treatment*;

б) слова со значением следования: *after, following, shortly, post-irradiation, subsequent*;

в) слова со значением одновременности: *simultaneously, while, whereas*;

г) слова со значением временного порядка: *in the fourth period, the first three 5-day periods*;

д) местоименные коррелянты: *then, when*.

В эту лексико-семантическую подгруппу входят прилагательные, наречия, предлоги, союзы.

III. Модификаторы (слова, значение которых отражает временную динамику процессов, показывают свойство явлений и процессов, заключающееся в их временной протяженности). Сюда входят:

а) слова со значением длительности: *continuously, during, always*;

б) слова со значением начального предела: *immediately, immediate*;

в) слова со значением конечного предела: *already, final, finally*. В эту лексико-семантическую подгруппу входят наречия, прилагательные.

Временная лексика имеет сквозной характер, т. е. распределяется более или менее равномерно по всему тексту, хотя насыщенность различных статей неодинакова, что видно из табл. 1.

Самая большая насыщенность временной лексикой в (JG) — 8,3%, следом идет (JNCh) — 3,4%. Использование темпоральной лексики колеблется в зависимости от раздела.

Как видно из табл. 2, экспериментальная часть больше всего насыщена временной лексикой в (JG) — 15,6%, в (JNCh) — 7, в (APh) — 3, а в (APh) и в (AS) больше темпоральной лексики во введении — 2,7 и 2,0% соответственно.

Интересно проследить частотные характеристики временной лексики (см. табл. 3).

Т а б л и ц а 1

Объем	Статья				
	(JG)	(JNCh)	(APh)	(AS)	(ACh)
Словоупотребления ⁴	1469	728	1687	1309	1701
Насыщенность временной лексикой (в %)	8,3	3,4	1,8	1,3	1,1
Всего слов со значением времени	123	25	31	17	19
Разные лексемы со значением времени	32	13	14	8	13

⁴ При подсчете словоупотреблений не учитывались химические реакции, формулы, уравнения, вычисления, а также таблицы, выражения признательности и использованная литература.

Т а б л и ц а 2

Раздел	Статья				
	(JG)	(JNCh)	(APh)	(AS)	(ACh)
Аннотация	x	1,4	1,5	2	1,1
Введение	11,5 %	3,3	1,3	2,7	2,0
Экспериментальная часть	15,6 %	7	3	0,5	1,6
Результаты и обсуждение	10,4 % 6,7 %	2,4	1,4	0,8	0,5 0,8
Выводы	x	x	x	x	—
Резюме	3,3 %	x	x	x	x

x — в статье нет данного раздела.

— — в разделе нет временной лексики.

Из табл. 3 видно, что чаще всего в исследуемых научных текстах употребляется лексика, выражающая временной порядок и последовательность событий: предшествование или следование. В этом отношении резко выделяется статья (APh), в которой термин со значением времени *lifetime* употреблен 11 раз.

Для исследованных научных текстов характерно употребление временной лексики, образованной с помощью книжно-терминологических приставок *pre-* для выражения предшествования и *post-* для выражения следования: *pre-irradiation*, *post-irradiation*, *post-spermatogonial*, *pre-mutational*, *pre-resonance*, *pre-treatment*.

Таблица 3

Статья	Частота		
	I	II	III
1	2	3	4
(JG)	<i>after</i> — 8 раз	<i>following</i> <i>nour</i> 7 раз <i>day</i> <i>period</i>	<i>minute</i> 2 раза
(JNCh)	<i>prior</i> 3 раза <i>previously</i>	<i>when</i> 2 раза	все остальные слова по 1 разу
(APh)	<i>lifetime</i> 11 раз	<i>then</i> 2 раза	все остальные слова по 1 разу
(AS)	<i>when</i> 5 раз	<i>preresonance</i> 4 раза	<i>more recent(ly)</i> 2 раза
(ACh)	<i>then</i> 3 раза	<i>when</i> по 2 раза <i>following</i> <i>after</i> <i>pre-treatment</i>	все остальные слова по 1 разу

Выводы. В научных текстах широко используется темпоральная лексика, куда входят все части речи. Слова со значением времени распределены по всему тексту. Вариативность лексики относительно мала. В основном употребляется временная лексика со значением последовательности действий. Часто используются количественные показатели времени и лексика временного порядка. В изученных текстах использование терминологических буквенных терминов-сокращений невелико. Изучение этой подгруппы временной лексики требует большого текстового материала и дальнейших исследований. Наибольший интерес для изучения временной лексики представляют биологические тексты, в частности по генетике.

С. В. Викулова

ВОПРОС О ВОЗДЕЙСТВИИ ОДНОГО ОБЪЕКТА ИЛИ ЯВЛЕНИЯ НА ДРУГОЙ

(на материале научных дискуссий)

Вопросительные предложения давно и плодотворно исследуются в рамках различных научных подходов. В последнее десятилетие наблюдается перемещение интереса

от структурных особенностей вопросов к их прагматическому аспекту. При этом в центре внимания находятся соотношение интеррогативов и директивов, прагматические характеристики речевого акта вопроса, условия успешности его осуществления, прямые и косвенные способы запроса информации (А. Вежбицка, Ф. Кифер, О. Г. Почепцов, Л. В. Цурикова и др.). Однако ни структурный, ни прагматический подходы не учитывают содержания запрашиваемой информации. Это означает, что вопросительные высказывания рассматриваются вне процесса их порождения, поскольку порождение речи связано с движением от семантических структур к фонетическим. Наибольший интерес для методики преподавания представляет функциональный подход, основанный на изучении механизма взаимодействия лексики и грамматики в процессе осуществления интеррогативного речевого акта. Именно такой подход дает возможность обучать активному владению языком и способствует выработке коммуникативной компетенции.

Анализ вопросительных высказываний, извлеченных из опубликованных стенограмм научных дискуссий, состоявшихся в рамках международных конференций и симпозиумов по естественным наукам, показал, что характерным для научных дискуссий семантическим типом вопросов является вопрос о влиянии (воздействии) одного объекта или явления на другой. И это вполне закономерно, ибо свойства любого объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами. Как отмечал Ф. Энгельс в «Диалектике природы», «взаимодействие — вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю»¹. Таким образом, философская категория взаимодействия является важнейшим методологическим принципом познания природных и общественных явлений. Эта категория отражает «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого... Принцип взаимодействия конкретизируется в учении о причинности. Именно взаимодействие определяет отношение причины и следствия»².

Целью данной статьи является описание коммуникативных вариантов вопросов о воздействии одного объекта

¹ Цит. по: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 81.

² Там же.

или явления на другой, а также условий их порождения.

Все вопросы о воздействии предметов, явлений характеризуются общностью когнитивного значения³. Особенности же коммуникативной ситуации (презюмции спрашивающего, его исходное предположение, или установка⁴, конечная интенция⁵, требования речевого этикета, прогноз речевого поведения адресата) отражаются в выборе конкретной структурно-семантической формы вопроса.

Вопросы о воздействии одного объекта, явления на другой включают в себя, как правило, наименования взаимодействующих объектов и самого факта воздействия. Семантической основой анализируемых вопросов являются каузальные глаголы *to affect*, *to influence*, *to increase*, *to decrease*, *to reduce*, *to inhibit*, *to produce*, *to contribute* и т. п., а также существительные *effect*, *influence*, *impact*.

Среди глаголов с семантикой воздействия наиболее высокой степенью обобщенности обладают глаголы *to affect*, *to influence*, не содержащие в своей семантической структуре указания на конкретный характер воздействия. При этом глагол *to influence* в отличие от глагола *to affect* указывает на косвенный характер воздействия одного явления на другое. Отмеченная дифференциация каузальных глаголов позволяет разделить анализируемые вопросы на две группы: а) вопросы более общего плана о воздействии одного явления на другое, образуемые с помощью

³ Под когнитивным значением понимается значение, отражающее не особенности коммуникативной ситуации, в свойства обозначаемой действительности. См.: Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Когнитивные характеристики языковых выражений // Язык и логическая теория. М., 1987. С. 204.

⁴ Составной частью семантического представления вопросов является исходное предположение (термин Ф. Кифера, П. Рестана, Е. В. Падучевой), или установка (термин А. Н. Баранова и И. М. Кобозевой). Установочный компонент смысла несет информацию о предположениях и ожиданиях говорящего, связанных с содержанием вопроса, и тем самым с возможным ответом на него. «Для специального вопроса исходное предположение — это дизъюнкция всех возможных альтернатив, для альтернативного вопроса — это дизъюнкция альтернатив, а для общего вопроса — это тот из дизъюнктивных членов, который говорящий считает более вероятным». Падучева Е. В. Вопросительные местоимения и семантика вопроса // Разработка формальной модели естественного языка. Новосибирск, 1981. С. 88—89.

⁵ Считается, что, задавая вопрос, говорящий преследует две цели — исходную (заполнение информационной лакуны) и конечную (совершение того или иного акта как целенаправленного проявления человеческой жизнедеятельности). См. об этом: Почепцов О. Г. Семантика и прагматика вопросительного предложения: Дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1979. С. 108.

глаголов *to affect*, *to influence* и существительных *affect*, *influence*, *impact* и б) вопросы о специфическом характере воздействия одного явления на другое. Семантическим центром последних являются глаголы *to increase*, *to decrease*, *to inhibit*, *to contribute*, *to produce* и т. п.

Первая группа представлена в нашем материале следующими моделями: *Does A affect B? How does A affect B? Do your data reveal any information about a general effect of A? Is there any influence of A? Do you have any effects of A? Can you comment on what the effect of A is on B? Can you tell me what effect A has on B? Could you discuss the impact that A makes or might make upon B? I wonder whether A has an effect on B. I haven't the slightest clue as to whether A can affect B.*

Выбор того или иного варианта вопроса обусловлен комплексом прагматических задач, решаемых говорящим. Изученный материал показывает, что существенное влияние на выбор формы вопроса оказывает конечная интенция спрашивающего. Поскольку в основе структуры научных дискуссий лежит четкая формулировка и противопоставление различных мнений, естественно предположить, что конечная интенция спрашивающего заключается либо в выяснении мнения докладчика, либо в подтверждении или уточнении собственного мнения. Представляется, что по этому признаку все анализируемые вопросы можно разделить на два прагматических типа: адресантивные, ориентированные на мнение говорящего, и адресативные, ориентированные на мнение слушающего.

Адресантивные вопросы представлены в нашем материале общими вопросами со стандартной семантикой и косвенными вопросами. Структура общего вопроса с глаголами *to affect*, *to influence* в позиции предиката используется в том случае, если спрашивающий не уверен, что одно явление оказывает влияние на другое, выступая в качестве его причины и изменяя его. Например: «*Will this (a decrease in the excretion) affect the metabolic effect of the toxic agents in the body?*» (1988, 534, 512) ⁶.

Для того чтобы заострить внимание на наличии или отсутствии самого факта воздействия, говорящий использует общий вопрос с экзистенциальными конструкциями

⁶ Здесь и далее цитируются материалы дискуссий, опубликованных в американском научном журнале «*Annals of the New York Academy of Sciences*», при этом первая цифра обозначает год издания, вторая — том, а третья — страницу.

«Is there...?» и «Do you have...?» в сочетании с абстрактными существительными *effect, influence*. Например: «*You gave some figures about the T cells in nude mice. Is there any influence of their microbiologic status?*» (1987, 508, 91). «*At that concentration do you have any toxic or any biological effects of the shift reagents?*» (1987, 508, 147).

Более вежливыми формами адресантивных вопросов являются косвенные вопросы, выраженные утвердительными и отрицательными предложениями. Например: «*I wonder whether the thymectomy itself has an effect on the incidence of remission*» (1987, 505, 513). С точки зрения синтаксической структуры и буквального значения перед нами утвердительное предложение, констатирующее желание говорящего узнать, влияет ли одно явление на частотность другого. Иными словами, имплицитный параметр вопросительной ситуации — желание знать — получает эксплицитную формулировку, по которой слушающий в результате операций логического вывода интерпретирует это высказывание как вопросительный речевой акт. Более вежливый характер этого косвенного вопроса по сравнению с прямым (ср.: *Does the thymectomy itself have an effect on the incidence of remission?*) объясняется тем, что этот вопрос формально обращен говорящим как бы к самому себе, что дает слушающему возможность не отвечать на него.

Другой разновидностью косвенных вопросов являются отрицательные по форме предложения, констатирующие наличие у говорящего информационной лакуны. И в этом случае также происходит экспликация имплицитного параметра вопросительной ситуации — адресантивного условия искренности для вопросительных речевых актов. Приведем пример: «*I haven't the slightest clue as to whether this anaesthetic can affect metabolic levels or not*» (1987, 508, 88). В результате действия «Принципа кооперации»⁷

⁷ «Обычно диалог представляет собой, в той или иной степени, особого рода совместную деятельность участников, каждый из которых в какой-то мере признает общую для них обоим цель (цели) или хотя бы «направление» диалога. ...можно в общих чертах сформулировать следующий основной принцип, соблюдение которого ожидается (при прочих равных условиях) от участников диалога: «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель (направление) этого диалога. «Этот принцип можно назвать принципом кооперации». Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М., 1985. С. 221—222.

констатация незнания в ситуации научной дискуссии воспринимается как косвенный запрос информации. Отсутствие формально выраженного вопроса позволяет слушателю не отвечать на него, поэтому такой запрос информации воспринимается как более вежливый, нежели прямой вопрос (ср.: *Can this anesthetic affect metabolic levels or not?*).

Проанализированные адресантивные вопросы направлены на установление взаимосвязи между двумя явлениями. В адресантивных вопросах наличие такой взаимосвязи рассматривается говорящим как факт и входит в их пресуппозицию. Конечной интенцией этих вопросов является выяснение мнения слушающего о том, какое конкретно воздействие одно явление оказывает на другое. В этом случае говорящий использует специальные вопросы с вопросительным наречием *how* и глаголами *to affect*, *to influence* в позиции предиката, а также общие вопросы с нестандартной семантикой (вопросы-побуждения). Например: 1. «*How does this affect overall confinement?*» (1988, 534, 311). 2. «*Can you tell me what effect binding to the plastic has on the affinity of the receptor for antibodies and toxins?*» (1987, 505, 675). 3. «*Can you comment on what the effect of having 10 millimolar concentration of the trivalent anion is on ionic strength?*» (1987, 508, 147). 4. «*Could you discuss the impact that these tests make or might make upon public health practice in the United States?*» (1987, 508, 131). 5. «*You have aimed your presentation at the diagnostic aspects of this problem, but do your data reveal any information about a general effect of rubella virus infection on the biosynthesis of immunoglobulin and antibody in the fetus and newborn?*» (1988, 534, 511). Четыре последних вопроса отличаются от первого более высокой степенью вежливости, поскольку их прямое значение направлено на выяснение так называемых предварительных условий успешности подразумеваемого интеррогативного речевого акта, а именно способность слушающего дать ответ (примеры 2—4) или наличие у него необходимой информации (5).

Рассмотрим теперь вопросы о специфическом характере воздействия одного явления на другое. Эта группа представлена в нашем материале преимущественно адресантивными вопросами (общими и альтернативными). Общий вопрос с каузальным предикатом *to increase*, *to decrease* и т. п. используется тогда, когда у говорящего

имеются основания считать свое предположение о специфическом характере воздействия одного явления на другое верным. Например: «*Do the antibodies inhibit toxin binding to the peptide?*» (1987, 505, 450). «*Does it stimulate fatty acid oxidation in the hepatocytes?*» (1988, 534, 508).

О наличии у говорящего эпистемической установки свидетельствует, помимо структурных особенностей общего вопроса, сочетаемость вопросительных высказываний анализируемого типа с эпистемическими модальными глаголами *could* и *might*. Например: «*Dr. Huff, I noticed that in your study 5 to 7 ppm of benzene in toluene were administered. Could this produce some confusing results in the animals at the end of the study?*» (1988, 534, 499). «*Ethylene dibromide is among the additives that are sometimes present in gasoline. Might this or other additives contribute to the carcinogenic potential?*» (1988, 534, 506). Использование модальных модификаторов указывает на меньшую степень уверенности говорящего в истинности своего предположения.

В ситуации, когда у говорящего имеются две гипотезы относительно возможного характера воздействия одного явления на другое и нет оснований считать одну из них более вероятной, чем другие, то есть при отсутствии эпистемической установки, используется форма альтернативного вопроса. Например: «*Does this increase the absorption of toxic substances? Or does the sweat act antagonistically to reduce absorption?*» (1988, 534, 512).

Итак, в основе адресантивных вопросов (общих со стандартной семантикой и альтернативных) лежат предположения спрашивающего о возможном характере воздействия одного явления на другое. Прагматическая функция этих вопросов заключается в подтверждении или уточнении мнения говорящего, что является неотъемлемым компонентом структуры научных дискуссий.

Адресантивные вопросы о специфическом воздействии одного явления на другое представлены специальными вопросами типа «*What might contribute to the increase in noise?*» (1988, 515, 17). Прагматическая функция этих вопросов заключается в выяснении мнения слушателя (докладчика). Более вежливой формой является вопрос-побуждение, выраженный общим вопросом с нестандартной семантикой, субъект которого оформлен

личным местоимением 2-го лица, а предикат — сочетанием модальных глаголов возможности *can/could* с глаголами *tell, speculate* и т. п. Например: *Could you speculate on what might contribute to the increase in noise?*

Подводя итог, отметим, что вопросы о воздействии одного явления на другое запрашивают информацию о причинно-следственной зависимости между двумя явлениями, первое из которых выступает в качестве причины второго, вызывая его порождение, изменение или исчезновение, т. е. изменение в широком смысле. Эти вопросы могут носить общий и конкретный характер. Последние направлены на выявление специфического характера воздействия одного явления на другое. Наличие многочисленных вариантов вопросов при общности когнитивного значения свидетельствует о приспособлении к меняющимся условиям процесса коммуникации. На выбор конкретной формы вопроса влияют такие прагматические факторы, как наличие у говорящего эпистемической установки, степень информированности о предмете запроса, конечная интенция, требования речевого этикета, прогноз речевого поведения слушающего.

Вопросы о воздействии одного явления на другое являются одним из семантических типов вопросов, характерных для научных дискуссий. Среди других типов можно назвать вопросы о причине явлений, их сравнении (сопоставлении), об истинности выводов и утверждений и т. д. Описание коммуникативных вариантов вопросов, реализующих каждый тип, и изучение прагматических факторов, влияющих на выбор того или иного варианта в конкретной ситуации общения, будут способствовать оптимизации подготовки научных сотрудников к научным дискуссиям на английском языке.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ
СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексическая система языка, будучи наиболее динамичной, оперативно фиксирует результаты изменений языковой системы, обусловленные историческими, социальными, культурными факторами развития языкового социума. Это проявляется в изменениях морфемной структуры лексических единиц и деривационного статуса определенных элементов языка. Так, например, в словах типа *coffeeholic*, *workaholic* *-holic* осознается как словообразовательный элемент все более широко используемый в разговорном английском языке для образования слов с ироническим значением 'испытывающий пристрастие к чему-либо' (ср. *alcoholic*, где *-hol-* является частью основы, а *-ic* — регулярным суффиксом). Англ. *speak*, являясь свободной корневой морфемой, совпадающей со словоформой *speak*, все чаще используется в современном английском языке как словообразовательная морфема, о чем свидетельствуют неологизмы типа *Eurospeak* 'язык стран, входящих в общий рынок', *miss-speak* 'пустая болтовня'.

Изменение произношения, значения и сферы употребления лексических единиц и словообразовательных элементов также является проявлением подвижности и открытости лексической системы языка. Например, более широкое употребление суффикса *-wise* в новом по сравнению с классическим значении указания направления, как в *coastwise* 'вдоль побережья', *lengthwise* 'в длину'. В новых образованиях типа *language-wise*, *career-wise* придает словам значение 'относительно чего-либо, с точки зрения чего-либо'.

Возрастающая продуктивность принадлежащих к научному словарю аффиксов типа *non-*, *-ism* в разговорном английском языке свидетельствует об увеличении ассимиляции этих заимствованных словообразовательных морфем. Ср.: *non-student audience* 'нестуденческая аудитория', *non-formal groups* 'неформальные группы', *spoonerisms* 'спунеризмы, оговорки, которые допускал в речи некий Спунер' (*Spooner*), *workaholism* 'работомания' и др.

Процесс ассимиляции заимствований в английском языке, долгий и непрерывный процесс фонетического, грамматического и лексического освоения английским языком иноязычных элементов, — неотъемлемая составная часть эволюционного развития лексической системы языка. Явления фонетической и структурной ассимиляции, закономерности морфонологических чередований в заимствованных словах, выявляемые при сопоставлении однокоренных слов типа *conclude* — *conclusion*, исследованы и описаны. Изучение же закономерностей развития семантической структуры заимствованных лексических единиц представляется нам актуальным и составляет предмет данного описания.

Знаковая сущность языка предполагает использование слова-знака как этикетки определенного предмета, явления, процесса действительности, не отражающей существенных свойств денотата. Логично напрашивается вывод о неизменности закрепленного за данным звуковым комплексом объема понятия. Однако общеизвестно, что заимствованные слова подвергаются семантической ассимиляции, в результате которой могут изменяться как денотативный, так и коннотативный аспекты значений иноязычных слов. По утверждению А. Кейта, изменения значений лексических единиц не являются ни абсолютно регулярными, ни абсолютно бессистемными, хаотичными¹. Это означает, что семантические процессы с трудом поддаются унификации и классификации. Тем не менее изучение словарных дефиниций заимствованных слов в толковых словарях² позволяет выявить определенные закономерности изменений лексических значений иноязычных единиц в сопоставлении с языком-источником, а также в процессе развития современного английского языка.

Одна из наблюдаемых тенденций — процесс демотивации заимствованных слов, т. е. стирание прозрачности их морфемной структуры. Проследивая развитие значения слова *window* в английском языке, А. Кейт показывает, что древнескандинавское слово *windauga* буквально

¹ Keith A. *Linguistic meaning*. Vol. I. Routledge & Kegan Paul plc. 1986. P. 230.

² Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged, 3rd ed. 1969; Webster's New World Dictionary of the American Language. David B. Guralnik. William Collins Publishers Inc. 1979.

означало *windeye* 'отверстие в стене, пропускающее свет и воздух'. Поскольку это отверстие закрывалось ставнем (стеклянные окна еще не использовались), то постепенно *windauga* превратилось в *windore* или *wind-door*. Морфемные структуры этих слов прозрачны и указывают на их значение, а современное слово *window* едва ли можно считать мотивированным.

Именно в результате демотивации морфемный анализ иноязычных слов в современном английском языке сопряжен с определенными трудностями в идентификации морфем. Например, слова типа *ambrosia* 'пища богов', *apostrophe* 'апострофа, обращение', *paradise* 'рай', *exile* 'ссылка', *gladiator* 'гладиатор', *nostalgia* 'тоска по родине, по прошлому' синхронно трактуются в английском языке как морфемно неразложимые единицы и лишь этимологический анализ таких заимствований помогает выявить их генетическую структурную мотивацию. Ср.: *ambrosia* (Gr. *a-*, *not* + *brotos*, *mortal*), *apostrophe* (Gr. *apo-*, *from* + *strephein*, *to turn*), *paradise* (Gr. *paradeisos*, *enclosed garden* ... *akin to* Gr. *peri*, *around*, *teichos*, *wall*), *exile* (L. *exilium*, fr. *ex-* + *-ilium*, *prob. akin to* Gr. *alasthai* *to wander*), *gladiator* (L. *gladius*, *sword*), *nostalgia* (Gr. *nostos*, *a return* + — *Algia*).

Процессы изменения семантической структуры заимствованных слов укладываются в типологию исторического развития лексического значения слова, которая включает такие типы семантических изменений, как изменение денотативного/сигнификативного компонентов значения слова в результате изменения самого денотата или понятия о нем, изменение значения в результате расширения или сужения объема понятий, закрепленных за данной лексической единицей, изменения коннотативных оттенков значения, перенос значений, при котором наименование одного денотата переносится на другой, каким-то образом с ним связанный.

По наблюдениям лингвистов, качественное изменение самого обозначаемого объекта, явления не обязательно влечет за собой изменение лексического значения имени, если существенные свойства денотата не изменились. Например, англ. *weapon* 'оружие' имеет то же значение, что в среднеанглийском 'инструмент уничтожения и разрушения', хотя средства уничтожения радикально изменились. То же справедливо для англ. *syllable* 'слог', значение которого не изменилось по сравнению с гречес-

ким, хотя выявленные типы слогов и разновидности их различны и само представление о слоге постоянно усовершенствуется в процессе развития науки о языке.

Изменение лексического значения слова, называющего денотат, вызывается изменением критического восприятия называемого объекта. Ср., например, англ. *cook*, восходящее к лат. *cocus* сущ. м. р., до XVI в. употреблялось только в отношении мужчин и только позднее стало названием повара мужского и женского пола.

Процесс расширения сигнификативного аспекта значения заимствованных слов, обусловленный переосмыслением денотата и изменением вследствие этого сферы употребления лексических единиц, имеет место и в заимствованных существительных типа *melody*, *medal* и др. Ср. *melody* 'мелодия, напев, тема (муз.), мелодичность'; латинское *melodia-singing*, *choral singing*, греч. *melos*, *song* 'песня' + *aedein*, *sing* 'петь'; *medal* '1. металлический диск с изображением религиозной эмблемы, 2. медаль, орден'; староитал. *medaglia* — *coin worth half a denarius* 'монета достоинством в полдинария', лат. *mediatis*, *medial* 'срединный'.

Расширение значения лексической единицы связано с переносом имени на другой денотат, который может быть основан на сходстве или смежности денотатов. Метафорические переносы значений, основанные на ассоциациях предметов, объектов по сходству, отмечаются у заимствованных слов гораздо чаще, чем метонимические, основанные на смежности, соположении объектов в пространстве, времени. Например, англ. *caryatid* 'кариатида' происходит от греческого *Karyatides* — имени жрицы из местности Кариай в Древней Греции, и напоминает по форме женскую фигуру в ниспадающей мягкими складками одежде, а англ. *volcano* 'вулкан' является метонимическим переносом имени Вулкан — имени римского бога огня и металла.

Иногда расширение значения заимствованной лексической единицы приводит к расщеплению ее и появлению омонимов, как это случилось с английскими словами *pupil₁* 'ученик' и *pupil₂* 'зрачок', восходящими к лат. *pupilla* 'маленькая девочка, кукла, лицо, находящееся под опекой'. Зачастую омонимичные пары появляются в процессе дальнейшего отыменного словообразования. Например: *Martian₁* — относящийся к планете Марс, *Martian₂* — относящийся к богу войны и земледелия

Марсу; *Olympian*₁ — 1) миф. бог, обитатель Олимпа, 2) ист. житель Олимпии; *Olympian*₂ — миф. олимпийский, божественный.

Противоположная процессу расширения лексического значения заимствованных слов тенденция сужения понятийного объема лексем приводит, естественно, к сокращению круга денотатов, называемых данным словом. Иногда сужение значения приводит к специализации значения, в результате чего слово становится стилистически маркированным. Например: англ. *velum* от значения в латинском языке *velum covering, curtain, veil* 'занавес, вуаль, покрывало' развивалось по линии сужения значения и в современном английском языке употребляется как научный термин *velum* 'анат. мягкое небо'.

Развитие семантической структуры усвоенных заимствований продолжается и на современном этапе и проявляется в возрастающей частотности употребления книжных слов в разговорном и газетном стилях современного английского языка. Это справедливо по отношению к прилагательным *tremendous* 'огромный, потрясающий', *hazardous* 'рискованный, опасный', *appalling* 'ужасный', *horrendous* 'ужасающий', которые употребляются для выражения соответствующей оценочной характеристики широкого круга денотатов. Частным случаем проявления этой тенденции является возрастающая употребительность лексических заимствований не в основных, а в производных значениях, например: *claim* 'заявлять, утверждать', а не 'претендовать', *sources* 'источники информации', а не 'истоки', *issue* 'вопрос, предмет обсуждения', а не 'выход, выпуск', *career* 'профориентация' (ср. *career education* 'профессиональная подготовка', *career master* 'консультант по профориентации'), а не 'карьера'.

Таким образом, сравнение семантики заимствованных слов в современном английском языке и языке-источнике делает очевидным, что при заимствовании имеет место не просто использование «чужого» имени в другом языковом коллективе в прежнем его значении, но некоторые сдвиги в семантике заимствованного слова, а также, это случается в первую очередь, потеря мотивированности имени.

ТЕКСТОВЫЙ СЕГМЕНТ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В свете современных научных данных языковая компетенция рассматривается как единство трех процессов: речемыслительного (семантического), лексико-грамматического и фонологического. Содержание первого процесса определяется не структурами отдельных языков, а универсальной структурой человеческого мышления. Лексико-грамматическая и фонологическая ступени языковой компетенции базируются на собственно языковых данных и обнаруживают идиоэтнические особенности в рамках каждого языка¹. Овладение семантической, лексико-грамматической и фонологической компетенцией родного языка представляет собой длительный трудоемкий процесс. Становление иноязычной компетенции затруднено вследствие наличия идиоэтнических лексико-грамматических и фонологических расхождений в родном и изучаемом языках, причем главную трудность вызывают лексико-грамматические расхождения. В свете сказанного значительный интерес представляет поиск единиц обучения, которые, делая упор на сходных, универсальных явлениях, трактуют специфические, идиоэтнические явления изучаемого языка с опорой на родной язык обучающегося. Такой единицей обучения в нашей системе является текстовый сегмент в двух планах его реализации: иноязычном и внутриязыковом. Лексическая и морфологическая цельнооформленность сегментов, устраняя идиоэтнические трудности морфологического плана, обеспечивает формирование лексико-синтаксической компетенции обучающихся в рамках изучаемых тем.

Важным звеном речевой деятельности является механизм оперирования текстовыми единицами для порождения и восприятия речи. Анализ текстов на английском языке показал, что границы между лексико-синтаксическими группами слов текста, тесно связанных по смыслу, и группами, состоящими из значимого и служебного (служебных) слов, имеют большую выделенность в речевом потоке по сравнению с выделенностью границ слов внутри этих групп. Этот факт сви-

¹ Кацнельсон С. Д. Общее и типологическое языкознание. Л., 1986. С. 123.

детельствует о членении текста не на отдельные словоупотребления, а на такие текстовые сегменты, которые выступают наименьшими лексико-синтаксическими смысловыми единицами речи. Следовательно, можно сделать вывод о качественном различии текстовых слов (словоупотреблений) и текстовых сегментов (синтагм и фраз) как единиц членения текста. Текстовые сегменты представляют более емкими единицами членения, формирующими смысловую структуру и стилевую принадлежность текста².

Владение родным языком (языковая компетенция) в своем лексико-синтаксическом аспекте есть механизм оперирования словами и текстовыми сегментами для построения и восприятия речи. Языковая компетенция есть реальное знание языка. Процесс становления лексико-синтаксической компетенции реализуется в естественной языковой среде с младенческих лет. Становление иноязычной лексико-синтаксической компетенции происходит в условиях, лишь приближенных к способам естественного общения. Конкретные реализации иноязычной компетенции (устные и письменные сообщения) позволяют судить об уровнях владения иностранным языком (содержат определенные качественные и количественные характеристики иноязычной лексико-синтаксической компетенции). Нормативными (правильными) признаются иноязычные сообщения, если они построены так, как их построили бы носители языка, считающие себя компетентными. Случайные или регулярные нарушения лексико-синтаксических правил рассматриваются как ошибки³.

Данные нейролингвистики свидетельствуют о том, что материальную основу лексико-синтаксической компетенции составляют лексико-семантические поля, отражающие содержательные категории реальной действительности, и средства их выражения (отдельные формы, слова и лексико-синтаксические сегменты). Высказывается предположение, что в вербальной памяти человека хранятся только сегменты и существует устройство разделения их на слова, а слов — на морфемы и слоги⁴. Пользуясь языком в нормальных, привычных условиях, члены го-

² Лебедева Л. Л. Функции пограничных сигналов в английской речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987. С. 3.

³ Горелов И. Н. Разговор с компьютером. Психоллингвистический аспект проблемы. М., 1987. С. 100.

⁴ Там же. С. 196.

ворящего коллектива не занимаются «свободным» языкотворчеством, а воспроизводят те речевые сегменты, которые слышали в определенных тематически ориентированных ситуациях и которые в этих ситуациях употребляются⁵. Следовательно, при обучении иноязычной компетенции с помощью компьютера можно использовать как семасиологический, так и ономасиологический подход. При семасиологическом подходе обучаемый познает реальную действительность в речевом акте через форму, слово, сегмент. Ономасиологический подход предполагает систематизацию содержательных категорий и отбор потенциальных средств их выражения в речи.

В описываемой обучающей системе используются оба подхода. Составитель лингвистического алгоритма членит представляемую темой сферу реальной действительности на лексико-синтаксические сегменты и слова, отражающие содержательные категории реального мира (ономасиологический подход). Обучаемый воспринимает и «раскодирует» их в зависимости от ситуации (семасиологический подход).

Система организована в виде словаря сегментов, отобранных по тематическому признаку и ранжированных внутри темы по ситуациям.

Модель формирования лексико-синтаксической компетенции в системе «компьютер — обучающийся» включает следующие компоненты: название темы; посылку, что данная тема исчерпывается приводимым ниже текстом; текст, представляющий данную тему; словарь текстовых сегментов, на которые расчленяется исходный текст; «цепочечный» синтаксис, управляющий сочетаемостью слов и сегментов для построения высказываний по данной теме⁶.

Коммуникативный словарь сегментов включает любые наборы фрагментов высказываний по темам. Упорядоченные сегменты предложений представляют собой жесткую базу — прообраз «цепочечной грамматики», вплавленной в текстовый сегмент и снимающей необходимость обучения отдельным механизмам морфологии, лексической сочетаемости и синтаксиса внутри сегмента. Целесообразно в этом плане подходить к сегменту как элемен-

⁵ Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. М., 1986. С. 81.

⁶ Горелов И. Н. Указ. соч. С. 206—208.

тарной синтаксической единице — члену предложения, который воплощается в словах, словоформах или морфологических компонентах слова⁷. Форма члена предложения — это не только лексически и синтаксически значимая морфологическая форма слова, но еще и дополнительные элементы, в сумме раскрывающие как определенное синтактико-функциональное значение полнозначного слова в сегменте, так и грамматический строй языка⁸.

Схема развертывания предложения учитывает, во-первых, его членение на состав подлежащего и состав сказуемого. Во-вторых, выделяются дополнения и обстоятельства. Дополнение объекта классифицируется по способу синтаксической связи. Предлог при этом остается при глаголе, а существительное образует именной сегмент, состоящий из одного слова или группы слов. Если предлог соответствует определенному падежу в русском языке (*to him* — ему) или ему свойственно лексическое значение, он остается при имени. Дополнение субъекта при глаголе в страдательном залоге получает в русском языке синтаксический аналог, соответственно оформленный морфологически.

Обстоятельство более свободно в употреблении и может входить в состав любого предложения. Морфолого-синтаксическая основа обстоятельства шире, чем дополнения. Ее составляют не только существительные с соответствующими грамматическими элементами, но и наречия, причастия и герундий. В-третьих, кроме глагольно-ориентированных в отношении синтаксических связей сегментов (дополнения и обстоятельства) устанавливаются сегменты субстантивно-ориентированные (определения). Препозитивные определения образуют свободные словосочетания. Примыкание прилагательного к существительному обычно произвольно. В аранжировке многочисленных определительных рядов намечается несколько соблюдаемых принципов расположения однородных определений⁹. Постпозитивные определения вычленяются в отдельные сегменты, они придают дополнительные, уточняющие характеристики определяемому имени.

⁷ Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981. С. 184.

⁸ Кацнельсон С. Д. Указ. соч. С. 150.

⁹ Иванова И. П. и др. Указ. соч. С. 202.

Поскольку артикль является актуализатором понятия, соотносимого с действительностью, представленной данной темой, он входит в сегмент с тем семантико-функциональным заданием, которое он придает имени. Сегменты предложений текстоориентированы.

Приведем в качестве примера несколько сегментов из двуязычного тематического словаря: *now* — теперь, *the Kremlin* — Кремль; *is* — является; *a historical monument* — исторический памятник; *of the city's past* — прошлого города; *a symbol* — символ; *of its present-day greatness* — его величия в наши дни.

Сегмент (как каждая форма) объясняется и определяется своим содержанием. В нем учитываются коллигация (общие морфосинтаксические правила сочетающихся слов) и коллокация (лексическая сочетаемость слов, наполняющая их конкретным содержанием). В реальном речепотреблении оба эти аспекта диалектически обусловлены и отражают взаимодействие синтаксической формы и лексического содержания. Коллигация раскрывает отношения синтаксической связи, их тождество и различие на основе морфологической структуры каждого языка. Что касается коллокации, то ее лексические образования отражают объекты и их признаки в реальной действительности. Они подчиняются внутренним законам номинативности и по структуре часто не совпадают в двуязычной ситуации. Необходим эталон лексических соответствий. Им может служить адекватный эквивалент в родном языке. Такой эквивалент тематически обусловлен и выводится из контекста. Он несет в себе как ингерентную, так и адгерентную коннотативность¹⁰.

Контекстная обусловленность перевода-эталона определяет большую коннотативность и меньшую клишированность. При самообучении — это немаловажный фактор, поскольку в правилах сочетания слов, в закономерностях образования разных видов и типов словотворческий ярко проявляется национальная специфика языка. Обучаемый получает возможность, опираясь на родной язык, запоминать соответствующую иноязычную структурную единицу — синтаксический сегмент, морфологически и лексически цельнооформленный.

Важно отметить, что таким образом, что составляет структурную единицу, функционирующую в качестве

¹⁰ См. Минаева С. П. Указ. соч. С. 62.

потенциального минимума высказывания, целостность которого является необходимым условием коммуникативной направленности методических приемов при обучении иноязычной речи.

А. В. Данилович

СЕМАНТИКА ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Вопрос о значении предложения остается одним из нерешенных вопросов лингвистики. Существующие точки зрения на семантику предложения можно свести к двум основным: 1) предложение имеет экстенциональное содержание, т. е. представляет в языке объекты реального мира (ситуации, события и т. д.) и 2) предложение обладает интенциональным значением, т. е. в качестве содержания предложения рассматриваются лишь мыслительные единицы (пропозиции, суждения). Определенную ясность в вопрос о семантике предложения может, на наш взгляд, внести референциальный анализ, который является строгим логическим приемом изучения ситуативной семантики.

Объект исследования мы ограничили глагольным предложением, поскольку между двумя основными типами предложений (глагольным и именным) существует значительное семантическое различие, поэтому их невозможно адекватно исследовать по одной методике. Референтный анализ должен позволить дать ответ на вопрос, с чем конкретно соотносится предложение в речи, хотя, как отмечает Н. Д. Арутюнова, «пока еще не было предложено ни одного удовлетворительного решения этого вопроса»¹.

Мы исходим из гипотезы, что глагольные предложения и глагольные номинализации имеют одни и те же референты: *Петр приехал* и *приезд Петра* называют в речи одни и те же неязыковые сущности. Как установлено, референтами глагольных номинализаций являются событие, факт и пропозиция².

¹ Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976. С. 36.

² Vendler Z. Adjectives and Nominalizations. The Hague, Paris, 1968.

Событие представляет собой сложную единицу объективного мира. «Факт, по утверждению Н. Д. Арутюновой, несмотря на всю свою конкретность и объективную подтвержденность, остается логической категорией»³. Термин «пропозиция» с точки зрения теории номинализации обозначает суждение, истинность которого не предполагается (подробнее см. 4).

Референция номинализаций к каждой из названных языковых единиц имеет определенные способы манифестации: событийные, фактуальные контексты — для референции к событию и факту; средства выражения модальности — для пропозиции⁴. Наибольший интерес для нас представляет разграничение событийного и фактуального значений, поскольку пропозитивное легко определяется по средствам выражения модальности.

В глагольном предложении распределение его членов по синтаксическим позициям не является произвольным: при событийной референции оно детерминировано обозначаемым событием (*Juste à ce moment, mon deuxième voisin de palier est entré*) (1). В мире имеет место событие, структуру которого можно представить как $X \text{P}tL$: объект X проявляет признак P во времени и пространстве⁵. Структура события адекватно отражается предложением, поскольку событие разворачивается во времени, и предложение имеет линейный характер. Предикативность предложения отражает объективно существующие связи между элементами события X и P . Предложение отражает событие настолько полно, насколько это можно сделать языковыми средствами. Однако без особого труда можно полностью изменить структуру данного предложения, сохранив при этом языковую норму: (*Juste à ce moment est entré mon deuxième voisin de palier*) (2) (А. Камю). Структурный изоморфизм события и предложения здесь полностью нарушен, строение предложения противоположно последовательности протекания события как проявление признака объектом. С чем же в данном случае соотносится предложение?

Представители семантического синтаксиса отвечают

³ Арутюнова Н. Д. Сокровенная связка // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1980. Т. 39, № 4. С. 355.

⁴ Данилович А. В. Особенности референции событийных имен // Системные свойства единиц языка и организация текста. Мн., 1984. С. 8.

⁵ Kim J. Causation, nomic subsumption and the concept of event // The Journal of Philosophy, 1973. Vol. 70, N 8. P. 222.

на поставленный вопрос так: предложение (2) по-прежнему называет событие, но несет также и коммуникативную нагрузку, под тяжестью которой его первоначальная структура нарушается и не совпадает со структурой события. Такая точка зрения восходит еще к А. А. Шахматову, который отмечал, что построение предложения несомненно связано с коммуникацией, что в предложении кроме главных его членов должны быть еще «члены, соответствующие основным элементам коммуникации, выражающие словесно сочетание логического субъекта и предиката». Есть случаи, когда имеет место совпадение субъекта и предиката коммуникации с подлежащим и сказуемым предложения, а в ряде случаев они расходятся. Однако, допуская возможность некоторого конфликта между грамматической и коммуникативной структурой предложения, возможность существования в одном предложении двух видов предикации, А. А. Шахматов не мог признать предикатом *птица* в предложении *Летит птица*. Ведь при всех условиях представление о субстанции остается доминирующим по своей природе над представлением о признаке, и конфликт между представлениями в природе и представлениями, получившими смысловую значимость в силу настроений говорящего, «даже при особом напряжении воли говорящего должен разрешаться все-таки не в пользу случайного настроения говорящего, а в пользу основных отношений, лежащих между различными группами представлений»⁶. Действительно, предиктировать вещь относительно свойства или действия, т. е. относительно признака, значит противоречить происходящему в мире. Тем не менее в тех предложениях, где коммуникативные и грамматические члены расходятся, основная предикация состоит в приписывании теме ремы, как бы это ни шло вразрез с господствующим в природе представлением о примате предмета над признаком. Дело в том что такое предложение соотносится не с реальным событием, а с его интерпретацией, т. е. мыслительным. К. Г. Крушельницкая, много занимавшаяся проблемами актуального синтаксиса, пишет: «Учитывая осведомленность слушающего, говорящий в акте общения соответствующим образом преобразует (разрядка на-

⁶ Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. 2-е изд. Л., 1941. С. 92—93.

ша.— А. Д.) известное ему событие в информацию для слушающего, подавая отдельные его компоненты как данное или новое»⁷.

Если актуальное членение предложения отражает не онтологические связи между компонентами события, то оно отражает ход мысли: ее движение от известного к неизвестному, от данного к новому. Большой интерес на этот счет представляют рассуждения Ф. Дрецке в работе «Референция к событиям», в которой исследуются случаи изменения логического ударения, что является изменением его коммуникативного значения. За исходное Ф. Дрецке берет констатативное предложение, т. е. предложение без логического ударения: *Милдред забыла свою тетрадь в кабинете профессора* (1). Далее он ставит логическое ударение на разные части высказывания, восстанавливая для каждого предложения минимальный контекст: *Милдред забыла свою тетрадь в моем кабинете (думает профессор)* (2). *Я забыла свою тетрадь в кабинете профессора (думает Милдред)* (3). *Тетрадь в кабинете профессора забыла Милдред (думает секретарь)* (4).

Ф. Дрецке приходит к выводу, что пропозиция, выражаемая этими предложениями, одна и та же. Но она имеет разные стороны, которые он называет «пропозитивными алломорфами». Ф. Дрецке считает, что в мире им соответствуют «событийные алломорфы», под которыми он понимает различные стороны, грани события⁸. Отсюда следует его вывод о том, что эти предложения экстенциональны, поскольку имеют референцию в конечном счете к событию. Однако сами же примеры Ф. Дрецке наталкивают на другой вывод: пропозитивные алломорфы соотносятся больше с внутренним состоянием того, кто думает, чем с реальным событием; и вообще являются не пропозитивными алломорфами, а разными пропозициями⁹, которые принимают пропозитивные алломорфы.

⁷ Крушельницкая К. Г. О синтаксической природе «актуального членения» // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. М., 1969. С. 97.

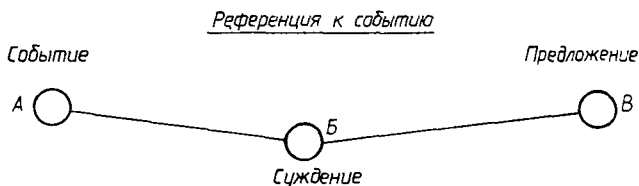
⁸ Dretske F. S. Referring to events // Contemporary perspectives in the philosophy of languages. Minneapolis, 1979.

⁹ В логике устанавливается, что если в каком-либо суждении логический субъект становится логическим предикатом, а логический предикат — логическим субъектом, в итоге этой операции, называемой обращением, мы получаем новое суждение. См: Панфилов В. З. Грамматика и логика. М.; Л., 1963. С. 28.

Ф. Дрекке обнаруживает, что наиболее естественная форма для пропозитивных алломорфов следующая: *кто-то думает, что... , полагает, что... , вспоминает, что...* и т. д., т. е. форма придаточного предложения, а придаточное предложение как неполная номинализация, по З. Вендлеру, всегда имеет фактуальную референцию. Предложение с референцией к факту не всегда оформляется в придаточное, но субъективная природа сущности, которая за ним стоит, всегда очевидна. Хотя любое высказывание является продуктом человеческой деятельности и несет черты субъективности, предложение (1) из примера Ф. Дрекке максимально объективно, оно как бы замещает в речи событие. Высказывания (2), (3), (4) представляют в языке точку зрения, мнение определенных людей о событии, а не само событие.

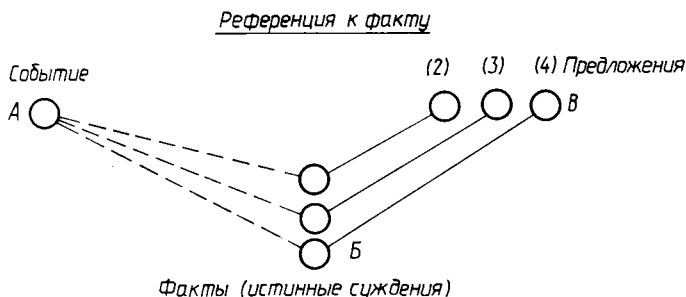
Таким образом, фактуальную референцию, кроме придаточных (неполных номинализаций), имеют самостоятельные глагольные предложения, у которых грамматическое и актуальное членения не совпадают. Во французском языке имеются некоторые постоянные средства, через которые манифестируется это несовпадение. В первую очередь сюда следует отнести выделительные ободоты, порядок слов, интонацию. Однако при всей строгости использования языком формальных темо- и ремовыделительных средств, референцию предложений к событию или факту имеет смысл изучать лишь в тексте.

Как видно из предшествующих рассуждений, факт не представляет собой какой-то совершенно новой эпистемологической единицы, факт является суждением, но суждением, имеющим некоторые специфические черты. Факт — это такое суждение, которое индуцируется событием и коррелирует с ним. Именно поэтому этот вид суждения всегда является истинным. Очевидно, что и событийные предложения называют события не «напрямую», а опосредуются мышлением. Промежуточной единицей, соответствующей событию и предложению на уровне мышления, является суждение как форма мысли.



Все вышесказанное можно резюмировать следующим схематическим представлением референции глагольного предложения:

На схеме показана семантика предложения (1) примера Ф. Дрецке. При данной референции значение предложения составляет как сужденческое содержание (В-Б), так и полностью событийное (В-Б-А). Структура предложения изоморфна структуре события. Предложение является экстенциональным, поскольку в конечном счете называет реальное событие.



Здесь значение предложений составляет лишь сужденческое содержание (В-Б), поэтому предложения являются интенциональными. То, что все суждения коррелируют с событием А, делает их истинными. На схеме представлена семантика предложений (2), (3) и (4) примера Ф. Дрецке.

Таким образом, референциальный анализ позволяет по-новому взглянуть на ситуативную семантику предложения, его актуальное членение.

В. В. Колесников

ИМПЛИКАЦИЯ И СЛЕДОВАНИЕ В ЕСТЕСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ:

ОПЕРАТОР — КАРТИНА МИРА — ВЫСКАЗЫВАНИЕ

В настоящей статье рассматривается вопрос о некоторых семантических свойствах и условиях истинности высказываний с союзом *если* в контексте разграничения естественной импликации и следования¹.

¹ Колесников В. В. Транзитивно ли следование в естественном языке? // Вопр. лингв. и оптимиз. обучения иностр. яз. Мн., 1990.

Естественная импликация представляет собой, на наш взгляд, дискурсивную операцию, производимую говорящим над высказыванием естественного языка, а следование — соответствующее ей отношение, зафиксированное в стандартной картине мира, разделяемой коммуникантами. Такое различие понятий операции и отношения носит применительно к использованию естественного языка отнюдь не академический характер; оно было бы излишним, если бы функционально-истинностное значение высказываний с союзом *если* однозначно задавалось значением оператора. Однако в отличие от формальных языков это не так: если значение высказывания $p \Rightarrow q$ полностью определяется значением оператора \Rightarrow (поэтому и отношение, обозначаемое оператором, и само высказывание называются импликацией), то при рассмотрении высказываний типа (1) *Если Коля пришел, он принес яблоки*² приходится отказаться от очень, казалось бы, естественного и удобного постулата об абсолютной детерминированности логического значения высказывания значением пропозициональной связки.

Действительно, воспринимая (1), адресат усваивает не столько имплицативную зависимость между Колиным приходом и связанным с ним появлением яблок, сколько своего рода равносильность обеих ситуаций: предполагаемый Колин приход, по мысли говорящего, равносильен тому, что Коля принес яблоки. Такая интерпретация (1) подтверждается анализом допустимых и заблокированных возможных описаний состояний — два из них допустимы (*Коля пришел и принес яблоки* и *Коля не пришел и не принес яблоки*); а два заблокированы (*Коля пришел и не принес яблок* и *Коля не пришел и принес яблоки*), что соответствует таблице истинности эквивалентности, а не импликации.

Нетрудно заметить, что из двух заблокированных описаний состояний первое (*Коля пришел и не принес яблок*) блокируется именно в результате употребления союза *если* в (1) — при отвлечении от условной связки, т. е. в картине мира, ситуация «*Коля пришел и не принес яблок*» вполне допустима. Совсем иначе обстоит дело со вторым заблокированным описанием состояний (*Коля*

² Пример В. З. Санникова, приводившийся в несколько иной связи в работе: Санников В. З. Прагматика неопределенных утверждений: Научно-техническая информация. Сер. 2 // Информ. процессы и системы. 1987. № 9. С. 32—38.

не пришел и принес яблоки) — оно запрещено уже в картине мира. Заведомая ложность такой ситуации связана с тем, что в стандартной картине мира, разделяемой всеми компетентными носителями языка, заложено отношение следования между ситуациями «*X принес У*» и «*X пришел*», позволяющее осуществить тривиальный вывод: «*Если X принес У, значит X пришел*». Тривиальный характер данного вывода обусловлен тем, что в его основе лежит не просто устойчивое отношение между компонентами стандартной картины мира, но такое отношение, которое имеет вполне определенный лингвистический статус: предикат *прийти* является лексической презумпцией предиката *принести*. Выводимость прихода *X* из факта «*X принес У*» сохраняется при наложении соответствующих схем на конкретные ситуации, и в случае с Колей и яблоками приведенный выше тривиальный вывод облекается в форму высказывания с союзом *если*: (2) *Если Коля принес яблок, то [значит] он пришел*.

При сравнении (1) и (2) обнаруживается, что именно в (2) наблюдается симметрия между имплицативно понимаемым значением союза *если* и значением высказывания, в примере же (1) антецедент (*A*) и консеквент (*C*) связаны отношением обратного следования ($A \Leftarrow C$), в то время как говорящий вопреки этому отношению устанавливает «своей властью» с помощью союза *если* отношение ($A \Rightarrow C$). Подобная асимметрия дискурсивной операции и глубинного отношения, по-видимому, является одним из факторов, повышающих информативность высказывания (1) по сравнению с (2).

Отметим, что наряду с высказываниями типа (2) существует иной тип тривиальных высказываний с союзом *если*: (3) *Если Степан живет в городе, то [значит] он горожанин*.

Высказывание (3) отличается от (2) тем, что выражаемое в нем тривиальное отношение является отношением равносильности, а не следования. Сходство высказываний (2) и (3) не только в тривиальности содержащегося в них вывода, но и в принадлежности выражаемого ими тривиального отношения уровню картины мира, а если быть более точным — уровню языковой картины мира, представляющему наиболее устойчивый, стандартный, закрепленный в языковых формах — и потому тривиальный — срез наивной картины мира. Именно эта особенность позволяет провести

различие между отношением равносильности в (3) и (1): в высказывании (3) указанное отношение наследуется из картины мира, при этом дискурсивный оператор *если* не препятствует акту наследования; в высказывании (1) оператор блокирует наследование обратного следования из картины мира, но и не устанавливает прямого следования. Конфликт между значением, вытекающим из картины мира, и имплицативным значением оператора *если* разрешается компромиссом — высказывание при этом приобретает значение равносильности.

Отношения следования и равносильности, наследуемые из картины мира, не всегда принадлежат именно языковой картине мира, ср.: (4) *Если Сергей живет без прописки, то он нарушает закон.* (5) *Если гражданин достиг 18 лет, то он имеет право голоса.*

Действительно, сведения о квалификации правонарушений или возрастном цензе не заложены в системе языка и не извлекаются непосредственно из лингвистических словарей и грамматик.

Неязыковая часть картины мира обладает меньшей стабильностью: достаточно внести соответствующие изменения в закон о выборах или отменить систему прописки и отношение следования в (4) и (5), а также сами эти высказывания станут ложными. В силу этих обстоятельств логическим отношениям в (4) и (5) не свойственна тривиальность, которая отличает (2) и (3). Можно утверждать, что чем дальше от языкового ядра картины мира отстоит участок, из которого извлекается логическое отношение, тем более информативным (нетривиальным) будет соответствующее условное высказывание.

Между высказываниями, выражающими следование и равносильность, носители языка не делают абсолютно четкого различия. Об этом свидетельствует сама возможность употребления союза *если* независимо от типа отношения (следования или равносильности), выражаемого в предложении.

Между тем описание значения дискурсивного оператора предпочтительно строить таким образом, чтобы одна и та же структура описания была пригодна для максимального числа (в идеале — для всех) случаев его функционирования. Если подойти с этих позиций к описанию семантики союза *если* (в ее функционально-истинностной части), то в ней желательным будет отразить, неоднозначность и нестрогость естественно-логических

отношений, выражаемых высказываниями, построенными с помощью данного союза. В этой связи полезно обратиться к той части условий истинности импликации и эквивалентности (являющихся логико-математическими аналогами следования и равносильности), которая обуславливает их отличие друг от друга. Сравнение таблиц истинности упомянутых связей позволяет заключить, что они различаются лишь третьей строкой, в которой импликация имеет значение 1 («истина»), а эквивалентность — 0 («ложь»):

Таблица 1

Импликация

p q $p \Rightarrow q$

1	1	1
1	0	0
0	1	1
0	0	1

Таблица 2

Эквивалентность

p q $p \Leftrightarrow q$

1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	1

Таблица 3

Ест. импликация

p q $p \Rightarrow^* q$

1	1	1
1	0	0
0	1	*
0	0	1

Если приписать импликации в третьей строке таблицы истинности значение, отличное от 0 и 1, например значение «не принимается во внимание», обозначив его звездочкой *, то различие между такой модифицированной импликацией и эквивалентностью окажется значительно менее четким. Существенным аргументом в пользу подобной функционально-истинностной интерпретации естественной импликации является тот факт, что носители языка действительно в большинстве случаев не задумываются над тем, выполняется или нет возможное описание состояний, заданное третьей строкой таблицы истинности. Так, автор сообщения (6) *Я буду очень рад, если вы меня навестите* едва ли имеет в виду, что его высказывание удовлетворяет среди прочих и такому описанию состояний: *«Вы не придете & Я буду очень рад»*, скорее всего он просто не принимает во внимание такую возможность.

Теоретической основой для «ослабленной» интерпретации естественной импликации в соответствии с «дефективной» таблицей истинности (3) может служить одна из концепций неклассической логики — так называемая логика с истинностно-значными провалами (partial logic)³, допускающая три возможных истинностных зна-

³ См.: Blamey S. Partial Logic // Handbook of Philosophical Logic. Vol III: Alternatives in Classical Logic ed. by D. Gabbay and F. Guenther. Reidel, 1986. P. 1—71.

чения для высказываний: Т или 1 («истина») * («не учитывается, не принимается во внимание») и 1 или 0 («ложь»). Понятно, что таблицы истинности в этой системе имеют девять строк.

Наиболее естественным кандидатом на роль формального репрезентанта естественной импликации $\overline{x} \supset y$ является неклассическая связка, представляющая собой дизъюнкцию транспликации $(p/q)^4$ и эквивалентности $(p \Leftrightarrow q)$.

Т а б л и ц а 4

p	q	p/q	$p \Leftrightarrow q$	$(p/q) \vee (p \Leftrightarrow q)$
1	1	1	1	1
1	*	*	*	*
1	0	0	0	0
*	1	*	*	*
*	*	*	*	*
*	0	*	*	*
0	1	*	0	*
0	*	*	*	*
0	0	*	1	1

Т а б л и ц а 5

$p \overline{x} \supset q$	$p \overline{x} \supset q$
1	1
*	
0	0
*	
*	
*	
*	*
*	
1	1

Из табл. 4 видно, что виртуальное высказывание, построенное с помощью оператора естественной импликации, истинно, если и только если антецедент и консеквент оба истинны или ложны, ложно, если и только если антецедент истинен, а консеквент ложен. Во всех остальных случаях истинностное значение высказывания не принимается во внимание.

Табл. 5 наглядно демонстрирует, как при переходе от 9-строчной к 4-строчной таблице истинности естественная импликация приобретает условия истинности, указанные в табл. 3.

При построении реального высказывания с союзом *если* оператор естественной импликации накладывается на отношение, извлекаемое из картины мира, — наложение может интерпретироваться как конъюнкция в системе partial logic, при этом предполагается, что в картине мира могут присутствовать самые различные отношения; нас в первую очередь интересуют отношения логического следования (импликации) — прямого $(p \Rightarrow q)$ и обратного $(p \Leftarrow q)$, отношение равнозначности (эквивалентности)

⁴ О транспликации см.: Blamey S. Op. cit. P. 7.

$(p \Leftrightarrow q)$ и отношение логической независимости $(p - q)$. Для компактности процесс формирования функционально-истинностных значений высказываний с союзом *если* представим в виде таблиц:

Т а б л и ц а 6

Союз <i>если</i> (естественная импликация)	Картина мира (логическое следование)	Высказывание (естественное следование)
$\varphi \rightarrow \psi$	$p \Rightarrow q$	$A \rightarrow C$ ⁵
1	1	1
x	*	*
0	0	0
*	1	*
*	*	*
*	*	*
*	1	*
*	*	*
1	1	1

Пример: (4) Если Сергей живет без прописки, он нарушает закон.

⁵ φ, ψ — виртуальные высказывания, места, открываемые оператором импликации, p, q — компоненты картины мира, A — антецедент, C — консеквент высказывания. Различие названий для формул $\varphi \rightarrow \psi$ и $A \rightarrow C$, а также $p \Leftrightarrow q$ и $A \Leftrightarrow C$, имеющих попарно тождественные условия истинности, отражает различия в статусе обозначаемых ими сущностей: дискурсивная операция, отношение между компонентами картины мира, логическое значение высказывания.

Т а б л и ц а 7

Союз <i>если</i> (естественная импликация)	Картина мира (логическая эквивалентность)	Высказывание (естественная равносильность)
$\varphi \rightarrow \psi$	$p \Leftrightarrow q$	$A \rightarrow C$
1	1	1
*	*	*
0	0	0
*	*	*
*	*	*
*	*	*
*	0	0
*	*	*
1	1	1

Пример: (3) Если Степан живет в городе, то [значит] он горожанин.

Т а б л и ц а 8

Союз <i>если</i> (естественная импликация) $\Phi \supset \Psi$	Картина мира (обратное следование) $p \Leftarrow q$	Высказывание (естественная равносильность) $A \Leftrightarrow C$
1	1	1
*	1	*
0	1	0
*	*	*
*	*	*
*	1	*
*	0	0
*	*	*
1	1	1

Пример: (1) *Если Коля пришел, он принес яблоки.*

Т а б л и ц а 9

Союз <i>если</i> (естественная импликация) $\Phi \supset \Psi$	Картина мира (логическая независимость) $p \vdash q$	Высказывание (естественное следование) $A \supset C$
1	1	1
1	*	*
0	1	0
*	1	*
*	1	*
*	1	*
*	1	*
*	1	*
1	1	1

Пример: (6) *Я буду очень рад, если Вы меня навестите.*

Как видно из табл. 6—9, высказывание может наследовать условия истинности дискурсивного оператора (табл. 6, 9) или соответствующего участка картины мира (табл. 7), либо формировать собственные условия истинности, отличные от условий истинности дискурсивного оператора и релевантного фрагмента картины мира (табл. 8).

М. И. Кусков

СОЧЕТАЕМОСТЬ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПРОЦЕССЕ РАСЧЛЕНЕННОЙ НОМИНАЦИИ

При образовании составных наименований терминологического характера по модели «существительное + существительное» в современном английском языке

создаются значимые наименования с расчлененным представлением выражаемого понятия¹ и с особой ономаσιологической структурой, состоящей из связанных определенным образом ономаσιологического базиса и ономаσιологического признака². При этом имена существительные проявляют избирательность как в отношении данной модели, так и в отношении соответствующей позиции в ней. Соответственно основная задача настоящей работы состоит в выявлении избирательных свойств существительных, т. е. наличия у них того или иного типа сочетаемости, на материале 3430 имен существительных, отобранных методом сплошной выборки из отечественных и зарубежных словарей по вычислительной технике.

Прежде чем перейти к решению поставленной задачи, необходимо остановиться на вопросе соотношения понятий «валентность» и «сочетаемость», в трактовке которых в современном языкознании имеются две точки зрения. Согласно первой из них, они отождествляются³, а в соответствии с другой — противопоставляются и разграничиваются⁴. В настоящем исследовании разделяется второе мнение, и валентность слова понимается как его способность иметь при себе определенный набор синтаксических позиций, а сочетаемость слова — как реализация его валентности⁵. Предполагается, что теоретически любое существительное имеет ряд валентностных признаков, но не все имена реализуют свои валентности.

В современной лингвистике проблема сочетаемости языковых единиц постоянно привлекает внимание ученых

¹ Голанова Е. И. Номинация в сфере автолексии // Способы номинации в современном русском языке. М., 1982. С. 162—175; Крайильникова Е. В. Инвентарь морфем // Там же. С. 133—158.

² Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация: Виды наименований. М., 1977. С. 286.

³ Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. С. 445; Котелова Н. З. Значение слова и его сочетаемость. Л., 1975. С. 81; Улуханов И. С. Изменения в лексической сочетаемости как причина семантических изменений // Проблемы лексикологии. Мн., 1973. С. 174.

⁴ Головин Б. Н. К вопросу о парадигматике и синтагматике на уровне морфологии и синтаксиса // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969. С. 79.

⁵ Куинн А. В. О фразеологической сочетаемости // Проблемы сочетаемости слов. М., 1979. С. 114; Морковкин В. В. // Там же. С. 132.

при решении различных вопросов. Она не снимается с повестки дня и продолжает оставаться актуальной в настоящее время. Сочетаемость лексических единиц лежит в основе теории словосочетания, основные положения которой являются развитием концепции акад. В. В. Виноградова. Согласно этой концепции, словосочетания понимаются как грамматические единства, образуемые двумя или несколькими полнозначными словами и выражающие единые, хотя и расчлененные значения.

Учение о терминологическом словосочетании имеет богатую историю развития. Работы по теории термина содержат детальное исследование терминологических сочетаний с точки зрения их спаянности, логических отношений компонентов и т. п. Терминологические сочетания, как отмечается многими лингвистами, занимают промежуточное положение между свободными и фразеологическими образованиями⁶ и трактуются как несвободные словосочетания нефразеологического характера. По характеристикам они близки к свободным сочетаниям, но обладают относительно более высокой устойчивостью, что выводит их за пределы свободных словосочетаний. Эта устойчивость проявляется в ограниченной сочетаемости их компонентов относительно друг друга. В отличие от фразеологических единиц терминологические составные наименования не являются идиоматичными.

При изучении сочетаний выделяют контактную и дистантную сочетаемость. Эти виды сочетаемости подразделяются на одностороннюю и двухстороннюю. Языковые элементы, обладающие односторонней сочетаемостью, имеют левую и правую сочетаемость⁷.

Рассматриваемые в настоящей работе имена существительные обладают контактной сочетаемостью, поскольку они размещаются рядом⁸. Они могут иметь одностороннюю сочетаемость, так как взаимно встречающиеся

⁶ Медникова Э. М. Сочетаемость слов и соотношение «норма языка — норма речи» (на материале русского и английского языков) // Проблемы сочетаемости слов. М., 1979. С. 35.

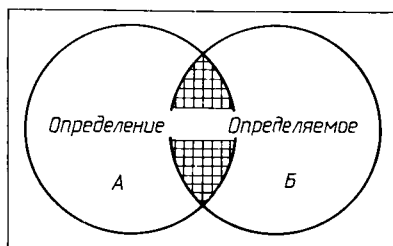
⁷ Кунин А. В. О фразеологической сочетаемости // Там же. С. 119—122.

⁸ Адмони В. Г. Синтаксис современного немецкого языка. М., 1973. С. 208; Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. М., 1957. С. 58.

существительные располагаются слева или справа друг от друга, а также двухстороннюю сочетаемость, поскольку некоторые имена могут выполнять две функции в модели «существительное + существительное». Сочетаемость имен существительных подъязыка вычислительной техники в современном английском языке в составных наименованиях терминологического характера рассматривается в настоящей работе с точки зрения теории множеств, отражающей различные подклассы имен, выделяемые на основе их сочетаемости.

На приводимой ниже схеме модель «существительное + существительное» представлена в виде двух частично налагающихся друг на друга кругов ⁹.

На данной схеме наглядно изображены подклассы существительных, на которые разбивается вся субстантивная лексика подъязыка вычислительной техники. Прямоугольник показывает весь класс имен существительных и является основным множеством, а круги и их части внутри прямоугольника служат подмножествами. Левый круг *А* обозначает подкласс существительных, отмеченных в функции определения, а правый круг *Б* — подкласс существительных, зафиксированных в качестве определяемого. В результате пересечения кругов образуются участки различной степени общности: один, общий для обоих подклассов сочетающихся имен, и несколько индивидуальных. Заштрихованная область показывает подкласс существительных, выступающих как в качестве определения, так и определяемого, и является пересекающимся множеством. Левый незаштрихованный учас-

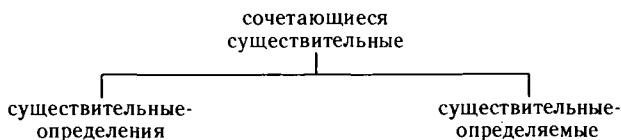


⁹ Арнольд И. В. О выборе и теоретико-множественном моделировании материала лексикологических исследований // Вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Рига, 1971. С. 19.

ток круга *А* представляет существительные, выполняющие только функцию определения, а правый участок круга *Б* — имена, являющиеся только определяемыми. Выделяется еще один подкласс имен, или множество элементов, относящихся к незаштрихованным областям кругов *А* и *Б*, который называется дизъюнктивной суммой. «Дизъюнктивная сумма обладает, как показывает булева алгебра, многочисленными свойствами, что делает весьма перспективной математическую обработку таких лингвистических данных»¹⁰.

Поясним сказанное на примерах. Так, при анализе сочетаний типа *combination code, code element, composition error, error function* с традиционной точки зрения выделяются два подкласса существительных: 1) *combination, code, composition, error* и 2) *code, element, error, function*. Существительные первого подкласса выполняют функцию определения в модели «существительное + существительное». Имена второго подкласса выступают в качестве определяемого в рассматриваемой модели. В терминах настоящей работы в первом случае существительные обладают правой сочетаемостью, а во втором — левой сочетаемостью.

При традиционном виде анализа сочетающиеся, или выступающие в рассматриваемой модели, существительные классифицируются по схеме:



Лингвисты, изучающие английские составные наименования типа «существительное + существительное», пользуются, как правило, этой схемой анализа¹¹. Они выделяют в данной конструкции две позиции: 1) определение,

¹⁰ Арнольд И. В. О выборе и теоретико-множественном моделировании материала лексикологических исследований. С. 20.

¹¹ Ионова И. М. Структурно-семантические особенности субстантивных словосочетаний в специальной литературе: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1973; Кауль М. Р. Система субстантивных свободных словосочетаний в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1970; Латыпов Ч. Ю. Атрибутивные сочетания с номинативными компонентами в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1968.

или адъюнкт, и 2) определяемое, или ядро. Следовательно, они учитывают лишь две синтаксические характеристики: 1) способность существительного занимать позицию определения и 2) способность существительного выступать в качестве определяемого. За пределами их анализа остаются существительные, которые обладают еще целым рядом свойств. Так, при выделении подкласса существительных-определений не принимается во внимание тот факт, что некоторые из них выступают в качестве определяемого, а при выделении подкласса существительных-определяемых не учитывается то, что часть из них выполняют функцию определения. Такие существительные в связи с их двойственным статусом учитываются здесь два раза: один раз вместе с именами, выступающими только в позиции адъюнкта, а второй раз с именами, занимающими только позицию ядра. Применяемый в настоящей работе подход позволяет провести классификацию имен существительных, участвующих в процессе расчлененной номинации, с учетом вышеупомянутых факторов.

В результате анализа лексического наполнения рассматриваемых составных наименований с точки зрения теории множеств выделяется еще несколько подклассов имен: 1) существительные, являющиеся как определением, так и определяемым (*code, error*); 2) существительные, отмеченные только в функции определения и только в функции определяемого (*element, function, combination, composition*); 3) существительные, являющиеся только определяемым (*element, function*); 4) существительные, зафиксированные только в качестве определения (*combination, composition*).

Таким образом, используя нетрадиционный подход, основывающийся на теории множеств, мы приходим к иной, более детальной схеме классификации сочетающихся существительных:



В настоящей работе используются обе схемы классификации имен существительных и выделяется семь сочетаемостных характеристик, или типов сочетаемости, которые выявляются в рамках структуры «существительное + существительное»:

1) **общая сочетаемость (ОБС)**¹² — реализация способности существительного выступать в модели «существительное + существительное» независимо от конкретной занимаемой позиции;

2) **правая сочетаемость (ПС)** — реализация способности существительного иметь при себе позицию определяемого, т. е. занимать в модели «существительное + существительное» позицию определения;

3) **левая сочетаемость (ЛС)** — реализация способности существительного иметь при себе позицию определения, т. е. занимать в модели «существительное + существительное» позицию определяемого;

4) **двухсторонняя сочетаемость (ДС)** — реализация способности существительного иметь при себе в одних сочетаниях позицию определения, а в других — определяемого;

5) **односторонняя сочетаемость (ОС)** — реализация способности существительного иметь при себе только одну позицию;

6) **правая односторонняя сочетаемость (ПОС)** — реализация способности существительного иметь при себе только позицию определяемого, т. е. занимать только позицию определения;

7) **левая односторонняя сочетаемость (ЛОС)** — реализация способности существительного иметь при себе только позицию определения, т. е. занимать только позицию определяемого.

Следует подчеркнуть, что правый и левый виды сочетаемости отличаются от правого одностороннего и левого одностороннего типов сочетаемости тем, что включают в себя подкласс единиц, характеризующихся полифункциональностью, т. е. способных быть как определением, так и определяемым.

Важным моментом в работе является учет существительных различных подклассов. Так, количество имен, обладающих общей сочетаемостью, определяется путем

¹² В скобках приводятся сокращенные обозначения типов сочетаемости существительных, которые используются в дальнейшем изложении.

сложения существительных, имеющих односторонний и двухсторонний типы сочетаемости: $ОБС = ОС + ДС$. Число существительных с односторонней сочетаемостью, представляющее собой дизъюнктивную сумму, получается посредством суммирования имен с левым односторонним и правым односторонним типами сочетаемости: $ОС = ЛОС + ПОС$. Существительные, выступающие в позиции определения, или обладающие правой сочетаемостью, включают имена, имеющие правую одностороннюю сочетаемость и двухстороннюю сочетаемость: $ПС = ПОС + ДС$. Количество существительных, зафиксированных в позиции определяемого, т. е. обладающих левой сочетаемостью, выявляется путем сложения имен с левым односторонним и двухсторонним типами сочетаемости: $ЛС = ЛОС + ДС$.

Сочетаемостные характеристики, или типы сочетаемости, имен существительных различаются между собой по степени обобщенности. Например, общая сочетаемость является родовым признаком, а все остальные типы сочетаемости — видовыми характеристиками. При этом одна и та же характеристика может быть как родовой, так и видовой. Так, левая сочетаемость представляет собой уже родовую характеристику, если ее рассматривать относительно видовых признаков «левая односторонняя сочетаемость» и «двухсторонняя сочетаемость», а правая сочетаемость является родовой характеристикой по отношению к видовым признакам «правая односторонняя сочетаемость» и «двухсторонняя сочетаемость».

Системность различных сочетаемостных признаков, или типов сочетаемости, существительных проявляется в закономерных бинарных оппозициях: наличие общей сочетаемости / отсутствие общей сочетаемости; левая сочетаемость / правая сочетаемость; двухсторонняя сочетаемость / односторонняя сочетаемость; левая односторонняя сочетаемость / правая односторонняя сочетаемость.

В ходе анализа материала исследования (8390 составных наименований) получены количественные данные об избирательных свойствах существительных в модели «существительное + существительное» и вычислено их процентное соотношение относительно всего класса имен подъязыка вычислительной техники в современном английском языке, насчитывающего, как уже указывалось, 3430 единиц. Результаты представлены в таблице, где

**Классификация существительных подъязыка
вычислительной техники в зависимости
от типа сочетаемости**

Сочетаемость	Существительные	
	количество	соотношение, %
Общая	2113	61,6
Правая	1356	39,55
Левая	1573	45,86
Двухсторонняя	816	23,79
Односторонняя	1297	37,81
Правая односторонняя	540	15,74
Левая односторонняя	757	22,07

все сочетающиеся, или выступающие в рассматриваемой модели, существительные классифицируются в зависимости от типа сочетаемости. В первой графе приводится семь выделяемых в настоящей работе типов сочетаемости, или сочетаемостных признаков существительных. В последующих графах таблицы даются количество и процентное соотношение имен, имеющих тот или иной тип сочетаемости.

При рассмотрении приведенной таблицы обращает на себя внимание тот факт, что значительное число существительных (816, или свыше одной пятой) может выступать как в качестве определяемого, так и определения, т. е. в терминах настоящей работы обладают двухсторонней сочетаемостью. Это такие имена, как *action, address, amplitude, array, base, block, card, character, check, circuit, code, delay, computer, condition, control, data, error, file, frequency, size, model, signal, delivery, detector, copy, front*, и многие другие, выступающие как в качестве ядра (*system action, program address, pump amplitude, detector array, document base, message block, leader card, sign character, consistency check, commutation circuit, combination code, phase delay, height computer, equilibrium condition, channel control, cell data, composition error, display file, reference frequency, page size, program model, compensation signal, check copy*), так и в качестве адъюнкта (*action time, address modification, amplitude comparison, array name, base region, bit-expression, block body, card column, character location, check program, code element, circuit redundancy, computer hardware, control group, condition statement, data analysis, delay factor, error function, file*

section, frequency correction, model test, signal standardization, size clause).

Способность занимать в сочетании как позицию определения, так и позицию определяемого проявляют преимущественно элементы, обладающие относительно высокой активностью¹³. Так, существительное *address* выступает в 42 сочетаниях в качестве определения (*address allocation, address assignment, address bit, address change, address code, address comparator, address constant, address counter, address decoder, address field, address format, address part*), а в 36 сочетаниях — в качестве определяемого (*base address, computer address, storage address, machine address, block address, memory address, instruction address, key address, jump address, number address, reference address, result address, relocation address, sector address, segment address, word address, coordinate address*). К этой группе относятся также существительные *array* (16 и 18 сочетаний соответственно), *bit* (25 и 21 сочетание), *block* (32 и 25 сочетаний) и многие другие.

Наряду с указанными существительными этим типом сочетаемости обладают имена, не имеющие столь высокую активность: *alarm, annotation, argument, availability, capacitor, collator, composition, conduction, copy, delivery, deposition, detection, detector, editor, front, guard, induction, leakage, option, rate, project, recombination, transformation*.

Значительное количество существительных (1297, или 37,81%) отмечено только в одной позиции. Так, имена *absorber, acknowledgement, adapter, algebra, allotment, alternation, analogy, analyst, analyzer, angle* и др. зафиксированы только в качестве определяемого (757, или 22,07%): *shock absorber, acceptance acknowledgement, channel adapter, circuit algebra, storage allotment, tape alternation, membrane analogy, system analyst, circuit analyzer, deviation angle*. Такие же существительные, как *acceptance, equality, extremity, flutter, identity, linearity, percentage*, выступают только в качестве определения (540, или 15,74%): *acceptance number, equality operator, extremity routine, flutter computer, identity element, linearity error, percentage bandwidth*.

¹³ Критерием определения активности существительных в данной работе служит частотность их появления в модели «существительное + существительное».

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

Возможности совместной встречаемости существительных в процессе расчлененной номинации теоретически безграничны, но их практическая реализация совершается всякий раз в известных пределах и обусловлена, видимо, целым рядом факторов. Данная закономерность характерна и для класса существительных подъязыка вычислительной техники в современном английском языке. Тот факт, что из 3430 единиц, составляющих подсистему существительных в рассматриваемом подъязыке, 1317, или 38,4%, не участвует в образовании составных наименований терминологического характера типа «существительное + существительное», говорит об определенной избирательности, проявляемой существительными в отношении рассматриваемой модели.

При расчлененной номинации совместно встречающиеся имена проявляют соответствующую избирательность и в отношении позиции в модели «существительное + существительное». Нетрадиционный подход к сочетаемости существительных, базирующийся на теории множеств и дающий возможность учесть ряд дополнительных свойств имен, позволил выделить несколько подклассов, имеющих различные виды сочетаемости.

М. И. Лещенко

РОЛЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУРСА И ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

В предложении-высказывании отражается и проявляется мыслительная деятельность человека, актуализируется лексическая, грамматическая и прагматическая семантика слова, реализуются структурные синтаксические свойства и все грамматические категории в их взаимосвязи, причем все это происходит в составе более высокой по своему уровню языковой единице — тексте, так как предложение-высказывание является основной его строительной единицей. Предложение принадлежит языку и речи и характеризуется многоуровневым построением. Первый уровень отражает концептуальную основу предложения и представляется семантическим предикатом в виде аргументной структуры; второй отра-

жает семантико-синтаксическую организацию предложения и представляется семантико-синтаксическим предикатом в виде актантной структуры; третий — высказыванием, актуализирующим концептуальную основу и семантико-синтаксическую организацию предложения.

Концептуальная структура предложения и его семантико-синтаксическая организация взаимосвязаны и составляют виртуальный аспект предложения, а высказывание — актуальный (вербальный) его аспект¹. Предложение и высказывание являются двумя сторонами одного и того же лингвистического объекта, который, будучи рассмотренным как единица языка в его смысловом и структурном планах, выступает как предложение, а рассмотренный со стороны его вербального воплощения — как высказывание.

Аналогичное соотношение наблюдается между дискурсом и текстом: смысловой и структурный аспекты представлены дискурсом, а материальный (вербальный) — текстом. Следует отметить, что большинство исследований, посвященных изучению текста, не преследует цель вскрыть его онтологическую сущность. Они фиксируют лишь внешнюю (речевую)² его сторону, тогда как глубинные закономерности, регулирующие организацию текста, остаются нераскрытыми. Между тем текст как речевое произведение представляет собой результат взаимодействия порождающей системы языка, нормы и узуса, а также внешней ситуации³.

Тексту свойственно внутреннее и внешнее содержание. По определению А. И. Новикова, «внутреннее содержание текста — это мыслительное образование, которое формируется в интеллекте человека и соотносится с внешней

¹ Лещенко М. И. Виртуальный и актуальный аспекты предложения. Мн., 1988. С. 7—118.

² Pfütz M. Grungedenken zu einer funktionalen Textlinguistik. — Textlinguistik. Dresden, 1970. S. 7; Кожина М. Н. О разграничении понятий «текст» и «речевой стиль» // Лингвистика текста. М., 1974. С. 139; Киселева Л. А. Текст в иерархии единиц коммуникативной подсистемы языка // Лингвистика текста. М., 1974. С. 129; Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 20; Ионицэ М. П. Глоссарий контекстуальных связей. Кишинев, 1981. С. 9—10; Тураева З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика). М., 1986. С. 11.

³ Пиотровский Р. Г. Информационно-статистическая структура текста // Лингвистика текста: Материалы научной конференции. М., 1974. Ч. 1. С. 224—225.

формой не поэлементарно, а в целом соответствует всей совокупности данных языковых средств»⁴.

Предложения и представляют единицы квантования смысла и структуры функциональных разновидностей языка (языковых стилей), отражающих отдельные области реальной действительности, т. е. состав семантических предикатов и их семантико-синтаксических коррелятов, иерархическая организация и логические связи между ними являют собой специфику дискурса, отражающего ту или иную область реальной действительности, а также тот или иной литературный жанр.

Так, например, элементарный рассказ построен на основе такого дискурса: *На пороге появился мужчина. Он был весь в пыли с дороги. Он оглядел комнату и вошел.*

Суждения в этом рассказе составляют логическое единство, а последовательность коррелирующих с ними семантических предикатов обеспечивает его смысловое единство. Первое высказывание построено на основе бытийного предиката, второе — предиката состояния, а третье высказывание содержит два вложенных предиката⁵ — перцептивный и движения. Такая иерархическая организация семантических предикатов обеспечивает введение объекта речи и последовательное представление его состояния и поведения. При этом бытийный семантический предикат обычно является исходным. Вокруг него и в непосредственной логической связи с ним выстраиваются все другие семантические предикаты, отражающие характер отношений между предметами и явлениями в каждой социальной сфере человеческой деятельности.

Высказывания, актуализирующие логически связанные между собой семантические предикаты, не только формируют текст как речевое произведение, но и выражают его прагматическую направленность благодаря грамматическим и семантическим связям между ними, их актуальному членению, а также локализации комплексного события по месту и времени, единой модальной окрашенности и персональной отнесенности.

Так, в приведенном тексте связь между первым и вторым высказываниями осуществляется благодаря акту-

⁴ Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983. С. 5.

⁵ Бергельсон М. Б., Кибрик А. Е. Прагматический принцип приоритета и его отражение в грамматике языка // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. Т. 40, № 4. С. 343—355.

альному членению, имеющему цепной характер, и анафорическому местоимению, отсылающему к предыдущему высказыванию. Причем в первом высказывании рема сдвинута ⁶, а во втором нормальная, что и обеспечивает цепную связь ⁷ между ними. Связь между первым, вторым и третьим высказываниями осуществляется анафорическим местоимением, общим субъектом и параллельным актуальным членением. Кроме того, все три высказывания объединяются одним и тем же предметом речи и общей предикативной отнесенностью. Таким образом, когерентность текста проявляется на всех уровнях: концептуальном, грамматическом, лексическом, коммуникативно-прагматическом. Тем самым предложения и высказывания в тексте формируют смысловое и языковое единство. И наоборот, каждое из высказываний в отдельности приобретает полный смысл только в этом единстве, а каждое из предложений актуализируется высказыванием только в тексте, имеющем в своей основе определенный тип дискурса. Г. Н. Эйхбаум утверждает в этой связи, что «общие регуляции языкового общения экстралингвистичны. Фундаментальная задача языкознания заключается в том, чтобы выяснить взаимосвязанность экстралингвистического и интралингвистического в различных коммуникативных ситуациях и создать на этом основании набор моделей речевого поведения коммуникантов ... Подобные модели призваны отразить типовые комплексы факторов, в свою очередь регулятивно воздействующих на организацию вербальных высказываний в тех или иных условиях» ⁸.

Концепция регуляции языкового общения основывается на тезисе К. Маркса о том, что «всякая человеческая деятельность определяется внешними и внутренними условиями, причем внешние условия **превалируют над внутренними условиями**» ⁹.

А. Н. Леонтьев рассматривает такие модели как созна-

⁶ Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985. С. 168.

⁷ Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973. С. 31.

⁸ Эйхбаум Г. Н. Экспонентно противоречивые высказывания и их смысл // Языковое общение: единицы и регулятивы. Калинин, 1987. С. 58.

⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 2.

ние-образ. «Сознание-образ становится сознанием-деятельностью»¹⁰.

В этой же связи М. Н. Правдин дает определение текста как смысловой виритуальной единицы: «Текст правильнее назвать концептуальной картиной изображаемой действительности»¹¹.

Аналогичный подход к этой проблеме мы видим у В. Дресслера, однако он включает в виритуальный аспект текста и его синтаксис: «Семантика текста должна подчинять синтаксис текста, типы текстов могут быть правильно определены только на семантическом уровне»¹².

А. А. Леонтьев выделяет виритуальный и актуальный аспекты текста, подчеркивая при этом первичность «семантического базиса» и производность высказывания¹³.

Наш подход к данной проблеме основывается на различении дискурса и текста.

Дискурс — это семантическая и коррелирующая с ней языковая структура, отражающая в виде определенной иерархической организации семантических предикативов и соответствующих им предложений типичное комплексное явление реальной действительности.

Текст — это речевое произведение, актуализирующее тот или иной тип дискурса и представляющее совокупность высказываний, между которыми имеются значимые логико-семантические, грамматические, лексические и коммуникативно-прагматические отношения.

С разграничением дискурса и текста коррелирует стилистика языка и стилистика речи¹⁴.

Как утверждает Д. Н. Шмелев, основная стилевая дифференциация присуща именно языку¹⁵, а наше пред-

¹⁰ Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // *Вопр. философии*. 1972. № 12. С. 132.

¹¹ Правдин М. Н. Анализ содержательной структуры текста // *Лингвистика текста: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза*. Вып. 103. 1976. С. 92.

¹² Дресслер В. Синтаксис текста // *Новое в зарубежной лингвистике*. М., 1978. Вып. VIII. С. 136.

¹³ Леонтьев А. А. Признаки связанности и цельности текста // *Лингвистика текста. Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза*. Вып. 103. 1976. С. 61.

¹⁴ Виноградов В. В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. М., 1963. С. 51; Шмелев Д. Н. *Русский язык в его функциональных разновидностях*. М., 1977. С. 9.

¹⁵ Там же. С. 9.

ставление о стиле существует как представление об определенной системе норм¹⁶. Нормы охватывают не только отдельные языковые единицы, но и закономерности организации этих единиц в пределах высказывания и текста, а также закономерности организации разновидностей языка как системы систем¹⁷. Каждая из этих систем представляет отдельный функциональный стиль, характеризующийся особой специфической организацией общеязыковых средств, обусловленной его функциональной направленностью и уже тем самым специфическим набором языковых средств¹⁸.

Главная задача исследователя состоит в том, что он должен выделить типы дискурсов, однако при их выделении приходится опираться на стили речи. «Стиль речи — это имеющая особую структуру совокупность языковых выразительных средств, представленных в тексте и избранных говорящим (или пишущим) субъектом из ряда синонимичных вариантов для реализации коммуникативной функции в определенной сфере деятельности»¹⁹.

Семантическое моделирование текстов функциональных стилей достаточно регламентировано и предопределяется отражаемыми ими отношениями в каждой из социальных сфер человеческой деятельности (например, для научного стиля ведущим является семантический предикат свойства, а для официально-делового стиля — состояния), тогда как семантическое моделирование текстов художественной речи регламентировано в меньшей мере, хотя и здесь все предопределяется литературным жанром²⁰.

Моделирование литературного текста оказывается менее строгим, так как «мир художественного произведения воспроизводит действительность в некоем условном

¹⁶ Кожина М. Н. Об отношении стилистики к лингвистике текста // Функциональный стиль научной прозы. М., 1980. С. 11.

¹⁷ Горшков А. И. Литературный язык и норма // Проблемы нормы в славянских языках в синхронном и диахронном аспектах. М., 1976. С. 198.

¹⁸ Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. С. 82.

¹⁹ Михель Р. Язык, речь, стиль речи // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1980. Вып. IX. С. 271.

²⁰ Гаузенблаз К. О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. М. Вып. VIII. С. 65; Кожевникова К. Об аспектах связанности в тексте как целом // Синтаксис текста. М., 1979. С. 53—54.

варианте. Литература берет только некоторые явления реальности и затем их условно сокращает или расширяет»²¹.

Роль каждого из семантических предикатов в организации типового дискурса и основанного на нем текста обусловлена движением мысли, так как эти предикаты не только отражают связи между предметами и явлениями в определенной комплексной ситуации, но и представляют способ подачи информации.

Поэтому текст, относящийся к тому или иному стилю, имеет свойственную только ему смысловую и соответствующую ей вербальную организацию, представляющую общепринятые нормы. «Спонтанность возникновения текста как единицы отдельного коммуникативного акта лишь иллюзорна, поскольку внутренняя логика развития той или иной ситуации, уходящая в глубь опыта вообще, индивидуального или коллективного, диктует определенную закономерность порождения текста с его конкретной смысловой организацией»²².

Соблюдение этих норм диктуется требованиями когнитивной и коммуникативной полноты текста, которая предполагает выполнение следующих условий: а) реализация принципа когнитивной полноты предполагает выражение всех семантических предикатов, свойственных определенному типовому дискурсу (языковому стилю), а также всех аргументов каждого из них; б) выполнение условий коммуникативной полноты требует выражения участников акта коммуникации, а также объекта речи и его пространственной и темпоральной локализации.

Особую роль в организации дискурса, представляющего основу литературной речи, играет бытийный семантический предикат. Во-первых, он является исходным и отражает предмет речи; во-вторых, будучи предикатом-гиперонимом, он подчиняет себе все другие семантические предикаты, вместе с которыми организует смысловую структуру текста. Если в тексте бытийный предикат не выражен отдельным высказыванием, то он оказывается

²¹ Лихачев С. Д. Внутренний мир художественного произведения // ВЛ. М., 1968. № 8. С. 79.

²² Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984. С. 114.

вложенным совместно с другим предикатом в одно и то же высказывание или остается в пресуппозиции²³.

Однако его эксплицитное или имплицитное представление является обязательным для обеспечения предметной тематической основы текста и его когерентности.

Бытийные высказывания широко употребляются в описаниях и вводят множество объектов: *Il y avait de tout dans ce potager: plusieurs sortes d'herbes odorantes pour les soupes et les sauces, la laitue, la lombarde, la frisée qu'on mange avec des croutons frottés d'ail, des haricots jaunes qu'on fait bouillir avec leurs premiers grains, des vers fins comme des cheveux, puis des tomates, des aubergines, un carré de traisés perpétuelles, tout ce qu'on peut rencontrer dans un jardin d'été, et aussi quelques pieds d'asperge, des melons et des citronilles qui allaient s'arrondissant* (Gamarra).

Как видно из текста, бытийные высказывания связаны между собой гиперонимо-гипонимическими отношениями. Первое высказывание, основанное на бытийном предикате, обобщает, а последующие бытийные высказывания конкретизируют его, что обеспечивает направление процесса познания от общего к частному. Текст характеризуется единой нейтральной модальной окрашенностью и пространственной локализацией объектов речи, а темпоральная локализация описываемой комплексной ситуации варьируется при переходе от описания к обобщению (в первом случае употребляется имперфект, а во втором — панхронический презенс), однако и в том и в другом случае локализация предметов речи осуществляется в открытом временном интервале.

И наоборот, в тексте, повествующем о динамичном событии, высказывания строятся на основе бытийного предиката с экзистентом-событием, который локализуется

²³ Экзистенция и экзистенциональные пресуппозиции играют важную роль в организации текста (Ducrot O. *Dire et ne pas dire*. Paris, 1972. P. 62; Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. VIII. С. 34). Информация, содержащаяся в тексте, складывается не только из того, что в нем непосредственно сообщается, но и из имеющихся пресуппозиций (Вольф Е. М. Грамматика и семантика прилагательного. М., 1978. С. 80). Поэтому актуализация бытийного семантического предиката связывается с представлением адресанта о степени осведомленности адресата (Дмитрова С. Актуализация предложения и ее зависимость от представления говорящего о степени осведомленности адресата // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. XV. С. 535).

в закрытом временном интервале: *Or, il se passa un phénomène, tout à fait étrange, tout à fait contraire aux lois dictées par les bons auteurs* (Boulle).

Такие высказывания, вводя бытующие объекты-события, делят текст на смысловые блоки, маркируют их границы. Кроме того, вводя новую информацию, эти высказывания обладают большой предсказуемостью, что логически закономерно, так как это событие должно быть квалифицировано, а поэтому последующие высказывания строятся на основе семантического предиката свойства, что и наблюдается в приведенном тексте.

Персональная отнесенность высказывания в литературных текстах, исключая диалогическую и несобственно-прямую речь, ограничена третьим лицом, что соответствует смыслу организующего их бытийного семантического предиката.

Известно, что всякая речь эгоцентрична, а поэтому возможно употребление первого и второго лица с глаголами пропозиционального отношения, однако такая информация в литературном тексте не имеет коммуникативной ценности.

Основной временной формой в литературном языке является претерит, однако он не отражает реальное время, а устанавливает лишь логические временные отношения между явлениями, не связанными с моментом речи, а поэтому он часто заменяется настоящим повествовательным без ущерба для смысла. В стилистических целях претерит может быть заменен также «живописующим» имперфектом:

Et le miracle se produisait enfin le plus naturellement du monde (Simenon).

Простое будущее, как и заменяющий его презенс, также не выражает в литературном тексте реальное время, а служит для категорического утверждения предстоящих событий. Когда же предстоящие события представляются в некатегоричном плане, без полной уверенности, они выражаются кондиционалом, тогда как субжонктив вообще лишен значения утверждения и относит событие в область вероятного.

В художественном произведении «момент речи — это некий векторный нуль, за знаком которого не стоит конкретный денотат»²⁴.

²⁴ Тураева З. Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. М., 1979. С. 54.

Ведущими временами в литературном тексте являются претерит и имперфект. Формы претерита продвигают действия, а имперфекта описывают комплексную ситуацию. Вместе с тем они выражают основные видовые оттенки: завершенности и цельности событий (претерит) и незавершенности (имперфект).

Употребление всех средств номинации, характеристики и предикации (слов, времен и наклонений, артиклей и детерминативов, средств выражения модальности, порядка слов) в высказываниях, формирующих текст, преследует единую цель — выражение определенной прагматической установки, так как прагматическая семантика преобладает над номинативной (денотативной) семантикой в литературном тексте, который манифестирует интеллектуальную иллокутивную установку автора. Литературный стиль — это развернутая метафора²⁵, которая не имеет реального референта.

Литературному тексту свойственны два плана представления событий — денотативный и коннотативный, причем второй преобладает над первым, однако денотативный язык является опорой для коннотативного.

Все высказывания в тексте семантически взаимосвязаны, а каждое из них являет собой определенную семную организацию, так как сема оказывается основной строительной единицей высказывания. Каждая сема слова — это такой семантический узел, который составляет основу для целой серии означающих, что особенно ярко проявляется в литературном тексте через метафорическое и метанимическое употребление слов, стилистические синонимы, так как семное пересечение слов позволяет использовать как денотативные, так и коннотативные семы для формирования этих стилистических средств. Употребление одних и тех же слов в разных по своему содержанию высказываниях — это манифестация свойственных им различных родо-видовых и дифференциальных сем, а также синтагмем, которые каждый раз перегруппировываются, вступая в новые, но потенциальные взаимосвязи, и формируют высказывания. Все это оказывается возможным только потому, что «в акте номинации участвуют три постоянно взаимодействующих компонента: имя (означающее), денотат — объективное свойство какого-либо объекта и сигнификат — отражение

²⁵ Barrucco P. *Eléments de stylistique*. Paris, 1972. P. 50.

этого свойства в мышлении, зафиксированное в языковой форме»²⁶.

Заключая изложение проблемы формирования текста, следует особо подчеркнуть, что семантика текста включает семантику отражения (смысловое содержание формирующих дискурс семантических предикатов) и прагматическую семантику, которые образуют контенсивный стратум, стоящий над трансляционным стратумом (грамматической и лексической семантикой). Все виды семантики связаны между собой. Так, семантика референциальных знаков отражает как пропозиционные значения компонентов семантических и семантико-синтаксических предикатов, лежащих в основе текста, так и объекты конкретной комплексной ситуации. Эта семантика вместе с тем прагматична, так как она обращена на читателя, на его фонд знаний и контекст и соотносит значения этих знаков с конкретным речевым актом.

Прагматическая семантика включает также оценочную (коннотативную) семантику (лексическую и грамматическую), отражающую субъективное отношение автора к излагаемому событию. Прагматическая семантика является ведущей в тексте, так как она предопределяет выбор языковых средств в соответствии с функциональной направленностью речи, ситуацией общения и контекстом, а также оказывает модифицирующее влияние на семантику отражения в соответствии с интенцией автора.

На организацию текста любого функционального стиля влияют два вида экстралингвистических факторов: характер и структура комплексной ситуации и целевая установка. Первый фактор обуславливает смысловую структуру и набор средств номинации, а второй — его прагматическую направленность. Дискурс отражает характер отношений между предметами и явлениями в комплексной ситуации, относящейся к той или иной сфере социальной деятельности, и предопределяет аранжировку высказываний в тексте.

Прагматическая же установка предопределяет выбор средств номинации, содержание категорий предикативности и их языковое выражение, а также характер семантических связей между словами в тексте.

²⁶ Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977. С. 106.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ
ФРАНЦУЗСКИХ АНТРОПОНИМОВ

Возникновение французской научной антропониимики связано с именем выдающегося лингвиста Альбера Доза. До сих пор капитальными трудами по французской антропониимике остаются его книги «Личные имена. Происхождение и эволюция»¹, «Фамилии Франции»², «Этимологический словарь фамилий и личных имен Франции»³.

Наше исследование мы провели в основном на материале указанного словаря А. Доза, который включает, по нашим подсчетам, более 35 тыс. антропонимов.

Что касается этимологии французских личных имен, то они за небольшим исключением имеют, согласно пометам словаря, четыре наиболее важных источника: германский, латинский, греческий и древнееврейский. Эти имена рассматриваются нами не как заимствованные, а как принадлежащие к основному антропонимическому фонду, поскольку были введены в обиход на территории Галии до IX в., т. е. до того времени, когда мы говорим о становлении и формировании старофранцузского языка (например, *Robert, Antoine, Pierre, Adam*). Имена, пришедшие на территорию Франции после IX в., можно считать заимствованиями, поскольку в это время французский язык приобрел уже самостоятельность, независимость, а заимствования — это как раз обмен словами между языками, которые сохраняют независимость друг от друга. По этой причине итальянские имена, немецкие, испанские и др., которые получили распространение во Франции после указанной даты, причисляются нами к заимствованным именам (например, *Amédée, Adolphe, Alphonse* и др.).

Этимология французских фамилий имеет несколько другой характер, отличный от этимологического характера личных имен. По тем пометам, которые содержатся в словаре, все фамилии распадаются в результате предметно-логической классификации на пять основных этимологи-

¹ Dauzat A. Les noms de personnes. Origine et évolution. P.: Delagrave, 1928.— 211 p.

² Dauzat A. Les noms de famille de France. P.: Payot, 1949.— 454 p.

³ Dauzat A. Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms en France. P.: Larousse, 1951.— 626 p.

ческих классов: 1) фамилии, происшедшие от личных имен; 2) фамилии, связанные с географическими особенностями и названиями местности; 3) фамилии, созданные на базе названий профессий; 4) фамилии, происшедшие от именовании родства; 5) фамилии, в основе которых находятся различного рода клички.

Первый класс фамилий включает с этимологической точки зрения почти все современные личные имена, т. е. практически любое имя личное (за исключением тех, которые вошли в обиход совсем недавно) без изменения формальной стороны служит одновременно и фамилией: *Alexandre, Alfred, Anatole, André, Jean, Raoul, Simon, Anne, Béatrice, Catherine, Françoise* и др. Отметим, кстати, что в русской антропонимии такое явление наблюдается также, хотя не столь часто: фамилии *Кузьма, Сергей, Тихон* и др. являясь, как известно, одновременно и личными именами.

В эту же этимологическую категорию входят все антропонимические гипокористики, получившие особое распространение в конце средних веков и бытовавшие вначале как уменьшительные формы личных имен, а затем ставшие фамилиями: *Guillaumet, Jacquet, Jeanneton, Philippot, Pierrot, Catherin*.

Во вторую этимологическую группу мы включаем те фамилии, которые А. Доза обозначает как *noms d'origine*. Это, во-первых, фамилии, связанные с названиями местностей и национальностей. Для них в словаре даны пометы *nom de lieu, nom de domaine, nom de lieu-dit, nom d'ancien fief, nom de la ville d'origine*. Это такие фамилии, как *Bourgogne, Besançon, Esbelin, Espagne, Famechon, Flavigny, Fromy, Frondeville, Normand, Orient, Picard*, и др. Носители этих фамилий получили их от названий поместий, замков, деревень, городов, провинций, стран, где они не только жили или откуда родом, но и где просто когда-то работали или путешествовали.

В эту же группу входят фамилии — топографические ориентиры, те именованья, которые связаны с физико-географическими особенностями, составляющими отличительную черту расположения дома на улице, в селении, где жил их носитель: *Dupont* ('у моста'), *Delatour* ('возле башни'), *Laptace* ('на площади'), *Dumont* ('у горы'), *Lafontaine* ('у фонтана'), *Forest* ('около леса' или 'в лесу') и др.

Третий этимологический класс объединяет фамилии,

созданные на базе имен, обозначающих профессии, должности, чины, титулы. Некоторые названия профессий сохранились только в составе фамилий, а как имена нарицательные вышли из употребления, и в современном французском языке данные понятия выражаются другими словами: *Gâtelier* (совр. *pâtissier*), *Sueur* (совр. *cordonnier*), *Parmentier* (совр. *tailleur*), *Fournier* (совр. *boulangier*) и др. Названия многих предметов, изделий, товаров, продуктов свидетельствуют о том, что носитель такой фамилии был либо их производителем, либо владельцем, либо продавцом: *Blé*, *Gateau*, *Minot*, *Pomé*, *Satin*, *Marteau*, *Panier* и т. д.

Что касается многочисленных фамилий, в основе которых лежат нарицательные имена, обозначающие высокие титулы (*Roy*, *Levêque*, *Comte*, *Leduc*, *Vicaire* и т. д.), то они отнюдь не говорят о знатности предков носителей подобных фамилий, точно так же, как в русской антропонимии многочисленные Князевы, Королевы не могут со всей достоверностью утверждать, что их предки были князьями или королями. В данном случае речь может идти о прозвищах, которые получили их носители по той или иной причине («держится, как князь», «богат, как король», «человек, служивший у князя», «человек, служивший при дворе короля»).

Четвертую этимологическую группу, самую малочисленную, составляют фамилии, лексической основой которых служат имена, обозначающие родственные отношения: *Père*, *Lepère*, *Frère*, *Soeur*, *Gendre* и др.

Пятый этимологический класс фамилий охватывает клички (*sobriquets*), характеризующие их носителей с точки зрения физических и моральных черт, положительных качеств и недостатков и закрепленные впоследствии как наследственные именования: *Grand*, *Long*, *Blond*, *Lebel*, *Sourd*, *Bossu*, *Cornu* и др.

Некоторые фамилии представляют собой случаи довольно сложные и спорные для этимологического разбора, что видно на примере фамилии *Pierre*. Во-первых, в ее основе может лежать личное имя *Pierre*, и тогда полный этимологический смысл фамилии будет составлять 'сын отца по имени *Pierre*'. Во-вторых, эта фамилия может происходить от местности с названием *Pierre* или просто обозначать '*endroit pierreux*', и тогда она попадет в разряд фамилий *noms d'origine*. В-третьих, эта же фамилия может иметь этимологическое значение '*tailleur de pierres*',

в результате чего она будет причислена к этимологическому классу фамилий, образованных от названий профессий. В-четвертых, фамилия *Pierre* могла быть создана на базе метафорического переноса нарицательного имени *pierre* и означать отрицательную черту характера человека с каменным сердцем — бездушные (*coeur de pierre*). В этом случае фамилия попадает в этимологическую группу кличек.

В случае, когда апеллятив, лежащий в основе фамилии, принадлежит разным языкам, этимологическое значение фамилий-омонимов также оказывается разным. Фамилия *Berger*, распространенная во Франции, имеет этимологический смысл 'пастух', если прототипом ее служит французское слово *berger*, и 'горец', если она распространена в Лотарингии и образована от немецкого нарицательного *Berger*.

Разной иногда оказывается этимология фамилий в зависимости от того, была она создана в речи горожан или на диалекте деревенских жителей. Так, фамилия *Chenu* может означать 'убеленный старостью, с седыми волосами', если была образована городским населением; и 'элегантный', если сформировалась в речи сельского населения⁴. Как видим, исследование этимологии подобных фамилий требует тщательного и внимательного анализа.

Построенная нами ниже схема наглядно изображает не только пять основных источников фамилий, но и путь

V—X вв.	крестное имя	названия местнос- ти	названия профес- сии	термины родства	клички
с XVI в.	крестное имя, с 1792 г. — личное имя	+	фамилия		
X—XV вв.	крестное имя	+	прозвище		

⁴ Vroonen E. Les noms de personnes dans le monde. Bruxelles, 1967. P. 203.

становления современной французской антропонимической системы, три этапа в ее эволюции. В схеме отражена также хронология формирования и фиксации антропонимических формул трех основных периодов развития французской антропонимии.

Именования, взятые в двойную рамку схемы,— это сформировавшиеся и существующие в данную эпоху антропонимические категории, члены антропонимической формулы. Одинарная рамка указывает на то, что заключенное в ней именование является лишь источником для формирования антропонимической категории.

Как видим из схемы, для первого этапа (V—X вв.) характерным было существование единственного, личного имени, даваемого при крещении: антропонимическая формула включает один элемент.

На втором этапе (X—XV вв.) отмечается появление новой, двучленной антропонимической формулы: имя личное + прозвище.

Третий период (с XVI в.) характеризуется превращением прозвища в фамилию, окончательным оформлением и закреплением фамилии как антропонимической категории. На этом этапе антропонимическая формула имеет следующий вид: имя личное + фамилия.

Превращение прозвища в фамилию как наследственно закрепленное имя ставит перед исследователями проблему хронологии этого превращения, а также проблему причин появления фамилий как новой антропонимической категории. А. Доза, например, считает, что время фиксации фамилий определить невозможно⁵. На наш взгляд, дату окончательного юридического (законодательного) оформления фамилий как антропонимической категории можно соотнести с 1539 г., датой указа Франциска I (ордонанс Вилле-Котре), когда официально было подписано содержание актов гражданского состояния с фиксацией имени и фамилии для каждого лица. Это утверждение отнюдь не отрицает того факта, что формирование фамилии как антропонимической категории началось задолго до указанной даты. Действительно, прозвища наследовались из поколения в поколение еще и раньше, в XII—XV вв., и этот период есть по сути дела период превращения прозвища в фамилию. Правда, часто наследственно-антропонимическая связь разрывалась, сын получал иногда проз-

⁵ Dauzat A. Les noms de famille de France. P.: Payot, 1949. P. 47.

вище, отличное от прозвища отца, но это лишь свидетельствует о неустойчивости фамилии как антропонимической категории в этот период.

Чем вызвано появление фамилии вначале в качестве добавочного имени, а затем имени, ставшего основным, главным, неизменным в течение поколений? Для чего возникли фамилии? Иногда находим идеалистическое толкование истоков этого явления. Так, например, Э. Риттер утверждает, что появление фамилий — это один из симптомов развития личности средневекового человека, признак, отражающий стремление человека к духовному освобождению, которое наблюдается в среде знати, а затем и среди низших слоев общества⁶.

Действительно, фамилии как наследственные именованья появились сначала у дворян, затем у горожан и, наконец, у крестьян. Но объяснение Риттера не может считаться убедительным. Фамилия — это прежде всего социально-языковая категория, возникшая в феодальную эпоху, когда семья становилась основной ячейкой общества и появилась нужда в обозначении семьи специальными именами, отграничивающими одну семью от другой. Фамилии давали право на владение собственностью и ее наследование, помогали при сборе налогов, призывах на воинскую службу. В фамилии как средстве юридического закрепления родства заинтересованы как сами члены общества, так и общество в целом. В связи со сказанным основная причина возникновения фамилий — причина социального порядка. Фамилия идентифицирует не столько отдельного индивида, сколько семью, и в этом состоит основное назначение фамилии как антропонимической категории.

На третьем этапе развития французской антропонимической системы Тридентский собор (1563 г.) предписывает давать детям строго установленные имена — имена святых, чтимых церковью. Эта первая в истории французской антропонимии регламентация относительно выбора имени для новорожденного вызвала появление календарей крестных имен. В период Великой Французской революции декрет о секуляризации актов гражданского состояния от 20 сентября 1792 г. ввел понятие *prénom* (личное имя) и четко отделил его от понятия *nom de baptême* (крестное имя). Разница между ними

⁶ Ritter E. Les noms de famille. P.: Franck, 1875. P. 1.

закljučается в том, что первое имя (*prénom*) регистрируется государственными органами записей актов гражданского состояния и является обязательным для всех, тогда как второе, крестное имя дается церковью, может отличаться от гражданского имени и не является обязательным.

Таким образом, французский антропонимический фонд имеет длительную историю своего становления, которая обуславливает существование различных этимологических источников (этимологических классов) имен и фамилий.

После разделения 35 тыс. фамилий словаря А. Доза на пять этимологических классов нами были произведены подсчеты фамилий по каждому классу. Результаты подсчетов представлены в таблице.

Этимологический класс фамилий	Количество фамилий	%
Местностные (от названий местности)	9800	28,0
Прозвищные (от кличек)	9625	27,5
Календарно-именные (от крестных имен)	8820	25,2
Профессионально-должностные	6020	17,2
От терминов родства	245	0,7
Неясные или спорные случаи	490	1,4
Всего	35000	100

Таблица дает четкое представление об удельном весе каждого из этимологических классов во французском антропонимическом фонде. Наибольшее число фамилий относится к этимологическому классу местностных фамилий, наименьшее — к классу фамилий, происшедших от названий родства. На втором месте по количественному составу стоят прозвищные фамилии, от которых совсем не намного отстают календарно-именные фамилии, занимающие третье место ⁷.

Преобладание местностных фамилий во французском фамильном фонде в немалой мере говорит о том большом

⁷ Данные таблицы ни в коей мере не означают, что есть прямая связь между удельным весом фамилий в общем фонде и их частотностью (распространенностью), которая зависит от числа носителей данной фамилии. Распространенность фамилий может быть исследована при наличии точных количественных данных по употреблению каждой отдельной фамилии. Такие данные нам не встретились. Имеющаяся по этой проблеме работа Теньера построена на статистике вероятности. См.: Tesnière M. Les patronymes les plus fréquents en France: Essai méthodologique // Revue Internationale d'Onomastique, 1975, 27^e année, No 1. P. 1—16.

значении, которое средневековые французы придавали заселяемой ими территории, своим владениям. Большинство из местностных фамилий снабжено в словаре Доза географическими пометами. Такие географические указатели очень важны. Они позволили нам составить карту плотности фамилий данного этимологического класса (рис. 1). С этой целью из словаря А. Доза были отобраны 2420 местностных фамилий с указанием их локализации (в расчет принимались лишь те фамилии, локализация которых укладывается в границы департамента, т. е. ограничивается территорией департамента). Нанесенные на

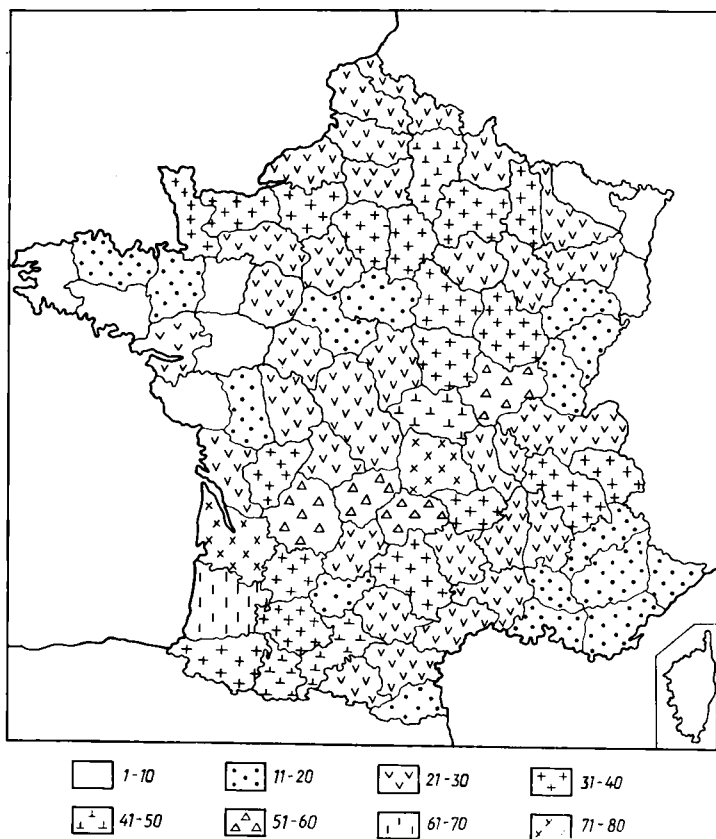


Рис. 1. Плотность местных фамилий

ветствуют историческим провинциям и областям Франции (ср. рис. 2). Например, четко выделяются ареалы Франш-Конте, Прованса, Орлеана, Руссильона с плотностью второй ступени. Хорошо просматриваются также ареалы Лангедока и Пикардии с плотностью третьей ступени. Нормандия и Иль-де-Франс образуют ареалы местностных фамилий с плотностью четвертой ступени.

Объяснение причин расхождения в плотности местностных фамилий между регионами составляет очень сложную проблему. По-видимому, разная плотность местностных фамилий в разных регионах в немалой мере связана с разной степенью миграции населения. Ведь известно, что человека называют по названию его местности очень часто в том случае, если он переезжает на другое место жительства. Например, человека не станут называть *Auvergnat* в Оверни — это имя он получит скорее всего при переезде из Оверни в другую провинцию. В связи с этим кажется возможным предположить, что большая или незначительная плотность фамилий данного региона — показатель сильной или слабой миграции населения данного региона. Карта свидетельствует о том, что передвижение населения чаще всего наблюдалось в центральных областях и совсем незначительно было в маргинальных зонах.

Таким образом, картографирование этимологического класса местностных фамилий показывает тесную связь антропонимов с экстралингвистическими, социальными факторами. Пространственные особенности антропонимов в большей мере, чем апеллятивов, зависят от социальной жизни общества, поэтому антропонимы по праву квалифицируются как социально-языковые знаки.

Н. П. Могиленских

**ПРОСОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОДАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ
АНГЛИЙСКОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ВОПРОСА
С ОБЩИМИ ЗНАЧЕНИЯМИ
«РАВНОДУШИЕ» И «АВТОРИТАРНОСТЬ»**

«Без элементов чувств и воли немыслима никакая жизненная коммуникация. Поэтому нужно уметь не только выражать чувство и волю, но и адекватно их распоз-

навать в речи другого человека»¹. Эти слова известного ученого-психолога В. А. Артемова очень точно передают необходимость углубления наших представлений о выразительных возможностях языка на всех его уровнях. Наиболее богатым при выражении эмоционально-модальных оттенков справедливо признается фонетический уровень. Влияние интонационного оформления фразы настолько велико, что легко придает ей значение, противоположное заложенному в ее грамматической структуре и лексическом наполнении. Особенно трудно уловить это расхождение в иноязычной речи. Исследования советских фонетистов позволили выявить значения стилистической принадлежности и средства их выражения в немецком, французском и английском языках². Это был значительный шаг на пути осмысления интонационного значения речи. Авторы этих работ не ограничились определением совокупности стиледифференцирующих просодических средств, в работах учитывались и модальные значения экспериментальных фраз.

На повестке дня неминуемо стал вопрос изучения просодических характеристик эмоционально-модальных оттенков. Эмоции, являясь неотъемлемым компонентом просодических структур высказывания наряду с его стилистическим значением, обуславливают вариативность просодических структур внутри фонетического стиля.

Задачей данной статьи было установить и описать внутристилистические варианты английского специального вопроса, соответствующие эмоционально-модальным оттенкам официально-делового и непринужденно-бытового стилей с общими значениями «равнодушие» и «авторитарность».

Специальные вопросы были включены в диалогические единства, представляющие собой тексты двух функцио-

¹ Артемов В. А. Психология обучения иностранному языку. М., 1966. С. 188.

² Гайдучик С. М. Фоностилистический аспект устной речи. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Л., 1973; Зарецкая Е. В. Просодические характеристики функционально-стилистической разновидности устной монологической речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1975; Петрушенко Е. Т. Силевые модификации просодических структур общего вопроса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1977; Селях А. С. Фоностилистическая дифференциация разговорной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1977; Трохина Р. С. Фоностилистические характеристики просодии общего вопроса в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1977.

нальных стилей — официально-делового и обиходно-бытового. Для определения эмоционально-модальных вариантов с общим значением «равнодушие» и «авторитарность» вышеописанный экспериментальный материал был подвергнут аудитивному анализу.

При прослушивании экспериментальных фраз, записанных на ферромагнитную ленту в случайном порядке, каждая фраза в трехкратном повторении, аудиторы-носители языка должны были соотнести предъявленные фразы с исследуемыми эмоционально-модальными оттенками. Прослушивание фраз официально-делового и непринужденно-бытового стилей проводилось отдельно.

На втором этапе аудитивного анализа, который ставил своей целью определение просодической структуры исследуемых вопросов, перед аудиторами-преподавателями фонетики английского языка (три человека) ставились следующие задачи: 1) определить фразовые ударения в эмоциональных вариантах с общим значением «равнодушие» и «авторитарность»; 2) определить тип предшкалы, шкалы и терминального тона исследуемых вопросов; 3) определить темп и громкость произнесения экспериментальных фраз.

В результате выявления внутри каждого из рассматриваемых стилей фраз с эмоционально-модальным оттенком «равнодушие» было отмечено примерно равное их количество как в одном, так и в другом стиле (1/5 всех фраз). Несколько другое соответствие обнаружено для эмоционально-модального оттенка «авторитарность». В официально-деловом стиле этот эмоционально-модальный оттенок оказался более употребительным, чем в непринужденно-бытовом (20 и 13% соответственно).

При дальнейшем анализе выбранных фраз выяснилось, что общие значения «равнодушие» и «авторитарность» имеют разные оттенки в зависимости от их фоностилистической принадлежности. Так, для официально-делового стиля присущи оттенки «равнодушие/бесстрастность» и «властность / авторитарность», а для непринужденно-бытового — более личностные — «небрежность/безразличие» и «нетерпение/невыдержанность».

Анализ просодической структуры эмоционально-модальных вариантов специального вопроса с общим значением «равнодушие» дал возможность определить наиболее характерный структурный вариант как для одного, так и для другого оттенка исследуемого значения (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Дистрибуция типов структурных вариантов специального вопроса с эмоционально-модальными значениями «равнодушие» и «авторитарность» (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Типы строительных вариантов					
	предшкала + шкала + + терминальный тон		шкала + + терминальный тон		предшкала + + терминальный тон	
	официально-деловой	непринужденно-бытовой	официально-деловой	непринужденно-бытовой	официально-деловой	непринужденно-бытовой
Равнодушие/бесстрастность — небрежность/безразличие	69	58	26	30	5	12
Властность/авторитарность — нетерпение/невыдержанность	29	30	51	46	20	24

Для фраз с оттенком «равнодушие/бесстрастность» в большей мере присуща следующая структура: предшкала + шкала + терминальный тон (69% фраз данного оттенка), в 2,5 раза меньше встретилась структура шкала + терминальный тон (26% фраз), лишь 5% фраз были произнесены со структурой предшкала + терминальный тон.

Для фраз с оттенком «небрежность/безразличие» наиболее характерной оказалась структура предшкала + шкала + терминальный тон, в 2 раза реже использовалась структура шкала + терминальный тон, структура предшкала + терминальный тон была использована при произнесении 12% фраз.

Как видно из полученных результатов, распределение структурных вариантов фраз в вопросах рассматриваемого оттенка не противопоставлено существенно с точки зрения стилистической принадлежности. Наблюдается общая тенденция их распределения. Наиболее разнящим моментом можно назвать разницу в количестве фраз со структурой предшкала + шкала + терминальный тон. Она составляет 11% (превалирует официально-деловой стиль).

Типы структурных вариантов фраз с общим значением «авторитарность» распределились таким образом. Для оттенков «властность/авторитарность» и «нетерпение/невыдержанность» самой употребительной отмечена структура шкала + терминальный тон, примерно одинаково употребительными оказались структуры предшкала + шкала + терминальный тон и предшкала + терминальный тон.

Дальнейший анализ не выявил строгой закономерности в употреблении определенного типа предшкалы для выражения эмоционально-модальных вариантов с оттенками «равнодушие/бесстрастность» и «небрежность/безразличие»: наиболее характерными явились высокий и низкий типы предшкалы, наименее — средний (табл. 2).

Для эмоционально-модальных оттенков «властность/авторитарность — нетерпение/невыдержанность» характерно полное отсутствие случаев произнесения со средней шкалой; самой употребительной оказалась высокая предшкала.

На участке шкалы эмоционально-модальные варианты специального вопроса с общим значением «равнодушие» в основном манифестируются низкой ровной шкалой. Реализация оттенков «равнодушие/бесстрастность — небрежность/безразличие» противопоставлена использованием высокой ровной и скользящей шкалами (табл. 3).

Эмоционально-модальные оттенки «властность/авторитарность — нетерпение/невыдержанность» на рассматриваемом участке фразы характеризуются преобладающим использованием нисходящей шкалы (почти 4/5

Т а б л и ц а 2. Дистрибуция типов предшкалы в зависимости от эмоционально-модального оттенка (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Типы предшкалы					
	высокая		средняя		низкая	
	официально-деловой	непринужденно-бытовой	официально-деловой	непринужденно-бытовой	официально-деловой	непринужденно-бытовой
Равнодушие/бесстрастность — небрежность/безразличие	37	39	19	24	44	37
Властность/авторитарность — нетерпение/невыдержанность	59	55	—	—	41	45

Т а б л и ц а 3. Дистрибуция типов шкалы в зависимости от эмоционально-модального оттенка (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Типы шкалы						
	нисхо- дящая	высо- кая	ровная		сколь- зящая	скандент- ная	восхо- дящая
			сред- няя	низкая			
Равнодушие/бесстра- стность	10	8	10	68	4	—	—
Небрежность/безраз- личие	8	14	9	59	10	—	—
Властность/автори- тарность	79	19	—	—	—	2	—
Нетерпение/невыдер- жанность	87	13	—	—	—	—	—

фраз). 2% фраз с оттенком «властность/авторитарность» были произнесены со скандентной шкалой.

Эмоционально-модальные оттенки «властность/авторитарность» и «нетерпение/невыдержанность» имеют идентичную дистрибуцию типов терминального тона — самый употребительный высокий нисходящий терминальный тон, наименее употребительный — низкий восходящий тон (табл. 4). Для оттенков «равнодушие/бесстрастность» и «небрежность/безразличие» в большей степени характерны два типа терминального тона: низкий нисходящий и низкий восходящий. Противопоставлены эти оттенки наличием 12% фраз с оттенком «небрежности/безразличия», реализованных с нисходяще-восходящим терминальным тоном.

Выявленные эмоционально-модальные оттенки с общим значением «авторитарность» были соотнесены с тем-

Т а б л и ц а 4. Дистрибуция типов терминального тона в зависимости от эмоционально-модальных оттенков (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Типы термического тона					
	нисходящее		восходящее		восходяще-нисходящее	нисходяще-восходящее
	высокое	низкое	высокое	низкое		
Властность/авторитарность	60	28	—	4	8	—
Нетерпение/невыдержанность	59	25	—	6	10	—
Равнодушие/бесстрастность	20	42	—	38	—	—
Небрежность/безразличие	19	39	—	30	—	12

пом произнесения. Ускорение темпа произнесения в большей степени присуще фразам с оттенком «нетерпение/невыдержанность» (79% всех фраз), чем фразам с оттенком «властность/авторитарность» (32%).

Эмоционально-модальные оттенки с общим значением «равнодушие» противопоставлены между собой наличием случаев ускоренного произнесения 3% фраз с оттенком «равнодушие/бесстрастность».

Анализ эмоционально-модальных вариантов с точки зрения ударности/безударности первого слога свидетельствует о том, что фразы с общим эмоционально-модальным оттенком «равнодушие» реализуются в основном структурами с начальным безударным слогом (табл. 5). Фразы с общим оттенком «авторитарность» характеризуются в равной степени структурами как с начальным ударным слогом, так и с начальным безударным слогом.

При изучении характера выделенности первого слога обоих общих оттенков (главноударного и ритмически выделенного) выясняется, что начальный главноударный слог встретился в 35% фраз с оттенком «властность/авторитарность» и в 42% фраз с оттенком «нетерпение/невыдержанность». Фразы с общим оттенком «равнодушие» были реализованы с начальным ритмически выделенным слогом.

Тип завершения экспериментальных фраз с оттенком «равнодушие» является в подавляющем большинстве фраз безударным (для вопросов с оттенком «равнодушие/бесстрастность» — 75,9%, для фраз с оттенком «небрежность/безразличие» — 86,9%). Несколько другое соотношение наблюдается при анализе фраз с оттенком «авторитарность» — примерно равное количество фраз, произнесенных как с конечным ударным слогом, так и с конечным безударным слогом (41,5 и 55,0% соответ-

Т а б л и ц а 5. Дистрибуция начальных ударных/безударных слогов в зависимости от эмоционально-модальных оттенков (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Тип акцентной структуры	
	с начальным ударным слогом	с начальным безударным слогом
Равнодушие/бесстрастность	26	74
Небрежность/безразличие	30	70
Властность/авторитарность	51	49
Нетерпение/невыдержанность	46	54

ственно), высказываний официально-делового характера и подавляющее количество фраз с конечным безударным слогом с оттенком «нетерпение/невыдержанность» (61%) (табл. 6).

Таблица 6. Частотность различного типа завершения фраз в зависимости от разных эмоционально-модальных оттенков (в %)

Эмоционально-модальные оттенки	Типы структур		
	с конечным ударным слогом	с конечным частично удар- ным слогом	с конечным безударным слогом
Равнодушие/бесстрастность	14,1	10	75,9
Небрежность/безразличие	11,3	1,8	86,9
Властность/авторитарность	41,5	3,0	55,0
Нетерпение/невыдержанность	33,7	5,3	61,0

Изучение воспринимаемых характеристик эмоционально-модальных вариантов английского специального вопроса на просодическом уровне позволяет отметить, что:

1) исследуемые эмоционально-модальные оттенки с общими значениями «равнодушие» и «авторитарность» имеют довольно жесткую стилистическую закреплённость, что выражается в их исключительном или почти исключительном употреблении в одном из рассматриваемых стилей:

2) для выражения исследуемых оттенков в экспериментальном материале встретились следующие акцентные модели специального вопроса: «властность/авторитарность — нетерпеливость/невыдержанность»;

низкая предшкала + нисходящая шкала + низкий нисходящий терминальный тон;

**Т а б л и ц а 7. Просодическая структура вопросов
с эмоционально-модальными оттенками власти/авторитарности—
нетерпеливости/невыдержанности**

Просодические признаки	властность/ авторитарность	нетерпеливость/ невывержанность
Тип предшкалы: высокая	+	+
низкая	+	+
Тип шкалы: скандентная	—	+
ровная низкая	—	+
нисходящая	+	+
ровная высокая	+	—
Темп: нормальный	+	—
ускоренный	—	+

**Т а б л и ц а 8. Просодическая структура вопросов
с эмоционально-модальными оттенками равнодушия/бесстрастности—
небрежности/безразличия**

Просодические признаки	равнодушие/ бесстрастность	небрежность/ безразличие
Тип предшкалы: высокая	+	+
средняя	—	+
низкая	+	+
Тип шкалы: низкая ровная	+	
скользящая	—	+
высокая ровная	—	+
Тип терминального тона:		+
низкий восходящий	+	+
низкий нисходящий	+	+
нисходяще-восходящий	—	—
Нормальный темп	+	

высокая предшкала + низкая шкала + высокий нисходящий терминальный тон;

низкая предшкала + высокий нисходящий терминальный тон;

высокая предшкала + высокий нисходящий терминальный тон;

высокая предшкала + скандентная шкала + высокий нисходящий терминальный тон;

«равнодушие/бесстрастность — небрежность/безразличие»;

средняя предшкала + низкий нисходящий терминальный тон;

низкая предшкала + низкая шкала + низкий нисходящий терминальный тон;

высокая предшкала + скользящая шкала + низкий нисходящий терминальный тон;

низкая предшкала + низкий нисходящий терминальный тон;

низкая предшкала + высокая ровная шкала + нисходяще-восходящий терминальный тон;

низкая предшкала + низкий восходящий терминальный тон;

низкая предшкала + низкая шкала + низкий восходящий терминальный тон.

3) в ходе эксперимента выявлены следующие типичные значения просодических признаков для выражения данных эмоционально-модальных оттенков (табл. 7, 8).

**КОНКРЕТНО-ЯЗЫКОВЫЕ
И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ В ПРОСОДИИ
ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ ОБРАЩЕНИЯ**

Большой вклад в разработку многогранной проблематики языковых и культурных контактов, преодоления языковых и культурных барьеров призвано внести сопоставительное языкознание. Наряду со спецификой в способах выражения просодические системы ряда языков, как показывают экспериментально-фонетические исследования, имеют много схожих черт. Так, обращению — одной из устойчивых и весьма рекуррентных формул общения, выполняющей в языке апеллятивную функцию, — свойственны не только конкретно-языковые, но и типологические черты. Рассмотрение некоторых структурных особенностей обращения в английском, русском и белорусском языках позволяет отметить, что данные языковые единицы не только совпадают соответственно по своему значению, но и весьма сходны по способу своего выражения на коммуникативном и лексическом уровнях.

Целью данного исследования является выявление конкретно-языковых и типологически общих просодических характеристик фоностилистических типов английского, русского и белорусского обращений.

Экспериментальный материал представляет собой монологические высказывания — выступления на митинге, перед большой аудиторией и беседы с одним слушателем — содержащие инициальные и финальные обращения, а также обращения, употребленные самостоятельно.

Исследование конкретно-языковых и типологически общих характеристик в просодии обращения базировалось на использовании комплексного метода, основу которого составляют метод наблюдения, аудитивный и акустический типы анализа, математико-статистическая обработка цифровых данных, лингвистическая интерпретация экспериментальных данных. Просодия обращения изучалась по частотным, динамическим и темпоральным признакам.

Анализ соответствий, выявленных при сравнении английских обращений с обращениями сопоставляемых языков на аудитивном и акустическом уровнях, позволяет представить следующую последовательность исследуемых

**Т а б л и ц а 1. Сводная таблица просодических признаков
английского, русского и белорусского митингового обращения (по данным акустического анализа)**

Просодические признаки		Ма			Мр			Мб		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
Частотный уровень начала	среднепониженный			5				2	5	1
	среднеповышенный		1	1	1	1	5	4	1	5
	высокий	5	5		5	5	5			5
Частотный уровень	экстравысокий	1								
	экстранизкий	5	5	5	5	5	5	5		1
	низкий									
Частотный диапазон	среднепониженный	1	1	1	1	1	1	1	5	
	среднеповышенный								1	
	средний			5					4	5
Частотный регистр	расширенный	2	2	1	1	2	2	1	2	1
	широкий	4	4		5	4	4	5		
	П	2	2		1	2		1		
	Пвв	3	3		5	4	5	5		
	Пнв			3			1			
	СШ			1						5

Продолжение табл. 1

Просодические признаки		Ма			Мр			Мб		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
	СШвв		3							
	СШнн		1							1
	ВШ	1	1						4	
	ВШнн								2	
	ВУ	1								
Среднеслоговая интенсивность	средняя			1						1
	большая	1	2	5	4	5	4	1	2	5
	максимальная	5	4		2	1	2	5	4	
Среднезвуковая длительность	малая			1						
	уменьшенная	5	5	5	5	5	5	1	4	5
	умеренная	1	1	1	1	1	1	5	2	1

Условные обозначения: 1 — минимальная степень рекуррентности (1—20,9 %); 2 — малая (21—40,9 %); 3 — средняя (41—60, 9%); 4 — большая (61—80, 9%); 5 — максимальная (81—100%); Ма — английское митинговое обращение; Мр — русское, Мб — белорусское.

**Т а б л и ц а 2. Сводная таблица просодических признаков
английского, русского и белорусского публичного немитингового обращения
(по данным акустического анализа)**

Просодические признаки		НМа			НМр			НМб		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
Частотный уровень начала	низкий			1						
	среднепониженный			5			1	5	4	4
	среднеповышенный		2		1	1	5	1	2	2
	высокий	5	4		5	4				
Частотный уровень завершения	экстравысокий	1								
	экстранный	2	1	2	1	1	2	1		4
	низкий	4	5	4	5	5	4	5		2
	среднепониженный								1	
Частотный диапазон	среднеповышенный								5	
	суженный	1	1	1					2	1
	средний			5			4	2	4	5
	расширенный	2	5	1	1	1	2	4	1	1
Частотный регистр	широкий	4	1		5	5				
	П	1			4	3				
	Пвв	4	4		2	2				
	Пнв		2					4	2	
	Пнн					2				

Продолжение табл. 2

Просодические признаки		НМа			НМр			НМб		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
Среднеслоговая интенсивность	СШ			3			4			4
	СШ _{вв}	1	1	3				2	2	
	СШ _{ин}						2			2
	ВШ _{ин}	1	1						2	
	ВШ _{ив}	1	1							
	малая						2			2
Среднезвуковая длительность	средняя			5			4			4
	большая	5	5	1	5	5		5	5	
	максимальная	1			1	1		1	1	
	малая			2			2			
	уменьшенная	5	5	4	5	5	4	4	2	5
	умеренная	1	1		1	1		2	4	1

Условные обозначения: 1 — минимальная степень рекуррентности (1—20, 9 %); 2 — малая (21—40, 9 %); 3 — средняя (41—60, 9 %); 4 — большая (61—80, 9 %); 5 — максимальная (81—100 %); НМа — английское публично-немитинговое обращение; НМр — русское; НМб — белорусское.

фоностилистических типов обращений по степени сходства их просодических структур: митинговое — публично-немитинговое — официальное.

М и т и н г о в о е обращение характеризуется наибольшим типологическим сходством, которое заключается в однотипной реализации данного речевого поступка по всем просодическим параметрам (табл. 1).

При восприятии на слух митинговое обращение отличается следующими общими для сравниваемых языков чертами: преимущественно высоконисходящим терминальным тоном; повышенной или высокой громкостью произнесения; равной или повышенной относительной громкостью; замедленным или умеренным темпом произнесения; равным относительным темпом. Наибольшим числом общих характеристик отмечены изолированная и инициальная позиции митингового обращения. Типологически общим акустическим портретом данных вариантов являются: высокий или среднеповышенный частотный уровень начала; низкий уровень завершения ЧОТ; широкий или расширенный частотный диапазон; полный регистр (разные зоны); большая или максимальная среднеслоговая интенсивность; уменьшенная и умеренная средnezвуковая длительность. Финальная позиция митингового обращения отличается большей вариативностью в исследуемых языках, однако можно выделить ряд общих черт в просодической организации данного варианта обращения: среднеповышенный или среднепониженный частотный уровень начала; низкий уровень завершения; средний частотный диапазон; средний широкий регистр (разные зоны); средняя или большая среднеслоговая интенсивность; уменьшенная длительность.

К конкретно-языковым чертам английского митингового обращения мы относим самый высокий частотный уровень начала изолированного и самый низкий уровень завершения финального обращения, самую малую средnezвуковую длительность финального обращения.

Результаты сравнения просодии позиционных вариантов публичного немитингового обращения в английском, русском и белорусском языках свидетельствуют о незначительных расхождениях между ними, однако число расхождений несколько возрастает по сравнению с митинговым обращением (табл. 2).

Общими воспринимаемыми характеристиками публичного немитингового обращения в изолированной и иници-

циальной позиции можно считать: высоконисходящий или средненисходящий терминальный тон, повышенную громкость произнесения, равную относительную громкость, умеренный и замедленный темп, равный и замедленный относительный темп. Для финального публичного немитингового обращения общими характеристиками являются: средненисходящий и низконисходящий терминальный тон, умеренная громкость произнесения, пониженная относительная громкость, умеренный и замедленный темпы, замедленный и равный относительный темпы.

К типологическим общим акустическим чертам изолированного и инициального обращения относятся: высокий или среднеповышенный частотный уровень начала, низкий и экстранизкий уровень завершения ЧОТ, широкий и расширенный частотный диапазон, полный регистр (разные зоны), большая среднеслоговая интенсивность, уменьшенная среднезвуковая длительность. К общим чертам финального обращения относятся: среднепониженный частотный уровень начала, низкий или экстранизкий уровень завершения ЧОТ, средний частотный диапазон, средний широкий регистр (разные зоны), средняя среднеслоговая интенсивность, уменьшенная длительность.

В реализации финального обращения черты сходства преобладают над чертами различия во всех исследуемых языках.

В о ф и ц и а л ь н о м обращении исследуемых языков наряду со сходными чертами обнаружены значительные различия (табл. 3).

Сходными воспринимаемыми признаками официального обращения в изолированной и инициальной позиции можно считать: средненисходящий и низконисходящий терминальный тон, преобладание умеренной громкости произнесения, умеренный и ускоренный темп, равный относительный темп; в финальной позиции: умеренная и пониженная громкость произнесения, пониженная и равная относительная громкость.

К общим акустическим характеристикам официального обращения относятся: среднепониженный частотный уровень начала, низкий и экстранизкий уровень завершения изолированного и инициального обращения; среднепониженный и низкий уровень начала и низкий уровень завершения ЧОТ финального обращения; средний и суженный частотный диапазон инициального и финального обращения, средний и расширенный диапазон изолиро-

**Т а б л и ц а 3. Общность просодических признаков
английского, русского и белорусского официального обращения (по данным акустического анализа)**

Просодические признаки		НОа			НОр			НОб		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
Частотный уровень начала	низкий	1	1	4			3		2	3
	среднепониженный	5	5	2	1	4	3	3	2	3
	среднеповышенный				5	2		3	3	
Частотный уровень завершения	экстранизкий	1	2		2	2		2		2
	низкий	2	4	1	4	4	2	3		4
	среднепониженный	4		5			4	1	4	
Частотный диапазон	среднеповышенный								2	
	суженный	3	2	2		1	4		2	1
	средний	2	4	4	4	5	2	2	4	5
Частотный регистр	расширенный	1			2			4		
	П _{нн}	1						2		
	П _{нв}				2			2	2	
	СШ		2		2	4				
	СШ _{вв}	4	3		3	2		2		
	СШ _{нн}			5			3			
	СШ _{нв}		1				3			3
	СУ	1		1					2	

Продолжение табл. 3

Просодические признаки		НМа			НМа			НМа		
		изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.	изолир.	иниц.	фин.
Среднеслоговая интенсивность	ВШинн							2	2	
	ВШвв								2	
	НУв								2	
	НУ								2	
	минимальная			2			5			1
	малая	4	4	4	1	3	1			5
Среднезвуковая длительность	средняя	4	4		4	3		3	2	
	большая	2	2		2			3	4	
	максимальная	1								
	малая	2	2	2	2	1	1	1	1	3
	уменьшенная	4	4	4	4	5	5	5	5	3

Условные обозначения: 1 — минимальная степень рекуррентности (1,0—20,9 %); 2 — малая (21,0—40,9 %); 3 — средняя (41,0—60,9 %); 4 — большая (61,0—80,9 %); 5 — максимальная (81,0—100 %); НОа — английское официальное обращение; НОР — русское, НОб — белорусское.

ванного обращения; средний широкий частотный регистр с разными зональными границами всех позиционных вариантов; средняя и большая интенсивность изолированного обращения; малая и минимальная интенсивность финального обращения; уменьшенная среднезвуковая длительность всех позиционных вариантов.

К конкретно-языковым характеристикам английского официального обращения мы относим: реализацию изолированного и инициального обращения с нисходяще-восходящим, а финального с низковосходящим и нисходяще-восходящим терминальным тоном; значительную рекуррентность повышенной громкости произнесения изолированного и инициального обращения; преобладание ускоренного темпа в изолированной и инициальной позициях и умеренного темпа в финальном обращении; более низкий частотный уровень начала всех позиционных вариантов и более высокий уровень завершения ЧОТ изолированного и финального обращения; реализацию изолированного обращения преимущественно в зоне суженного частотного диапазона; возможность реализации изолированного обращения в зоне среднего узкого регистра; однотипность реализации среднеслоговой интенсивности изолированного и инициального обращения.

Таким образом, в формировании национально-языковой специфики обращения просодические параметры и их признаки обладают различной степенью активности. Интенсивность их действия различна в зависимости от сравниваемых языков и стилистической принадлежности обращений. Оптимальной сферой проявления универсальных и типологических свойств просодии обращения можно считать митинговую речь.

В. А. Симхович

ВЕДУЩИЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СВЯЗНОГО ТЕКСТА

(На материале современной английской драмы)

Лексико-семантическая структура текста может быть представлена в виде некоторой совокупности лексикотематических группировок, которые словесно реализуют сквозные или локальные темы. Предпринятое нами исследование лексической организации драматургических тек-

стов современных английских авторов (С. Моэма «For Services Rendered», Дж. Пристли «An Inspector Calls», А. Уэскепа «Roots», Д. Стопи «Sisters») показало, что лексические единицы, располагающиеся на низшем уровне текстовой иерархии (слова, словосочетания), входят в состав более сложных образований — лексико-тематических групп¹. Лексико-тематические группы (ЛТГ) представляют собой совокупности номинативных единиц любой структуры, соотносимых с определенной сферой экстралингвистической действительности на основе референциальной и (или) понятийной общности.

Такая же иерархия наблюдается и на смысловом уровне. Известно, что текст рассматривается как продукт речемыслительной деятельности человека, ведущую роль в образовании которого играет смысл. По мнению Г. А. Золотовой, смысл речевого целого не возникает лишь на уровне речи, а создается определенным соотношением смыслов соединяющихся в нем семантико-синтаксических единиц. В процессе порождения текста отбираются те модели и средства построения, которыми располагает языковая система для выражения соответствующих смыслов².

Известно, что большинство представлений об объектах и явлениях реального мира передается с помощью процесса категоризации³, одна из функций которой состоит в том, чтобы интерпретировать некоторое явление как эквивалентное другим явлениям, относящимся к той же категории⁴. Структурно-семантическая организация текста, в частности организация текстов эпических жанров, нередко рассматривается как взаимодействие четырех разрядов слов: слов с предметным, процессуальным, качественным, временным и пространственным значениями и их функционально-синтаксических эквивалентов. Взаимодействуя внутри своих групп с другими словами на протяжении всего текста, данные разряды слов создают смысловое и структурное ядро, выражая взаимосвязи

¹ Симхович В. А. Лексико-тематическая группа как основная единица лексико-семантической структуры связного текста. В печати.

² Золотова Г. А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. М., 1979. С. 131.

³ Brown R. How shall a Thing be Called? // Psychological Review. 1959. Vol. 65. P. 14—21.

⁴ Чейф У. Память и вербализация прошлого опыта // Прикладная лингвистика. М., 1982. С. 284.

основных объективно существующих категорий (материи, движения, времени, пространства) ⁵.

Лексическая структура драмы в силу жанровой специфики не может быть описана только как совокупность указанных выше разрядов слов. Так, в структурах исследованных нами драматургических текстов выделен целый ряд лексико-тематических групп: ЛТГ действующих лиц, отношений, действий, оценки, времени, пространства, движения, речевой и умственной деятельности, состояния и т. д. О сложном характере лексической организации драмы свидетельствует прежде всего наличие ЛТГ отношений, которая, насколько нам известно, в структуре текстов эпических жанров (рассказов, баллад, стихотворений) как самостоятельная группа слов ранее не выделялась ⁶.

Анализ лексики драматургических текстов показал, что основной темой каждой пьесы является тема взаимоотношений между людьми, так как в художественном произведении объектом изображения оказываются не отдельные образы, а взаимоотношения персонажей. Выдвижение ЛТГ отношений в качестве основной темы обусловлено функциональной значимостью данной группы слов в лексических структурах всех изучаемых текстов. Отметим повышенную насыщенность ЛТГ отношений по сравнению с другими лексико-тематическими группами в текстах анализируемых произведений (10,4% лексического состава в пьесе С. Моэма «For Services Rendered», 10,5 — в пьесе Дж. Пристли «An Inspector Calls», 10,1 — в пьесе А. Уэскера «Roots», 10,2% — в пьесе Д. Стопи «Sisters»). Однако в лексико-семантической структуре драмы значимость данной ЛТГ проявляется прежде всего в семантическом плане. Известно, что художественная речь подчинена определенной закономерности в плане словоупотребления, которая получила название семантической иррадиации ⁷. Семантическая иррадиация проявляется

⁵ Лосева Л. М. Текст как единое целое высшего порядка и его составляющие // Русский язык в школе. 1973. № 1; Серeda Л. М. Функционирование лексико-тематических групп в структуре английского короткого рассказа: Дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1984.

⁶ Краснова Э. А. Лексико-семантические особенности жанра // Тр. по лингвостатистике. Вып. 9. Тарту, 1980; Сидоренко В. А. Отражение мотивов творчества М. Ю. Лермонтова в лексике его произведений // Вест. Бел. гос. ун-та им. В. И. Ленина. Сер. IV, 1985 и др.

⁷ Чернухина И. Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста. Воронеж, 1977. С. 38.

в том, что доминирующее тематическое поле подчиняет себе семантику слов других групп лексики, даже несопряженных с ним. Доминирующее поле вбирает в себя лексемы других полей в метафорическом значении — оно семантически иррадирует. Отличительной чертой ЛТГ отношений в драме является значительная концентрация (до 18,2%) слов, реализующих свои значения в составе производных, вероятностных сем.

В качестве примера семантической иррадиации ЛТГ отношений можно привести целый ряд лексических единиц *break up, carry away, cut down, cement (a marriage), go on casual, stick in, turn away, turn down* и др., первичными значениями которых являются наименования конкретных физических действий, движений и т. д. Употребляясь либо с послелогоми, либо с другими словами, указанные обозначения реализуют свои значения не в составе основных, постоянных признаков, а в составе вероятностных сем, приобретая в контексте сему «(социальные) отношения». Например:

Mr Bryant: *That's what I say see, get a rise and they start cutting down the men or the overtime...*

Beatie. *Why can't you do something to stop the sackings?* (Roots, 194—195).

Наличие в семантической структуре глагола *cut down* признака «социальные отношения» дает возможность осуществить перестройку понятийной соотнесенности данного слова и включить его в число элементов ЛТГ отношений.

ЛТГ отношений иррадирует и среди элементов других групп, например ЛТГ состояния. Рассмотрим следующее диалогическое единство:

Collie: *I suppose it doesn't occur to you that when a fellow has served the country for twenty years in a job that's unfitted him for anything else, it's rather distressing and rather disgraceful that he should be shoved out into the world with no means of earning his living and nothing between him and starvation but a bonus of a thousand pounds or so?*

Ardsley: *I can't go into that. Though of course it's a good point to take up at the trial. I'll make note of that. Of course the answer is that the country was up against it and had to economize and if a certain number of individuals had to suffer it can't be helped. (For Services Rendered, 327—328).*

В приведенном высказывании Ардсли глагол *suffer* реализует свое значение в составе неосновных сем: данный глагол обозначает не конкретное физическое состояние лица, а выражает более широкое метафорическое значение 'переносить тяготы, лишения'. Таким образом, включение глагола *suffer* в состав ЛТГ отношений обусловлено особенностями его употребления в тексте.

Следующей характерной особенностью наименований отношений, употребляемых в разных текстах, является общность их референтной соотнесенности. Большинство слов группы обозначает воздействие на лицо, участника речевой ситуации, т.е. они субъектно ориентированы. Общая субъектная направленность наименований отношений определила их постоянную дистрибуцию — сочетание с наименованиями лица. Характерной чертой функционирования ЛТГ отношений является и взаимодействие с другими группами слов, в частности с теми группами, которые способствуют индивидуализации лексической структуры конкретного драматургического текста, например с финансово-деловой, военной, политической, юридической лексикой и др. Все это свидетельствует о том, что в тексте драмы по сравнению с текстами эпических жанров происходит перераспределение ролей некоторых активно функционирующих групп слов. Функциональная значимость ЛТГ отношений в драме объясняется не только тем, что указанная группа слов участвует в лексической организации драматургического текста, т.е. является его структурным элементом. Особенности распределения в тексте и взаимодействие с целым рядом ЛТГ дают нам основание предположить важность данной группы слов с точки зрения ее текстообразующих потенций как ведущего коммуникативного элемента лексической организации драмы. Иными словами, выдвижение ЛТГ отношений в лексико-семантической структуре драмы обусловлено необходимостью воплощения центральной идеи произведения. Поскольку тематически и семантически наиболее важными оказываются повторяющиеся в тексте значения слов, то постоянное взаимодействие наименований отношений с наименованиями лиц, образующими статический смысловой каркас текста, и с наименованиями, соотносимыми с определенными сферами внеязыковой деятельности человека, создает определенное соотношение смыслов соединяющихся лексических единиц — соотношение, выражающее главный смысл рече-

вого целого, или центральную идею произведения. Как правило, центральная идея наиболее полно раскрывается в монологах главных героев. На примере монолога Сидни, главного героя драмы С. Моэма «For Services Rendered», покажем антивоенную направленность произведения.

Sydney: *I know how dead keen we all were when the war started. Every sacrifice was worth it. We didn't say much about it because we were rather shy, but honour did mean something to us and patriotism wasn't just a word... We did think that those of us who'd died hadn't in vain... if they'd given everything they'd given it in a great cause.*

Ardsley: *And they had.*

Sydney: *Do you still think that? I know that we were the dupes of the incompetent fools who ruled the nations. I know that we were sacrificed to their vanity, their greed, and their stupidity. And the worst of it that as far as I can say they haven't learnt a thing. They're just as vain, they're just as greedy, they're just as stupid as they ever were. They muddle on, muddle on, and one of these days they'll muddle us all into another war. When that happens I'll tell what I'm going to do. I'm going out into the streets and cry: «Look at me, don't be a lot of damned fools; it's all bunk they're saying to you, about honour and patriotism and glory. Bunk, bunk, bunk» (For Services Rendered, 342).*

Ведущим смысловым элементом монолога Сидни является наименование ЛТГ отношений *suffer*. Обе части монолога пронизаны параллелизмами. В первой части синонимичными оказываются предикативные части почти всех предложений *was worth — did mean something — wasn't just a word — had given it in a great cause*. Параллелизм отмеченных обозначений проявляется в общности семантического признака 'иметь значение, важность; не быть напрасным'. Таким образом, семантическая конструкция *Every sacrifice was worth it* оказывается инвариантной для всех предположений первой части монолога.

Во второй части монолога контекстуальными синонимами являются *we were the dupes of the incompetent fools* и *we were sacrificed to their... stupidity* на основании общего семантического признака 'принести кого-то в жертву'. В этом контексте *incompetent fools* и *they're just*

as stupid оказываются синонимичными благодаря обозначению семы «глупость». Семантический инвариант второй части — конструкция типа *we were sacrificed to their... stupidity*. Таким образом, лексема *sacrifice*, являясь общим элементом семантических инвариантов, связывает оба фрагмента монолога воедино. Между повторами данной лексемы как бы протянуты нити, на которых держится целая связка слов. Однако части монолога противопоставлены друг другу вследствие того, что в разных частях все элементы лексического окружения лексемы *sacrifice* обладают противоположными коннотациями.

В первой части употребление существительного *sacrifice* с обозначением положительной оценки *worth* в сильной композиционной позиции (начало монолога) предопределило употребление и других обозначений положительной оценки как эксплицитных языковых средств оценки — прилагательных *shy*, *great*, так и имплицитных, выражающих контекстуально обусловленную косвенную оценку, например *did mean something*, *wasn't just a word*, *hadn't died in vain*. Общность положительного значения, присущего словам данной части монолога, объясняется стремлением Сидни передать то восторженное состояние, которое испытывала молодежь в начале военной кампании.

Во второй части монолога обилие обозначений отрицательной оценки обусловлено употреблением наименования *dupes*, тематически связанного с ведущим элементом *sacrifice*, в одном контексте со словами *incompetent*, *fools*, выражающими отрицательную оценку. Словосочетание *incompetent fools*, отмеченное в сильной позиции (начало второй части монолога), сознательно выбирается главным героем для обозначения политических деятелей (*fools*) *who ruled the nations*, что в значительной степени повышает восприятие всего высказывания. Все слова, употребляемые для характеристики политиков, эксплицитно или имплицитно выражают отрицательную оценку, например *vain*, *greedy*, *stupid*, *vanity*, *greed*, *the worst*, *haven't learnt a thing*.

Сидни понимает, что действия политиков, не извлекаящих урока из прошлой войны, могут привести к новой войне. Резкое осуждение политики правящих кругов главный герой передает и при помощи глагола отношений *muddle on*. Употребление идентичного повтора глагола *muddle on*, выражающего отрицательное отношение гово-

рящего к предмету речи, в сочетании с обозначением военной лексики. *war* прагматически обусловлено стремлением драматурга сформировать и у зрителей (читателей) такое же отрицательное отношение к войне.

Таким образом, специфика функционирования ЛТГ отношений в структуре целого текста не исчерпывается осуществлением семантической связи между элементами текста. ЛТГ отношений является ведущим коммуникативным элементов формально-смысловой структуры драмы. Особенности функционирования данной группы слов свидетельствуют о том, что ЛТГ отношений не только раскрывает одну из основных тем драматургического произведения, но и способна передать центральную идею пьесы.

И. И. Степанова

**О ПРАГМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ОСЛОЖНЕННЫХ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Язык как средство, позволяющее человеку отображать многообразие отношений между явлениями, предметами и процессами в мире, то есть репрезентировать последний во всей сложности его существования, поразному регистрирует соотношенность с действительностью: наиболее непосредственно эта соотношенность передается, естественно, через лексические значения, синтаксис же, наоборот, как бы затушевывает ее. Существует даже мнение, что «фильтр синтаксической структуры ломает, деформирует эти отображения»¹. Вместе с тем только в синтаксической структуре, и шире — в синтаксисе, находят свою реализацию лексическая семантика и те отношения, которые способствуют созданию единой «картины мира». Тот факт, что имеющиеся классификации синтаксических явлений оказались как бы отстраненными от участия в выражении содержания, объясняется системно-структурным подходом к их изучению: в течение долгого времени основным объектом грамматической теории было типизированное предложение, его формальное построение и соответствен-

¹ Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. С. 29.

но классификация предложений по признаку наличия /отсутствия двух или одного из главных членов, т. е. по признаку полноты / неполноты структуры предложения. Синтаксический анализ сводился к выявлению его главных компонентов — подлежащего и сказуемого, что оказывается не столь важным для выражения смысла², поскольку формальное строение этой единицы изучалось безотносительно к семантике и особенно к коммуникативным целям. Коммуникативные функции отмечались лишь в связи с их закрепленностью моделями предложения (например, повествовательное, вопросительное, побудительное). Поэтому анализ коммуникативных по сущности единиц не выходил за пределы собственно грамматических категорий³. Если же предложения не подчинялись выработанной схеме, то они считались дефектными, неполными, ущербными и, таким образом, выпадали из поля зрения системно-синтаксических исследований. Но по своей сути язык — это «безграничный коммуникативный процесс, свойственный конкретному языковому обществу», и он не может быть «представлен только суммой правил и законов»⁴. Совершенно естественна поэтому смена традиционного синтаксиса коммуникативной лингвистикой, той областью языкознания, которая занимается наряду со структурным оформлением речевых единиц их с о д е р ж а т е л ь н ы м аспектом: содержательная сторона синтаксических структур становится в настоящее время «основным направлением синтаксических изысканий»⁵.

Коммуникативная лингвистика, разграничивая предложение и высказывание, понимает под первым грамматическую формальную (абстрактную) структуру как воплощение мысли в языке. Высказывание в широком плане может рассматриваться как «процесс, выражающий коммуникативно-речевую деятельность говорящего», и как конечный результат, продукт этого процесса, представ-

² Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973; Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984.

³ Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976. С. 5.

⁴ Колшанский Г. В. Указ. соч. С. 32.

⁵ Чахоян Л. П. Коммуникативно-семантическая теория высказывания: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1980. С. 1. (Ср.: «Содержательный подход к языковым единицам — это предварительное условие адекватного описания языка». Колшанский Г. В. Указ. соч. С. 35).

ляющий собой овеществление в речевых структурах результатов речемыслительной деятельности собеседников»⁶.

Коммуникативная лингвистика ставит перед собой совершенно иные задачи, нежели традиционный синтаксис, а именно: «...исследование собственно языковых категорий, предназначенных для выполнения коммуникативных функций»⁷. Именно в связи с другими задачами все, что было объектом изучения в традиционной грамматике — структура и соотношение главных и второстепенных членов, типы предложений, многозначность и однозначность лексических единиц, их наполняющих, порядок следования компонентов, соотношение грамматического и логического планов предложения и т. д., — все эти аспекты предстают с позиций говорящего, имеющего определенную целевую установку на реализацию коммуникативного процесса и адекватного взаимопонимания. Иными словами, на первый план выдвигаются «задачи исследования условий «правильной», удачной коммуникации, обеспечивающей однозначное толкование единиц создаваемого текста»⁸. Важно то, как, при помощи каких средств языка осуществляется конкретное сообщение, чем обусловлена конкретная структура этого сообщения и т. д. Соответственно меняются и основные категории: это категория субъекта и его коммуникативная интенция (цель, намерение, мотив) в речевом процессе.

Коммуникативная лингвистика рассматривает речь как активную деятельность субъекта, основу которой составляет творческое начало, свойственное деятельности человека вообще. Творчество говорящего проявляется в том, что всякий раз, определяя свою задачу в конкретном общении, субъект сознательно комбинирует семантику и структуру высказывания в зависимости от своей коммуникативной цели. Именно в результате такой целевой направленности «возникают коммуникативно-семантические конфигурации различного типа»⁹.

⁶ Чахоян Л. П. Указ. соч. С. 19.

⁷ Колшанский Г. В. // ВЯ. 1979. № 6. С. 58—59.

⁸ Николаева Т. М. // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8. С. 19.

⁹ Чахоян Л. П. Указ. соч. С. 20.

Из этих же соображений следует исходить при изучении неординарных с точки зрения структурной организации речевых построений типа присоединений, парцеллированных конструкций, высказываний, осложненных включаемыми в них дополнительными элементами. Они интересны в плане их анализа с коммуникативных позиций уже хотя бы потому, что традиционная грамматика такие различные речевые явления, как присоединение и парцелляция (Ср.: *Then he laid out his findings on the table. One by one* и *She arrives on a Belgian passport. A nice fake, one of a batch made in East Germany* (John le Carré)), т. е. предложения, следующие за точкой, объединяет под общим названием — неполные предложения, а элементы, включаемые в состав другого предложения (например: *O Bathsheba, promise — it is only a little promise — that if you marry again, you will marry me* (Thomas Hardy)), рассматривает как конструкции, которые «не связаны с основной предикативной единицей грамматически и не образуют поэтому полипредикативной структуры»¹⁰ и которые соответственно являются факультативными, необязательными компонентами основной структуры. Иначе говоря, разграничение (или неразграничение) таких построений на уровне предложения не раскрывает их коммуникативной сущности и не объясняет, почему (зачем) говорящий использует ту, а не иную конструкцию в конкретном коммуникативном акте. Например, изучение единиц, инкорпорируемых в ткань другого предложения, в основном сводилось а) к выяснению характера связи между основным предложением и включаемым компонентом; б) к традиционному подразделению на вставные и вводные в зависимости от выражаемого ими модального значения (объективно-модального или субъективно-модального соответственно); в) к установлению возможных позиций включений в построении: «включающее предложение — включенная предикативная единица». И лишь исследования последнего десятилетия посвящены смысловой и коммуникативной природе включений как органически связанных с текстом и необходимых для коммуникативной, смысловой и структурной целостности последнего, как единиц, выполняющих функции соеди-

¹⁰ Сиротинина О. Б. Лекции по синтаксису русского языка. М., 1980. С. 108.

нителей, интенсификаторов, информантов, завершителей и т. д.¹¹; включения рассматриваются в плане связи их позиции (места) с содержанием основного предложения¹² или разграничения, базирующегося на дифференциации двух аспектов вводности — «интродуктивности» и «девиации»¹³.

Исследуя вводные компоненты, лингвисты так или иначе сходятся в мнении, что все парентетические образования различаются по коммуникативным функциям: вводные образования, функциональная роль которых заключается «в коммуникативном введении основного высказывания (базы), его прагматического обоснования» (т. е. интродукторы, или вводные предложения, по терминологии традиционного синтаксиса), и вводные образования, функциональная роль которых «состоит в дополнении основного высказывания (базы) некоторыми уточнительными и добавочными сведениями» (т. е. девиаты, или вставные предложения)¹⁴.

Вводные предложения отличаются от вставных своей семантической и структурной однородностью, что объясняется их функцией — указание на источник мысли, ссылка на чужое высказывание. Они а) заполняются только глаголами речи, чувств, мысли, знания; б) в большинстве случаев построены по схеме: 1. (as) + 2. имя (местоимение) + 3. глагол речи, чувств, мысли и т. д. Например: *as I know, as he said, I am sure, I would like to say, as I was told.*

Что же касается вставных предложений, то свойственная им широчайшая семантика добавления, пояснения, комментария (часто эмоционального) к основному высказыванию требует неприкрепленности, независимости

¹¹ Нахапетова Л. М. Вводные конструкции современного английского языка в аспекте теории текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1986.

¹² Гедминайте И. Ю. Включенные предложения в английском языке в свете актуального аспекта синтаксиса. М., 1984. Деп. в ИНИОН, № 16299.

¹³ Колыхалова О. А. подразделяет вводные единицы на «подсобные в коммуникативном плане, семантически и структурно ущербные, не способные без другой предикативной единицы актуализировать смысл (интродукторы)» и «предикативные единицы, семантически полноценные и оформленные в основном как синтаксически самостоятельные предложения (девиаты)». См.: Функциональные свойства вводных предикативных единиц в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983. С. 2.

¹⁴ Колыхалова О. А. Указ. соч. С. 5.

от какого-то определенного структурного типа, что, собственно, и объясняет их структурную свободу¹⁵. Тот факт, что вставные предложения отличаются практически неограниченным разнообразием в лексическом отношении, затрудняет попытки лингвистов дать им какую-либо семантическую классификацию, и сам анализ чаще всего сводится лишь к рассмотрению их структурных типов, т. е. к выделению бессоюзных и союзных, простых и сложных (вводимых союзами подчинения или союзами сочинения)¹⁶. Специфика высказываний с включенными предложениями объясняется тем, что говорящий (пишущий) явно преследует две цели — сообщить что-то и высказать свое отношение, оценить сообщаемое, т. е. в подобных высказываниях «представлены две проекции коммуникативной функции...»¹⁷. Нам представляется такая точка зрения вполне логичной: высказывания, осложненные включенными предикативными единицами, порождаются неоднозначной коммуникативной интенцией говорящего: его потребностью не только сообщить что-то, довести до слушающего сведения о каком-то событии, но и потребностью выразить свое мнение, оценку по поводу этого события. Безграничность, многоплановость способов выражения вторичной интенции говорящего делает невозможной семантическую классификацию вставных предложений (она может быть бесконечной), а прагматическая интерпретация высказываний, осложненных вводимыми в них компонентами, и систематизация коммуникативных функций последних способствовали бы, на наш взгляд, выявлению механизма их целевого использования, так как «в центре внимания коммуникативно-функционального подхода оказывается не структура и схема словосочетания, предложения, а коммуникативная организация и функция (разрядка наша.— И. С.) такой единицы, которая выступает в реальном общении в качестве смыслоносущего фрагмента»¹⁸. Этот же подход предопределяет

¹⁵ Аутина Р. Н. Синтаксическая характеристика вводного предложения в его взаимоотношении с основным предложением в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1973.

¹⁶ Стунгене А. Э. Проблема вводного и вставного элемента в потоке речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.

¹⁷ Там же. С. 9.

¹⁸ Романов А. А. Прагматическая интерпретация семантики высказывания. Калинин, 1985. Деп. в ИНИОН, № 23 021. С. 4.

ту общую основу, которая позволит объединить с включенными единицами такие структурно и семантически различные синтаксические явления, как присоединение и парцелляция.

Каждый конкретный вербальный акт (акт речи), т. е. речевое выражение, обладает смыслом и соотносится с некоторой иллокутивной функцией. В соответствии с целевым предназначением высказывания выделяются различные иллокутивные функции речевых актов, основной из которых является функция информации, т. е. сообщения, которое осуществляется с тем, чтобы констатировать, аргументировать, оценить или же дополнить, уточнить сообщаемый факт.

Таким образом, мы понимаем осложненное высказывание как речевую единицу, внутри которой действуют различные коммуникативные интенции говорящего, а следовательно, и различные иллокутивные функции. В качестве иллюстрации высказанного положения можно привести высказывания а) с включением: *Kurtz picked his words very carefully, very kindly. What he had to say was about as secret as a secret could be, he said. Not even Ruthie Zadir—a fine officer, handling many secrets every day—not even Ruthie was aware of it, he said; which was not true, but never mind* (John le Carrè); б) с присоединением: «*Khalil has nobody he relies on, no regular girl-friend. Never sleeps in the same bed two nights running. He's cut himself off from the people. Reduced his basic needs to the point where he is almost self-sufficient. A smart operator*», Kurtz ended, smiling his most indulgent smile at her (John le Carrè), где базовое предложение (в обоих случаях) выполняет основную функцию — сообщение, а включенное предложение «*a fine officer...*» и присоединение «*A smart operator*» — дополнительную функцию — оценки. В следующих высказываниях а) *The same night—or, more accurately, on the early morning of the next day—he was pressing the doorbell of Kurtz's home, waking Elli and the dogs...* (John le Carrè); б) *In the course of beating us they made themselves very angry, so they decide to break all our bones. First fingers, then arms, then legs.* (John le Carrè) включение и присоединение выполняют уже другую функцию: они дополняют, уточняют то, что было сказано в основном предложении.

Таким образом, классификации осложненных речевых

образований должны проводиться в первую очередь на коммуникативной основе, которая, нарушая традиционные грамматические правила построения синтаксических единиц, предопределяет прагматические правила их организации, зависящие от говорящего субъекта и его коммуникативных интенций: базовое предложение дает информацию, выполняя функцию сообщения, а включение (или присоединение) реализует дополнительную коммуникативную функцию с тем, чтобы дать аргументацию или оценку основного сообщения. Дальнейший сопоставительный анализ этих дополнительных функций и должен составить конечную цель исследования — классификацию прагматических типов так называемых осложненных высказываний и прагматических типов их структурных осложнителей — парцеллятов, присоединений, включений.

З. А. Харитончик

О ТАКСОНОМИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ АДЪЕКТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

Всякий раз, характеризуя реальную действительность, мы подчеркиваем бесконечность и многообразие ее составных элементов — окружающих нас вещей и их отношений. Но ведь так же многолик мир свойств, на основе сравнения которых, воспринимаемых отдельно или в какой-то целостной совокупности и системе, в ходе познавательной деятельности человека осуществляется выделение и идентификация предметов или классов предметов и явлений и в конечном итоге категоризация мира. Ответить на вопрос, что из этой бесконечности сторон и признаков реального мира воспринимается человеком и, более того, приобретает статус свойств, значимых при идентификации, классификации и квалификации вещей и соответственно абстрагируемых от самой вещи, а тем самым очертить ноэтическое пространство имен прилагательных помогает таксономическое описание адъективной лексики.

Наиболее полно языковая картина мира, в том числе и языковая картина свойств внешнего мира, фиксируемая адъективной лексикой, воссоздается в таксономических описаниях слов, основанных на семантическом принципе.

Будучи ориентированными на систематизацию лексики, которая, как указывает Н. А. Слюсарева, «является первейшим средством отражения в языке опосредованной сознанием действительности»¹, семантические классификации помогают очертить наиболее полно всю гамму свойств и признаков, выделяемых языковым сознанием.

Семантическая классификация прилагательных давно интересовала ученых. Однако, несмотря на то, что лингвисты разных времен, разных школ и направлений пытались проникнуть, хотя и с разных позиций, в суть семантической дифференциации адъективной лексики, до сих пор нет единой семантической классификации имен прилагательных, равно как нет и четких критериев разграничения их семантических подклассов.

Ни принцип полярности, играющий важную роль в организации прилагательных, ни противопоставление ингерентного и неингерентного, отчуждаемого и неотчуждаемого свойства, также значимое для семантики прилагательных, ни даже признак градуируемости, издавна выделяемый как универсальный и основополагающий семантический компонент, не смогли стать теми объективными критериями, на основании которых могла бы быть разработана исчерпывающая и непротиворечивая семантическая классификация прилагательных. Конечно, градуируемость и неградуируемость прилагательных, проявляющиеся в морфологических приметах категории адъективных слов, прежде всего наличия или отсутствия степеней сравнения и ряде других характеристик, отражают важнейшую ономаσιологическую характеристику адъективной лексики, детерминируемую типом обозначаемого свойства, а именно тем, располагается оно по некоторой шкале и соответственно варьируется в своей интенсивности или же занимает определенную точку. Более того. С дальнейшей субкатегоризацией градуированных прилагательных на описательные, или дескриптивные, и оценочные, аксиологические, связана еще одна существенная ономаσιологическая черта прилагательных — их способность не только сообщать информацию об объективно существующих свойствах и признаках предметов, обладающих некоторой количественной характеристикой, которая может быть измерена

¹ Слюсарева Н. А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М., 1986. С. 102.

с помощью приборов и инструментов — описательная адъективная лексика, но и называть отношение говорящего к познаваемым им свойствам вещей и явлений, выражаемое в их оценке, или установление их значимости в окружающем его мире — оценочные прилагательные. Функционирование прилагательных в двух структурах высказывания — структуре денотации и квалификации — оценки в широком смысле слова, которые могут реализоваться как раздельно, так и совместно², детерминировано именно двояким характером их семантики: указанием на качество, свойство, признак предмета и на оценку, которая может быть как положительной, так и отрицательной или же нейтральной, как абсолютной, так и относительной.

Описательные и оценочные прилагательные не образуют, однако, четко разделяемых групп. Таковыми являются лишь прилагательные, располагающиеся на полярных точках данной оппозиции, — адъективные слова, называющие объективно присущие предметам свойства, прежде всего свойства, чувственно воспринимаемые, типа цветообозначений и собственно оценочные слова типа рус. *хороший*, *плохой* и их эквивалентов в других языках. Между ними располагается обширный промежуточный пласт адъективных слов, в семантике которых сочетается указание на определенное свойство и его позитивная или негативная оценка. Это слова типа рус. *вкусный*, англ. *tasty*, рус. *душистый*, англ. *fragrant* и многие другие, выражающие не только оценку, но и ее основание, в качестве которого выступают объективно присущие объектам свойства, чувственно воспринимаемые человеком, — вкус, запах и т. д. Это слова типа рус. *радостный*, *счастливый*, *печальный*, *скорбный*, англ. *happy*, *sad* и др., обозначающие положительные и отрицательные эмоциональные состояния, вопрос отнесенности которых к описательным или оценочным словам не решается так однозначно. Такая комплексность значений оценки хорошо подмечена Н. Д. Арутюновой, которая разделяет все оценочные значения, представленные в языке, на два основных типа: общеоценочные (обозначающие собственно оценку слова *хороший*, *плохой* и их синонимы, отражающие степень положительной и отрицательной оценки)

² Вольф Е. М. Грамматика и семантика прилагательного (На материале иберо-романских языков). М., 1978. С. 28.

и частнооценочные, дающие оценку одному из аспектов объекта с определенной точки зрения (сенсорно-вкусовые, психологические, эстетические, этические, утилитарные, нормативные, телеологические)³.

Таким образом, грань между оценочными и описательными прилагательными оказывается довольно условной, как, впрочем, условна она и между главными категориальными классами прилагательных — градуируемыми и неградуируемыми адъективными словами. Приводимые в качестве примеров неградуируемой адъективной лексики так называемые привативные прилагательные, обозначающие отсутствие каких-то естественно присущих живым организмам свойств типа рус. *слепой, глухой, немой* и их английских эквивалентов *blind, deaf, mute* и т. д., или же прилагательные типа рус. *мертвый*, англ. *dead* и др. только в тех языках и тех контекстах действительно не имеют степеней сравнения, где они обозначают полное отсутствие качества. Однако зачастую с ними ассоциируется относительное отсутствие какого-то свойства, и в таком случае эти прилагательные градуируемы, как это имеет место, например, в венгерском языке⁴. Ср. также строки В. Маяковского «*Ленин и сейчас живет всех живых*» или английское выражение *to be more dead than alive* 'быть более мертвым, чем живым' и т. д.

Возможно, именно с трудностями разграничения градуируемых и неградуируемых прилагательных связано то, что эта универсальная характеристика прилагательных не находит, как правило, отражения в таксономических построениях. Наиболее последовательно из всех известных нам классификаций адъективной лексики данный принцип используется лишь в классификации прилагательных, предложенной Ф. Нойбауэром и разработанной им на материале немецкого языка⁵. Выделив по признаку градуируемости-неградуируемости два главных класса прилагательных и внутри градуируемых,

³ Арутюнова Н. Д. Аксиология в механизмах жизни и языка. Проблемы структурной лингвистики. 1982. М., 1984. С. 5—23.

⁴ Kiefer F. Adjectives and Presuppositions. Theoretical Linguistics. 1978. Vol. 5, N 2—3. P. 153.

⁵ Neubauer F. Aspekte der Klassifikation von Adjektiven // Heger, Petöfi, J. S. (Eds). Kasustheorie, Klassifikation, semantische Interpretation. Beiträge zur Lexikologie und Semantik. Hamburg, 1977.— 358 s.

следуя традиции, дескриптивные и оценочные адъективные слова, автор продолжает дальнейшую их субкатегоризацию в зависимости от того, какими органами чувств воспринимаются обозначаемые свойства (для дескриптивных прилагательных) и в зависимости от типа оценки (для оценочных). Классификация Ф. Нойбауэра интересна еще и тем, что в качестве глобального принципа дальнейшего разделения всех семантических классов градуируемой и неградуируемой лексики автор избирает маркированность или немаркированность прилагательных в антонимичных парах, распределяя по разным подклассам соответствующих семантических групп антонимы типа *laut* 'громкий' и *leise, still* 'тихий', *süß* 'сладкий' и *bitter* 'горький', *hoch* 'высокий' и *niedrig* 'низкий' и многие другие. Релевантен этот принцип и для неградуируемой лексики, в которой прилагательные типа *erwachsen* 'взрослый' и *kindlich* 'детский', *lebend* 'живой' и *tot* 'мертвый', *offen* 'открытый' и *zu* 'закрытый' оказываются разнесенными по разным подклассам одного и того же семантического класса. На материале классификации Ф. Нойбауэра становится очевидным, насколько важна в сфере адъективной лексики способность одного, обычно позитивного, члена антонимичной пары прилагательных выступать в определенных контекстах общим представителем данной пары благодаря нейтрализации семантического компонента, указывающего, к какому полюсу относится слово. Так, прилагательные *big* 'большой', *long* 'длинный', *deep* 'глубокий' и др. в вопросительных предложениях *How big..?*, *How long..?* *How deep..?* указывают лишь на вид параметрического свойства — размер, глубину, длину. Нейтрализация одного из членов антонимической пары имеет еще одно, весьма значимое для систематизации адъективной лексики следствие. Она приводит, по нашему мнению, к возникновению гиперонима для той или иной подгруппы адъективных слов и заставляет думать, что гиперонимо-гипонимическая структура, хотя в несколько ином виде, чем у слов других частей речи, например существительных, имеет место и в системе имен прилагательных. Специфика ее заключается в том, что статус гиперонима, или обобщающего слова, прилагательное приобретает лишь с нейтрализацией некоторых своих семантических признаков, т. е. отсутствие специального слова-гиперонима восполняется использованием одного из ядерных членов

соответствующей семантической группы в обобщенном значении. Интересно, что обычно называемые в качестве гиперонимов, или классификаторов, адъективной лексики существительные типа англ. *length* 'длина', *width* 'ширина', *depth* 'глубина' и др.⁶ являются производными от соответствующих прилагательных в их немаркированных значениях.

Отмечая строгость критериев и последовательность иерархической организации в классификации Ф. Нойбауэра, которая может быть применима и к материалу других языков, особенно близкородственных, нельзя тем не менее пройти мимо того факта, что далеко не весь лингвистический материал укладывается в предложенную Ф. Нойбауэром схему. Во-первых, согласно принятым автором ограничениям, из рассмотрения исключается довольно многочисленный класс относительных прилагательных. Во-вторых, даже качественные адъективные слова, например цветообозначения, неоднородностью своей семантики и организации нарушают, и это отмечается самим автором, стройность данного построения, ибо в одном и том же семантическом классе оказываются и градуируемые и неградуируемые прилагательные, прилагательные, принцип полярности для которых нерелевантен (ср., например, *красный*, *желтый*, *зеленый* и т. д.) Кроме того, критерии семантического расслоения дескриптивной и оценочной лексики внутри градуируемого класса прилагательных и критерии семантического расслоения неградуируемой лексики не только не получают строгого определения, но и различаются своей природой. Субкатегоризация градуируемых адъективных слов осуществляется Ф. Нойбауэром на основе семантического принципа, в то время как неградуируемые прилагательные разделяются вначале по синтаксическому принципу — сочетающиеся с существительными, называющими одушевленные существа, и сочетающиеся с существительными-обозначениями неодушевленных объектов, а уже затем по семантическому.

Такая разнородность критериев, присущая и более поздним попыткам таксономического описания адъективной лексики, например классификациям А. Н. Шрамма⁷

⁶ Вольф Е. М. К вопросу о классификаторах признаков // Филол. науки. 1982. № 2. С. 32—38.

⁷ Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных. На материале современного русского языка. Л., 1979.—134 с.

и Ж. П. Соколовской⁸ (их детальный анализ см. в другой нашей работе⁹), есть, на наш взгляд, отражение и следствие специфики самой лексической системы прилагательных, в которой наиболее тесно пересекаются таксономические линии двух типов — идущие от объективного мира и идущие от синтаксиса¹⁰.

Эта специфика делает невозможным построение классификации прилагательных на основе сочетаемостных критериев. Невозможно это не только потому, что вместо классов прилагательных мы получаем классы имен объектов, для дескрипции которых употребляются те или иные прилагательные (ср. классы «движения человека», «волосы», «глаза» и т. д. в исследовании Ж. П. Соколовской). Многие прилагательные характеризуются чрезвычайно широкой сочетаемостью с классами существительных, другие же, наоборот, «привязаны» к одному классу существительных или даже к одному существительному. Соответственно между наборами признаков, свойств и классами предметов, явлений, которым те или иные признаки присущи, устанавливаются многомерные и весьма сложные отношения. Выявление сетки данных отношений, конечно, необходимо для исчерпывающего описания адъективных слов. Однако это ни в коей степени не означает, что, определяя границы сочетаемостных возможностей прилагательных и группируя их по этому параметру, мы тем самым решаем задачу семантической систематизации адъективной лексики. В речевом поведении адъективных лексем проецируется лишь то, насколько ограничены классы объектов, характеризующихся только им присущим свойством, и в этом смысле уникальность самого свойства, называемого адъективным словом, или, наоборот, насколько велика сфера пересечения множеств объектов, разделяющих одни и те же свойства, или же насколько велик диапазон сравнения объектов, в результате которого из всей совокупности свойств, составляющих качественную опре-

⁸ Соколовская Ж. П. Опыт системного описания семантических отношений в лексике (на материале русских имен прилагательных). АДД. Киев, 1981.—28 с.

⁹ Харитончик З. А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. Мн.: Вышэйшая школа, 1986. С. 20—25.

¹⁰ Степанов Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения. Семиологическая грамматика. М., 1981. С. 46—47.

деленность предметов, и выделяется отдельное свойство. Дополненная типологическими сведениями о специфике номинации категории свойств в тех или иных языках, эта информация очень важна для определения значимости прилагательного или пласта прилагательных в общей системе адъективной лексики, т. е. для раскрытия одного из ведущих аспектов системных отношений в лексике. Попытки же подменить ею целостное описание системы неизбежно обречены на провал. Возможно, поэтому подавляющее большинство классификаций адъективной лексики придерживается только семантических принципов описания и проводит в качестве доминирующего разделение прилагательных на разряды в зависимости от того, воспринимаются или нет называемые ими свойства органами чувств. Противопоставление прилагательных, обозначающих физические свойства, для которых в свою очередь релевантно наличие или отсутствие параметрических характеристик, прилагательным-названиям нефизических свойств является, например, ведущим принципом таксономического описания прилагательных современного английского языка, предложенного М. Аартсом и Дж. Калбертом¹¹.

Однако какими бы подробными и полными ни казались те или иные таксономические построения адъективной лексики, ни одно из них нельзя рассматривать, и это признается самими авторами как исчерпывающее описание ономаσιологического пространства прилагательных. В центре внимания исследователей находятся прежде всего ядерные классы адъективных слов, периферия, как о том свидетельствуют различия в количестве и номенклатуре семантических классов (ср. 41 семантическую группу у М. Аартса и Дж. Калберта, 70 семантических групп у Шплета¹², более 80 групп и подгрупп у А. Н. Шрамма и т. д.), оказывается представленной с разной степенью полноты и детализации. Причина этого кроется в экстралингвистической природе приводимых выше классификаций. Вытекающие из нее индуктивно, *ad hoc* постулируемые семантические при-

¹¹ Aarts M. G., Calbert J. P. *Metaphor and Non-metaphor: the Semantics of Adjective-Noun Combinations*. Tübingen, 1979.—240 p.

¹² Splett J. *Ansätze zu einer strukturellen Gliederung des deutschen Adjektivwortschatzes*. Sprache: Verstehen und Handeln. Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums. Münster 1980. Band 2. Hrsg. von G. Hindelang und W. Zillig. Tübingen, 1981.—S. 47—58.

наки, на базе которых строятся классификации, имеют, с одной стороны, прочные психолингвистические основания¹³ и позволяют с достаточной степенью точности построить ономаσιологическое пространство в основном качественных прилагательных. С другой стороны, эта интуитивность дает простор для субъективности семантических построений. Главное же, что порождает неудовлетворенность имеющимися семантическими таксономическими описаниями адъективных лексем,— это ограниченность их только ядром адъективной лексики и исключение из классификации прилагательных, составляющих значительное число, если не большинство, в системе адъективной лексики и известных в лингвистической литературе как относительные или качественно-относительные. Одновременно анализ таксономических описаний адъективной лексики приводит к выводу о том, что главным ориентиром в ономаσιологическом пространстве прилагательных, их первичной функцией (и вводимые в таксономические построения ограничения тому косвенное доказательство) является направленность на обозначение чувственного, рационального и аксиологического в познавательной деятельности человека. С помощью языковых средств, формирующих отдельную категорию, фиксируется богатство чувственного опыта, и его ограниченность получает обозначение мир свойств, выделенных в процессе рационального познания, закрепляются нормативно-оценочный характер познавательной деятельности человека и в целом логика научного познания. Тесная неразрывная связь чувственного, или эмпиричного, и рационального, их взаимопроникновение в познавательной деятельности и внутреннее единство, сформировавшийся под влиянием практики нормативно-оценочный компонент как обязательный компонент сознания — все это определяет *raison d'être* становления категории адъективных слов и находит в ней своеобразное отражение и преломление.

Тем не менее в заключение краткого анализа известных нам таксономических описаний адъективной лексики, выполненных на материале различных языков, необходимо признать, что проблема общего содержательного описания, которое охватывало бы все разряды и классы адъективных лексем и тем самым воссоздавало полную

¹³ Aarts M. G., Calbert J. P. Op cited. P. 8.

языковую картину свойств, с одной стороны, и позволяло бы установить корреляцию семантики и синтаксиса в сфере данной категории признаков слов, с другой — в настоящее время далеко не решена. Серьезным препятствием на пути к решению этой проблемы явилась отмеченная нами ранее ориентация преимущественно только на один какой-либо разряд прилагательных, прежде всего на прилагательные качественные. Не вызывает, однако, сомнений, что понимание сущности класса адъективных слов, его единства и принципов семантической организации связано в первую очередь с установлением семантических различий и взаимосвязей между двумя главными и открытыми по своему характеру составляющими адъективную лексику разрядами — качественными и относительными прилагательными.

Н. П. Хохлова, В. А. Колесникова

О СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОМ ЧЛЕНЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

(на материале французского языка)

В данной статье предлагается метод синтаксического анализа предложения, основанный на положении о референтной сущности языка научно-технической литературы¹. Согласно этому положению, лексико-синтаксические средства должны рассматриваться в их отношении к объектам действительности, составляющим сферу технической деятельности, с учетом пространственных и функциональных связей элементов описываемой технической ситуации.

Основной принцип анализа состоит в выделении ядерной структуры предложения и последующем членении на функционально-семантические группы. В связи с тем что французское сказуемое в языке техники зачастую выражается глаголами неполной предикации, за ядерную принимается трехчленная структура.

К наиболее типичным относятся: 1) *S-V-C d'objet direct. Cet appareil permet la régulation automatique de temperature.* 2) *S-V-C d'obj. indirect.* Данная структура представлена двумя типами. Первый содержит непереходный глагол в активном залоге со значением местополо-

¹ Винье Ж., Мартэн А. Язык французской технической литературы. М., 1981.

жения. Во втором сказуемое выражено глаголом в пассивной форме: *La pièce est entraînée par l'air comprimé*. Этот тип особенно частотен в техническом языке, поскольку позволяет избежать упоминания об исполнителях действия.

3) *S-V-Attribut. Le refroidissement par trempe à l'huile sous vide est possible dans les fours spéciaux*. К этому же типу можно отнести предложения с безличными оборотами.

Следует отметить, что ориентировка в ядерной структуре предполагает умение прогнозировать развертывание предложения и способствует формированию навыка узнавания его основных составляющих во всяком новом высказывании.

Следующий этап анализа состоит в последовательном наращивании ядерной структуры с помощью элементов распространения. Их можно представить двумя группами: определительной и обстоятельственной. Первая группа выражается:

1) именными словосочетаниями с предлогами, указывающими на принадлежность, функцию, материал, объект и способ действия: *un molage des surfaces en dépouille des outils à flaque, un dispositif d'avance automatique, un empannage en composite à base de fibre de carbone*;

2) придаточными определительными предложениями, вводимыми местоимениями *qui, que, dont, lequel, où*: *Ce procédé dont les qualités anticorrosion ne sont pas à démontrer qu'a également connu des développements spectaculaires dans le domaine de la finition*;

3) причастными конструкциями (причастие прошедшего и настоящего времени): *L'indicateur inadapté aux problèmes de compétitivité d'aujourd'hui est archaïque. C'est une coopération permettant d'économiser pour les biens d'équipements électroniques de multiples dépenses*;

4) инфинитивной группой с предлогом *à*: *une machine à couper les fils*.

Наиболее продуктивны в языке техники элементы распространения, выражаемые предложно-именными словосочетаниями. Вместе с ведущим членом группы подлежащего или дополнения они представляют собой сложные лексические единства, которые содержат в порядке перечисления все существенные признаки описываемого устройства или процесса: *un ampèremètre avec trans-*

formateur de courant de primaire bobiné, un dispositif d'avance automatique à pince à commande relative. Коэффициент сцепления между компонентами таких лексических единиц столь высок, что их синтаксическое расчленение невозможно без нарушения концептуальных связей, свойственных данному техническому объекту и определяющих его как таковой в видо-родовой серии.

Что касается придаточных определительных предложений и причастных конструкций, то они являются синтаксически наиболее емкими. Их разрастание происходит за счет способности глагольной формы иметь зависимые члены. Зачастую в определительной цепочке комбинируются обе конструкции, и тогда она может включать до 20 знаменательных слов: *Cette technologie qui consiste à introduire un débit constant d'air neuf tempéré par un générateur comportant un brûleur de spécial direct à gaz, dit brûleur de veine d'air et un ventilateur de soufflage s'appelle la ventilation tempérée.* Дистантное расположение сказуемого по отношению к главному слову группы подлежащего создает немалые трудности для вычленения данной ядерной структуры. Главным условием для преодоления этих трудностей является умение опознавать сказуемое по формальным признакам. (В приведенном примере такой признак заключен в возвратной частице *se*.)

Смысловые нагрузки элементов распространения группы подлежащего обозначаются в связи с семантикой ведущего члена группы. Так, если ведущее слово обозначает процесс, то в элементах распространения выражается способ его совершения или результат действия: *L'anodisation en continu conduisant à la formation d'un grand nombre de cellules améliore l'aptitude en pilage.*

Le chauffage des pièces sous vide donc dans une ambiance absolument neutre, suivi d'une adjonction du gaz de cémentation puis d'une interruption immédiate de la cémentation se fait avec l'évacuation du gaz.

Обозначение механизма или технического устройства дается в связи с его объемом, формой, местоположением и другими техническими характеристиками: *Une nouvelle cellule solaire constituée de couche de silicium amorphe particulièrement mince, donc économique en matériau, a été présentée cette année à la foire de Hanovre.*

Слова общей семантики, такие, как *le système, le*

dispositif, la réalisation, l'oeuvre и др., уточняются с точки зрения их предназначения и условий функционирования: Ce système qui convient particulièrement aux sociétés possédant plusieurs centres d'études et de fabrication peuvent être reliés facilement par l'intermédiaire de réseaux de télécommunication.

Что касается обстоятельственных групп, то самыми продуктивными в языке техники являются обстоятельства места и способа действия. Использование последних характерно для конструкций с пассивным залогом и связывается с необходимостью определить функциональные характеристики технического устройства, например условия и особенности взаимодействия элементов в системе: *Les qualités de gaz et d'oxygène sont réglées en tournant progressivement à la main les poignées des appareils de mesure jusqu'à ce que les bords supérieurs des flotteurs se trouvent entre les repères d'étalonnage.* Обстоятельства со значением места дают представление об объеме, форме, местоположении механизмов и узлов: *Toutes les commandes sont groupées sur un îme pupitre de comande près de l'opérateur de la presse.*

Le calculateur peut être installé dans un local de programme à une distance maxi de 100 m.

Замечено, что при описании сложной системы, включающей несколько механизмов, порядок расположения синтаксических структур отражает особенности пространственной организации данных механизмов в их последовательности и соподчиненности. Так, в предложении *L'installation de base du système comprend un four, un palan mobile pour le chargement du four, un bac de trempe situé à proximité du four et la cloche de protection suspendue à un deuxième palan qui permet la translation de la charge jusqu'au bac de trempe* линейная последовательность составных элементов базовой установки отражает особенность ее технической схемы: *un four, un palan mobile, un bac trempe, la cloche de protection*, в которой каждый последующий элемент имеет свою значимость только в связи с предыдущим. Сначала печь, затем система блоков для загрузки печи, далее бак для закаливания и колпак, обеспечивающий защиту при перемещении груза от печи к баку закаливания.

В следующих примерах расположение элементов распространения фиксирует хронологическую последо-

вательность операций: *En position de travail un bras pivotant prend l'ébauche sous la presse, se déplace vers le laminoir et la dépose sur le mandrin du laminoir.*

Après l'estampage-ébauche la pièce est reprise par le manipulateur qui la dépose dans la gravure de finition où elle est ensuite reprise pour être placée dans un évacuateur.

В первом предложении — это последовательность штамповки детали, захвата ее манипулятором, конечной обработки и вывода. Во втором порядок операций таков: деталь попадает под пресс, затем перемещается в прокатный стан и далее — на пробойник.

Как видим, линейная последовательность элементов предложения обеспечивает переход от простого перечисления к системе, в которой каждое составляющее строго детерминировано своими связями и отношениями. Именно в этой связи мы говорим о роли порядка слов в отборе и распределении информации. Наиболее очевидно данная референтная особенность языка техники проявляется в текстах-инструкциях по технической эксплуатации, где порядок следования информативных данных — единственный ориентир в стройной последовательности жестов.

В решении вопроса о соотношении информативной значимости элементов распространения и их синтаксической позиции в предложении представляют интерес случаи совместного использования обстоятельственных групп места и способа действия. Замечено, например, что ближайшую позицию к сказуемому пассивного залога, которое выражено глаголами общей семантики *réaliser, effectuer, assurer etc.*, занимают элементы со значением способа действия. Это, очевидно, связано с необходимостью придать действию характер качественной определенности, т. е. усилить признак действия, слабо выраженный в семантике самого глагола.

Позицию после сказуемого, выраженного глаголами пространственной ориентации со значением местоположения, занимает, как правило, обстоятельственная группа места: *il est monté sur le bras; les pièces sont maintenues dans le mandrin; la broche est logée entre les deux colonnes etc.*

Еще одно наблюдение. Обстоятельства места предпочтительны при описании статичной системы: *Cet appareil est constitué d'un tube porte-gicleur dans le fond duquel*

s'applique sur un siège conique la pointe du gicleur qui est percée en F d'un ajustage calibré maintenu en place par une coiffe C vissée sur la partie extérieure du porte-gicleur. Там, где техническая система описывается в действии, с точки зрения функционирования ее элементов, приоритет имеют обстоятельственные группы способа действия: *Le raccordement du matériel à une machine à souder s'effectue à l'aide de prises implantées par groupes de trois sur un circuit imprimé fixé dans l'armoire de commande.*

Все эти наблюдения говорят в пользу принятого положения о референтной сущности языка технической литературы. Любой поиск в плане осмысления структуры предложения должен включать анализ технических ситуаций, порождающих функционирование разных способов распространения предложения.

Из данного вывода вытекают следующие методические установки:

1. Видеть в структуре предложения выражение связей и отношений элементов описываемой технической ситуации.

2. Подходить к анализу предложения, его расчленения на функционально-смысловые отрезки как к процессу декодирования, схематического осмысления технической ситуации.

3. Рассматривать линейную последовательность элементов распространения предложения с точки зрения их информативной значимости в ряду информативных последовательностей.

Подход, основанный на анализе языковых явлений в соотношении с их референтной функцией, позволяет решить такие познавательные задачи:

1. Обеспечить более надежное восприятие смысла и адекватное извлечение информации.

2. Активизировать имеющиеся у учащихся профессиональные знания.

3. Вовлечь учащихся в процесс деятельностного конструктивного мышления.

Изложенная методика анализа предложения дает весомые результаты при решении практических задач профессионально-направленного обучения иностранному языку в технической школе.

II. ВОПРОСЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л. В. Бедрицкая, Е. А. Кузнецова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Одним из важнейших рычагов управления учебной работой, повышения качества подготовки специалистов становится самостоятельная работа. Многие аспекты проблемы организации самостоятельной учебной работы учащихся и студентов подвергнуты обстоятельному изучению в трудах Т. Ф. Баевой, А. С. Границкой, Б. П. Есипова, И. К. Тутышкина, Л. В. Жаровой, В. К. Буряка и др. и успешно решаются педагогическими коллективами школ и вузов. Однако вопросу организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка в неязыковом вузе внимания уделяется явно недостаточно. Хотя именно рациональная организация внеаудиторной самостоятельной работы может, на наш взгляд, в какой-то мере компенсировать крайне ограниченное количество часов по иностранному языку в неязыковых вузах.

Как показал опыт работы в ряде групп БГЭУ, готовить студентов к самообучению, воспитывать в них определенные навыки самостоятельной работы следует уже на первом этапе обучения в вузе.

Традиционно структура аудиторного занятия включает введение нового материала преподавателем, а закрепление его в основном выносится на самостоятельную работу. Преподавателю отводится роль «информатора». Задача высшей школы — воспитать квалифицированного специалиста, способного мыслить масштабно, нетрадиционно, специалиста, способного самостоятельно приобретать новые знания, — выполняема лишь тогда, когда преподаватель станет *организатором* самостоятельного поиска знаний студентами. Исходя из этого, мы предлагаем, чтобы на занятии преподаватель работал лишь с тем материалом, усвоение которого должно

находиться под контролем, или над выработкой навыков и умений ведения диалога и беседы.

Именно такой принцип положен в основу учебного пособия для студентов I курса неязыковых специальностей вуза «From Elementary Talk to Reading for Information». Пособие рассчитано на полный объем аудиторных занятий на I курсе и посвящено нескольким темам: 1. Институт, студенческая жизнь, образование; 2. Лондон, Великобритания; 3. Наша республика, наша Родина и ее города; 4. США; 5. Сотрудничество с социалистическими, капиталистическими и развивающимися странами.

Каждый урок пособия, который рассчитан на два часа аудиторного занятия, состоит из трех небольших частей: микродиалоги, управляемая беседа и тексты для чтения. Микродиалоги знакомят студентов с основными формулами вежливости, а также используются для того, чтобы ввести студентов в языковую среду. Управляемая беседа является основной частью урока и представляет собой определенную порцию информации по теме, записанную в форме беседы. Этот материал предназначен для усвоения на занятии. Практика показывает, что в течение 30—40 мин лучшие студенты усваивают материал на 100, остальные — на 50—80%. Происходит это благодаря многократному повторению каждой реплики, использованию различных методических приемов. Причем преподаватель должен вырабатывать у студентов навык «активного повторения», т. е. не механического повторения, а осмысленного повторения с целью запоминания. Для того чтобы достичь этой цели, на занятии должна быть создана непринужденная обстановка, снимающая напряжение и способствующая произвольному запоминанию.

Мы так подробно останавливаемся на аудиторной работе потому, что именно правильная организация аудиторного занятия приучает студента к активному усвоению и выводит его на первый уровень самостоятельности — репродуктивной самостоятельности (В. А. Ужик). Репродуктивная самостоятельность формируется в процессе репродуктивной деятельности, смысл которой состоит в том, что обучающийся, имея образец того, как надо действовать, может сознательно и целенаправленно регулировать свои действия. Так, работая с указанным пособием, студенты самостоятельно составляют расска-

зы по устным темам, выбирая подходящую им конкретную информацию из большого по объему материала, собранного по данной теме в управляемых беседах и текстах. Таким образом, рассказ по заданной теме представляет собой их первый опыт самостоятельной работы.

В аудиторную работу мы намеренно не включаем объяснение грамматического материала. При знакомстве с новым уроком преподаватель обращает внимание студентов на грамматические явления, встречающиеся в этом уроке. Студенты получают задание самостоятельно проработать теоретическое изложение того материала, который был отработан на практическом занятии в диалогах, беседах, учебных текстах. Одно занятие посвящается обобщению всего пройденного грамматического материала. Причем свои объяснения преподаватель дает с помощью студентов, опираясь на конкретные примеры из пройденного материала.

Самостоятельно могут студенты работать и над лексикой. Это прежде всего работа над пополнением словарного запаса. Желательно научить студентов работать не только над переводом и запоминанием отдельного слова, а над целой словарной статьей. Контроль по этому виду работы отдельно не проводится. Словарный запас студента оценивается тогда, когда он отвечает подготовленный им рассказ по устной теме.

Наиболее значимым и результативным компонентом самостоятельной работы является *чтение*. Более того, чтение — это такой вид деятельности, навыки которого могут быть выработаны только в результате самостоятельной работы, т. е. в результате работы в режиме «студент — источник информации». В процессе самостоятельного чтения развивается техника чтения, закрепляется изученная лексика, систематизируется грамматика, пополняется словарный запас учащегося, зрительно закрепляются навыки письма.

Следует сразу оговорить, что самостоятельное чтение должно стать преимущественно чтением без словаря. Это вытекает из требований научно-технического прогресса, так как любому специалисту в своей работе необходимо пользоваться информацией иноязычной научно-технической литературы. В этом случае чтение со словарем не может удовлетворять растущие потребности, поэтому «... в качестве основной задачи обучения чтению на иностранном языке необходимо выдвинуть обучение

преимущественно бессловарному чтению»¹. В практической работе следует также помнить, что чтение текстов без словаря (с последующей передачей содержания) — одно из основных требований программы по иностранному языку.

Таким образом, основным содержанием самостоятельной работы должно стать чтение. Теперь встает вопрос, как организовать эту работу, какой материал использовать. При выборе материалов для чтения рекомендуется исходить из того, что источник должен быть интересным, даже увлекательным. Пробуждение интереса и его поддержание — важнейшая предпосылка организации самостоятельной работы по чтению. Исходя из этого, мы остановили свой выбор на адаптированной литературе. Хочется отметить, что адаптированные художественные произведения английских и американских авторов представляют большой интерес для студентов.

Почему в неязыковом (в частности, экономическом) вузе решили обратиться к художественной литературе? Во-первых, к этому привел нас опыт практической работы. Кроме того, мы исходили из результатов анкетирования студентов, где, отвечая на вопрос, какой материал для чтения вы предпочитаете, большинство выбрали художественную литературу. Следует напомнить, что речь идет о студентах I курса, которые еще не могут читать литературу по специальности. Итак, со II семестра мы начинаем чтение адаптированной литературы, которую теперь считаем основным материалом для самостоятельной работы.

Остановимся подробнее на организации этого вида деятельности. Работу следует начинать под руководством преподавателя. Это важный психологический момент. Если сразу оставить учащегося один на один с целой книгой или даже рассказом в несколько страниц, то это может вызвать у него чувство растерянности и даже беспомощности. Помощь преподавателя снимет напряженность, придаст уверенность, а значит, будет способствовать успеху. На это мы отводим 1—2 занятия. Это своего рода вводно-разъяснительные занятия. Преподаватель рассказывает о том, какая работа ожидает сту-

¹ Белякова Т. А. Методика обучения студентов технического вуза чтению без словаря немецких научно-технических текстов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. С. 1.

дентов, цели и этапы этой работы, формы и методы контроля, дает советы, как лучше организовать работу. Для первого раза мы берем небольшой рассказ (3—4 страницы) с интересным, динамичным сюжетом, который читаем все вместе на аудиторном занятии. Например, рассказ «Murder in the Library»². Обращаем внимание на заголовок, на то, что он содержит ответы на вопросы: «О чем пойдет речь в рассказе?» «Где будет происходить действие?» Далее работа может проводиться в двух вариантах: а) преподаватель читает вслух первый абзац рассказа и задает вопросы по его содержанию: «Кто такие Памела, Виолетта и Тимоти?»; б) студенты читают самостоятельно, а преподаватель с помощью вопросов контролирует понимание прочитанного. Первый вариант нам кажется более удачным, потому что преподаватель, читая, интонационно выделяет наиболее важные моменты, дает пояснения по ходу чтения. Это является гарантией того, что содержание прочитанного понятно всем. Таким же образом прочитываются еще три абзаца (33 строки). Эти абзацы носят в основном описательный характер и знакомят читателя с действующими лицами. Начиная с 34-й строки, разворачиваются основные события, где большая часть текста идет в форме диалога. К этому моменту учащиеся уже знакомы со всеми действующими лицами, введены в курс действия и дальше могут продолжить работу самостоятельно.

Наш опыт показал, что на этом этапе работы студентам легче работать вдвоем-втроем. Они советуются, помогают друг другу, что, во-первых, не дает процессу чтения затянуться, так как студенты как бы «подхлестывают» друг друга, и, во-вторых, «чувство локтя» снимает ненужную нервозность, чувство неуверенности. Преподаватель может подключиться к работе в любой момент, оказать, если нужно, помощь. Для того чтобы помочь учащимся лучше ориентироваться в тексте, уделить достаточно внимания основным моментам повествования, можно уже в начале чтения предложить им задания по контролю. Здесь мы обращаемся к системе заданий, предложенной Л. Н. Петрунниковой³. Задания играют роль не столько контроля, сколько путеводной нити для читающего.

² McCallum G. P. Tales of Mystery and Suspense. M., 1978.

³ Петрунникова Л. Н. Обучение пониманию иноязычных учебных текстов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1978.

Например:

<i>What are Pamela and Violet?</i>	<i>. doctors</i> <i>teachers</i> <i>librarians</i>
<i>What is Timothy?</i>	<i>. a driver</i> <i>a policeman</i> <i>a businessman</i>
<i>The event took place on</i>	<i>. Monday</i> <i>Thursday</i> <i>Sunday</i>

Такие задания ценны тем, что они способствуют выработке навыка «проброса» (пропуска) слов, частей предложений и даже целых предложений. Главная трудность в чтении больших текстов состоит в том, что учащиеся, как правило, цепляются за каждое слово, обязательно переводят его (даже надписывают перевод каждого слова в тексте). Выполняя же такие задания, студенты убеждаются, что, пропустив иногда даже часть текста, они не потеряли основную сюжетную линию и смогли понять содержание прочитанного.

По прочтении текста дается задание расположить предложения, содержащие основные информационные вехи рассказа, в том порядке, в каком происходило действие. Такое задание помогает систематизировать прочитанный материал, четко выделить основную сюжетную линию и, кроме того, может служить основой для пересказа текста.

Практика показывает, что, как правило, первый этап всегда проходит удачно: учащиеся справляются с заданиями, а главное, получают наглядное доказательство того, что они могут справиться с такой работой самостоятельно. Это дает им уверенность в своих силах, прививает интерес к иностранному языку, демонстрирует возможности, которые открывают знание языка.

Следующий шаг — индивидуальные задания для самостоятельного чтения. Каждый студент получает адаптированную книгу для чтения на срок 1—1,5 мес. Книги различны по содержанию (приключения, фантастика, детективные рассказы и т. д.), по объему (от 40—50 до 150 с.), по глубине адаптации (от 8—10 кл. США до II—III курсов неязыкового вуза), что дает нам возможность индивидуального подхода к обучающимся. Задание у всех

студентов одинаковое: читая, выписывать имена основных действующих лиц, их характеристики, отметить место действия и основные события. Задания могут быть выполнены как на русском, так и на английском языке.

Текущий контроль осуществляется в форме собеседования во внеурочное время. Студенты сами определяют (преподаватель, конечно, может дать свои рекомендации), когда и в каком объеме сдавать материал. Основное условие: студент должен точно знать полный объем работы, конечный и промежуточные сроки сдачи материала.

Благодатным материалом для самостоятельного чтения является периодическая печать, в частности газета. В силу специфики экономического вуза мы часто обращаемся к таким источникам, так как газетные статьи являются незаменимым рабочим материалом для студента. Все самые актуальные проблемы экономического развития страны находят свое отражение на страницах печати. Отсюда и особое внимание работе с газетой.

Язык газеты отличен от языка других источников информации, поэтому готовить студента к чтению газетных статей большого объема мы начинаем с небольших газетных заметок по темам «Визиты», «Хроника» и т. д., которые можно брать уже на первом этапе обучения. Систематическая работа с небольшими газетными статьями в сочетании с интенсивным чтением адаптированной литературы создает основательную базу для более глубокой работы с газетой и текстами по специальности на II и III курсах.

Эта работа может быть организована следующим образом. Каждый студент получает определенную тему, скажем, «Развитие кооперативного движения», «Хозрасчет и экономика», «Управление малым предприятием» и т. д. Прорабатывая газетные статьи на эти темы, студент готовит индивидуальное сообщение или реферат. Как показала практика, этот вид работы на завершающем этапе обучения является одним из наиболее продуктивных. Хочется отметить некоторые наиболее ценные моменты. Во-первых, газетная статья — это всегда новейший материал, отражающий самые современные точки зрения по определенным проблемам, что является одним из самых сильных стимулов получения информации. Кроме того, прочитанный материал не является только материалом для написания реферата. Получен-

ная информация может быть использована на семинарских и практических занятиях по другим предметам. Такая работа с газетой требует от студентов мобилизации всех навыков и умений, полученных за курс обучения иностранному языку.

Подводя итог, хочется отметить, что самостоятельная работа, в частности чтение адаптированной литературы и газет, воспитывает самостоятельность, которая необходима для приобретения знаний как по иностранному языку, так и в любой другой области; позволяет индивидуализировать процесс обучения; предоставляет определенную свободу творчества в отличие от строго регламентированных заданий, неизбежных на аудиторных занятиях; способствует повышению заинтересованности и сознательности в овладении иностранным языком; дисциплинирует студента.

Ю. Б. Борисов, Г. Л. Большакова

**К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ЛЕКСИКЕ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Согласно данным многочисленных экспериментальных и теоретических исследований в области психологии познания и теории научения, полученным в последние десятилетия, основой всякого научения, в том числе и овладения речевой деятельностью средствами любого языка, является процесс организации данных перцептивного опыта человека и его ответных реакций в виде предметных, мыслительных и коммуникативных действий в когнитивные (познавательные) синтезы или структуры. При этом существование определенной когнитивной структуры рассматривается сторонниками данного подхода в современной зарубежной педагогической психологии как важнейший фактор, определяющий возможность и эффективность усвоения знания, а также особенности его сохранения в памяти и дальнейшего использования в деятельности¹.

¹ Ausubel D. P. The Psychology of Meaningful Verbal Learning. N. Y.; London, 1963. P. 26; Экспериментальная психология / Ред.-сост.

Учет общих закономерностей теории научения приводит к частному выводу о том, что при усвоении лексики иностранного языка людьми школьного возраста и старше первостепенное значение имеет степень участия в этом процессе сложившейся при усвоении родного языка целостной системы словесных структур. Последние включают разностороннюю информацию о внешней форме вербальных единиц родного языка, их понятийном содержании, т. е. об обозначаемых ими предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и отношениях, об их оценке индивидом и т. п. Данный вывод подтверждается результатами исследования механизмов словесной памяти, рассматриваемой как часть общего внутриречевого механизма, органически связанной с другими психическими процессами. В ходе выполнения такого исследования было показано, что сложившаяся при усвоении родного языка структура словесной памяти, в психофизиологическом плане представляющая собой систему организованных по иерархическому принципу нервных образований, служит опорой при овладении иностранными языками, поскольку «обеспечивает субъективную организацию и опосредование заучиваемого вербального материала», а также «формирование разноязычных ассоциативных связей»².

Характер объединяемых данными структурами элементов и принципы их построения (иерархическая организация, опора на смысловые связи, включенность в речемыслительную деятельность и др.) позволяют утверждать, что структуры являются когнитивными по своей природе. Следовательно, эффективность обучения лексике иностранного языка, как и всякого вербального научения, «будет зависеть от того, насколько управление познавательной деятельностью соответствует известным общим закономерностям механизма научения человека»³.

П. Фресс и Ж. Пиаже. Пер. с фр. М., 1973. Вып. IV, гл. XII. Научение. С. 57—131; Lefrancols G. R. Psychological Theories and Human Learning: Kongor's Report. Ch. 10. Learning: Cognitive Explanations. USA, 1972. P. 215—228 и др.

² Зачесова И. А. Механизмы словесной памяти и ее роль в организации речевого процесса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. С. 4, 12.

³ Борисов Ю. Б. Пути реализации учебного потенциала литературного текста в преподавании иностранного языка в языковом вузе // Методика обуч. иностр. яз. Роман. и герман. языкознание. Мн., 1988. Вып. 3. С. 48.

По данным экспериментальной психологии, когнитивные структуры индивида реализуются при двух основных условиях: объективном условии **сопринадлежности** и дополнительном условии **мотивации**⁴. Рассмотрим сначала более общую проблему обеспечения мотивов овладения лексикой иностранного языка. С этой целью обратимся к анализу процесса развития речевой способности на родном языке в онтогенезе. Изучение основных его закономерностей⁵ приводит к выводу о том, что усвоение языковой формы лексических единиц родного языка, их значений, правил сочетаемости, употребительности и т. п. происходит преимущественно произвольно в ходе осуществления субъектом первоначально предметно-познавательной, а впоследствии речемыслительной деятельности. При этом речевая деятельность на родном языке никогда не является самоцелью, но всегда включена в какие-либо виды деятельности⁶. Последние представляют для речи естественные мотивы и создают условия для прочного произвольного усвоения значительного числа лексических единиц в системе их взаимоотношений.

Особенность овладения учащимися речью на иностранном языке в условиях школы и вуза состоит в том, что овладеваемая ими речевая деятельность не является для них принципиально новой, с одной стороны, и лишена естественной мотивации, с другой. Обеспечение деятельности в таком случае может быть достигнуто благодаря включению данного вида деятельности в какой-либо другой, существенно значимый для индивида на каждом конкретном этапе жизнедеятельности. Если речь идет об овладении лексикой иностранного языка студентами неязыковых вузов, то естественно предполо-

⁴ Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс и Ж. Пиаже. Пер. с фр. М., 1973. Вып. IV. С. 126.

⁵ Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. Калинин, 1977; Зачесова И. А. Указ. соч.; Исенина Е. И. Связь протоязыка ребенка с развитием его интеллекта // Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку. М., 1980. С. 5—21; Протасова Е. Ю. К проблеме развития значения в детской речи // Там же. С. 33—42; Шахнарович А. М. Семантические категории в онтогенезе // Психолингвистические основы речевого онтогенеза при усвоении родного и иностранного языков: Тезисы докладов совещания. М., 1987. С. 46—47.

⁶ Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.

жить, что решение вопроса обеспечения мотивов такой деятельности следует искать на пути включения ее в общую систему учебно-познавательной деятельности, направленную на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями. Именно по такому пути и идет современная вузовская методика, активно разрабатывая принцип профессиональной направленности обучения.

Необходимо определить конкретные формы профессионально направленной учебно-познавательной деятельности студентов, способной обеспечить достаточно действенные мотивы осуществления учащимися действий по усвоению лексики иностранного языка. При этом следует иметь в виду тот факт, что принимающие активное участие в реализации всякой познавательной деятельности когнитивные структуры человека включают элементы знаний не только об объектах окружающего мира, но и об основных формах деятельности человека по отношению к этим объектам, в том числе и к единицам языка и речи. Деятельность учащихся по запоминанию лексических единиц и их использованию в речи ввиду разницы характера деятельности имеет в основе качественно различные когнитивные синтезы и функциональные системы. Последние являются физиологической основой реализации деятельности⁷. Для того чтобы лексическая единица могла участвовать в акте коммуникации (чтобы соответствующая функциональная система сработала), необходимо, чтобы она усваивалась (закладывалась) в условиях, адекватных ее функционированию. В случае обучения иностранным языкам в неязыковом вузе речь должна преимущественно идти об условиях функционирования лексической единицы изучаемого языка в профессионально-ориентированных текстах. Выше сказанное позволяет предположить, что деятельность студентов по усвоению лексики иностранного языка будет носить более мотивированный характер, а следовательно, и давать лучшие результаты в том случае, если разработать такую стратегию обучения, при которой учащиеся, осмысливая содержание читаемых ими текстов на иностранном языке по тематике их специаль-

⁷ Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.

ности, будут осмысливать и встречающиеся в текстах незнакомые лексические единицы и запоминать их.

Реализация такого подхода возможна только в том случае, если чтение студентами спецтекстов на иностранном языке протекает в виде коммуникативного акта. Последнее означает, что в процессе чтения должно иметь место **смысловое восприятие** читателем содержащейся в тексте информации⁸. Смысловое восприятие в основе своей есть процесс соотнесения воспринимаемого при чтении значения текстовых единиц с собственной системой знаний, системой собственного опыта, требующего постоянного выхода за пределы информации, содержащейся непосредственно в самом тексте.

Следовательно, необходимо признать справедливым указание на то, что «чтение, в том числе и учебное, не может ограничиваться структурно-вербальным уровнем, который совершенно необходим как первый этап восприятия текста, но недостаточен для обеспечения зрелого чтения»⁹. Задача создания дидактических условий, позволяющих студентам достичь должного уровня смыслового восприятия учебных спецтекстов на иностранном языке, требует разработки более тщательной процедуры методического отбора последних. Думается, что при проведении такого отбора использование тематического ограничителя недостаточно. Принадлежность текста знакомой студенту из курса спецдисциплин теме сама по себе еще не гарантирует возможности смыслового восприятия текста студентом. Тема текста, сформулированная обычно в его заглавии, есть не что иное, как указание той области реального мира, описанию которой посвящено содержание текста. Но «между действительностью и отражающим эту действительность текстом находится специальная работа сознания по выделению элементов действительности, по расчленению предметной ситуации с особой целью — с целью выражения этих элементов языковыми средствами. Данная работа сознания представляет в свернутом и редуцированном виде когнитивный аспект текста, а само выражение языковыми сред-

⁸ Шахнарович А. М., Голод В. И. Когнитивные и коммуникативные аспекты речевой деятельности // ВЯ, 1986. № 2. С. 53.

⁹ Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. М., 1988. С. 9.

ствами того или иного предметного содержания является коммуникативным аспектом текста»¹⁰.

Когнитивный аспект текста отражает особенности когнитивных структур его автора, являющихся результатом «работы сознания» по отражению той или иной области реального мира и построению ее мысленной модели. В этом смысле продуцирование текста можно рассматривать как процесс вербализации знания, сформулированного когнитивными структурами автора текста. Для того чтобы воспринимаемый текст был осмыслен реципиентом, необходимо наличие в его сознании аналогичных когнитивных структур. В противном случае мы имеем дело с ситуацией, когда знание значений всех составляющих текст слов, грамматических форм и синтаксических конструкций не обеспечивает смыслового восприятия текста. Последнее возможно только при условии совпадения двух типов структур: структур языковой способности и когнитивных структур.

Следовательно, смысловое восприятие текста может иметь место тогда, когда общая система знаний читателя об описываемой в тексте предметной ситуации позволяет ему воссоздать модель этой ситуации, адекватную модели автора текста, и сопоставить ее с собственной системой знаний.

Данный вывод диктует необходимость проведения при отборе учебных текстов более глубокого анализа их содержания, чем тематический и поверхностно-структурный анализы. Можно предположить, что включение в процедуру отбора денотативного анализа учебных спецтекстов значительно повысит ее методическую ценность. Данное предположение основывается на современной концепции текста, согласно которой текст «включает в себя языковые, логические, речевые, мыслительные, стилистические, экспрессивные и другие компоненты» и представляет собой «единство его внешней и внутренней формы. При этом под внешней формой понимается совокупность языковых средств, включая их содержательную сторону, реализующая замысел автора. Это то, что дано непосредственно восприятию и что должно быть осмыслено и понято. То, что понимается, составляет внутреннюю форму или содержание. Это мыслительное образование, которое формируется в интеллекте чело-

¹⁰ Шахнарович А. М., Голод В. И. Указ. соч. С. 54.

века и соотносится с внешней формой не поэлементно, а в целом соответствует всей совокупности языковых средств»¹¹. Единицами содержания текста, согласно данному подходу, являются не слова естественного языка, а денотаты, понимаемые как «отраженные в мышлении и выраженные в тексте соответствующими языковыми единицами объекты реальной действительности»¹². Система денотатов, представляющая содержание текста, — это «динамическая модель предметной ситуации, описываемой в тексте»¹³.

Денотативный анализ основной учебной литературы, используемой студентами и преподавателями спецкафедр при изучении тех разделов профилирующих дисциплин, которые выступают в качестве основы при определении тематики текстов для чтения и устной речи на иностранном языке, является объективным средством изучения части общей структуры знаний студентов. Составленные в результате такого анализа денотатные карты-схемы или графы темы могут быть использованы в качестве способа формального представления единой для всех студентов группы части их индивидуальных систем предметных знаний. Такие карты-схемы выступают в роли фактора, задающего определенное содержание учебных текстов на иностранном языке. Последние, с нашей точки зрения, должны включать информацию об основных денотатах составленной карты, но в то же время содержать элементы знания, усвоение которого требует перестройки имеющейся когнитивной структуры. Именно эти моменты структурного несоответствия денотативных графов темы и текстов на иностранном языке выступают в качестве тех «элементов смысла», вокруг которых группируется изучаемая лексика.

В качестве оснований для группировки лексических единиц выступают условия совместной встречаемости их в речи (установление контактных и дистантных синтагматических ассоциаций), а также общность внешней (языковой) или внутренней (понятийной) форм (установление парадигматических, производных ассоциаций). Таким образом обеспечивается и второе условие реализации когнитивных структур — условие **сопринадлежности**, выс-

¹¹ Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983. С. 4—5.

¹² Там же. С. 46.

¹³ Там же. С. iii.

тупающей в двух формах: в форме внешней — «пространственно-временной смежности» образующих структуру событий или элементов» и «в форме внутренней связи (*«continuité»*) элементов или событий, которая возникает преимущественно благодаря сходству и особенно «хорошему продолжению» (*«bonne continuation»*)»¹⁴.

Таким образом, анализ общих закономерностей теории научения позволяет предположить, что усвоение студентами неязыкового вуза лексики иностранного языка будет более эффективным, если организовать обучение так, чтобы усвоение языковой формы и значения лексических единиц происходило преимущественно произвольно в ходе осуществления студентами когнитивно-коммуникативной деятельности, направленной на смысловую обработку содержания читаемых спецтекстов, отобранных и организованных в систему на основе учета сформировавшихся когнитивных структур учащихся. Включение действий студентов по усвоению лексических единиц изучаемого языка в общую систему их деятельности по смысловой обработке текстов профессионально направленной тематики создаст естественные мотивы совершения таких действий и расширит возможности произвольного запоминания слов без увеличения числа их повторяемости в текстах, а также обеспечит преимущественно смысловой характер устанавливаемых вербальных ассоциаций. Осуществление студентами действий по осмыслению содержания предлагаемых им для чтения спецтекстов на иностранном языке возможно только при условии проведения тщательной предварительной процедуры отбора и систематизации учебного текстового и лексического материала на основе сопоставления денотатной (логико-понятийной) карты выбранной темы и денотатных графов учебных спецтекстов.

Разработка такой методики обучения соответствует общим закономерностям теории познания. Один из ее основоположников Дж. Брунер указывал на то, что в качестве основной задачи обучения следует считать «изложение структуры знания, овладение этой структурой, а не просто усвоение фактов и технических приемов»¹⁵. Первостепенное значение, с точки зрения данного подхода, приобретает проблема **организации** зна-

¹⁴ Экспериментальная психология... С. 127.

¹⁵ Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962. С. 15.

ний, подлежащих усвоению. Именно в большей организации знаний можно найти резервы повышения эффективности обучения.

Конкретные методические приемы реализации выдвинутых в данной статье положений требуют дальнейшей практической разработки и экспериментальной проверки, что явится предметом самостоятельного исследования авторов.

С. М. Володько

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭВМ

Внедрение техники в процесс обучения закономерно поднимает вопрос огромной важности — дать научное обоснование процесса использования ЭВМ.

Предполагается в полной мере удовлетворить потребности учебного процесса в электронно-вычислительной технике, оборудовав примерно 130 тыс. рабочих мест персональными компьютерами.

Основное внимание следует обратить на «...осуществление решительного поворота от массового, валового обучения к усилению индивидуального подхода к развитию творческих способностей будущих специалистов, опираясь на их самостоятельную работу, активные формы и методы обучения»¹.

Многие исследователи подчеркивают значение психолого-педагогической науки в решении проблемы эффективного использования техники в учебном процессе.

Так, Н. Ф. Талызина пишет: «Не процесс усвоения должен приспособляться к техническим возможностям машины, а, наоборот, внутренняя логика этого процесса должна задавать требования к обучающим и контролирующим устройствам ... построение научно-обоснованного учебного процесса в высшей школе и внедрение

¹ Правда, 1986. № 152. С. 3.

в него современных технических средств не должны идти как независимые линии работ. Очень важно органически согласовать их между собой, причем ведущей здесь должна быть первая линия — научная организация обучения»².

Разработка методик компьютерного самообучения и управления самостоятельной работой студентов является одной из наиболее сложных и перспективных проблем во всем многообразии психологических и методических проблем, от успешного решения которых зависит эффективность использования ЭВМ в обучении иностранным языкам.

Самостоятельная работа в педагогике рассматривается как вид учебных занятий, которые организуются непосредственно по инициативе обучаемого и предполагают значительно больший объем актов самообучения, чем аудиторные занятия, протекающие в присутствии преподавателя.

Самостоятельную работу нельзя поставить в один ряд с такими организационными формами учебной деятельности, как лекция, семинар. «Она выделяется по другому основанию классификации, и в ней можно обнаружить те же функционально различные подвиды деятельности учащихся, что и в аудиторной работе: можно самостоятельно знакомиться с новым материалом... можно самостоятельно отрабатывать первичные знания и умения...»³ Как подтвердил наш опыт, существуют две основные причины малой эффективности самостоятельной работы студентов. Первая — неумение студентов работать самостоятельно, отсутствие у них способности к организации самообучения. Вторая — неправильная организация учебного материала, предназначенного для самостоятельного изучения, отсутствие в содержании материала, его структуре, формах организации и способах подачи дифференцированного подхода к познавательной деятельности студентов.

Использование компьютерной техники, способной осуществлять различные функции в деятельности обучения и самообучения — выявление исходного уровня знаний и умений обучаемых, их индивидуально-личностных особен-

² Талызина Н. Ф. Ориентируясь на теорию обучения // ВВШ, 1973. № 2. С. 28.

³ Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. М., 1988. С. 208.

ностей, предъявление учебного материала, текущий и завершающий контроль качества усвоения, регистрация и статистический анализ показателей процесса усвоения и др.⁴, — создает благоприятные условия для решения основной проблемы современной педагогики — совершенствования самостоятельной работы.

Эффективность использования компьютера в целях совершенствования процесса самообучения иностранному языку решается на основе анализа некоторых присущих ему характеристик, позволяющих реализовать данные цели. Это, во-первых, анализ степени реализации общедидактических принципов обучения иностранному языку на базе компьютера (сознательности, активности, доступности, систематичности, научности, профессионально-педагогической направленности), находящих выражение в специфической системе видов работы: Y_1 — словарь, Y_2 — текст, Y_3 — грамматика, Y_4 — методический прием «Проверь себя», Y_5 — речь (количество упражнений в каждом Y — произвольно), присущих созданной нами компьютерной обучающей педагогической системе (КОПС)⁵.

Во-вторых, это анализ степени реализации дидактических функций компьютера — диагностирующей, информационной, контролирующей, управляющей, развивающей.

Основным назначением компьютера в условиях самообучения является, с одной стороны, активизация познавательной деятельности студентов, с другой — совершенствование управления ею.

Известно, что одним из важнейших требований, предъявляемых к управлению с помощью компьютера, является индивидуальный подход. Поэтому работе с компьютерной обучающей программой (КОП) предшествуют диагностирующие тестовые задания, определяющие уровень готовности обучаемого. Учет индивидуально-психологических особенностей обучаемых (уровень различных видов внимания, способность к произвольному и непроизвольному запоминанию, характер мышления, объем памяти и др.) позволяет решить проблему фор-

⁴ Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. С. 238.

⁵ Подробно об этом см.: Нехай О. А., Володько С. М., Трибис Л. И. Модульная организация устной темы в компьютерном обучении иноязычной речи // Методика обуч. иностр. яз. Мн., 1986. Вып. 1. С. 37—40.

мирования с помощью компьютера положительных мотивов учения.

Основу созданных нами КОП составляет современная деятельностная психолого-педагогическая модель обучения, согласно которой деятельность обучаемого и деятельность компьютера находятся в диалектическом единстве с сохранением руководящей роли компьютера и активного самостоятельного участия обучаемого в процессе обучения. Студент с присущими ему физиологическими и психологическими характеристиками является центральным звеном процесса самообучения. Развитие психологических особенностей обучаемого происходит через активное индивидуально-ориентированное включение обучаемого в процесс решения учебной задачи. Это включение в КОП основано на «рефлексивном управлении»⁶. Оно предполагает, что компьютер не просто руководит деятельностью обучаемого, а организует процесс самоуправления обучаемым своей деятельностью, что компьютер не просто передает обучаемому информацию, а стимулирует его к поиску этой информации, что компьютер не только контролирует деятельность обучаемого, но развивает у него способность к самоконтролю.

Задания и упражнения, входящие в КОП, включают в себя различные средства педагогического воздействия на обучаемого, активизации его познавательной деятельности. Достигается это посредством различных стимулов: стимул-инструкция, стимул-установка, стимул-вопрос, стимул-тэзис, стимул-ситуация, стимул-подсказка, стимул-справка, стимул-ключ (правильный ответ), стимул-реакция ЭВМ (положительная или отрицательная) на выполненное задание. Благодаря этому КОП позволяет воздействовать на процессы восприятия и усвоения студентами информации, наглядно демонстрируя им результаты выполнения каждого этапа решения учебной задачи, в зависимости от результатов, достигнутых обучаемым, переводить его в тот или иной режим работы, индивидуализируя тем самым процесс самообучения. Кроме того, обучаемый имеет свободный, доступ не только к любой теме и подтеме (ситуации), но и к любому аспекту речевой деятельности и от него — к любой серии

⁶ Термин Кулюткина Ю. Н., Сухобской Г. С. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Кулюткина, Сухобской. М., 1981. С. 112.

упражнений. Это также индивидуализирует процесс обучения, делая его избирательным и личностно-ориентированным.

Достоинством КОП является и возможность выбора студентом темпа и режима работы. Каждое учебное задание предполагает несколько возможных путей продвижения обучаемого по программе. В случае неправильного ответа обучаемый имеет возможности воспользоваться справкой или подсказкой и предпринять еще одну попытку решить учебную задачу, либо получить ключ — правильный ответ. Таким образом, у каждого обучаемого свой способ и темп продвижения по программе.

ЭВМ реализует как поэтапный контроль, предъявляя обучаемому немедленное информирование о степени правильности его ответа, включая предъявление правильного ответа, так и обучающий контроль, не только фиксируя ошибку, но и исправляя ее либо помогая обучаемому сделать это самому, воспользовавшись подсказкой. В случае отрицательных результатов итогового контроля предусмотрен перевод обучаемого из основного режима работы в дополнительный, целью которого является отработка отдельных неусвоенных явлений для последующего успешного выполнения основной программы.

Особенностью предлагаемой системы компьютерного самообучения иностранному языку является то, что компьютер в ней выступает и как средство познания, и как средство управления самостоятельной работой студентов, и как активный собеседник, партнер в диалоге «компьютер — обучаемый».

В. А. Колесникова, З. В. Перепелица, И. В. Семашко

К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ

Сложный, комплексный характер современных проблем и перемен требует комплексного подхода к решению основной задачи обучения иностранным языкам — создания учебной базы.

Подготовка аспирантов, соискателей и научных сотрудников к сдаче кандидатского экзамена предполагает: идеологическую направленность, так как обучение

иностранным языкам не может проводиться в отрыве от решения идеологических вопросов. Последнее связано не только с общедидактическими соображениями, согласно которым обучение любой дисциплине предполагает определенную идеологическую направленность, но и самой природой языка как общественного явления, структура и функционирование которого неизбежно обнаруживают идеологические аспекты, профессиональную направленность практического владения языком. Этого требует научно-технический прогресс; коммуникативность обучения. Требование увеличения относительного веса продуктивной коммуникативной деятельности на иностранном языке, сформулированное столь эксплицитно в Программе, ставит перед преподавателем новые, достаточно сложные задачи. Для того чтобы выйти на качественно новый уровень обучения, необходима хорошо продуманная, научно обоснованная методика, но не просто некоторая произвольная совокупность каких-то методов. Методика — это теория и практика организации всей учебной деятельности (как обучаемого, так и обучаемых). При этом решающее значение имеет не мелочная рефлексия обучающихся, не эклектическое соединение подобранных приемов и методов, а прежде всего целесообразность, рациональность, адекватность, организующий потенциал принципиальной схемы процесса обучения. Принципиально важно не противопоставлять методический аспект учебной деятельности организационному. Методика — это и есть организующее начало учебного процесса. В организации учебного процесса мы выделили следующие принципы: коммуникативность обучения на всех этапах учебной деятельности; информативность любого этапа обучения; мотивированность любого этапа обучения; поэтапность обучения всем видам речевой деятельности; комплексность подачи материала; оригинальность источника, служащего учебным материалом; поисковый характер обучения; комплексное использование наглядных пособий и технических средств обучения.

Наш учебник является, как нам кажется, наиболее точным выражением наших представлений о достижении определенных целей. Мы, конечно, не претендуем на истину в последней инстанции, но старались как можно оптимальнее решать задачи, которые стояли перед нами. Главное, мы попытались определить и разработать стратегию обучения, которая помогла бы решить проб-

лему усвоения грамматики, овладения речью и постижения смысла текста.

Нам представляется очень важным при краткосрочных курсах максимально развить догадку и интуицию, использовать личные возможности каждого обучающегося. Здесь важную роль играет поэтапность обучения. Обучающийся должен привыкнуть осознать то, что он делает, осмыслить свою деятельность, быть внимательнее к своим возможностям.

Созданный по необходимости на общей основе учебник может быть использован в самых разных ситуациях. Его можно интерпретировать, дополнять или упрощать в зависимости от конкретных условий обучения.

Все многообразие и разнообразие наших предложений к каждому циклу занятий должны исключить монотонность, однообразие, догматизм, скуку. Многообразие видов деятельности превращает аудиторию, обычно рассматриваемую как искусственное место по отношению к действительной жизни, в естественное место для общения людей, пожелавших изучить иностранный язык.

Используемые методические приемы — это сочетание многих элементов. В процессе обучения мы различаем три категории приемов: ознакомление, узнавание, упражнения.

Каждая категория согласуется с изложенными выше принципами и касается одной из областей: грамматики (языка как системы), коммуникации (использование этой системы в деле), обучения (как научить учиться).

Главное при обучении иностранному языку — нужно учесть, который или которые из четырех приемов — письменное понимание и воспроизведение, устное понимание и воспроизведение — мы хотим развить при обучении. Требования Программы кандидатского семестра ставят перед нами довольно сложную задачу: мы должны их применять в сочетании: письменное понимание порождает устное или письменное воспроизведение, устное понимание порождает письменное или устное воспроизведение. Отметим, что разные категории приемов могут пересекаться: например, ознакомление может быть одновременно и узнаванием, а при выполнении упражнений происходит узнавание структуры и целого.

Вся структура учебника позволяет менять разные виды деятельности, не задерживаясь подолгу на одном виде упражнений.

При ознакомлении с грамматическими явлениями или речевыми клише ставится задача представить учащимся проблему и дать им ее почувствовать. Этап ознакомления не преследует цель все объяснить.

При узнавании учащиеся должны развивать свои способности наблюдения, ассоциаций, дедукции и сравнения, чтобы с точностью найти решения поставленным задачам (определить, например, глагольные формы). Учебник направлен на обучение понимания устной и письменной речи, догадки о смысле слов.

Вообще при обучении языку не может быть никакой линейной и логической прогрессии, хотя при рассмотрении некоторых грамматических явлений можно найти определенную поэтапность. Усвоение любого грамматического явления невозможно достичь сразу, оно создается и постоянно воссоздается в сравнении с родным языком, уже знакомыми языками и другими уже известными явлениями.

Главная трудность при обучении иностранному языку заключается в том, что он нужен сразу весь, поэтому надо научиться обходиться теми средствами, которые учащиеся имеют на данный момент, даже если они и очень ограничены.

Задача преподавателя — помочь учащемуся узнавать правила функционирования грамматики, наблюдая за ними, сравнивая их с другими формами, ассоциируя их с уже известными, различая среди всех остальных. Запоминание этих форм у каждого учащегося происходит по-разному: вне аудиторных занятий, при помощи таблиц, структурных упражнений и т. д.

Следующая задача преподавателя — обучение лексике. Если фиксировать каждое слово, которое появляется в учебнике, то понадобится двойное время. Хотя это и противоречит традиции, но весь материал в учебнике представлен для приблизительного понимания слов, так как именно приблизительное понимание облегчает понимание всего текста. Не употребляем ли мы сами часто слов, смысл и определение которым мы не могли бы дать. И если мы вводим в учебник новые слова, то это только для того, чтобы приучить учащегося не спотыкаться каждый раз на том, что он не понимает.

При обучении коммуникации надо дать почувствовать учащемуся, что говорить или писать на иностранном

языке — это не только уметь использовать грамматические явления или знать слова, но и уметь действовать в зависимости от целей и задач обучения.

Н. С. Лавникович

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ ВЗРОСЛЫМИ

Наш контингент обучающихся — врачи разных специальностей, выезжающие за границу для оказания помощи развивающимся странам Африки и Азии. Возраст 30—50 лет. В преобладающем большинстве французский язык начинают изучать «с нуля». Срок обучения — 6 месяцев, в течение которых специалисты получают 936 часов практических занятий.

Наблюдения показывают, что возраст¹ не является существенным тормозом в овладении языком для тех обучающихся, у которых выработана если не научная, то хотя бы правильная организация умственного труда. Но именно при изучении иностранного языка (принципиально нового вида деятельности) обнаруживается как абсолютная необходимость навыков организации умственного труда, так и часто полное их отсутствие у значительной части слушателей курса.

Научная организация умственного труда — одно из неперемennых условий успешного овладения иностранным языком взрослыми при интенсивном обучении. Поэтому начинать обучение следует с конкретных рекомендаций в этом плане. Отсутствие же указанных навыков может быть частично компенсировано ритмопедией², под которой мы понимаем научно обоснованную и строго организованную систему и структуру занятий, а также регулярную систематизацию языкового материала. При этом, однако, недопустима монотонность, должен непременно соблюдаться принцип единства в многообразии, который легко достигается разнообразием видов работ при заданной структуре.

¹ Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Мн., 1974.

² Бурденюк Г. М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам. Кишинев, 1985.

Как показывает опыт работы, обучающиеся нуждаются в регулярной систематизации прорабатываемого языкового материала. Под этим следует понимать не только поурочную организацию материала, выражающуюся, например, в подаче новой лексики, расклассифицированной по частям речи, а не вперемешку, по мере появления ее в тексте, но и подытоживающий краткий обзор категорий языка. Последний должен сводиться к максимально сжатому комментированию схем и таблиц, отражающих отдельные системы языка так, как это делается в грамматических справочниках. Так, например, можно показать полифункциональность предлогов *de* и *à*, прибегнув к контрастной (*de-из*, *à,-в* и т. д.) демонстрации их употреблений. При работе над самыми употребительными глаголами французского языка *être, avoir, faire, mettre, prendre, donner* и т. д. необходимо свести к единой картине и прокомментировать их дистрибуцию. Следует отметить, что при систематизации материала весьма эффективным является прием контраста³ как внутриязыкового, так и межьязыкового.

Систематизация материала занимает, с нашей точки зрения, особо важное место в интенсивном обучении с использованием элементов суггестопедии, когда при обработке языковых моделей внимание обучающихся отвлечено от самих моделей и грамматический материал подается исподволь, таким образом, что обучающиеся не замечают, что они работают над грамматикой и усваивают ее. Кроме того, систематизация материала удовлетворяет необходимости опоры на логическую память, которая, как известно, развита у взрослых значительно больше, чем у детей.

Еще один фактор, осложняющий процесс овладения языком,— это дефицит объема оперативной (кратковременной) памяти. В повседневной жизни этот феномен (кстати, весьма распространенный) выражается в том, что человек редко может воспроизвести в точности услышанное или прочитанное, т. е. форму высказывания⁴, сосредоточивая непроизвольно все внимание на смысле последнего, т. е. его содержании. И это вполне естественно, так как главное для говорящего на родном

³ Лейзингер Фр. Элементы преподавания новых языков // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. М., 1978. С. 156.

⁴ Под «формой» мы понимаем материальную реализацию высказывания.

языке — постичь смысл, дабы адекватноотреагировать на полученную информацию; форма, в которую облекается реакция, вторична, так как владеющий родным языком не задумывается над тем, как выразить свою мысль, что объясняется в значительной мере «стихийностью» овладения родным языком⁵.

Вот этот стереотип приоритета содержания высказывания переносится обучающимися на иностранный язык. При восприятии информации на изучаемом языке все умственное усилие обучающегося направлено лишь на кодирование ее и «по привычке» игнорируется форма, в которой она выражена. Это явление можно сравнить с подобным, которое наблюдается у многих детей, начинающих учиться читать: сам процесс чтения требует столько мыслительного усилия, что его не хватает на восприятие содержания прочитанного.

Приведем несколько конкретных примеров подобных «ножниц» между восприятием стимула и реакций, наблюдаемых в практике обучения иностранному языку.

Во французском языке можно построить вопрос таким образом, что ответ может заключаться в повторении почти всех элементов вопроса: *Est-ce que le docteur Legris reçoit aujourd'hui? — Oui, le docteur Legris reçoit aujourd'hui dans le cabinet* 9. Чтобы ответить на вопрос, начинающийся с вопросительного слова (*Qui? Où? Combien?*), достаточно заменить последнее подлежащим или обстоятельством, сохранив остальные элементы вопроса: *Qui est de garde cette nuit dans le service? — C'est le docteur Pascal qui est de garde.*

Приходится констатировать, что большинство обучающихся, зная теоретически эту, казалось бы, очень простую технику построения ответа, овладевают ею с большим трудом (или не овладевают) за период шестимесячного обучения, теряя при ответе грамматические элементы — артикли, предлоги, формы вспомогательных глаголов и т. д., «схватывая» лишь лексемы, передающие смысл.

Но нередки случаи, когда, поняв смысл стимула, обучающийся не улавливает, какой лексемой он передан. Звучит стимул-вопрос: *Vous avez payé combien tout ça?*

⁵ Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 339.

(Сколько вы заплатили за все это?). Обучающийся понял вопрос, так как вслух (по собственной инициативе) перевел его правильно. Следует продолжительная пауза, причина которой оказывается в том, что обучающийся, желая дать полный ответ, искал в памяти глагол со значением 'заплатить' во французском языке. Налицо явный пример отрыва содержания от формы высказывания. За пределами кратковременной памяти остался глагол *payer*, только что прозвучавший и понятый в стимуле и не использованный для реакции.

Если ошибки в употреблении, например, предлогов, артиклей или форм местоимений в монологическом (творческом) высказывании могут быть объяснены недостаточно сформированным навыком их употребления, то те же ошибки в диалогической речи могут быть объяснены только дефицитом объема оперативной памяти.

Интересно, что объяснения преподавателя и его призывы использовать по возможности в реакции то, что прозвучало в стимуле, совершенно недостаточны, чтобы исправить положение. Нужна длительная и целенаправленная работа, чтобы «сомкнуть ножницы», научить равномерно распределять внимание обучающихся между содержанием и формой высказывания и фиксировать в памяти и то, и другое. По нашему глубокому убеждению, преодоление этой трудности намного облегчило бы и ускорило успешное овладение языком.

Так называемый «языковой барьер» непосредственно связан с несовершенством именно оперативной памяти. На наш взгляд, «языковой барьер» — это постфактумная, а не немедленная реакция на стимул, объясняющаяся неумением пользоваться элементами стимула. (Характерная реакция: «Я же знал, как сказать, а не смог!») Как только прошедший курс обучения научается в конце концов слышать не только то, что говорит ему партнер, но и как он говорит, «языковой барьер» снимается. Этот вывод неоднократно подтверждали наши бывшие ученики, проработавшие за границей по 2—3 года.

Пока не изысканы эффективные приемы, позволяющие с наименьшими затратами усилий сформировать у обучающихся навык формирования и формулирования мысли⁶, остается использовать арсенал тех средств, ко-

⁶ Здесь следует отметить, что, к сожалению, на базе исключительно глубокого и серьезного исследования И. А. Зимней «Пси-

торые имеются на сегодняшний день в распоряжении обучающихся.

Преподаватели часто сталкиваются с тем, что во время диктанта некоторые обучающиеся не запоминают фразу или часть фразы после двух- и трехкратного повторения и требуют почти пословной диктовки, что свидетельствует о серьезном дефиците кратковременной памяти. Повторяя по просьбе обучающегося одно и то же несколько раз, преподаватель тем самым поощряет привычку невнимательно слушать. Поэтому целесообразнее дать перед первым (и для всех последующих) диктантом, например, такую целевую установку обучающимся: «Вы должны будете проверить диктантом не только свое умение правильно писать, но и способность запоминать фразу с одного или двух ее предъявлений. Научиться этому очень важно для успешного овладения языком. Оставляйте пробелы в тех местах фразы, которые вы не запомнили». Преподаватель должен затем проанализировать, на каком уровне связей слов в предложении делаются пробелы и есть ли в них закономерность. Наличие закономерности будет свидетельствовать о недостаточном усвоении соответствующего языкового материала.

На начальном этапе обучения можно предлагать обучающимся повторять вопрос вслух (а позже «про себя») с целью стимулировать их внимание и дать время на осмысление материального воплощения вопроса.

Можно рекомендовать также упражнение, состоящее из вопросов, построенных из еще незнакомых слов, с заданием дать утвердительный или отрицательный ответ. В этом случае «давление» смысла исключается, обучающиеся оперируют только формой.

Развитию оперативной памяти способствуют упражнения типа «снежный ком», когда каждый следующий обучающийся должен не только добавить очередную фразу, но и в точности воспроизвести все сказанное до него.

Этой же цели служит выборочный диктант в быстром темпе, во время которого обучающиеся выполняют

хологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» (М.: Просвещение, 1985) пока не создано практического пособия или учебника, который бы последовательно реализовал столь ценные изыскания автора. Потребность в нем остро ощущается особенно при интенсивном обучении.

определенное задание, например, записать в две колонки глаголы, употребленные с разными предлогами (*à* и *de*), или группы существительного с прилагательным в определенной позиции к первому и т. д.

В заключение необходимо сказать следующее. Рамки курса интенсивного обучения не позволяют заниматься формированием навыков научной организации умственного труда в отрыве от содержания курса, поэтому у преподавателя должна быть выработана четкая и последовательная программа педагогических мероприятий, рассчитанная на весь курс обучения и способствующая достижению поставленной цели. Однако мероприятия эти не должны быть навязчивыми; преподавателю следует проводить их весьма корректно, сохраняя положительную эмоциональную атмосферу процесса обучения. Систематизация материала, являющаяся одним из таких мероприятий, не только дает обучающимся возможность сознательного осмысления тех языковых явлений, которые в процессе интенсивного обучения воспринимаются ими на подсознании, но и способствует упорядочению получаемых знаний.

Тренировка оперативной памяти также должна строиться на определенной системе приемов, обеспечивающих эффективное управление этим процессом со стороны преподавателя.

И. Г. Лукашева

ИЗОБРАЖЕНИЕ КАК ИНТЕНСИФИЦИРУЮЩИЙ ФАКТОР ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Поиск путей и средств интенсификации процесса обучения волнует сегодня многих преподавателей иностранных языков. Нам кажется, что наиболее успешно этот поиск осуществляется теми, кто ищет новые формы организации учебного процесса, ставя при этом во главу угла не предмет, а объект обучения, т. е. обучающегося. Правильно построить процесс овладения иностранным языком — это прежде всего организовать речевую деятельность обучающихся, т. е. стимулировать их речемыслительные процессы. Последний есть процесс смыслообразования в коммуникативных целях, поскольку рождение смысла происходит только в конкретной речевой ситуации.

Этот процесс, чрезвычайно важный для процесса обучения, зачастую остается вне внимания преподавателей или же не учитывается совсем. При коммуникативной направленности обучения¹ следует ориентировать обучающихся не на значение слова, которое является виртуальным, а на механизм смыслообразования, т. е. показать, как происходит преобразование виртуального значения в актуальное; последнее — это смысл, рождаемый в речи.

Ситуация является тем идеальным стимулом, который побуждает к речевой реакции, т. е. стимулирует речевую деятельность. Однако сводить весь процесс обучения к интерпретации ряда ситуаций, как это делается в некоторых современных методиках, значит ограничиться узкими прагматическими рамками владения языком. На сегодняшний день широкое распространение в качестве стимула к речемышлению получил текст². Текст как ориентировочная основа в обучении используется давно и даже рассматривается порой как основная или даже единственная основа обучения. Нам бы хотелось показать в данной публикации, что у текста есть серьезный соперник, который в нашем опыте преподавания нередко выходит победителем. Этим соперником является изображение. Доказательство проведем методом сравнения.

Текст как сложноорганизованный смысл характеризуется линейной смысловой схемой. Прежде всего эта схема воспринимается зрительно. Затем в мозгу происходит ее декодирование, на основе которого рождаются образы (понятия, смыслы), совокупность которых и составляет смысловую структуру текста. Однако эта вновь полученная структура может оказаться неистинной, так как из-за лингвистической некомпетентности декодирование может не произойти совсем, произойти частично или неверно. Следующий этап речепорождения — кодирование полученной из текста информации кодом изучаемого языка. Результат — речь — может оказаться корректным или нет. Но даже корректное кодирование неистинного смысла не может удовлетворить преподавателя. Чтобы восстановить истинные смысловые связи, он апеллирует к тексту. Круг замкнулся.

¹ Направленность обучения может быть различной, например обучение чтению и переводу.

² Текст рассматривается нами широко как любой вид письменной речи.

Предложим обучающимся вместо текста изображение. Но изображение не элементарное, а сложноорганизованное, представляющее собой множество изображений, совокупность которых составляет смысловую структуру. Изображение, воспринимаемое зрительно, рождает образы (понятия, смыслы). Могут ли они быть неистинными? Нет, так как картина мира основана на универсалиях, принятых в данном социуме. Однако интерпретация этих образов будет сугубо индивидуальной, основанной на личных ассоциациях, чаще всего непредсказуемых, что не происходит при работе с текстом, поскольку последний есть ассоциации самого автора. Оценивать индивидуальную смысловую схему как истинную или ложную бессмысленно, поскольку исходной смысловой схемы, как это было при работе с текстом, нет. Каждая предложенная смысловая схема отражает логико-семантические связи, устанавливаемые самим говорящим. При этом исключается значительный с нашей точки зрения недостаток работы с текстом — ориентирование всех на одну схему-оригинал, что сдерживает, часто в значительной степени, эвристический момент речемышления.

Следующий этап — кодирование индивидуальных смысловых схем. При работе с текстом на этом этапе отмечается недостаточная активность речемышления, которая компенсируется попытками цитировать текст. Воспроизведение готовых клише создает иллюзию речевой деятельности и далеко уводит нас от цели обучения — речепорождения. При работе же с изображением идет постоянный поиск индивидуальных средств кодирования. Изображение дает гораздо больше степеней свободы выбора, чем текст. А тот факт, что кодируется своя оригинальная смысловая схема, а не восстанавливается чужая, является мощным стимулом для творческого поиска языковых средств выражения: говорящему действительно необходимо осуществить корректное кодирование, иначе его смысловая схема останется непонятной. Этот факт мобилизует и резервы памяти, и эмоции, превращая стандартные фразы во вдохновенную речь, окрашенную «я» говорящего.

Изображение как речепорождающий стимул должно отвечать определенным требованиям. Поскольку линейное восприятие изображения ассоциирует с определенной логической схемой, следует прежде всего отказаться от последовательного, или линейного, предъявления изобра-

жений. Это возможно при композиционном предъявлении изображений, когда предметы, персонажи, детали быта и пейзажа соплагаются произвольно. Такие композиции называются *коллажами*, привлекающими нас своей нелинейностью, отсутствием заданного алгоритма.

Коллажи могут быть *сюжетными* и *несюжетными*. Последние представляют собой изображения предметов, лиц или действий и используются в основном для семантизации лексики, причем возможно семантизировать даже абстрактные понятия. Семантизация через изображение — прием, давно используемый в аудио-визуальном методе обучения; нам бы хотелось только добавить, что знакомство с языком на основе изображения наиболее естественно для человека, поскольку именно так (*— Что это? — Это дерево, это — машина*) происходит постижение родного языка, и широкое использование изобразительного материала позволяет максимально приблизить обучение к естественному процессу овладения языком.

Наибольший интерес с точки зрения обучения представляют собой сюжетные коллажи, которые могут быть тематическими, политематическими, эвристическими, иллюстративными и изобразительно-текстовыми. Все они являются носителями смысла, но не смысла слов или структур, а смысла глобальных ситуаций. Коллажи могут репрезентировать фрагмент события или целое событие (тематические коллажи); цепь событий (политематические); проблемные ситуации типа «почему?» (эвристические коллажи); события, образы текста, стихотворения или даже рассказа, книги (иллюстративные коллажи); события, образы текста, включенного в сам коллаж (изобразительно-текстовые коллажи).

Все типы сюжетных коллажей изобилуют деталями, иногда даже их нагромождением с тем, чтобы вызвать как можно больше ассоциаций. При этом обучаемые включаются в захватывающую их игру обнаружения все новых деталей, которые они вовлекают в событие. Для процесса же обучения важно то, что при этом актуализируются все новые и новые значения, которым придается порой неожиданный смысл. Идет активный процесс смыслообразования. Кроме того, желательно, чтобы коллажи отражали реалии страны изучаемого языка, что дает возможность «впустить» многообразную жизнь в стены аудитории, оживить, сделать более «осязаемым» и уж во всяком случае более наглядным фрагмент повседневной жизни.

Каждому этапу обучения соответствует свой тип наглядности. Кроме семантизации, коллажи могут быть использованы при предъявлении, подкреплении, актуализации, импровизации. Коллажи весьма эффективны для контроля и для проведения письменных работ. Фантазия и творчество помогут преподавателю найти практически неисчерпаемые виды работ, разнообразных по форме, содержанию и преследующих различные цели. В качестве самых общих рекомендаций хотелось бы отметить, что работать надо, безусловно, со всеми типами изображений. Логическая же цепочка: изображение отдельного предмета или лица — действия — события — цепи событий может быть и не соблюдена, так как, во-первых, в реальных условиях коммуникации она не присутствует и, во-вторых, выбор коллажа зависит прежде всего не от этапа процесса обучения и не от типа коллажа, а от вида работы с ним. Так, например, при импровизации можно предъявить несюжетный моноколлаж с изображением одного лица и сделать заявление: «Этот человек мне не симпатичен, а Вам?»; или же предъявление изображения квартиры сопроводить заявлением: «Не хотел бы я здесь жить, а Вы?» Как показывает практика, возможности здесь практически неисчерпаемы. Главное — это то, что обучаемым был обеспечен языковой массив, с помощью которого они могли бы актуализировать свои логико-семантические схемы. Без этого они окажутся в тупике, почувствуют свою беспомощность, что принесет обучению значительный вред. Вот здесь-то и может сыграть свою положительную роль текст.

Текст используется как вспомогательный элемент для кодирования логической схемы изображения. Предъявление текста может предшествовать предъявлению изображения или сопровождать его. При такой работе используются иллюстративные или изобразительно-текстовые коллажи. В качестве текста могут быть использованы стихи, диалог, повествование (например, небольшой рассказ). При систематической работе с такими коллажами ученики понимают, что не следует придерживаться логической схемы текста, поскольку последний является лишь тем языковым массивом, который можно использовать для кодирования индивидуальных логико-семантических схем. Особенно удачным при такой целевой установке является поэтический текст, который в силу своей образности не дает жестких смысловых схем.

Виды работ и заданий ко всем типам коллажей чрезвычайно разнообразны. Постоянным остается их стимулирующее и мотивационное значение, основанное на привлекательности, красочности, эмоциях, которые они способны вызвать. Важным является также их индивидуальное воздействие на личность. Последний факт дает возможность предъявлять группе одно изображение, избегая при этом однообразного повторения одних и тех же штампов заданной темы, поскольку, как было отмечено, кодируя свою собственную логическую схему, каждый использует свои индивидуальные резервы.

Особенно ярко это проявляется при работе с эвристическими коллажами. Последние представляют собой совокупность изображений, не объединенных ни сюжетом, ни темой. Сделать это, т. е. найти логическую схему, в которую вписываются представленные на коллаже изображения,— задача, которая ставится перед учениками. Нередко задача присутствует в самом коллаже в виде какого-либо утверждения или вопроса, ответ на который следует искать в коллаже. Например, *Придется все начать сначала...* или *Нельзя жить без мечты* и т. д. Данные коллажи рассчитаны на абстрактное мышление, на высокий уровень владения языком.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение иностранному языку в коммуникативных целях — это постоянное стимулирование речепорождения. В качестве стимулов используются ситуации, изображения, текст. Стимулы эти неравноценны, поскольку обеспечивают различные степени свободы смыслообразования: от нулевой до очень высокой. Так, несюжетные изображения обеспечивают чаще всего нулевую степень свободы выражения, текст — слабую как в плане содержания, так и в плане выражения, а сюжетные изображения — большую свободу выражения, поскольку не ставят границ ни в смысле содержания, ни в выборе средств кодирования. По этим параметрам они вплотную приближают нас к реальным условиям речепорождения. Создание же таких условий является главным условием интенсификации процесса обучения.

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ
НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Понятие «устная речь» складывается из слушания и понимания, с одной стороны, и говорения — с другой. Устная речь осуществляется при непосредственном контакте собеседников или может быть опосредована техническими средствами: телефоном, радио, если общение происходит на большом расстоянии, чем и характеризуется общение в устной форме или, говоря иначе, устно-речевое общение. Для устно-речевого общения необходимо наличие как минимум двух собеседников — слушающего и говорящего.

Как известно, говорение протекает в диалогической и монологической форме. Диалогическая форма общения характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. В состав реплики может входить от одного нерасчлененного предложения — слова в функции предложения до более крупного монологического высказывания.

Различаются следующие формы речевого общения: диалог различной степени развернутости, полилог — групповое обсуждение проблем, дискуссия и свободная беседа двух или более лиц. Умение вести беседу служит показателем высокого уровня обученности в плане диалогической речи.

Монологическая форма общения представляет собой речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, оценку событий, намерения, взгляды и т. д. Для монолога характерна большая произвольность, последовательность, стройность, чем для диалога. В качестве продукта монологической речи рассматриваются следующие коммуникативные типы речи: описание, деловое сообщение, эмоционально окрашенный рассказ, пересказ и рассуждение, например, в форме отзыва, характеристики. Необходимо вместе с тем отметить, что это разграничение диалогической и монологической речи весьма условно: монологическая речь также предусматривает, как правило, наличие слушающего (или слушающих) и тем самым как бы включена в диалогическую речь, точнее в общение, которое по природе своей диалогично.

Таким образом, не обучая слушанию и пониманию собеседника, говорение невозможно. В методике преподавания иностранных языков понимание речи на слух условно выделено в относительно самостоятельный вид речевой деятельности — аудирование. Однако, несмотря на выделение аудирования как отдельного вида речевой деятельности, обучение говорению осуществляется в следующем взаимодействии: восприятие на слух и понимание речи преподавателя, дающего образец высказывания, а затем говорение учащегося¹.

Следует иметь в виду двунаправленность внимания партнеров общения: с одной стороны, внимание каждого из них направлено на восприятие, прогнозирование и понимание речи собеседника, а с другой — на планирование и порождение ответной реплики. С самого начала обучения говорению оно должно протекать как акт устно-речевого непосредственного общения, т. е. как устная речь в единстве: слушание—понимание—говорение в формах диалогической и монологической последнего.

Обучение устно-речевому общению происходит главным образом в процессе выполнения учащимися речевых упражнений. Они подразделяются на два вида. Это речевые упражнения тренировочного, подготовительного характера (подстановочные и т. п.), которые служат овладению речевым материалом (речевыми образцами и лексикой, необходимой для их наполнения) и составляют основу для приобретения учащимися языковых знаний. И речевые упражнения, которые дают обучающимся возможность практиковаться в речи в условиях, близких к условиям реального общения (игры, инсценирования и т. п.). Эти упражнения составляют основу для выработки умений использовать приобретенные знания.

Важной составной частью процесса обучения немецкому языку является создание учебно-речевых ситуаций, которые призваны выполнять две основные функции — обучающую и стимулирующую. Это означает, что преподаватель должен моделировать такие условия общения на немецком языке, которые способствуют, с одной стороны, достижению определенной методической цели, а с другой — вызывают стойкие, реально действующие положительные мотивы к обучению на изучаемом языке.

¹ Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988. С. 177.

Учебно-речевые ситуации способствуют повышению интереса учащихся к немецкому языку, помогают вовлечь их в иноязычную речевую деятельность, повышают эффективность урока. Ситуации можно моделировать различными способами: с помощью наглядности, словесного описания, инсценирования. На уроке целесообразно использовать также естественные ситуации, возникающие в процессе обучения ².

Ситуации могут создаваться как в рамках одной темы, так и на межтематической основе. Например, работая над общественно-политическим текстом «Деятели искусства в борьбе за мир», можно использовать имеющийся текстовый материал для работы над темой «Биография», «Учеба», «Борьба за мир» и т. п. В этом случае следует тщательно подобрать соответствующий материал, продумать методические приемы его преподнесения.

Проблема отбора и организации учебного материала является одной из самых актуальных в методике обучения иностранным языкам. Особый интерес представляет разработка и теоретическое обоснование системы упражнений, без которой нельзя успешно обучать устно-речевому общению, формировать умения и навыки неподготовленной речи. Поэтому одним из основных принципов построения учебных комплексов по немецкому языку является «коммуникативная и ситуативная направленность в организации материала и системе упражнений» ³.

Руководствуясь этим принципом, необходимо постоянно разрабатывать и совершенствовать системы речевых упражнений, которые обеспечивают вовлечение обучающихся в активную речевую деятельность. Наиболее эффективными для достижения этой цели мы считаем ситуативные упражнения.

На вопрос, какие ситуации необходимо использовать по каждой теме и в каком количестве, может ответить только сам учитель. Это зависит прежде всего от речевой подготовки обучающихся, от времени, отведенного для аудиторной и самостоятельной работы, от педагогического мастерства учителя, от его умения интенсифицировать процесс обучения, от его умения создавать максимальные условия для активной речевой деятельности учащихся.

² Размыслова Е. Ф. Учебно-речевые ситуации на уроке // Иностр. яз. в школе. 1987. № 3.

³ Гез Н. И. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 10-го класса. М., 1976. С. 3.

Предлагая учащимся работу с речевой ситуацией, преподаватель должен прежде всего внушать им необходимость ее осмысления, понимания речевого стимула, побуждающего к высказыванию. При этом очень важно создать в группе непринужденную обстановку. Это достигается в том случае, если придать работе с речевыми ситуациями игровой характер. Целесообразно разыгрывать роль «гида», «туриста», «зарубежного друга» и т. п. Такая организация обучения «раскрепощает», по утверждению психологов, психику обучающихся. Эффективность работы с речевыми ситуациями может быть достигнута при условии устранения «боязни» обучающихся вступить в беседу на иностранном языке. Для этого необходимо учить не только слушать речь своих товарищей, но и задавать вопросы по содержанию ситуации, возражать или соглашаться с высказываниями. Речевая реакция учащихся по ситуациям будет носить индивидуальный характер. Это объясняется тем, что каждый обучающийся в меру своих интеллектуальных способностей и языковых возможностей будет решать стоящие перед ним коммуникативные задачи. Преподаватель должен всегда поощрять инициативу учащихся, особенно высказывание, которое является продуктом его воображения. В этих условиях речевая реакция различных учащихся по любой ситуации будет отличаться как по форме, так и по содержанию и объему. Такая особенность высказываний по ситуациям не позволяет дать «ключ» к ситуациям, потому что он не будет совпадать с речевой реакцией учащихся. И тем не менее мы считаем необходимым давать примерные образцы речевой реакции по различным ситуациям в методических целях. Каждый такой образец следует рассматривать как один из возможных вариантов.

Приведем примеры:

Ситуация 1.

Man fragt Sie über die Grenzen der UdSSR. Wie werden Sie diese Frage beantworten?

Примерный образец речевой реакции:

Die UdSSR grenzt an 12 Staaten. Drei Ozeane und 12 Meere bilden die natürlichen Grenzen der Sowjetunion.

Ситуация 2.

Man bittet Sie, über die großen Flüsse und Gebirge der Sowjetunion zu erzählen. Geben Sie Antwort!

Примерный образец речевой реакции:

Die größten Flüsse der Sowjetunion sind: die Lena —

4400 km; der Jenissej — 4130 km; die Wolga — 3690 km; die Ob — 3680 km u. a. Die höchsten Gebirge unserer Heimat sind: der Kaukasus, der Pamir, der Tienschan, der Altaj u. a.

Ситуация 3.

Ihr Freund meint, daß unsere Heimat das reichste Land der Welt an Bodenschätzen ist. Was meinen Sie dazu?

Примерный образец речевой реакции:

Besonders reich ist unser Land an Eisenerz, Manganerz, Kupfer, Zinn, Nickel, Gold, Silber, Steinkohle, Erdöl, Erdgas und Uran.

Ситуация 4.

Auf einem internationalen Treffen wurde über die heutige Lage der Frauen in der Welt gesprochen. Zur Diskussion meldeten sich Vertreter aus verschiedenen Ländern. Nehmen Sie das Wort und berichten Sie über die Lage der Frauen in der Sowjetunion.

Schlüsselwörter a) gleiche Rechte wie der Mann haben; b) gewählt werden können; c) gleiche Arbeit, gleichen Lohn bekommen; d) Möglichkeiten zu studieren haben; e) große Wissenschaftler sein; f) leitende Posten einnehmen.

Примерный образец речевой реакции:

In der Sowjetunion haben die Frauen die gleichen Rechte wie die Männer. Das bedeutet, daß sie gewählt werden können, daß sie für gleiche Arbeit gleichen Lohn bekommen. Die Frauen haben dieselben Möglichkeiten zu studieren wie die Männer. Viele Sowjetfrauen sind große Wissenschaftler und nehmen leitende Posten ein.

Ситуация 5.

Ihre Freunde aus der BRD besuchen die Stadt Wolgograd, die an der Wolga liegt. Die Freunde fragen Sie, ob es noch viele Städte gibt, die nach den Flüssen benannt sind. Führen Sie ein Gespräch darüber.

Schlüsselwörter

1. a) fragen Sie über die Städte, die an Flüssen liegen; b) fragen Sie, ob die Städte nach Flüssen benannt sind; c) Beispiele anführen.

2. a) an Flüssen liegen; b) die meisten nach Flüssen benennen; c) über Dnepropetrowsk, Angarsk, Jenissejsk erzählen.

Примерный образец речевой реакции:

1. *Gibt es in der Sowjetunion viele Städte, die an Flüssen liegen?*

2. *Natürlich. Viele Städte liegen an Flüssen.*

1. *Und sind Sie alle nach den Flüssen benannt?*

2. *Die meisten sind nach den Flüssen benannt.*

1. *Führen Sie bitte einige Biespiele an.*

2. *Nun, zum Beispiel, solche Städte, wie Dnepropetrowsk, Angarsk, Jenissejsk.*

Вся необходимая для говорения информация поступает через чтение и аудирование, и обучающийся, восприняв ее, должен занять ту или иную позицию, выразить то или иное мнение, суждение и обосновать его. Высказыванию своего мнения предшествует большая аналитико-синтетическая работа по тексту, требующая большой мыслительной активности, аккумуляции знаний, отбора фактов, определения своего отношения и т. п.

Важной особенностью обучения является преобладание таких форм работы, как групповые обсуждения и дискуссии, где устно-речевое общение выступает в своей наиболее законченной форме: говорящие попеременно меняют свои позиции, становясь то слушающими, то говорящими; легко переходят от отдельных реплик к более развернутым монологическим высказываниям и т. д.

Имея в виду важность аудитивных умений для устно-речевого общения, почти каждое занятие желательно начинать с аудирования, обеспечивая связь учебного процесса с текущими событиями, с жизнью. Это может осуществляться в форме политинформации, когда отдельные учащиеся привлекают в работе тексты из газет или другой актуальный материал и информируют друг друга. Это может быть небольшое сообщение преподавателя, выступающее как экспозиция к дальнейшей работе или не связанное с ней, рассчитанное на то, чтобы в целом стимулировать иноязычное общение, вызвать определенный эмоциональный эффект (например, рассказы-загадки) и т. д.

Характеризуя некоторые особенности обучения устно-речевому общению, еще отметим, что особое значение приобретает организация работы в целом. Необходимо строго отобрать сведения, нужные для решения данной задачи, поскольку обучающийся в единицу времени может усвоить определенное, а не безграничное количество информации. Всякая же другая информация, не имеющая

прямого или косвенного отношения к четко формализованной конечной цели, отодвигает ее достижение на длительное время, резко снижая эффективность обучения.

З. В. Перепелица, Н. М. Новиченко

**О РОЛИ ВЫЯВЛЕНИЯ УСЛОВИЙ
АДЕКВАТНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ТЕКСТА
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Проблема обучения чтению литературы на иностранных языках является чрезвычайно многосторонней и сложной, включающей в себя задачи обучения видам чтения, быстрому чтению, пониманию читаемого текста и др.

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с обучением пониманию художественного текста и путями повышения степени глубины понимания читаемого. Приемы обучения чтению как виду речевой деятельности обусловлены как сущностью самого процесса чтения, так и сущностными характеристиками текста как лингвистического явления.

Суть понимания читаемого текста заключается в реализации акта коммуникации между автором текста и его читателем: в наиболее адекватном восприятии читателем информации, заданной в тексте, а также авторских прагматических интенций. Итак, чтобы коммуникация осуществилась, необходим помимо автора и читателя авторский текст — одновременно цель и средство коммуникации. Говоря о понятии текст, следует отметить, что определение текста, которое можно было бы считать исчерпывающим и которое носило бы терминологический характер, еще не выработано ¹.

Принимая в качестве рабочего определение текста И. Р. Гальпериным ², подчеркнем важность для процесса обучения чтению и самого чтения подход к тексту как единому структурно-смысловому целому, глобальной структуре, включающей в себя глубинную и поверхностную структуры.

¹ Тураева З. Я. Лингвистика текста. М., 1986. С. 11.

² Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. С. 18.

Глубинная структура, по мнению З. Я. Тураевой, представляющая собой идейно-тематическое содержание текста, включает в себя авторские интенции, прагматические установки³. Одним из доминирующих факторов глубинной структуры художественного текста является подтекст. Глубинная структура облечена в лингвистическую форму поверхностной структуры, особенности лингвистической организации которой и позволяют читателю извлекать содержащуюся в тексте информацию.

Однако степень читательского проникновения в замысел автора обусловлена многими факторами. Читатель извлечет то глубинное содержание, которое для него более приемлемо. Существует чрезвычайно тонкое наблюдение В. Ф. Асмуса о степени проникновения читателя в суть произведения: «Два читателя перед одним и тем же произведением — все равно, что два моряка, забрасывающие каждый свой лот в море. Каждый достигает глубины не дальше длины лота»⁴. По мнению В. Ф. Асмуса, чтение и понимание произведения представляют собой напряженный труд читателя.

Выявление условий усвоения содержащейся в художественных текстах информации способствует последующему адекватному истолкованию смыслового содержания текстов, проникновению в коммуникативные намерения автора, в подтекст произведения.

Каждый писатель в меру своего таланта стремится сделать читателя своим единомышленником, стремится передать свои мысли и взгляд на окружающий его мир. Коммуникативное намерение автора, авторский концепт текста задан автором и реализуется в языковой данности текста. Очевидно, нужно говорить об объективно заданном авторском подтексте и субъективном читательском подтексте. Наличие реализованного автором подтекста обуславливает наличие читательского подтекста, что проявляется в следующем: несмотря на определенный субъективизм восприятия подтекста каждым читателем, читательские интерпретации сохраняют общий смысл и, следовательно, число интерпретаций подтекста не безгранично, оно обусловлено языковой данностью текста. «Словесная материя — единственная реальная данность, из которой

³ Тураева З. Я. Лингвистика текста. М., 1986. С. 57.

⁴ Асмус В. Ф. Вопросы теории и эстетики. М., 1968. С. 63.

предстоит сделать вывод о мировосприятии автора»⁵. Исследователи, занимающиеся проблемой восприятия произведения, отмечают роль жизненного, читательского и социального опыта в процессе проникновения в сущность текста. Б. С. Мейлах высказывает сомнения в возможности читательского восприятия произведения, адекватного замыслу автора: «Под нормами восприятия нельзя подразумевать какое-то калькированное, подчиненное жесткой схеме или же абсолютно адекватное авторскому замыслу восприятие»⁶. Б. С. Мейлах определяет трактовку восприятия как творчества, данную В. Ф. Асмусом как весьма условную, и полагает, что «речь может идти лишь о степени активности художественного восприятия», предлагает свою классификацию уровней восприятия: элементарный уровень, воспринимающий сюжетную сторону произведения, и концептуальный, или системный, уровень, проникающий в замысел произведения⁷.

Процесс обучения чтению художественного текста обязательно предполагает учет сопутствующих или препятствующих точному воссозданию авторского замысла условий, наиболее точный перечень которых дан Б. М. Руниним: «...художественное произведение апеллирует не к профессиональной осведомленности человека, а ко всему содержанию его личности, ко всем навыкам его идейной, социальной, интеллектуальной, психической, нравственной, эмоциональной, биологической и какой еще хотите жизни, из которых и складывается наше эстетическое переживание при встрече с искусством, наша вкусовая оценка»⁸.

Исходя из вышесказанного, оптимальной можно считать такую организацию процесса обучения пониманию художественного текста, при которой учитывались бы личностный опыт обучаемых, их так называемые фоновые знания, отбор художественных текстов для чтения с учетом уровня лингвистической подготовки слушателей, выявление сущностных лингвистических характеристик текста.

⁵ Кухаренко В. А. Язык Хемингуэя (опыт лингвистического исследования): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Одесса, 1972. С. 3.

⁶ Мейлах Б. С. Художественное восприятие как научная проблема. Л., 1971. С. 16.

⁷ Там же. С. 17.

⁸ Рунин Б. М. Информация и художественность // Художественное восприятие. Л., 1971. С. 126.

Следует отметить, что слушатели групп разговорной речи являются, как правило, научными сотрудниками высшей квалификации, которым свойствен вдумчивый, рациональный подход к изучаемому предмету. Тезаурус данного контингента обучаемых богат, и, говоря о фоновых знаниях, мы имеем в виду их лингвистическую подготовку и опыт работы с литературой на иностранном языке. Как показала практика, слушатели, свободно читающие специальную литературу на английском языке, тем не менее испытывают трудности при чтении художественного текста, причем трудности настолько значительные, что они приводят к неполному пониманию, зачастую к искажению, неправильному прочтению авторского текста. Все это вызывает у слушателей своеобразный психологический барьер, затрудняющий обращение к ценному источнику совершенствования разговорной речи, источнику страноведческих реалий и, что немаловажно в разговорной речи, моментов поведенческого плана.

Опыт работы с художественными текстами в группах разговорной речи подтвердил необходимость этапа, предваряющего работу с собственно текстом. Это этап ознакомления обучаемых с лингвистическим феноменом художественного текста, с онтологически присущими тексту категориями, являющимися универсалиями. Пренебрежение этим этапом может иметь отрицательные последствия в дальнейшем: не будут выработаны ориентировка в структуре текста, умение прогнозировать развертывание лингвистического материала, умение считать подтекстовую информацию. Иными словами, вместо комплексного подхода к тексту как к иерархии отношений внутритекстовых компонентов, в совокупности несущих художественное содержание произведения, будет преобладать инвентарно-описательный подход: перечисление стилистических средств и приемов, порой интуитивно выделяемых слушателями в тексте под влиянием экстралингвистических факторов (знания об авторе, условиях его жизни и творчества, знания об эпохе и т. д.).

При обращении к тексту, и особенно к художественному, необходимо учитывать, что любой текст обладает присущим именно этому тексту типом организации смысловой информации. Различные смысловые элементы текста на различных его уровнях обладают собственным, локальным значением, приобретаемым элементом в системе комбинаторных связей, присущих данному типу текста.

Каково бы ни было число читательских толкований, оно ограничивается и обусловлено диалектическим единством видов внутритекстовой информации. В процессе интерпретации мы исходим только из того, что реализовано автором в тексте.

По мнению И. В. Арнольд, множественность интерпретаций текста имеет свои границы, за которыми наступает искажение текста⁹. Экспериментально установлено, что, несмотря на полисемантическую интерпретаций подтекста, все они содержат определенную смысловую доминанту, некий инвариантный смысл¹⁰. Это служит подтверждением наличия в тексте определенных инвариантных элементов, конституирующих подтекст.

Поскольку адекватное восприятие текста зависит от понимания и восприятия скрытой информации, необходимо начинать с ознакомления слушателей с действием лингвистического механизма средств реализации глубинной структуры текста в линейной данности текста, что во многом облегчает задачу восприятия текста, авторских интенций, т. е. восприятия текста в целом как диалектического единства всех видов внутритекстовой информации.

Практика показывает, что из многообразия средств лингвистической организации текста первостепенная роль принадлежит семантико-синтаксическим средствам. О корреляции семантики и синтаксиса исчерпывающе сказано у В. В. Мартынова: «В основе всякого синтаксиса лежит семантика (синтаксис эксплицирует семантику)»¹¹. Художественный текст является органическим, иерархически организованным семантическим единством, членимость которого на элементы, объединенные общими семантическими доминантами, репрезентируется через синтаксическую текстовую организацию. Следовательно, именно семантический анализ служит надежным средством адекватной интерпретации произведения, позволяет выявить взаимосвязи между тематически связанными элементами текста.

1. Необходимо привлечь внимание слушателей к тому, что композиция художественного текста информативна, она является условием, средством передачи информации.

⁹ Арнольд И. В. Стилистика декодирования: курс лекций. Л., 1974.

¹⁰ Торсуева И. Г. Подтекст и средства его выражения. М., 1975. С. 61.

¹¹ Мартынов В. В. Категории языка. М., 1982. С. 108.

Общий смысл текста неотделим от организации элементов текста, поскольку «композиционная структура обусловлена прагматическими мотивами адресата»¹².

Вслед за Ю. М. Лотманом представим драматургический текст как последовательность структурных доминант разных уровней¹³. При таком подходе необходимо выделить название в структурный композиционный элемент первостепенной важности, проецирующий читательское восприятие на определенный смысл текста.

2. Название как элемент текста представляет собой чрезвычайно сложное и многоплановое явление, характеризующееся полисемантической и полифункциональностью. Полисеманτικότητα названия обусловлена самой сущностью его — быть компенсированным, нераскрытым содержанием текста¹⁴; обладать способностью намечать ту доминанту, которая определяет собой все построение¹⁵.

В ряду важнейших функций названия находится прагматическая функция, одна из целей которой заключается в том, чтобы воздействовать на читателя: сообщив ему определенную информацию о тексте, в заданном ключе направлять ожидание новой информации.

Отношения, существующие между названием и основным корпусом текста, чрезвычайно важны для выявления глубинной структуры текста. Все названия соотносятся с корпусом текста отношениями тема — рема. По сути, любое название — это тема-рематический комплекс, только степень соотношения в нем тематического и рематического аспектов информации по отношению к основному корпусу текста различна. Тема-рематические отношения неотделимы от перспективно-ретроспективных отношений названия и собственно текста. Перспективный характер названий проявляется в векторной направленности названия на локализацию элемента новизны информации, который раскрывается на уровне фактуально-содержательной, концептуальной либо подтекстовой информации.

При тематических названиях между ними и основным корпусом текста как структурно-семантическими едини-

¹² Кухаренко В. А. Интерпретация текста. Л., 1979. С. 64.

¹³ Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.

¹⁴ Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. С. 133.

¹⁵ ВYGотский Л. С. Психология искусства. М., 1956. С. 206.

цами первого порядка членения текста с определенной степенью огрубления можно констатировать отношения семантической эквивалентности. Информация, представленная в конденсированном виде, в тематическом названии семантически равнозначна информации основного корпуса текста.

Информация рематического названия, выявляемая при ретроспекции, находится в состоянии дополнительности, нередко и в оппозиции к информации собственно текста и выступает в качестве надежного условия для адекватного понимания глубинной структуры текста.

3. Существенным моментом для понимания художественного текста представляется выявление семантических возможностей различных элементов членения текста. Поскольку структура целого и его значение устанавливаются путем определения органических частей художественного произведения¹⁶, проникновение в прагматику членения текста — одно из условий выявления содержательно-подтекстовой информации. При семантическом анализе художественного текста выявляется авторское членение текста на крупные тематические блоки — макротексты, совокупность которых составляет семантику текста. «Тематическая структура текста состоит в сцеплении тем, их взаимоотношении и иерархии, в их отношении к частям текста и тексту в целом, а также в ситуации»¹⁷. Авторская аранжировка макро- и микротекстов, которые взаимно мотивируются, контактируют или контрастируют, располагаясь не в линейной последовательности, является действенным средством увеличения смыслового объема художественного текста. Объемно-прагматическое и контекстно-вариативное членение текста также является авторским средством актуализации отдельных моментов текстовой информации, что в немалой степени способствует проникновению в глубинный смысл текста.

4. Необходимо выделить роль организации художественного времени, фактора, обладающего не меньшей значимостью в арсенале авторских средств создания общей семантики текста. Временные перестановки, так называемое обратное время, для современного художественного текста не являются чем-то исключительным —

¹⁶ Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959. С. 227.

¹⁷ Danes F. Zur semantischen und tematischen Struktur des Kommunikats // Studia grammatica XI. 1976. P. 31—46.

алогизм временных переходов, столкновение событий разных времен, путешествия во времени — существенная и неотъемлемая черта современного художественного текста. Это делает возможным выделение смещения временного континуума в тексте в качестве эмоционального усилителя, весьма эффективного авторского средства, входящего в механизм создания глубинного смысла.

5. Действенным критерием понимания художественного текста является ознакомление слушателей с лингвистическим воплощением системы связи смысловых макро- и микротекстов в единую семантику текста. Механизм иерархически организованных семантических повторов — текстуальных коннекторов ¹⁸ осуществляет наряду со стяжением тематических блоков и передачу глубинного смысла. Исходя из принципов семантической рекуррентности и семантической эквивалентности, коннекторы предстают в тексте либо в виде трансформов, либо перифразов. Трансформы и перифразы осуществляют не только синтаксическую связь в структуре текста, они служат и выражению семантического отношения между элементами текста, являясь одновременно формальными и смысловыми коннекторами.

Текстуальным смысловым коннекторам присуща иерархическая организованность; исходя из их синтаксической реализации, начиная от простейших форм коннекторов до коннекторов с усложненной семантической структурой, коннекторы могут быть репрезентированы: а) на уровне отдельных номинативных единиц; б) на уровне целых предложений или сегментов предложений; в) на уровне сверхфразовых единств (СФЕ); г) на уровне текста.

Существенные различия, заключающиеся в синтаксической репрезентации коннекторов на поверхностном уровне, уступают место глубинной аналогии между перифразами и трансформациями, проявляющейся в их семантической эквивалентности и функциональной общности.

Смысловые коннекторы наряду с тематической актуализацией сегментов текста и когезией текста являются мощным средством реализации прагматической установки автора в плане глубинного смысла, пронизывая и скрепляя текст единым авторским взглядом, отношением, оценкой.

Следует привлечь внимание к тому, что каждое из

¹⁸ Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 5—39.

лингвистических явлений, рассмотренных выше, может в принципе участвовать в создании глубинного смысла художественного текста самостоятельно. Однако глубинный смысл, получаемый в результате взаимодействия всех названных лингвистических средств, не есть простая сумма смыслов, создаваемых каждым из этих средств. Для наиболее полного проникновения в авторский замысел необходимо идти от функционального анализа элементов в структуре ¹⁹. Выявление закономерностей функционирования средств реализации глубинного смысла во взаимодействии, а не каждого в отдельности является объективным критерием адекватного восприятия внутритекстовой информации, полного понимания текста.

Безусловно, объект такой высокой сложности, как текст, может быть предметом различных подходов. Думается, что несомненное преимущество семантического подхода при интерпретации художественного текста позволяет подойти к описанию и толкованию языковых единиц различных уровней не самих по себе, а в их взаимодействии и интерпретации в контексте целого текста, обусловленных объективными законами построения текста.

Поскольку рассмотренные лингвистические средства формирования глубинного смысла художественного текста являются константными, относятся к композиционно-архитектоническому уровню и не варьируются от текста к тексту, они носят характер универсалий и обнаруживаются в связном тексте независимо от языка, на котором создан данный текст. В связи с этим в случае необходимости возможен анализ текста на русском языке, что, безусловно, облегчает задачу достижения адекватного восприятия авторских интенций.

Практика работы с художественными текстами в группах разговорной речи подтверждает эффективность текстоцентрического подхода при обучении чтению текста.

¹⁹ Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1956.

**ЭКСПРЕССИВНОСТЬ РЕЧИ — ВАЖНЕЙШЕЕ
ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Экспрессивность (выразительность) — необходимое качество речи учителя любой специальности. Общеизвестно, что для человека, воспринимающего любой текст, имеет значение и несет информацию не только то, что сказано, но и как, каким тоном это сказано.

«Вяло, безжизненно и художественно беспомощно прочитанное учителем условие задачи, будь то по физике, математике или химии, порождает у учащихся ответную вялость мышления, дистрофию заинтересованности и необратимую апатию чувств и одновременно с этим правильно поставленные литературные и смысловые ударения, умело смонтированные абзацы единого целого и многозначные по своей логической емкости паузы не оставляют равнодушным ни одного школьника — ни пятиклассника, ни десятиклассника»¹.

Однако, как показывают результаты педагогической практики в школе, студенты старших курсов педагогических институтов не владеют логической и эмоционально-образной выразительностью чтения. Это приводит к тому, что они оказываются не в состоянии обучить своих учеников полному пониманию художественного текста, сделать обучение воспитывающим.

В программе педагогического вуза нет точного указания, в какой период обучения заниматься выразительным чтением². Поэтому среди методистов-практиков преподавания иностранного языка не выработано единого мнения на этот счет.

Одни полагают, что обучать выразительному чтению следует на занятиях по практической фонетике³. Мы

¹ Шаталов В. Ф. Точка опоры. М., 1987. С. 17.

² Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи. М., 1982. С. 3—4.

³ Тихонович Л. Б. Методика обучения основам выразительного чтения на I курсе языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983. — 243 с.; Чебыкина Л. И. К вопросу о формировании интонационных навыков у студентов I курса языкового факультета педагогического института // Проблемы фонолистики: Сб. науч. тр. МГПИ им. В. И. Ленина. М., 1980. С. 86—100.

не отвергаем подобный подход. Он, безусловно, способствует выработке навыков выразительного чтения. Однако, принимая во внимание сложность изучаемого явления, мы полагаем, что обучение данному аспекту речевой деятельности целесообразно продолжить на старших курсах на занятиях по аналитическому чтению.

Для того чтобы наша позиция в этом вопросе стала понятной, дадим определение основополагающему для нашей работы термину «выразительное чтение». В середине XIX в. термин «выразительное чтение» наравне с терминами «декламация» и «художественное чтение» стал обозначать искусство художественного слова. Теперь этот термин имеет узко школьное значение: он относится лишь к чтению литературно-художественных произведений (или отрывков из них) учителем или учащимися на уроке и на внеклассных занятиях. В последние годы методика выразительного чтения приведена в соответствие с основами искусства художественного чтения ⁴.

Наряду с термином «выразительное чтение» в методической литературе часто употребляется термин «чтение вслух».

В ряде случаев «выразительное чтение» и «чтение вслух» употребляются в качестве синонимов ⁵. Мы не согласны с данной точкой зрения. Ниже мы приведем аргументы против такой постановки вопроса.

В настоящее время в практике преподавания выразительного чтения существует строгое деление: если говорят о выразительном чтении, то имеют в виду только чтение вслух, если о чтении «про себя», то выразительное чтение уже не входит в объем такого понятия. Указанный подход обедняет чтение «про себя», отнимая у него право на экспрессию в истинном смысле слова, т. е. «созначения, сопутствующие основному смыслу передаваемого сообщения, благодаря которым на экспликативный аспект высказывания накладываются элементы отношения говорящего (читающего) к сообщению» ⁶. Считаем, что, обу-

⁴ Педагогическая энциклопедия. М., 1964. С. 437—438.

⁵ Богданова Э. Х. Обучение выразительному чтению в языковом вузе // Иностр. яз. в высшей школе: Учеб.-метод. пособие. Вып. 20. М., 1987. С. 126—132.

⁶ Каспранский Р. Р. Экспрессивный аспект речевого высказывания // Речевое общение: цели, мотивы, средства. М., 1985. С. 183.

чая выразительному чтению, мы одновременно совершенствуем и чтение «про себя»⁷.

Мы вслед за многими исследователями проблем обучения выразительному чтению (Ю. Б. Борисов, Т. В. Завадская, Р. Р. Майман, Б. С. Найденов, Е. В. Язовицкий) понимаем под этим термином «искусство художественного слова в практике школы»⁸. В данном определении хотим обратить внимание на два важных, на наш взгляд, момента: 1) профессиональную направленность этого вида речевой деятельности; 2) его связь с искусством.

Нельзя не заметить, что в понимании термина «выразительное чтение» среди методистов единства нет. На наш взгляд, одной из главных причин такого положения вещей является то, что выразительным чтением называют разные уровни художественного чтения.

Л. Б. Тихонович выделяет следующие уровни в обучении выразительному чтению: 1) чтение вслух; 2) основы учебного выразительного чтения; 3) учебное выразительное чтение; 4) развитое (собственно) выразительное чтение⁹. В целом мы согласны с подобным делением, хотя считаем возможным второй и третий пункты объединить в один.

Хотелось бы остановиться еще на одном принципиально важном моменте — это разница в подходах к обучению выразительному чтению. Среди преподавателей, обучающихся выразительному чтению на иностранном языке, наиболее распространен в настоящее время так называемый лингвистический подход. Его сторонники во главу угла ставят обучение интонации. Так, М. П. Дворжецкая полагает, что «выразительное чтение — это активный процесс осмысленного чтения, при котором читающий воспроизводит звуковую материю по наиболее частотным и употребительным образцам изучаемого языка в плане фразового ударения, методики основных типов предложения в составе межфразовых единств текста, их синтагматической паузации»¹⁰.

Мы не являемся сторонниками лингвистического подхода. В своей работе по развитию навыков выразитель-

⁷ Балли Ш. Французская стилистика. М., 1961. С. 116.

⁸ Язовицкий Е. В. Выразительное чтение как средство эстетического воспитания. Л., 1963. С. 30.

⁹ Тихонович Л. Б. Указ. соч.

¹⁰ Дворжецкая М. П. Указ. соч. С. 3.

ного чтения мы обратились к педагогическому опыту формирования речевой культуры на русском языке. В своем исследовании мы опирались на точку зрения Н. И. Жинкина, который отрицает самую возможность обучения интонации, так как это приводит к искусственности и лжи, и рекомендует обратиться к теории сценической речи, в первую очередь к системе Станиславского¹¹.

Выразительное чтение — явление сложное и многоаспектное, ибо оно является одной из форм искусства. В то же время — это и прием обучения, и творчество учителя, и творчество ученика, и результат изучения литературного произведения, и средство подготовки к изучению, и синтез элементов, выявленных в анализе текста, и анализ как выявление чтецом в звучащем слове своих настроений, оценок, возникших в процессе чтения.

Не удивительно, что столь сложен и процесс обучения выразительному чтению. В нем множество взаимосвязанных этапов: предварительная подготовка к чтению, совершенствование голоса, дикции, первоначальное восприятие произведения, изучение личности автора, общий и специальный анализ текста. В нашей работе мы не рассматривали все стороны этого явления. Нас интересовало выразительное чтение только как прием более глубокого изучения литературного произведения.

Исходя из этого, мы проанализировали методику работы с художественным текстом на занятиях по аналитическому чтению. При этом был выявлен ряд существенных недостатков, которые вносят некоторый формализм в получение знаний. Механический характер формирования речевых умений и навыков, преобладание языковых форм работы, отсутствие новизны приводят к тому, что у студентов формируется вид чтения, не имеющий аналога в родном языке. Такое использование текстов ориентирует учащихся преимущественно на наблюдение за языковым материалом и на его механическое запоминание, а коммуникативные задачи чтения как речевой деятельности оказываются на втором плане.

С такими заданиями к тексту, которые предусматривают нахождение тех или иных стилистических приемов, студенты справляются довольно уверенно, но традицион-

¹¹ Цит. по: Найденов Б. С. Физиологические и психологические основы учебной речи и чтения // Выразительное чтение в вузе и в школе: Сб. статей. Иркутск, 1976. С. 12.

ные виды работ, такие, как перевод отрывка из текста, пересказ главы, интерпретация отдельных фрагментов, вызывают у них порой большие затруднения.

В результате анализ художественного текста превращается в практикум по теоретическим дисциплинам учебного плана (стилистики, лексикологии, грамматики). За время таких «практикумов» студенты получают отдельные знания, не соотнося их с явлениями реального мира. Как следствие этого, знания лишаются для обучающихся их познавательного действительного смысла. В частности, текст, с которым работают студенты, остается для них «чужим».

Систему упражнений для обучения выразительному чтению мы назвали логико-эмоциональным тренингом. Нашу задачу видим в том, чтобы добиться в результате предложенной нами системы упражнений такой выразительности в чтении, «в которой эмоциональность не прорывается, а выражается в соответствии с сознательным намерением говорящего или пишущего»¹². В основе этой системы лежит идея о диалектическом единстве эмоционального и рационального в творчестве. Если в прошлом роль эмоций нередко сводилась к их влиянию на мыслительный процесс, то сейчас обсуждается вопрос о конкретном взаимодействии двух сфер психики. При этом все чаще высказывается мысль, что эмоции не просто связаны с мышлением, но являются его обязательным компонентом.

Работы Т. В. Кудрявцева, А. Н. Леонтьева, М. Г. Ярошевского свидетельствуют о том, что основные мыслительные действия, традиционно относимые к «рациональному» уровню мышления (анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация), а также такие методы исследования, как индукция, дедукция, аналогия, в равной мере применимы к самым различным элементам духовного отражения, в том числе и к образно-эмоциональным.

С другой стороны, проникнутое эмоциональным отношением образное представление о ситуации, визуально-образная ее структура, в которой ведущую роль играют представления, оказываются необходимыми на самых разных уровнях организации материала, включая этапы обобщения и абстрагирования.

¹² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Ч. VII. Речь. М., 1940. С. 371—372.

Основополагающими для нашей системы упражнений явились идеи К. С. Станиславского и его последователей о работе с текстом. Чтобы плодотворно использовать искусство театра для обучения выразительному чтению будущих учителей, необходимо разобраться в основных элементах актерского творчества, взять из них самое необходимое и приспособить для своих целей. Только при этих условиях можно рассчитывать на плодотворность предлагаемой нами методики обучения выразительному чтению на иностранном языке.

Мысль об использовании элементов театральной педагогики как средства обучения иностранному языку не нова. Этот вопрос в той или иной мере обсуждался как советскими¹³, так и зарубежными методистами¹⁴. Но достижения театральной педагогики, в частности система Станиславского в полном ее объеме, во взаимосвязи всех составляющих ее элементов, конечно, не могут быть применены ни в педагогическом вузе, ни в школе. Эта система преследует специальную цель — подготовку артиста-профессионала.

Мы считаем закономерным и педагогически целесообразным использовать отдельные положения системы Станиславского, относящиеся непосредственно к работе над словом. Это такие положения, как учение о сверхзадаче, закон сквозного действия, закон перспективы, раскрытие подтекста, создание в воображении системы видений. Законы, раскрытые Станиславским, соответствуют природе речи и доступны для учащихся. Поэтому их следует использовать в методике обучения выразительному чтению в педвузе и школе.

Изложим тезисно те положения системы Станиславского, которые помогают постичь основы искусства живого слова. Станиславский не отделял логический анализ текста от психологического. В его высказываниях «разведка умом» сочетается с «разведкой чувством». Он утверждает, что «анализ анатомизирует, вскрывает, рассматривает, изучает, оценивает, признает, отрицает, утверждает;

¹³ Артемов В. А. Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика. М., 1971. С. 258—269; Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. С. 214.

¹⁴ Maley A., Duff A. Drama Technique in Language Teaching — Cambridge, 1978.—104 p.; Devine M. E., Constance M. Clark. The Stanislavski System as a Tool of Teaching Dramatic Literature // College English. Vol. 38, N 1. P. 15—24.

находит основную линию и мысль (сверхзадача и сквозное действие пьесы и роли). Этим анализом питаются воображение, чувство, мысль, воля»¹⁵.

Произнесение чужих авторских слов не тождественно произнесению слов собственных. Поэтому главный интерес Станиславского был сосредоточен вокруг проблем воссоздания живого органического процесса деятельности человека в конкретных условиях сценического общения как речевого действия, как обмена «смыслами». Он обратил внимание на тот факт, что интонационная структура речи адекватна задачам взаимодействия, его «смысловому» содержанию, а не его грамматической форме.

Поиски великого реформатора театра многое подсказывают и нам. Надо сосредоточить внимание учащихся на содержательной стороне формирования речевой деятельности, увлечь их задачами взаимодействия смыслом речи — вот способ избежать формализма и механических повторений.

Кроме положений системы Станиславского для обучения выразительному чтению нами использовались данные лингвистики текста. Соединение лингвистики текста и выразительного чтения может показаться искусственным только на первый взгляд, по замечанию Р. Барта, риторика — это, выражаясь современными терминами, лингвистика текста.

Категории лингвистики текста помогают учащимся проникнуть во внутреннюю структуру текста (мотив, идею, тему). Одновременно с этим происходит изучение внешней структуры текста, его логических связей, графического строения. Все это поможет понять текст на уровне смысла, что в конечном счете будет способствовать его выразительному чтению.

Г. Г. Сильницкий

ГЛАГОЛЬНАЯ СИСТЕМА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

(к проблеме интерпретации корреляционных данных)

Как было отмечено выше, корреляционные соотношения между глагольными признаками и их группировки по различным параметрам могут рассматриваться в ка-

¹⁵ Гуревич С. А. Чем нам поможет Станиславский? // Литература в школе. 1963. № 1. С. 38.

честве эмпирической базы комплексного исследования глагольной системы в английском языке. В индуктивных науках одна и та же совокупность эмпирических данных может иметь, как правило, различные теоретические интерпретации.

Интерпретация, предлагаемая ниже, основана на следующих посылах:

1) Глагольные признаки, входящие в один и тот же комплекс, должны быть линейно ранжированы таким образом, чтобы каждый последующий признак достаточно убедительно (т. е. в достаточном соответствии со всей совокупностью наших наличных лингвистических знаний) мотивировался предыдущим.

2) В качестве исходных объяснительных факторов принимаются тематические признаки глаголов, отображающие особенности внеязыковых глагольных референтов и тем самым характеризующие наибольшей объективностью и универсальностью.

В процессе построения интерпретационных «цепочек» выяснилось, что необходимым связующим звеном между тематическими и формальными признаками глаголов выступают их диахронические характеристики, отображающие период (древнеанглийский, среднеанглийский, новоанглийский) появления глагола в языке. Корреляционные соотношения диахронических признаков с другими глагольными характеристиками, за исключением трех тематических макрокласов, были выявлены на материале исходной базы данных, но остались (как и целый ряд других показателей) за рамками приводимых ниже таблиц. В силу их существенной объяснительной роли, обнаружившейся на последнем этапе исследования, ниже представлены коэффициенты корреляции диахронических глагольных признаков с ключевыми характеристиками различных уровней¹, корреляции диахронических признаков с энергетическим, информационным и онтологическим макрокласами были специально вычислены для проверки излагаемой объяснительной гипотезы.

Исходным звеном предлагаемой интерпретационной схемы является положительная соотнесенность энергетических глаголов с древнеанглийским происхождением и онтологических — с новоанглийским.

¹ Эти корреляции были вычислены на материале, подготовленном М. М. Буяновым.

Т а б л и ц а 1. Корреляционные соотношения диахронических глагольных признаков с признаками других уровней

	Древнеанглийское происхождение (ДА)	Среднеанглийское происхождение (СА)	Новоанглийское происхождение (НА)
ЭНРГ	.06	0	0
ИНФОРМ	0	0	0
ОНТОЛ	— .07	0	.04
ТСЛ	.27	.07	— .21
ЧЛН	— .23	— .05	.17
ДЕР/ ТРНЗ	— .13	— .11	.17
КОСВ	0	.05	0
2СКЗ	.09	.10	— .12
ПРИД	.17	.12	— .19
КЗ	.05	.08	— .09
КОНВ	— .05	0	.05
/ДЕР	.13	.10	— .15
	.06	.16	— .11

Энергетические глаголы отображают процессы, многие из которых относятся к наиболее жизненно важным реалиям материального бытия человека и его природной среды и поэтому должны быть адекватно отображены в языке с самого раннего периода его существования. Далее, поскольку, как известно, длительность существования лексических единиц в языке, как правило, обратно пропорциональна степени их формальной сложности, глаголы древнеанглийского происхождения (и соответственно энергетические глаголы) «тяготеют» к формальной простоте: к односложной структуре на фонетическом уровне и к морфемной нечленимости на морфологическом.

Морфемная нерасчлененность глагола в свою очередь положительно соотносена с его семантической нерасчлененностью, т. е. с наличием одного-единственного состояния в составе его хроноструктуры. Эта семантическая простота влечет за собой тяготение глаголов рассматриваемого комплекса к интранзитивности: носителем единственного состояния в составе простого глагольного значения выступает референт подлежащего.

Формальная простота глаголов способствует внешне-деривационной отглагольно-субстантивной конверсии: -ЧЛН-КОНВ: .20; ИСЛ-КОНВ: .24. Наличие же у глагола субстантивного деривата по конверсии положительно соотносено с интранзитивностью (.23). Данное соотношение определяется следующими факторами. Специфика прямого дополнения состоит в том, что данная син-

таксическая позиция может управляться лишь глаголом, но не какой-либо другой частью речи². Таким образом, существительное с процессуальным значением, производное по конверсии от транзитивного глагола (т. е. совпадающее с ним как по форме, так и по значению), отличается от исходного глагола способом управления (ср. *to purchase a book-the purchase of a book*). Это создает определенные затруднения для быстрого и эффективного понимания речи адресатом, чем и определяется внутреннее «противодействие» языка наличию субстантивных конверсивов у транзитивных глаголов.

Итак, первый комплекс глагольных признаков включает следующие характеристики: 1) энергетический тип значений; 2) древнеанглийское происхождение; 3) формальная (фонетическая, морфологическая) простота; 4) семантическая нерасчлененность; 5) наличие субстантивного деривата по конверсии; 6) интранзитивность. В большинстве своем эти признаки попарно положительно связаны между собой; отрицательных противопоставлений между ними не наблюдается. Предлагаемая интерпретация позволяет, как представляется автору, логически вывести одни корреляционные соотношения признаков из других.

Второй комплекс глагольных признаков основан на положительной соотнесенности онтологических значений и новоанглийского происхождения глаголов. Онтологические глаголы, по определению, характеризуются более абстрактными значениями, чем энергетические, чем и определяется их тенденция к более позднему появлению в языке. Поскольку на более поздних этапах развития языка производное словообразование преобладает над непроемным корнеобразованием, глаголы рассматриваемого типа характеризуются более сложной формальной (морфемной и фонетической) структурой, чем энергетические. Морфемная расчлененность определяет тяготение онтологических глаголов к семантической многосоставности (в первую очередь к наличию у них расчлененной каузативной хроноструктуры). С другой стороны, фонетическая многосложность онтологических глаголов препятствует развитию у них конверсивно-субстантивной дери-

² Сильицкий Г. Г. Синтаксические типы припредикатных позиций // Диатезы и залого. ЛО ИЯ АН СССР. Л., 1975. С. 52—58.

вазии. Обе последние характеристики, как было показано при рассмотрении энергетических глаголов, способствуют транзитивности глаголов.

Так, каузативные глаголы, содержащие в своей хроноструктуре два последовательных состояния — antecedentное (воздействие) и результативное, — являются по преимуществу транзитивными: одно из этих состояний (как правило, antecedentное) имеет своим носителем референт подлежащего, другое (результативное) — референт прямого дополнения. С другой стороны, плохая совместимость онтологических глаголов с отглагольно-субстантивной конверсией (— .16) снимает одно из препятствий к их сочетаемости с прямым дополнением.

Итак, все элементы второго комплекса глагольных признаков положительно соотнесены между собой и отрицательно — с соответствующими элементами первого комплекса. Таким образом, основная оппозиция в английской глагольной системе наблюдается между двумя комплексами признаков, имеющими в своем основании положительную связь энергетических значений и древнеанглийского происхождения глаголов в одном случае и их онтологических значений и новоанглийского происхождения в другом. Именно эти фундаментальные соотношения определяют степень формальной и семантической сложности и транзитивность / интранзитивность глаголов.

Основанием третьего комплекса глагольных значений выступает информационный тип значений. Информационные глаголы в отличие от энергетических и онтологических не имеют релевантных (положительных или отрицательных) связей ни с одним периодом истории английского языка, т. е. характеризуются более или менее равномерным происхождением на всем протяжении его развития. Это, по-видимому, определяется тем, что информационные глаголы, по определению, обозначают семиотические процессы и, таким образом, характеризуются двухъязычной структурой, отображающей соотношение формы и содержания знаковых явлений, служащих семиотическим средством передачи информации. В формальном плане материальной реализации коммуникативного процесса информационные глаголы отображают конкретно-физические средства и способы коммуникации и психического отражения объективного мира и в этом своем аспекте, подобно энергетическим глаголам, обо-

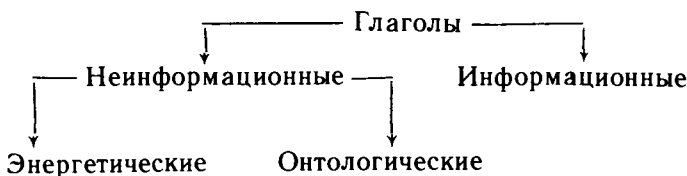
значают фундаментальные жизненные реалии, игравшие существенную роль на всем протяжении существования человека, начиная с самого древнего. С другой стороны, в содержательном своем аспекте информационные глаголы характеризуются возрастающей степенью абстрактности своих значений, отображающей поступательное развитие цивилизации, и, таким образом, подобно онтологическим глаголам, тяготеют к более поздним периодам истории языка.

Эта диахроническая «индифферентность» информационных глаголов определяет их промежуточный статус в английской глагольной системе между энергетическими и онтологическими глаголами по вышерассмотренным диагностическим параметрам. Так, некоторые из диагностических признаков, служащих для четкого противопоставления первых двух комплексов, не являются релевантными для информационных глаголов (каузативность, отглагольно-субстантивная конверсия, транзитивность). С другой стороны, информационные глаголы, как и онтологические, характеризуются формальной сложностью: положительной соотнесенностью с морфемной членимостью (.11) и отрицательной — с односложностью (— .09). Таким образом, формальная сложность, положительно сопряженная у онтологических глаголов с каузативностью и транзитивностью, в известной мере нейтрализуется у информационных глаголов их диахронической индифферентностью, что еще раз указывает на важную интерпретационную функцию диахронических факторов.

Занимая промежуточное положение между первыми двумя классами по вышерассмотренному набору признаков, информационные глаголы характеризуются рядом собственных диагностических характеристик, четко противопоставляющих их как энергетическим, так и онтологическим глаголам. Вышеуказанная двухъярусность информационных значений определяет большую сложность моделируемых ими ситуаций: информационные ситуации, как правило, содержат большее количество семантических актантов, чем онтологические и энергетические. Элементы моделируемой глаголом ситуации находят языковую реализацию в отглагольном словообразовании и в синтаксической сочетаемости глагола. Этим определяется повышенная внелексемная (внешне-деривационная и синтаксическая) валентность инфор-

мационных глаголов, их положительная соотнесенность с отглагольной деривацией (.06), косвенным дополнением (.07), придаточным дополнительным (.21) и вторичным предикатом (.11).

Итак, глагольная система английского языка может быть представлена в виде двухъярусной иерархии с противопоставлением маркированного класса информационных и немаркированного класса неинформационных глаголов на первом ярусе и последующим подразделением неинформационных глаголов на энергетические и онтологические:



Вышеизложенная интерпретация основана на критериях, в значительной мере определяемых внеязыковыми факторами, более или менее константными для различных языков: объективными особенностями отображаемых глагольных референтов и временем появления глагола в языке. Таким образом, один из путей проверки предлагаемой гипотезы состоит в типологическом сопоставлении соответствующих корреляционных данных, полученных на материале различных языков.

Ниже приводятся результаты корреляционного анализа соотношений тех же диагностических признаков в немецком языке. Исследование проведено на материале 467 глаголов, представляющих пятипроцентную выборку из словаря методом случайных чисел. Соотношения диахронических и семантических характеристик глаголов были определены по словарю Duden. Band 7. Etymologie. Dudenverlag, 1963. Поскольку к рассмотрению привлекался не весь словарный список немецких глаголов, полученные результаты имеют предварительный характер; при этом, однако, следует отметить, что аналогичное исследование, проведенное на пятипроцентной выборке из полного словарного списка английских глаголов, свидетельствует о достаточной стабильности и репрезентативности результатов.

В нижеприводимой таблице рядом с показателями коэффициентов корреляции, полученными на материале немецкого языка, в скобках приводятся соответствующие показатели по английскому языку.

Т а б л и ц а 2. Коэффициенты корреляций глагольных признаков в немецком языке (в сопоставлении с английскими)

	ЭНЕРГ	ОНТОЛ	ИНФОРМ
Древнемецкое происхождение	.18 (.06)	— .20 (— .07)	— .06 (0)
Среднемецкое происхождение	0 (0)	0 (0)	.08 (0)
Новонемецкое происхождение	— .16 (0)	.23 (.04)	0 (0)
ИСЛ	.13 (.21)	— .09 (— .11)	0 (— .09)
ЧЛН	— .14 (— .22)	.08 (.12)	0 (— .11)
КЗ	— .29 (0)	.36 (.15)	.15 (0)
ТРНЗ	— .11 (— .04)	.27 (.08)	.13 (0)

Как видно из табл. 2, показатели корреляционных соотношений рассматриваемых ключевых признаков в английском и немецком языках нигде не образуют сильных оппозиций, т. е. нигде не имеют противоположных знаков: они или совпадают по знаку, или являются (позитивно или негативно) релевантными в одном языке и нерелевантными в другом. Наиболее четкая оппозиция по большинству параметров в немецком языке, как и в английском, наблюдается между энергетическими и онтологическими глаголами. Таким образом, в обоих языках могут быть выделены два зеркально противопоставленных друг другу комплекса глагольных признаков:

1) энергетический тип значения — происхождение глагола в древнейший период развития языка — односложность — морфемная нечленимость — семантическая нечленимость — интранзитивность;

2) онтологический тип значения — происхождение глагола в средний период развития языка — неодносложность — морфемная членимость — каузативность — транзитивность.

Информационные глаголы в немецком языке, как и в английском, менее четко противопоставлены первым двум комплексам, занимая промежуточное положение между ними.

Таким образом, полученные результаты при всем их предварительном характере не противоречат изложенной

объяснительной гипотезе и могут служить основанием для дальнейших типологических исследований, направленных на ее развитие и уточнение.

Л. Л. Красовская, Н. М. Новиченко

**К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
ПО ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ**

Работа с текстами общественно-политической тематики является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Умело организованная, систематически проводимая работа с газетой является большим подспорьем в развитии навыков осмысленного чтения и разговорной речи и помогает решить задачу практического владения иностранным языком.

Если умение читать газетный материал на иностранном языке приобретает в школе, вузе, то навыки понимания текста без словаря и навыки речевого общения на политические и социальные темы приобретаются, как правило, на поствузовском этапе обучения.

Ученый должен уметь идеологически четко, аргументированно и убедительно вести беседу на общественно-политические темы, так как характер его работы предполагает различные формы общения с представителями науки за рубежом. Это тем более актуально на современном этапе развития международных отношений, характеризующихся повышенным интересом к нашей стране и расширением контактов с зарубежными специалистами. Недостаточная и не всегда объективная информация о нашей стране за рубежом остро ставит вопрос о готовности представителей советской науки полемизировать на политические темы, умело и правильно освещать и обобщать основные факты и события современной жизни, компетентно рассказать о своей стране, советском образе жизни, наших успехах и проблемах.

Обучение иностранному языку вообще не может проводиться в стороне от идеологических вопросов, что связано не только с общедидактическими соображениями, согласно которым обучение любой дисциплине предполагает определенную идеологическую основу, но и самой природой языка как общественного явления, структура

и функционирование которого неизбежно обнаруживают идеологические аспекты.

Наиболее ярко указанные аспекты проявляются в газетно-публицистическом функциональном стиле, непосредственно обслуживающем интересы идейно-политической борьбы, где «действуют две установки: на информацию и на убеждение (воздействие), причем вторая предопределяет рамки действия первой в той или иной конкретной ситуации речевого акта»¹.

Успех работы над общественно-политической тематикой в немалой степени определяется выбором учебного материала.

Он может быть представлен: передовой статьей, публикацией информационного характера, репортажем, интервью, авторским выступлением, статьями полемического характера. Разные тексты могут выполнять различные функции. Например, служить основой для расширения языкового материала, для развития навыков аудирования и говорения, а также для развития умений, необходимых для подготовки к общению как по общественно-политической тематике, так и по научным проблемам, а именно выделить главную мысль, соотнести полученную информацию с известной, обобщить прочитанный материал. Несомненно, что тексты, которым присуща проблемность, повышают интерес к содержанию прорабатываемого материала.

Большое значение для методики работы с литературой общественно-политического содержания имеет знание особенностей языка газеты, который, безусловно, обладает определенной спецификой, отличающей его от языка художественной или научной прозы. Этот факт является следствием длительного отбора языковых средств, наиболее соответствующих целям, которые выполняет газета как основное средство массовой информации.

Главными стилевыми особенностями языка газеты являются ясность, простота, логическая и синтаксическая четкость построения конструкций, сжатость изложения, специфический характер терминологии и эмоционально-экспрессивных элементов, использование изо-

¹ Стриженко А. А. Об использовании языка в идеологической борьбе (на материале английского языка): В помощь преподавателям иностранных языков. Вып. 10. С. 3.

бразительных и выразительных средств, в том числе и синтаксических комплексов, обеспечивающих наибольшую доступность восприятия, проницаемость, подвижность и гибкость функциональной структуры. «Главная функция языка газеты как подстиля «газетно-публицистического стиля» состоит в воздействии и убеждении, т. е. языковые средства здесь служат задачам убеждения и агитации. Оценочная насыщенность, являющаяся отличительной чертой газетно-публицистического стиля, больше присуща публицистическим, чем информационным, материалам»². Статистически значительно большее количество эмоциональных средств присуще газетной публицистике и является ее отличительной чертой. Непублицистические же материалы характеризуются более высоким уровнем частотности имплицитных средств оценки.

Еще одной важной особенностью газетно-публицистического стиля является ее общедоступность, т. е. в ней отсутствуют узкоспециальные слова, диалектизмы, авторские неологизмы и т. д.

Для газетных материалов характерно также наличие большого количества стереотипных единиц: клише и штампов, которые широко используются прессой для достижения доступности изложения, создания определенного эмоционального настроения, для воздействия на мышление читателей³.

Языковая краткость также является одной из самых характерных черт всех газетных жанров, что выражается в четком и логическом изложении мысли, повышенной информативности, некоторой имплицитности⁴. Это также выражается в том, что в газетном стиле по сравнению с научным глагол имеет значительно меньшую функциональную значимость, чем имя. Наряду с этим характерно конвертированное употребление различных частей речи.

Текстам общественно-политического характера присуще также наличие большого количества сокращений

² Зубов А. В. О языковых средствах выражения категории оценки в современном английском языке. АКД. М., 1974.

³ Барченков А. А. Клише и штампы в языке английской газеты. АКД. М., 1981.

⁴ Сизов Н. М. Краткость как характеристика газетного стиля современного английского языка и языковые средства ее реализации. АКД. М., 1981.

и большого количества реалий (географических названий, собственных имен, названий организаций, правительственных учреждений, постов, должностей и т. д.)⁵.

Изменения в общественной жизни находят непосредственное отражение в языке. Необходимость освещать все новые явления в жизни общества приводит к тому, что именно в языке газеты употребляется много неологизмов.

Приступая к работе с текстами общественно-политического характера, желательно дать краткую характеристику структуры газеты, типов газетной статьи и ее структурной организации. Следует обратить внимание на то, что наиболее четкими признаками структурной организации обладает вводный абзац газетного сообщения. В нем, как правило, содержится резюме наиболее существенных и интересных фактов, о которых говорится в данном сообщении. За вводным абзацем обычно следует остальное изложение материала. Особо нужно выделить различия в структуре заголовков английских и русских газетных сообщений и связанные с этими различиями трудности перевода последних.

Особое внимание следует обратить на особенности и роль газетного заголовка, основная функция которого состоит в том, чтобы обратить внимание читателя на определенный материал.

«В целях придания броскости заголовков строится с нарушением правил нормативной грамматики, а в целях экономии места в заголовки вводятся сокращения, опускаются артикли, предлоги и союзы, употребляются усеченные конструкции»⁶.

Общеизвестно, что английским заголовкам свойствен целый ряд языковых особенностей: преимущественно глагольный тип по сравнению с русским именным, употребление настоящего времени вместо прошедшего, использование эмоционально окрашенной лексики, опущение вспомогательного глагола «to be» и артиклей. Овладение языковыми средствами заголовка представ-

⁵ Новикова И. Н. О некоторых лексических трудностях аудирования монологических текстов общественно-политического характера. Обучение иностранным языкам в высшей школе. Вып. 79, ч. II. М., 1973.

⁶ Язык и стиль средств массовой агитации и пропаганды: печать, радио, телевидение, документальное кино. М., 1980.

ляется особенно актуальным в методике обучения чтению газеты, так как позволяет читать газетные статьи по заголовкам, обеспечивая таким образом, развитие просмотрового чтения газетных материалов.

Можно рекомендовать некоторые задания, готовящие к пониманию английских заголовков:

1. В приведенных ниже заголовках пропущен глагол, выберите подходящий глагол из 3—4 данных.
2. Представьте заголовки к данным статьям в развернутом виде, вставляя пропущенные слова, артикли и слова-связки.
3. Подберите заголовки к данным статьям (заголовки отрезаются, а тексты к заголовкам перемешиваются).
4. По заголовкам газетных статей представьте, о чем в них будет идти речь.
5. Расшифруйте следующие сокращения в газетных заголовках.
6. Преобразуйте глагольный тип заголовка в именной и наоборот.
7. Какие еще варианты можно предложить в качестве заголовков к данным статьям (после прочтения)?
8. Почему по данному заголовку нельзя представить, о чем будет идти речь в статье?

Обучение говорению по общественно-политической тематике начинается на том этапе, на котором обучаемый уже владеет определенными речевыми навыками и необходимым количеством грамматических структур, что позволяет довольно быстро вовлекать его в процесс общения по тематике. Решение данной проблемы облегчается также и тем, что, как правило, обучаемыми являются научные сотрудники, которые хорошо владеют системой знаний политических реалий.

При обучении говорению по общественно-политической тематике расширение запаса слов, относящихся к данному аспекту, не является главной задачей, а лишь условием для активного владения материалом. Для достижения цели необходимо акцентировать внимание на смысловой стороне информации. В связи с этим встает вопрос о тщательном отборе текстов, «так как именно отбор, объем, распределение и организация учебного материала позволяют или не позволяют реализовать поставленные цели и создают возможность управлять педагогическим процессом через средства (учебник) и методические приемы, которые ограничены данной

конкретной организацией учебного материала, а значит, и самой учебной деятельностью»⁷, от чего в немалой степени зависит успех процесса обучения. Текст должен, прежде всего, способствовать идейно-патриотическому воспитанию, что обеспечивается его содержанием, а также такими его отличительными чертами, как конкретность, доказательность и проблемность.

С самого начала учебный материал и методы работы должны стимулировать мыслительную деятельность слушателей и самостоятельное продуцирование речи, что является весьма эффективным средством развития речевой активности слушателей.

«Каждое задание, выполняемое как отдельным учащимся, так и совместно с партнером и партнерами по группе, формулируется преподавателем таким образом, чтобы вызвать реальную потребность у обучаемых совершить какие-либо речевые действия, имеющие мотив и цель. Такие коммуникативно направленные, неформальные задачи всегда интересны, а постоянная смена содержания и формы, в которой решается данное задание, как и постоянная смена партнеров, способствует сохранению повышенного эмоционального тонуса, отсутствию утомления»⁸.

Особый интерес представляет работа с проблемной статьей, которая обеспечивает необходимые условия для проведения бесед за круглым столом, дискуссий, интервью, конференций, телемостов.

За весь курс обучения предполагается тщательно проработать от 6 до 10 проблемных статей в зависимости от уровня группы.

Для передачи слушателями не только содержания, но и активизируемого языкового материала, необходимо, чтобы преподаватель составлял такие инструкции, которые способствовали бы произвольной направленности внимания слушателя как на содержание, так и на языковую форму изучаемой статьи.

После предъявления текста (чаще всего аудирование) с предварительным снятием языковых трудностей за-

⁷ Китайгородская Г. А. Активизация учебной деятельности. Сб. ст. под ред. Г. А. Китайгородской. Вып. 2. М., 1982. С. 6.

⁸ Китайгородская Г. А., Шемякина Г. М. Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам. Активизация учебной деятельности. Сб. ст. Г. А. Китайгородской. Вып. 2. М., 1982. С. 129.

даются вопросы на общее понимание текста без уточнения деталей. После проверки общего понимания текста предлагаются упражнения с опорой на текст: просмотрите текст, разбейте его на смысловые куски и составьте план к нему; просмотрите отрывки, соответствующие определенному пункту плана, и ответьте на вопросы (теперь вопросы касаются фактов и уточнения деталей).

На этом же этапе работы обучаемым предлагается задавать друг другу вопросы, причем даются такие инструкции, как: уточните, выясните, поинтересуйтесь и т. д.

Далее идут задания типа: подчеркните, докажите, объясните, выделите.

Пересказ текста предлагается сделать от имени редактора, рецензента, автора, причем даются сопутствующие задания: обоснуйте необходимость публикации данной статьи; укажите, в чем новизна подхода к проблеме; в чем вы согласны или не согласны с автором статьи; предложите свое решение проблемы и т. д.

В конце работы со статьей целесообразно выполнить перевод с русского на английский статьи сходного содержания, что также способствует активизации лексического материала.

После изучения статьи или ряда статей по проблеме могут быть использованы такие виды работы, как пресс-конференция: с автором статьи, политическим комментатором, выдающимся политическим деятелем и т. д.

Очень интересной разновидностью неподготовленной беседы является беседа за круглым столом, которая адресуется «телезрителям» или «радиослушателям», присутствующим в аудитории. Здесь, как правило, назначается ведущий, который, ведя дискуссию, время от времени обращается к аудитории. Заранее распределяются роли и оговаривается примерный возраст участников дискуссий и род их занятий. В ходе беседы участники задают друг другу неподготовленные заранее вопросы.

На определенном этапе, когда обучаемые достаточно подготовлены, можно организовать дискуссию по целому ряду проблем в виде телемостов. Этот вид работы как нельзя лучше вызывает реальную потребность у учащегося совершить целенаправленное и мотивированное речевое действие. Обучаемым заранее дается тема дискуссии, а вопросы они готовят сами.

РЕФЕРЕНЦИЯ КАК ИНТЕНЦИЯ ГОВОРЯЩЕГО

Понятие референции в последнее время широко используется в трудах советских и зарубежных лингвистов. Различные подходы к пониманию референции ¹ свидетельствуют о том, что сама проблема все еще требует обсуждений и дальнейших уточнений. К этому следует добавить, что усиленное изучение прагматических аспектов языка вызвало к жизни активную прагматизацию теории референции, «в концептуальный аппарат которой постепенно вошли такие понятия, как коммуникативная установка говорящего, его интенция, фонд знания собеседников...» ² С этих позиций особый интерес представляет анализ лингвистического знака в плане установления его референции к объективному миру и к человеку-создателю, носителю и единственному «реализатору» языка. Прежде чем перейти непосредственно к изложению основных положений, необходимо остановиться на самых общих подходах к определению референции. Как известно, наиболее распространенным является понимание референции как отнесенности «актуализованных (включенных в речь) имен... к объектам действительности (референтам, денотатам)» ³. На этом основании многими лингвистами исключается отнесенность знака — как обозначения — к миру предметов (поскольку имя *стол*, например, отправляет к целому классу предметов). С другой стороны, естественно, что «то, к чему производится референция, должно существовать» ⁴, и в этом плане понятие «стол» есть результат наличия таких предметов, следовательно, отрицать референцию знака на уровне языка нерационально: есть «имя» (номинация), есть и понятие, с которым оно соотносится.

Конструктивным, на наш взгляд, является подход к референции как указанию — действию лица (говорящего): «референция характеризует употребление языка говорящим и не является свойством самих выражений» ⁵.

¹ Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика. Проблемы референции. М., 1982. Вып. XVIII.

² Арутюнова Н. Д. Лингвистические проблемы референции // НЗЛ. С. 11.

³ Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 411.

⁴ Линский Л. Референты и референция // НЗЛ. С. 166.

⁵ Там же. С. 161.

Входит ли данное положение в противоречие с пониманием отнесенности лингвистической единицы как знака системы? Видимо, нет, поскольку разграничиваются виртуальные и актуальные знаки. Сделать же попытку связать референцию в системе и референцию (указание — действие) говорящего, куда входит и понятие интенции, весьма заманчиво. И здесь возникает вопрос: «Является ли первое понятие из этой пары более общим, методологически более фундаментальным, чем второе? Или оба они представляют собой частные случаи чего-то более общего, лежащего в их основе? От ответа на эти вопросы зависит многое»⁶.

Данная статья не претендует на конечные результаты в решении этого сложного вопроса: предлагаются на обсуждение некоторые положения и наблюдения, которые так или иначе затрагивают проблему референции.

Среди единиц языка существуют знаки, в самой природе которых уже заложено значение указания (а понятие «указание» включает в себя момент действия и, следовательно, — человека). Эти знаки противопоставляются как («способ референции»⁷) номинации: указание реализуется как направленное на пространство (здесь), время (сейчас), человека (я, ты). Следует, видимо, отнести эти слова к основным дейктикам: они, как и номинативные знаки, могут быть виртуальными и актуальными. В связи с этим виртуальный знак характеризуется семантической (номинативные единицы) и указательной (дейктики) референцией, актуальный же — семантической (или указательной) и конкретным указанием — действием говорящего (референцией говорящего). Говорящий как субъект речи преобразует виртуальную (постоянную) референцию в актуальную (переменную): конкретное сообщение, конкретная ситуация, конкретный адресат, конкретная целеустановка и т. д. Иначе говоря, актуализация — это идентификация понятия через действие говорящего: соотнесение понятия (как «чистого порождения ума» по Балли) с реальным предметом. Именно поэтому в таких условиях референция становится «подвижной», оказываясь как действие в сфере субъекта.

Отсутствие референции говорящего свидетельствует о том, что передается «общеизвестная истина» (то, что не

⁶ Петров В. В. Философские проблемы референции // НЗЛ. С. 413.

⁷ Лингвистический энциклопедический словарь. С. 128.

подлежит сомнению, возражению, субъективному восприятию). Таковы, например, дефиниции слов (в словарных статьях): *Table — meuble composé d'un plateau horizontal, posé sur un ou plusieurs pieds*, где реализуется семантическая референция без референции действия говорящего. Возможны случаи, когда референция знака направлена на самого себя: *Chevaux est un mot pluriel* (пример взят из французской грамматики Foëlle Gardes-Tamine, *La Grammaire, I Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris, 1990. Р. 112). Равновесие семантической (или указательной) референции действия говорящего свидетельствует о том, что мы имеем дело с объективным описанием: язык реализует свою функцию общения, соблюдаются правила построения высказывания, оформления именных групп и т. д., т. е. знания о мире объективны, и объективная информация находит соответствующее правилам грамматики языковое выражение. Сравним, например, преимущественное оформление определенным артиклем имени подлежащего (говорящий не будет давать информации о том, чего он не знает). Однако коммуникативная функция языка, реализуясь как целенаправленное противоречие, определяется не только потребностью объективно передать знания, информацию об окружающей человека действительности, но и передать свое, а иногда и сугубо субъективное отношение к тому, о чем идет речь.

Говорящий имеет в своем распоряжении активный инструмент: переменное указание — действие. Сравним, например, использование презентатива *c'est*, вводящего обычно незнакомый объект: *C'est un livre qui appartient à mon ami*. Но *c'est* может стать показателем смещенной референции, сравним: *Cet événement a ému tout le monde* и *Tout le monde a été ému par ces actions. C'est un événement*. В последнем случае смещение референции свидетельствует о проявлении более активного указания говорящего — его оценки. Сравним также употребление определенного артикля перед именем собственным: *Le Zola de nos jours*. Изменение референции говорящим чаще всего связано с усилением «признаковости», которая и формирует как бы новую сущность референта. Понимание референции как действия говорящего связано, естественно, и с косвенной референцией к «намекам и уловкам, к которым говорящие прибегают с различными целями»⁸. Там, где разрывается семантическая референция указа-

⁸ Арутюнова Н. Д. Указ. соч. С. 15.

нием говорящего, возникают метафорические образы как особое видение субъекта: *homme — boeuf, femme — paysage, album — souvenir* и т. д. Сознательное изменение референции знака является результатом прагматической деятельности говорящего, его активного использования языковых единиц в речи.

Прагматическая активность говорящего достигает своего предела, когда его действие-указание не находит способа номинативного выражения (фактически реализуется значение-указание и указание-действие говорящего). Сравним: *Toi?! Oh! Parfait!* (возмущение, удивление, восхищение и т. д.); в более спокойной обстановке: *Voilà! Non. Oui.* Нарушение равновесия семантической референции и референции-действия проявляется по-разному, и оно всегда мотивировано. Поэтому изучение указания как интенции говорящего, его коммуникативной установки позволит показать самый утаенный внутренний план «речевого мышления, его мотивацию»⁹.

Попадая в сферу речевой деятельности, лингвистический знак испытывает личностное влияние субъекта и приспособляется к его коммуникативной установке: имеет место не только «давление» системы но и «давление» самого говорящего. Человек пользуется готовой системой знаков, употребление которых обусловлено строгими правилами, свидетельствующими о приоритете внутренних законов языка. Именно поэтому систему должен обслуживать механизм, способный предоставить человеку широкие возможности для передачи своих мыслей, знаний о мире, своих чувств и эмоций и т. д.

В этой связи следует вернуться к традиционной классификации слов и, сохранив разграничение между знаменательными и незначительными (лексическими и грамматическими) частями речи, предложить выделить прагматические классы слов, в которых действие-указание является постоянным значением: кроме дейктиков типа *moi, toi, voici, voilà, oui, non* и т. д., сюда относятся междометия, а также пословицы и поговорки. Последние, будучи вторичными единицами по отношению к высказыванию, используются как знаки, соотнесенные с общим оценочным нравоучением (суждением человека, общества). Прагматические классы несут в себе прежде всего значе-

⁹ Выготский Л. С. Мышление и речь: Избр. психолог. исслед. М., 1956. С. 380.

ние-указание и соотносятся сначала с человеком, его действием, а затем уже и с объективным миром, что не свойственно номинативным классам. Среди последних, однако, есть единицы, реализующие одновременно указание и номинативную семантику,— это оценочные слова. Разноплановость способов указания на оценку (отношение) есть проявление прагматического характера языкового знака: объективно оценка заложена в семантике имени (ср.: *crime, assassinat* с указанием на знак —), однако указание на оценку может стать доминирующим над номинацией (*admirablement, incroyablement*) и тогда слово из номинативного переходит в прагматический класс. Итак, прагматические части речи — это единицы, в семантике которых есть указания (результат действия человека) на пространственные, временные сферы: на человека и его эпистимическую, аксиологическую, эмоциональную оценку (отношение). Возможно взаимодействие номинативной и указательной семантики. Сравним, например: наречие *lentement* (дескрипция), *évidement, gaiement* (отношение, оценка и дескрипция), *incroyablement* (указание на интенсивность признака). Отнесенность номинативных единиц к классу предметов опосредована их семантической структурой как способностью языка обозначать мир вещей. В дейктиках (а также модальных, оценочных словах) семантическая структура отсутствует: ср.: *здесь, я, они, это, вот, ох!, видимо!, непостижимо* и т. д.

Прагматические части речи, ориентированные на указание, имплицитно несут в себе «отпечаток» говорящего (действие может произвести только человек).

Язык, призванный обозначать «положение дел» («картину мира»), включает, таким образом, в свой словарный состав лексические (номинативные) знаки, грамматические (их референция не выходит за пределы языка: они соотносятся с другими знаками, являясь одновременно формальными показателями этой соотнесенности) и прагматические, т. е. обеспечивается референция знаков к окружающей действительности, человеку и (внутри системы) друг к другу. Нарушение равновесия семантической референции ведет к интенсификации прагматической направленности знака, что отражается в свою очередь на формальных показателях внутренней референции знаков. Обычно показателем изменения референции и усиления прагматичности знака (высказывания) является его системно-грамматическая «рассогласованность», что

становится сигналом для адресата: последний должен проникнуть в мотивацию изменения референции и понять намерение говорящего. От равновесия семантической референции знака и референции-действия говорящего зависят степень объективности или субъективности информации и ее воздействующая роль. В этом плане весьма показательны высказывания типа *L'étrange est que Thérèse ne se souvient des jours qui suivirent le départ d'Anne... L'évident est qu'il réussira*, которые традиционно квалифицируются как сложноподчиненные с придаточным предикативом. Чему отдать предпочтение? Грамматическим правилам или референции говорящего? *L'évident...*, *L'étrange...* получают референцию только в соотнесенности с придаточными, что свойственно позиции предикатива. Но говорящий в речевом акте смещает акценты референции: признак (отношение, оценка) формально предшествует своему референту и занимает позицию подлежащего. Грамматическое правило (порядок членов предложения) нарушается, поскольку предикатив находится в препозиции к подлежащему (ср., например: *Bien différent est le cas de vautrin*). А поэтому и придаточное должно было бы квалифицироваться как подлежащее.

Изучение референции говорящего как парапрагматической направленности знака (высказывания) дает новый импульс к интерпретации многих лексико-грамматических фактов, но уже не в плане установления их структурно-семантической роли, а в плане выявления коммуникативно-прагматического механизма системы: взаимодействия обозначения картины мира и указания-действия человека. Если же принять положение о том, что «человеческая речь возникла на основе эмоционального выкрика»¹⁰ (удивления, восхищения, испуга как проявления определенного действия человека), т. е. практически указание-действие предшествовало созданию номинативных единиц, то можно прийти к заключению: именно дейктики (а также оценочные, модальные слова) представляют собой живой след человека в системе и несут в речь возможность интенсификации указания говорящего как основу прагматизации высказывания. Область референции, таким образом, определяется не просто (и не обязательно) как соотнесенность с действительностью, но и как соотнесенность с человеком, его интенцией.

¹⁰ Большая медицинская энциклопедия. М., 1934. Т. 28. С. 281, 801.

СОДЕРЖАНИЕ

I. Вопросы языкознания

С. Н. Андреев, Е. В. Цыганова. Многомерный анализ словообразовательных значений английских глаголов	13
П. С. Будько. Типологический анализ простых ойконимов	21
✓ Л. К. Васькина. Темпоральная лексика в научном тексте	25
С. В. Видулова. Вопрос о воздействии одного объекта или явления на другой (на материале научных дискуссий)	33
В. Н. Винокурова. Закономерности развития семантической структуры лексических заимствований в современном английском языке	38
С. М. Володько, О. А. Нехай, Л. И. Трис. Текстовый сегмент и моделирование лексико-синтаксической компетенции	43
А. В. Данилович. Семантика предложения в референциальном аспекте	48
В. В. Колесников. Импликация и следование в естественном языке: оператор — картина мира — высказывание	55
М. И. Кусков. Сочетаемость существительных в процессе расчлененной номинации	65
М. И. Лещенко. Роль предложения в организации дискурса и высказывания в организации текста	76
† М. В. Мишкевич. Этимологические типы французских антропонимов	85
Н. П. Могилевский. Просодические характеристики эмоционально-модальных вариантов английского специального вопроса с общими значениями «равнодушие» и «авторитарность»	94
Л. А. Петрова. Конкретно-языковые и типологические черты в просодии фонолистических вариантов обращения	103
В. А. Симхович. Ведущий коммуникативный элемент лексической организации связного текста (на материале современной английской драмы)	110
И. И. Степанова. О прагматической направленности осложненных речевых единиц в английском языке	117
Н. А. Харитончик. О таксономических описаниях адъективной лексики	126
З. П. Хохлова, В. А. Колесникова. О структурно-смысловом членении предложения в техническом тексте (на материале французского языка)	

II. Вопросы интенсификации преподавания иностранных языков

Л. В. Бедрицкая, Е. А. Кузнецова. Самостоятельная работа как необходимый компонент овладения иностранным языком	132
Ю. Б. Борисов, Г. Л. Большакова. К проблеме отбора и организации учебного материала при обучении студентов неязыкового вуза лексике иностранного языка	139
С. М. Володько. Особенности организации и управления самостоятельной работой студентов по иностранному языку в условиях использования ЭВМ	147
В. А. Колесникова, З. В. Перепелица, И. В. Семашко. К созданию учебника по иностранному языку для научных работников	151
Н. С. Лавникович. Психологический анализ некоторых трудностей овладения иностранным языком взрослыми	155
И. Г. Лукашева. Изображение как интенсифицирующий фактор процесса обучения	160
С. Н. Марецкая, Л. Н. Сурганова. Некоторые особенности обучения устно-речевому общению на немецком языке	166
З. В. Перепелица, Н. М. Новиченко. О роли выявления условий адекватной интерпретации текста при обучении чтению текста на иностранном языке	172
О. И. Рабичева. Экспрессивность речи — важнейшее из профессиональных умений учителя иностранного языка	181
Г. Г. Сильницкий. Глагольная система в английском языке (к проблеме интерпретации корреляционных данных)	187
Л. Л. Красовская, Н. М. Новиченко. К вопросу об интенсификации обучения устному иноязычному общению по общественно-политической тематике	195
А. Н. Степанова. Референция как интенция говорящего	202