

В І С Н И К
ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN **K-14038**

ПЗ26970

№ 430

РОМАНО-ГЕРМАНСЬКА
ФІЛОЛОГІЯ



1999

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

ISSN 0453-8048

**В І С Н И К
ХАРКІВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

№ 430

**СЕРІЯ
РОМАНО-ГЕРМАНСЬКА
ФІЛОЛОГІЯ**



Харків
КОНСТАНТА
1999

Видається згідно з рішенням Вченої Ради факультету іноземних мов Харківського державного університету від 26 лютого 1999 р., протокол № 2.

Редакційна колегія:

Головний редактор

А.Г.Дородних (докт. філол. наук)

В.А.Дмитренко (канд. філол. наук), В.І.Говердовський (докт. філол. наук)

В.І.Каравашкін (канд. філол. наук), Л.М. Мінкін (докт. філол. наук)

В.Г. Пасинок (канд. пед. наук), Н.І. Сукаленко (докт. філол. наук)

О.В. Тарасова (докт. філол. наук), В.О. Ужик. (канд. філол. наук)

Л.М. Черноватий (канд. пед. наук), С.О. Швачко (докт. філол. наук)

І.С. Шевченко (канд. філол. наук, відп. редактор)

О.Д. Нефьодова (секретар)

У статтях цього вісника розглянуто проблеми комунікативної лінгвістики, прагматики, філософії мови, міжособової та міжкультурної комунікації, системи мови, та методів викладання іноземних мов.

Для лінгвістів, викладачів, студентів старших курсів, аспірантів та пошукачів.

Адреса

редакційної колегії: Україна, 310007, Харків, пл. Свободи, 4,
Харківський державний університет,
факультет іноземних мов.
Тел.: (0572) 45-75-04.

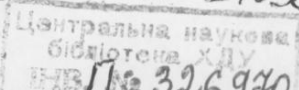
Copyright © Харківський державний університет, 1999

Copyright design © "КОНСТАНТА" 1999

Copyright cover © "КОНСТАНТА" 1999

ISBN 966-7309-48-7

Ж-14038



ДО ПИТАННЯ ПРО МОВНО-КУЛЬТУРНУ СИТУАЦІЮ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

**Бахарева О.М. канд. філол. наук,
Бєляєва І.А. канд. філол. наук (Харків)**

Стаття присвячена розгляду мовно-культурної ситуації у незалежній Україні. Вивчення проблеми мовно-культурної ситуації пропонує унікальну можливість проаналізувати та зафіксувати лінгвістичні зміни, що відбуваються в Україні за період становлення її справжнього демократичного незалежного державою.

"Historical events usually have linguistic as well as political and social results" (Burchfield 1985:11). Сьогодні Україна переживає радикальну і системну трансформацію, поступово перетворюючись у нове суспільство. Цей процес характеризується "by the fall of communism and the official self-dissolution of communist parties and doctrine characterizing this process at the turn of 1990's" (Polokhalo 1997:4). Культурна ситуація в цілому впливає на мовну ситуацію в сучасній Україні, що супроводжується переоцінкою українцями своїх культурних цінностей і своєї національної свідомості. Багато українських вчених, спеціалістів у галузі мови і культури, відносять усі проблеми самовизначення української нації до двох основних джерел: національної мови і національної релігії. Через спільну національну мову можна досягнути єдності нації, повернути культурну пам'ять і волю народу. Існування мовно-культурної ситуації передбачено культурно-історичними, демографічними, географічними, економічними, політичними, та лінгвістичними факторами, які і становлять власне об'єкт нашого розгляду.

Відкритість українського суспільства стала потужним фактором зміни мовно-культурної ситуації в країні. Україна, яка раніше була ізольованою від зовнішнього світу державою, зараз відкрита для спілкування з іншими країнами. З розширенням ділових контактів зокрема з англомовними країнами в українському мовознавстві постає проблема аналізу співвідношень української та англійської мов. Тому, визначаючи мовно-культурну ситуацію в Україні як кореляцію взаємодії державної мови з її діалектами, мовами національних меншостей, а також з іноземними мовами, особисте значення ми приділяємо англійській мові.

Вагомий внесок до розгляду проблеми взаємовідношень української та англійської мов зроблено відомим вітчизняним лінгвістом Ю.О. Жлуктенком (Жлуктенко 1960) у "Порівняльній граматиці української та англійської мов". Його дослідження були підтримані колективом авторів збірки "Порівняльні дослідження з граматики англійської, української, російської мов" (під ред. Ю.О. Жлуктенко, 1981), де порівнюються окремі частини мови, а також речення різних синтаксичних структур.

Проблеми словотвору на базі англіцизмів розглядала С.Ю. Рижкова (Рижкова 1976, 1980). Але розгляд цієї проблеми в основному обмежується невеликою кількістю журнальних публікацій.

На сучасному етапі розвитку української мови, яка переживає своєрідне відродження як реальний засіб комунікації, актуальним є дослідження впливу англійської мови на українську.

Відомо, що різні сторони мови не однаково піддаються впливам інших мов. Найбільш стійкою вважається морфологічна будова мови, далі - фонетична система і синтаксис. Взаємодія фонетичних систем української та англійської мов розглядається М.В. Крижанівською (Крижанівська 1997).

Англійська мова виступає своєрідним "чемпіоном" серед мов світу як джерело запозичень. Що до її ролі у сучасному світі, у розвитку процесів обміну науково-технічною інформацією, то англійську мову можна порівняти тільки з роллю латинської мови в епоху середньовіччя (Єсенова 1996).

Різке збільшення контактів з іншомовними культурами сприяє проникненню великої кількості нових мовних одиниць, запозичень, термінології та слів, необхідних для визначення нових реалій української культури. Проведені дослідження у галузі мовленнєвого спілкування свідчать про значний інтерес щодо проблем стосовно запозичень, а власне, які запозичення збагачують в синтаксисі виражальні можливості української мови, а які суперечать внутрішнім законам її розвитку. Також не виявлено як співвідносяться і взаємодіють у конкретних випадках запозичені та власні українські конструкції, яку роль вони відіграють у вираженні змісту висловлень - сприяють, чи перешкоджають побудові семантично й синтаксично однозначного речення (Непийвода 1996).

Увагу сучасних дослідників привертають проблеми ономастики і топоніміки. Відмічається, що через відсутність єдиної транслітераційної системи існують значні розбіжності у практиці відтворення українських топонімів як у англомовних виданнях, що виходять в Україні, так і в публікаціях закордонних українознавчих центрів та в періодиці (Ажнюк 1993, Корунець 1993, Гудманян 1996). Проблему транскрипції англійських назв українською мовою розглядає В.Г. Чопик (Чопик 1991).

Національний колорит англомовних реалій та його відтворення в українських перекладах вивчає Паньків О.Б. (Паньків 1996).

Особливо бурхливо відбувається процес запозичення термінів різних галузей науки та техніки. Термінологічний вибух в Україні, зумовлений державним статусом української мови та економічними проблемами сучасної держави, знаходить своє відображення в працях вітчизняних лінгвістів (Белоусова 1998). Спостерігається також своєрідний "бум" у запозиченні з англійської мови загальнонавжованої лексики.

Певний інтерес для дослідження представляє вплив на українську мову мови діаспори, контакти з якою останнім часом значно поширюються. Спостереження, які в 1964 році розпочав Ю.О. Жлуктенко, зібравши понад 1500

прикладів англіцизмів у мові іммігрантів, серед яких Р. Зорівчак, Л. Пономаренко та інші.

В умовах нової держави відзначається необхідність проведення досліджень у галузі мовленнєвого спілкування і мовного етикету, які можуть використовуватись для удосконалення культури цивілізованого публічного мовлення, дискусій, міжособистісного спілкування, що є актуальним на даний час в Україні (Акуленко 1998). На нашу думку, поставлені проблеми можна вирішувати, використовуючи досвід англо-американської лінгвістичної традиції.

Підводячи підсумок сучасним і майбутнім перспективам лінгвістичних досліджень в Україні, розглянутих у даній статті, можна відзначити, що головними напрямками вивчення української мови в кореляції її з англійською мовою є історичні дослідження, синхронно-контрастивні і одночасно соціо- та культурно-лінгвістичні дослідження, спрямовані на всебічний опис семантичного, структурного і функціонального співвідношення взаємопов'язаних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б.М. (1993). Українські власні назви // Мовознавство. - №1.-С. 3-15.
2. Акуленко В.В. (1998). Українська мова в європейському контексті // Мовознавство. - №2-3, -С.91-97.
3. Єсенова Є.(1996). Адаптація англійських запозичень в сучасній українській мові та деякі питання міжмовних відносин: стан проблеми // Науковий вісник Ужгород. ун-ту. Серія Романо-германської філології. - Вип.3, - С.21-24.
4. Жлуктенко Ю.О. (1960). Порівняльна граматики української та англійської мов. - К.: Вища шк.
5. Крижанівська М.В.(1997). Взаємодія фонетичних систем української та англійської мов. Комунікативний аспект // Язык и культура 5-я Международная конференция, Киев, - Т.3 - С. 93-94.
6. Burchfield R. (1985) The English Language. - Oxford University Press.
7. Polokhalo V. (1997) The Political Analysis of Post-Communism // The Harriman Review. /Peoples, Nations, Identities. The Russian-Ukrainian Encounter. - Vol.9. -No.1-2. - P.3-9.

АМЕРИКАНИЗМ, АМЕРИКАНСКИЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ИДИОСТИЛЬ ПРЕЗИДЕНТА ТЕОДОРА РУЗВЕЛЬТА

Белова А.Д., д-р филол.наук (Киев)

В связи с глобализацией социальных изменений, технологизацией политического дискурса политики, социологи, лингвисты, другие специалисты все чаще приходят к мысли о том, что язык – это власть. Все более очевидным становится тот факт, что любые социо-культурные изменения, особенно в двадцатом веке, неизбежно преломляются сквозь призму языка (*language-centred, language-mediated*) [1: 3]. Поэтому вполне объяснимо, что одним из направлений современной антропоориентированной лингвистики стало изучение роли языка в социально-важных действиях людей. В лингвистике такой анализ осуществляется преимущественно через порождаемые и воспринимаемые индивидом тексты [2: 121]. Однако для познания языковой личности, ее идиостиля более важным является аспект порождения текста, нежели его восприятия.

Социально-важные действия во все времена *ex officio* совершали политики. В настоящее время, главным образом благодаря СМИ, все происходящее в “коридорах власти” получает широкую огласку. Различные научные дисциплины изучают разнообразные последствия деятельности политиков, в том числе и в плане речевого воздействия, с целью распространения позитивного опыта, недопущения просчетов, повышения эффективности общения политиков с аудиторией. Естественно, что в поле зрения специалистов в таких случаях попадают прежде всего выдающиеся личности.

Теодор Рузвельт (1858-1919), 26-й президент США, обладал блестящим образованием, энциклопедическими знаниями, разносторонними интересами, помноженными на огромную энергию и неисчисляемые противоречия и парадоксы (He knew more than most and what he did not know he took the time to learn. He read rapidly and voluminously and forgot little. One must look back as far as John Quincy Adams to find a president of such broad interests and to Jefferson for as active a writer ... a litany of the contrasts and contradictions in his life and thought can be extended at length [3: 2, 4, 13]. Colorful character, full of fire and energy [4: XI]. Например, Теодор Рузвельт исключительно высоко ценил достоинство (He liked dignity [5: 6], но резко возражал, когда к нему обращались “Excellency”, предпочитая более демократичные “The President” и “Mr President”. Прямой и решительный во всем (He liked directness even in diplomacy [5: 6] в переписке с коронованными особами он осмеливался частично нарушать придворный этикет, обращаясь к ним как к равным себе. Однако его собственные достоинства были столь велики, личность столь многогранна, что намеренное нарушение этикета ему прощали

даже монархи. Возможно, более чем кто-либо из президентов США он приблизился к идеалу лидера, стал неким эталоном лидерства "a leader, a bundle of energy, largely effective" [6:166]. Исторический период, на который пришлось президентство Теодора Рузвельта, объективный ход истории, отмеченный укреплением демократии в мире и ростом политического и экономического могущества США, а также уникальное для государственного деятеля высокого ранга сочетание личностных качеств, сделали его президентом, с которым вряд ли могут сравниться по степени влияния на США и мировую историю другие американские президенты, за исключением Джорджа Вашингтона, Абрахама Линкольна и Франклина Делано Рузвельта.

Взгляды Теодора Рузвельта представляли собой весьма определенную философию. Широко известный принцип Теодора Рузвельта, ставший со временем афоризмом, "Speak softly but carry a big stick" в полной мере отражает удивительное сочетание неординарных, нередко противоречащих друг другу качеств: авторитарность, решительность, бескомпромиссность, с одной стороны, и дипломатичность, такт, с другой (born fighter – born diplomat). Последние качества он умело проявлял во внешней политике, в посреднической деятельности, кульминацией которой стало его участие в урегулировании русско-японского конфликта и Нобелевская премия мира в 1906 году. Из-за авторитарности, решительности и лидерских качеств его называли *romantic militant, aggressive national egoist, apostle of Mars*. Пропашь между его широко известной воинственностью (*bellicosity*) и значительными усилиями в деле сохранения мира остается противоречием из противоречий. Однако благодаря уникальным способностям Рузвельту удавалось сохранять равновесие между огромной властью, которой он обладал, и государственной политикой (*ability to strike a sober balance between power and policy* [4:1], между собственными интересами и интересами страны (*self-interest vs national interests*).

Силу интеллекта, глубину знаний, пророческий характер некоторых его мыслей и наблюдений можно в полной мере оценить лишь в самом конце двадцатого века (*I think the twentieth century will still be the century of the men who speak English* [5:81]. *The English-speaking race shares with the Slav the future* [5:450]. Способность к концептуальному осмыслению событий сделала его президентство уникальным явлением в истории США (*unique among presidents in the way he formulated ideas or planned his strategy*) [4: 29].

Президент Джордж Буш в свое время утверждал, что президент может сыграть исключительную роль в истории страны: "A successful presidency can shape an era – and it can change our lives. A successful presidency can give meaning to an age" [7: 41]. Эти слова с полным правом могут быть отнесены к Теодору Рузвельту. Признанием его вклада в политику США стало закрепившееся в английском языке прилагательное, образованное от его имени - *Roosveltian* (*Roosveltian policy*), персонифицировавшее восьмилетний период (1901-09) в истории страны. С именем Теодора Рузвельта традиционно

связывают формирование современного института президентства в США и зарождение американского политического дискурса.

Возникновение политического дискурса датируют периодом Французской Революции. Слова *liberte, egalite, fraternite* на ее знаменах, ставшие первыми политическими лозунгами, положили начало политическому дискурсу как новой форме политического и социального действия [8: 89]. Подобно тому как в Великобритании во второй половине девятнадцатого века в политическом дискурсе доминировали представления об империализме и расизме, появлявшиеся в речи политиков помимо их воли [8: 87], дискурс США времен Теодора Рузвельта был дискурсом власти, дискурсом новой, рождающейся супердержавы (a mighty rising power with a tremendous fleet), позволявшей себе вести разговор с позиций силы, дискурсом американского превосходства. Последнее коренилось в экономической мощи США, а также представлениях о превосходстве англо-саксов (Anglo-Saxon superiority, WASP), которые образовали ядро нации в Новом Свете, заняв ключевые позиции в США.

Теодор Рузвельт не был отъявленным расистом, но поддерживал идею англосаксонского превосходства. В результате в его речах появился даже термин Anglo-Saxonism. В то же время он проводил линию между англичанами и американцами (Americans belong to the English race only in the sense in which Englishmen belong to the German). В 1890х-годах, когда США были объаты англофобией, президент Рузвельт занимал весьма умеренную позицию. Крушение Британской империи стало для него горьким разочарованием (The downfall of the British Empire I should regard as a calamity to the race, and especially to this country" [5:95] It certainly does seem to me that England is on the downgrade" [5: 450]. Был и период, когда самого Рузвельта боялись в Великобритании.

Постепенно политика силы, давления, особенно в мире, где политическое господство США превращалось в безраздельное (single superpower world), стало сущностью американизма и способствовало формированию авторитарного дискурса. Изначально авторитаризм во внешней политике, позднее получившей определение Big Stick Diplomacy, был обозначен Теодором Рузвельтом (If America could not get what she wanted and do as she pleased without war, then she must fight) [4: 90]. Уже на рубеже веков Теодор Рузвельт не был склонен терпеть возражения от других держав (I am not hostile to any European power in the abstract. I am simply American first and last, therefore hostile to any power which wrongs us" [5:24]. Его многочисленные высказывания свидетельствуют о том, что жизненно важные интересы США уже в начале века простирались весьма далеко. Теодор Рузвельт более чем кто-либо из его предшественников был склонен рассматривать все события сквозь призму национальных интересов США (pro-American, a trustee of the national interest [3:15] Президент Рузвельт отнюдь не стремился сдавать завоеванные позиции (I don't want to see our flag hauled down where it had been hauled up) Let us speak courteously, deal fairly and keep ourselves armed and ready. We must show to the

strongest that we are able to maintain our rights [5:173]. I would resent any European, whether pope, Kaiser, Czar or president daring to be angry with an American because of his action or non-action as regards any question between America and an outside nation" [5: 24]. Создание военно-морского флота и военной доктрины США Рузвельт оправдывал необходимостью сохранения мира (I do not believe in a large standing army. Most emphatically I do not believe in militarism. Most emphatically I do not believe in any policy of aggression by us [3: 199]. We must prepare for war in order to preserve peace [5: 57]).

Президентство Рузвельта совпало с "вступлением" США в клуб ведущих держав мира. Учитывая укрепляющиеся позиции его страны, Теодор Рузвельт считал, что на долю США выпадает особая миссия в западном полушарии (Theodore Roosevelt saw a special role for the US in the hemisphere) We are the strongest moral force... and the peace of the world rests largely with us [5: 308].

Сильная личность сам, Теодор Рузвельт восхищался сильными историческими личностями, среди которых Фридрих Великий, Наполеон, Бисмарк. Каждый из них был сторонником политики силы и считал ведение войны закономерностью для государства. Рузвельт полагал, что все великие нации, если и не имели репутацию завоевателей, то время от времени вели войны (fighting nations). Рузвельт считал, что американская нация теряет черты господина и хозяина, свойственные любой сильной нации. Теодор Рузвельт полагал, что даже величайшие достижения мирных дней никогда не смогут сравниться с большим военным триумфом (No triumph of peace is quite so great as the supreme triumph of war). Он признавал только справедливые войны, но в то же время любая война, в которую ввязывалась его родная страна, была для него справедливой (just war). Вследствие исключительно привлекательных личных качеств, за которые его невозможно было не уважать, и своего воинственного темперамента (bellicose temperament) президент стал известен как "charismatic warmonger" [6:166].

Президент Рузвельт никогда не колебался относительно использования власти (He tailored policy to power, боготворил власть (worshipped power, spectacular use of power). Как и многие другие сильные и одаренные личности, Рузвельт веровал в прогресс, достигаемый в ходе борьбы. Одной из форм борьбы была для него борьба за лидерство и власть (He saw world events and policies in terms of power. He was intrigued with power, with the problems of power, with the rivalries for power [5: 449]. "While president, I have been president, emphatically, I have used every ounce of power there was in the office and I have not cared a rap for the criticism of those who spoke of 'my usurpation of power'..I believe in a strong executive; I believe in power" [6: 166].

В целом дискурс Теодора Рузвельта является авторитарным, поскольку он тяготел все же ко второй части своего афоризма (He was incapable of speaking softly ... his soft spoken language resembled the belowing of a bull moose during mating season [4: 58].

Высказывания Теодора Рузвельта наполнены крайней категоричностью суждений, что является неотъемлемой чертой авторитарного дискурса. Категоричность как особенность психического склада была одним из факторов, сформировавших авторитарный по природе личностный дискурс Теодора Рузвельта. Категоричность, предполагающая полную, если не абсолютную уверенность в себе, диалектически противопоставлена сомнениям. Неудивительно, что категоричный Теодор Рузвельт редко сомневался (*He seldom doubted*) [3:2].

Содержательно авторитарность проявлялась, в частности, в том, что президент Рузвельт был отнюдь не против поучать мир, свое ближнее и дальнее окружение (*to instruct a less tutored and less sensitive world in the ways of proper conduct and right thinking and good government*) [3:1].

Вместе с тем, категоричность граничила с удивительной способностью хранить молчание (*sapacity for silence*), что нашло непосредственное выражение в дипломатии, когда Рузвельт при малейшей возможности предпочитал отдавать устные указания.

В языковом плане проявлением авторитарности являются глаголы препозиционального отношения, свидетельствующие об особенностях языковой личности. Такие глаголы, особенно в синтагматической цепи с интенсификаторами, суперлативами, в утвердительном контексте указывают в речи Теодора Рузвельта на высокую степень уверенности, эпистемическое состояние уверенности (*I believe in this country with all my heart and soul... I claim the right to feel pride in his great qualities and in his great deeds* [3:334]. *I do not believe that these is identity of duties between man and woman ...* [3: 342]. *I believe in the woman keeping her self-respect just as I believe in the man's doing so* [3: 316]. *I believe that under the interstate clause of the Constitution of the United States has complete and paramount right to control all agencies of interstate commerce; and I believe that the National Government alone can exercise this right with wisdom ... I strongly advocate that instead of an unwise effort to prohibit all combinations ...* [3:132]. *I believe that the more far-sighted corporations are themselves coming to recognize the un wisdom of violent hostility* [3:135]. *I believe in a steady effort* [3:136]. This, *I know*, implies a policy of a far more active government interference with social and economic conditions in this country [3:144]. *It is my personal belief that the same kind and degree of control and supervision which could be exercised over public-service corporations should be extended ... I have no doubt that the ordinary man who has control of them is much like ourselves. I have no doubt he would like to do well, but I want to have enough supervision to help him realize that desire to do well* [3: 143].

Случаи выражения неуверенности (*I am not entirely certain* which of the two latter terms should be used in connection with some of the various pictures [3:357] на общем фоне единичны.

Кроме эпистемических глаголов языковыми индикаторами категорической уверенности являются отрицательные слова (*None exists. None has been suggested on either side. None is thought of* [5: 153].

Эгоцентричность – еще одна из характерных особенностей авторитарного дискурса (I do not wish the nomination. I am not in the least interested in the political fortunes... I am interested in awakening my fellow countrymen.. to the need of facing unpleasant fact... I am interested in the triumph of the great principles for which with all my heart and soul I have striven and shall continue to strive. I will not enter into any fight for the nomination and will not permit any factional fight to be made in my behalf. Indeed, I will go further....[3:161]. I knew I was perfectly safe in that direction [3:36].

Эгоцентричность сочетается с акциональностью, т.е. использованием глаголов, обозначающих не статальные, а акциональные процессы, особенно в сочетании с местоимением первого лица единственного числа, что способствует созданию атмосферы деятельности, активности, личного участия являются (I had intended to go into action... I soon found that I could get that line behind which I personally was...[3:28]). Это явление усиливается также наличием прямого дополнения (As I led my column slowly... I halted my men and sent back words for orders... I promptly hurried my men... I got my men across before... [3: 26]. Then I stopped my men ... [3:32]. I now had under me all the fragments of the six cavalry regiments [3: 33]). Одним из самых ярких примеров акциональности является нарушение грамматики английского языка (The most serious loss that I and the regiment could have suffered befell just before we charged [3: 27].

Авторитарность и категоричность практически всегда связаны с эмоциональностью (I am worried and angry beyond words ... I am more indignant than I can say...). У президента Рузвельта эмоциональность находила выражение в кличках, определениях, которыми он наделял политиков (greedy little anthropoids, jack rabbit mind).

Категоричность и авторитарность заходили далеко и принимали иногда неожиданные формы. В своей автобиографии Рузвельт описывает случай: There were one or two members of the committee who were pretty rough characters, and when I decided to force matters I was not sure that we would not have trouble. There was a broken chair in the room, and I got a leg of it loose and put it down beside me where it was not visible, but where I might get it in a hurry if necessary. I moved that the bill be reported favorably. This was voted down. ... I then put the bill in my pocket and announced that I would report it anyhow. This almost precipitated a riot... The riot did not come off; partly, I think, because the opportune production of a chair-leg had a sedative effect, and partly owing to wise counsels from one or two of my opponents [4:1 149].

Помимо института президентства нового типа, к заслугам Теодора Рузвельта следовало было добавить и формирование концептуальных основ американизма и американского менталитета (.. politically , the new president reshaped the agenda of the presidency and the nation) [3:13]. Создание современной концептуальной основы американизма не теряет своей актуальности и в наши дни в связи с тем, что США продолжают оставаться страной иммиграции, о чем свидетельствуют словосочетания the new ethnithity,

assimilate the new ethnic group, с одной стороны, и old American, с другой. Задача ассимиляции иммигрантов, важная во времена Теодора Рузвельта (*Americanize the newcomers to our shores* [3:184]), остается в числе первоочередных. Одной из линий внутренней политики продолжает оставаться поиск гармоничного сочетания этнического, с одной стороны, и национального (в смысле американского) с другой (However, politically the question of American nationality has been settled once and for all [3:184]. There are two or three sides to the question of Americanism, and two or three senses in which the word "Americanism" can be used to express the antithesis of what is wholesome and undesirable .. wish to be broadly American and national, as opposed to being local and sectional [3: 166]).

Наряду с давними, широко известными концепциями *melting pot*, *patched quilt* появляются новые клише для обозначения многокультурного сообщества - *pizza*, *salad*, *rainbow*, *kaliedoscope*. Каждый из новых терминов этого ряда свидетельствует о том, что в концепциях иным образом расставляются акценты. Определением особенностей американского менталитета занимаются историки, филологи, этнологи, психологи, лингвисты. Задача одна – определить, в каких еще национально-значимых понятиях (*key national issues*), каких еще "*ism-ax*", кроме *individualism*, *pragmatism*, *materialism*, *conformism*, *equalitarianism* [9: 6] может быть определена сущность американской нации - *Americanness*. Актуальность проблематики определяется еще и тем, что политики постоянно эксплуатируют общечеловеческие и американские ценности, возвращаются к ним, модифицируют их, предлагая новую языковую упаковку. На рубеже столетий и тысячелетий, когда ценностная доминанта в обществе считается потерянной, проблема приобретает особый вес. В 20-м веке, говоря о ценностях в политике, чаще вспоминают президента Рональда Рейгана с его попыткой реанимировать американскую мечту. Но, между тем и Теодор Рузвельт часто использовал ценностные императивы, которые указывали на авторитарный характер его дискурса (*he poured forth a continuous strength of moral imperatives*) [4: 92]. *No nation can long hold its place in the world if it does not strive to live up to a lofty moral ideal, and we ask you to join in the overthrow of the enemies of American honour and of American liberty because every principle of sound morality bids you to take such action.....* [3:121].

Рузвельт обращал внимание на такие американские ценности, как труд, а также преодоление трудностей (*When I say I want a square deal for the poor man, I do not mean that I want a square deal for the man who remains poor because he has got the energy to work for himself* [3:142]. *I preach to you, then, my countrymen, that our country calls not for the life of ease but for the life of strenuous endeavor* [3:189]. *... to the men who does not shrink form danger, from hardships, or from better toil, and out of these wins the splendid ultimate triumph* [3:184].

Одной из составляющих любой национальной культуры является формирование национально-культурных стереотипов, в том числе , поиск личнос-

тей, которые бы олицетворяли собой нацию, страну, культуру, становились национально-значимыми символами. К таким личностям в США помимо Колумба и Вашингтона сам Рузвельт относил президентов Линкольна и Гранта (In speaking to you, men of the greatest city of the West, men of the state which gave to the country Lincoln and Grant, men who preeminently and distinctly embody all that is most American in the American character [3:184]. Однако и сам Теодор Рузвельт с течением времени стал олицетворением Америки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fairclough, Norman *Discourse across disciplines; discourse analysis in researching social change*// AILA review. Applied Linguistics across Disciplines. - 1995/6. - № 12. - P. 3-17.
2. Тураева З.Я. Познавание, коммуникация, лингвистика текста//Актуальные проблемы семасиологии. - Рос.гос.пед.ин. - им.А.И.Герцена, 1991. - С.120-127.
3. Theodore Roosevelt *An American Mind*. Ed. By Mario R. Nunzio. A Selection from His Writings. - NY: St Martin's Press, 1994. - 359p.
4. Marks, Frederick W.III. *Velvet on Iron. The Diplomacy of Theodore Roosevelt*. - Univ. of Nebraska Press. - Lincoln & London, 1979. - 247 p.
5. Beale, Howard K. *Theodore Roosevelt and the Rise of America to World Power*. - The Johns Hopkins University press, 1989. - 600p.
6. *Rating the President. A Ranking US Leaders from The Great and Honorable to the Dishonest and Incompetent*. - A Citadel Press Book, 1997. - 306p.
7. Manheim, Janol B. *All the People All the Time. Strategic Communication and American Politics*. - M.E. Shappe Inc. Armonk, New York, London, 1991. - 255p.
8. Tosh, John. *The Pursuit of History*. - Longman, 1996. - 243p.
9. Varenne, Herve *Introduction. Cultural Constraint on Everyday Life in the United States*// Symbolizing America. - Univ. of Nebraska Press, 1986. - P. 1-14

НЕМЕЦКАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Белогуб А.Л., канд. филол. наук (Харьков)

Понятие "культуры" по своему содержанию очень широкое; оно предполагает достижения общества во всех областях духовной жизни. В то же время все то, что было создано трудом всех предшествующих поколений, также относится к сфере культуры, в частности к материальной культуре страны. История развития материальной культуры каждой страны представляет интерес для археологов, историков, инженеров и пр., а также для лингвистов, занимающихся проблемами исторической лексикологии. Собранный учеными разных стран историко-технической и археологический материал оказывается недостаточно лингвистически обработанным и не используется в должной мере для изучения терминологии.

Поэтому в данной статье мы попытаемся показать процесс развития некоторых немецких терминов в тесной связи с развитием техники в Германии. При анализе терминологии важно не только показать пути миграции термина, но и раскрыть динамику его семантического развития, а в применении к терминологии семантические процессы раскрыты еще недостаточно несмотря на то, что вопросу о смысловой нагрузке слов в системе языка и вопросу о взаимоотношении одного слова с другим в лексико-семантических группах посвящено большое количество научных работ.

В основу проводимого нами исследования положен метод корреляции между языковыми и социальными явлениями.

Абстрагируясь от тех относительно редких случаев, когда появление в печати термина намного опережает время создания обозначаемого им предмета материальной культуры и, наоборот, когда изобретение предшествует возникновению терминирующего его неогенного слова, мы условно соотнесем период возникновения термина со временем возникновения внеязыковой реальности. Однако для подавляющего большинства механизмов, а тем более их деталей, не всегда возможно точно указать дату их возникновения, а также и время появления обозначающих их наименований. Об истории изобретения важнейших деталей станка мы знаем поразительно мало. Например, нам до сих пор не известно, кем был изготовлен винт: египтянами, греками, римлянами или другими народами. Многие из истории возникновения зубчатых колес находится на грани предположений и гипотез. На основании археологических находок Г. Горвиц доказывает, что зубчатое колесо появляется сначала в форме орнамента, украшения значительно раньше соответствующего технического изобретения (Horwitz H. 1931/32:150).

Существующие среди исследователей истории развития техники разногласия относительно места и времени возникновения того или иного изобретения, связанные с еще недостаточной изученностью материальной культуры каждой страны, отражаются и на социолингвистической характеристике терминологии.

Интересной представляется нам лингвистическая история древнейшего по своему происхождению термина *Muffe*, заимствованного из латинского языка еще в IX в; этот термин служил для обозначения приспособления, предназначенного для соединения труб в римской системе водоснабжения. Археологические находки, относящиеся к времени древнеримской цивилизации, подтверждают предположение о существовании у римлян как самой муфты, так и терминирующего ее слова. Что касается происхождения этого слова в немецком языке, то среди немецких исследователей этимологии этого слова нет единства взглядов. Если Пауль, Клюге настаивают на его латинском происхождении, то Вассерциер, например, говорит о том, что объяснить его происхождение современными методами лингвистики пока невозможно (Wasserzieher E. (1963 : 79).

Что касается зубчатого колеса, то известно, в период античности и раннего средневековья они служили для передачи движения в водоподъемных машинах; с XIV в. по XVIII в. они успешно применяются в часовых механизмах, а позже и в паровых машинах. Уже в то время широкое применение находят зубчатые зацепления; большее колесо зацепления называлось Rad, а меньшее Getriebe, ср. в русском языке из пары зубчатых колес, находящихся в зацеплении, большее называется “колесом”, а меньшее “шестерней”. В письменных памятниках слово Getriebe было зафиксировано уже в XV в.; уже тогда оно обозначало “приводной механизм” в мельнице. Со временем Getriebe превращается в выразителя обобщенного признака “передача”, “зубчатая передача”, “передаточный механизм”, “механизм” и др. Одна линия его развития идет в сторону потери значения “шестерня”, а другая - в направлении развития многозначности и генерализации (ср. “шестерня” → “механизм”). Вместо старого значения возникает новое терминологическое значение, позволяющее отказаться от введения технического неологизма, хотя это и ведет к семантической перегруженности слова.

Для обозначения разновидности деревянной шестерни, применяемой только в больших зубчатых механизмах, например, мельницах, башенных часах и пр., употреблялось несколько синонимов: Trilling, Dreyling, Drehling, Drilling, Laterne. Однако различие между Getriebe, с одной стороны, и выше приведенным синонимическим рядом, с другой, проводится в немецкой технической литературе тех лет нечетко например у Поппе (Poppe J. H., 1806), не говоря уже о лексикографических источниках. Со временем весь этот синонимический ряд распадается и замещается термином Zapfenrad, больше отвечающему семантико-формальному принципу организации терминологии из-за поддержки со стороны термина Zahnrad - зубчатое колесо. Бывший синоним Drilling после семантического изменения функционирует сейчас в терминосистеме двигателестроения со значением “строенный двигатель” (ср. Drillingmotor, Drillingmachine); данное терминологическое значение возникает, очевидно, в результате переосмысления одного из его лексико-семантических вариантов “тройник”, “три сросшихся кристаллика” (ср. “трехстволка”). Термин Drehling - “обточенная заготовка” вследствие семантического изменения мигрирует в другую микросистему, а термин Laterne мигрирует в терминосистему текстильного производства. Композитные образования Stockgetriebe, Laternengetriebe - “цветочная шестерня” подвергается архаизации. В процессе исторического развития весь синонимический ряд переходит в свою противоположность - в моносемантический термин, на одном временном срезе - группа терминов-синонимов, на другом - термин, заменивший собой все синонимы. Однако довольно часто синонимический ряд терминов - существительных замещается полисемантическим термином, как это мы увидим на примере следующей микросистемы. Слово Anker заимствуется германцами у римлян на нижнем Рейне. Из специальной лексики моряков оно мигрирует в общенарод-

ный немецкий язык, правда, в переносном значении как символ надежды и уверенности. К началу XIX в. оно широко употребляется в подязыке строителей со значением “скоба, связь” (литые чугунные либо кованые железные толстые полосы, которыми скрепляются стены, например, печей), а также текстильщиков. Кроме того, это слово приобретает терминологическое значение “анкерный болт”, вступая в синонимическую связь с целым рядом выразителей данного понятия, например, *Ankerschraube*, *Ankerbolzen*, *Fundamentanker*, *Fundamentschraube*. К концу XIX в. слово *Anker* мигрирует в электротехническую терминологию, обозначая “якорь магнита или динамомашин”. Вследствие изменения конструкции станка в связи с введением электропривода термин *Anker* как электротехнический термин попадает на страницы научно-технической литературы и немецкой периодики, посвященной вопросам станкостроения. Многозначность, возможную при интеграции специальной лексики из двух терминосистем, удастся частично избежать благодаря тому, что происходит перемещение лексико-семантических вариантов в семантике термина. После проведенной в Германии стандартизации технической терминологии предпочтение получает в значении “анкерный болт” термин *Fundamentbolzen*, что повлияло на выход лексико-семантического варианта “анкерный болт” из семантического состава термина *Anker*. Функцию микроструктуры “анкерный болт” берет на себя другой термин, разгрузивший смысловое содержание термина *Anker*. Однако в результате слияния терминологии по меньшей мере двух отраслей техники (электротехники и металлообработки) возникает вновь многозначность той терминологической единицы, которая в терминосистемах интегрирующих наук обладала относительной самостоятельностью.

Процесс накопления лексико-семантических вариантов многозначности термина может смениться противоположным процессом - разгрузкой смыслового содержания термина; вводится новая терминоединица, заимствованная из другого языка или лексического пласта своего языка; некоторые из лексико-семантических вариантов многозначного термина мигрируют в разные отраслевые терминосистемы, развиваясь там своим собственным путем, а это может повлиять в свою очередь на перемещение лексико-семантических вариантов в семантическом составе многозначного термина. Семантические изменения этого термина детерминированы а значительной степени характером изменений других структурных элементов микросистемы; а структурные изменения всей микросистемы предопределены степенью изменчивости каждого из ее элементов. Между исторически сменяющимися и вновь возникающими структурными элементами существуют отношения строгой преемственности, т.к. новые структурные связи соотносятся со старыми общими интегральными признаками, которые не уничтожаются вместе со сменой структуры, а переходят часто из прошлого в настоящее, а затем в будущее. Тем самым процесс взаимодействия как вид связи смещается с уровня микросистемы на уровень структурного элемента, проявляясь уже

между лексико-семантическими вариантами многозначного термина. Тем самым возникает противоречие между целостностью микросистемы и относительной самостоятельностью входящих в нее структурных элементов, степени их изменчивости. На это внутреннее противоречие накладываются еще и коррективы в виде взаимодействия с другими микросистемами в пределах отраслевой терминосистемы, а также в форме экстралингвистических воздействий, например, стандартизации терминологии.

Отношения взаимозависимости между синонимикой и многозначностью предполагает переход одного качественного состояния в другое. Известную роль в таких переходах играет семантико-формальный принцип организации микросистемы. На новую ступень развития переходит термин, лучше других отвечающий структурно-семантическим свойствам микросистемы, ср. Zahnrad - Zapfenrad.

Замена нескольких синонимов одним полисемантическим термином вследствие распада синонимического ряда - типичное явление для немецкой технической терминологии. Это связано с тем, что каждое новое техническое изобретение получает почти одновременно несколько наименований, из которых впоследствии закрепляется один из них. Поэтому одно и то же понятие на разных временных срезах выражается по-разному, на практике проверяется способность термина удовлетворять требованиям, которые к нему предъявляются. Давней известностью таких деталей, как винт, зубчатое колесо и др. объясняется тот факт, что обозначающие их термины отличаются стабильностью. В течение XX в. закрепляются проверенные практикой прошлого века терминологические наименования. Сложным переплетением экстра- и интралингвистических условий отбираются в течение длительного времени наименования, отвечающие требованиям терминологии; семантические процессы приводят во многих случаях к нивелированию вариантности и дублетности; колебания между автохтонным и заимствованным терминами так или иначе разрешаются. Что же касается недавно возникших микросистем, то и здесь заметно сосуществование нового и старого, естественно развивающегося и искусственно регулируемого. Естественная (и искусственная) селекция лучшего термина и сосуществование нескольких синонимов характерны для технической терминологии на всех этапах ее развития. И поскольку процесс селекции одного термина и миграции других в различные лексические пласты происходит медленнее, чем процесс возникновения технических неологизмов, то движение идет в сторону увеличения терминологии во всех отраслевых терминосистемах немецкого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hörwitz H. (1931/32). Über das Aufkommen des Zahnrades. // "Beiträge zur Geschichte der Technik und Industrie", Bd. 21. 2. Poppe J.H. (1806). Encyclopädie des gesamten Maschinenwesens. - Leipzig, Bd. 4. 3. Wasserzieher E. (1963) Woher. Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache - Bonn.

О КОМПЛЕКСНОМ КОННОТАТИВНОМ АНАЛИЗЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА

Бороздова В.Н. (Харьков)

В современной лингвистике существует несколько подходов к выделению синонимов: описательный, характеризующий синоним с точки зрения его употребления в речи, денотативный (Ю. Д. Апресян, С.Г.Бережан "Англо-русский синонимический словарь" М.1979г.), в поле зрения которого находится лишь "фундамент" лексики, её понятийная основа. Часто традиционный словарь синонимов может давать толкования значений синонимов и приближаться тем самым к толковому словарю. Бывает и наоборот, когда не устанавливается никакого различия, например: *копать* трактуется как полный синоним слова *рыть*, *лошадь* как полный синоним слова *конь*, *луна-месяц*, *миллиард-биллион*, *смеяться – хохотать*. (Словарь синонимов под редакцией А.П. Евгеньевой).

Но все эти аспекты рассмотрения синонимов может объединить один комплексный коннотативный подход, который учитывает все нюансы. Синонимы представляются в других аспектах: экспрессивно-оценочном, языковом, историко-языковом и историко-культурном. Выделяемые проф. Говердовским В.И. 15 видов коннотации: ироничности, эвфемистичности, пейоративности, мелиоративности, усиления; жаргонная, разговорная, книжная коннотация, коннотация терминологичности, иноязычности, коннотация неологизмов, диалектизмов, коннотация архаистичности, идеологичности, культурологичности (Говердовский В.И. "Коннотемная структура слова", Харьков, 89) подчёркивают способность синонимов дифференцировать тончайшие оттенки и учитывать полный диапазон слова.

Комплексный коннотативный подход рассматривает не только устоявшиеся языковые, но и максимально речевые характеристики. Речевые характеристики динамичны во времени, поэтому они не являются абсолютными, тем более во времени. При комплексной коннотационной оценке синонимов используется большое количество синонимических и стилистических словарей. Рассмотрим как действует этот подход на примерах синонимических рядов в таблице ниже.

Итак, коннотативное отличие в матрице выглядит следующим образом. Слово *Kopf* несёт коннотацию книжности. Коннотацией мелиоративности и архаистичности отмечено слово *Haupt. Schädel* отличается от других синонимов коннотацией терминологичности. *Rübe* близко к слову *Ballon*, но имеет более пейоративный оттенок, поэтому в таблице вместе с коннотацией пейоративности отмечена коннотема усиления. А слово *Nischel/Nüschel* выделяется из ряда синонимов тем, что диалектично маркировано.

Тип коннотации	Экспр.-оценочный	Языковой	Историко-языковой	Ист.-культурн.
Вид коннотации	Ир Эв Ме Пе Ус	Жа Ра Кн Те	Ин Но Ди Ар	Ид Ку
Mädchen		+ +		
Mädel		+		
Maid	(+) +	+		
Mägdelein	+ +	+		
Backfisch	+	+		
Teenager		+	+ +	
Jungfer	+ +			
Dirne	+	+ +	+	
Kleine		+		
Göre		+		
Mann		+ +		
Herr	+	+		
Mannsbild	+	+		
Kerl	+	+		
Mannsperson	+	+		
Kopf		+		
Haupt	+	+		+
Schädel		+ +		
Ballon	+	+ +		
Rübe	+ +	+ +		
Birne	+ ++	+ +		
Nischel/Nüschel	+ +	+ +	+	
Dach	+ ++	+ +		
Oberstübchen	(+) + +	+ +		
Hand		+		
Pranke	+ +	+ +		
Klaue	+ +	+ +		
Knochen	+ +	+ +		
Patschhand	+ +	+ +		
Pfote	+ +	+ +		
Patsche	+ +	+ +		
Flosse	+ +	+ +		
Pratze	+ +	+ +		
Empfindlich		+		
Sensibel		+	+	
Mimosenhaft	(+) + +	+		
Zartbesaitet	+	+		
Gefühlvoll	+	+		
Empfindsam	+	+		
Sensitiv		+	+	

Коннотативно аналізуючи синонімічний ряд, ми бачимо, що даний аналіз фіксує в слові наявність певних коннотатів (*Клаве*: Пе, Ус, Жа, Ра); враховує діахронічну точку зору на мову загалом і на синоніми зокрема; дає можливість визначити синоніми як близькі по значенню слова з різним складом коннотатів, що підкреслює можливість синонімів диференціювати тонкі відтінки.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова З.Е. Словарь синонимов. Апресян Ю.Д., Бережан С.Г. (1989). Англо-русский синонимический словарь. Евгеньева А.П. Словарь синонимов. Голубовский В.И. (1989). Коннотативная структура слова. - Харьков. Клюева В.Н. (1961). Краткий словарь синонимов русского языка. - Москва. Постникова С.В. (1984). Синонимы в немецком языке и основные приёмы их активации. - Москва. Словарь синонимов. Справочное пособие. (1977). Л.: Наука. Duden : Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. Duden : Sinn- und Sachverwandte Wörter

СТИЛІСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ПОРІВНЯННЯ У ПАРАЛІНГВІЗМАХ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Гарань О.В. (Харків)

Паралінгвістика як самостійна галузь мовознавства сформувалась у другій половині ХХ сторіччя, зумовила та й досі викликає неабиякий інтерес науковців до невербальних комунікативних засобів.

Відомо, що паралінгвізми — це вторинні (немовні) знакові засоби, що, супроводжуючи висловлювання, допомагають однозначно зрозуміти зміст акту комунікації.

У мовознавстві заведено вважати, і ми дотримуємося цієї точки зору, що до паралінгвізмів належать (Колшанський:1973):

1. Кінесика, тобто жести, які ми розуміємо як різного роду рухи тіла, та міміка мовця, які безпосередньо пов'язані з актом комунікації.
2. Засоби мовної фонації, або фонетичні засоби: сила голосу, тембр, темп мовлення, дикція, деякі аспекти інтонації, що мають відношення до розмови співбесідників.
3. Ситуаційні явища: предмети оточуючого світу, які відбиваються у свідомості мовця під час комунікативного акту та впливають на нього.
4. Різні розділові знаки, що являються носіями деякої додаткової інформації, необхідної для розуміння висловлювання.

Усі ці види паралінгвістичних засобів активно застосовують у своїх художніх творах німецькомовні письменники, бо паралінгвізми, особливо стилістично забарвлені, нерідко бувають одним із головних компонентів, що визначають індивідуальний стиль кожного окремого автора.

Дослідження показує, що ціла низка стилістичних засобів застосовується як "будівельний матеріал" для створення стилістично забарвлених паралінгвізмів. Особливо виразними є експресивна лексика, фразеологічні сполучення, використання звуконаслідувальних слів, сатиричний перелік, епітети, тропи тощо.

Нами було виявлено, що серед перелічених стилістичних засобів порівняння є одним із найпоширеніших. Можливо, це пояснюється майже необмеженими можливостями, що містить порівняння, та легкістю його сприйняття.

Серед порівнянь можна зустріти як узуальні, тобто нейтральні загальновживані, так і оказіональні, нерідко неочікувані, приголомшуючі.

Наприклад:

"Ja", erwiderte er wie ein gehorsamer Knabe und erhob sich ebenfalls. (E.M. Remarque)

Це узуальне порівняння допомагає зрозуміти читачеві внутрішній стан героя, а саме його пригніченість.

"Eins! Zwei!" hob Lehrer Goll den Rohrstock wie ein Dirigent, alle sperren den Mund auf wie in der Gesangsstunde. (J.R. Becher)

Порівняння в цьому прикладі змальовують певну психологічну ситуацію.

Обидва авторські порівняння слугують для створення комізму в зовсім не комічній ситуації. Вони не зникають трагічність та жахливість ситуації, а тільки підкреслюють та посилюють їх.

Інший приклад:

"Das habe ich schon versucht. Die Auskunft kennt den Namen nicht." Er hatte Blick wie ein verprügelter Hund. (E.M. Remarque)

Це оказіональне порівняння неважко розшифрувати читачеві: автор порівнює Хасе з собакою, тому що герой не може піти від своєї жінки подібно тому, як собака не може покинути свого хазяїна. Хасе відчуває себе побитим песом через ті образи, що нанесла йому його жінка. Завдяки цьому порівнянню автору вдається викликати співчутливе ставлення читача до героя.

Але іноді трапляються випадки, коли автори вдаються до порівнянь з "розмитим" "tertium comparationis", створюючи їх на основі своїх нетипових особистих суб'єктивних уявлень про світ. Тоді читачеві буває важко зрозуміти підґрунтя, на основі якого будується порівняння.

Наприклад:

"Nein", sagte ich, "weiter nichts - " Er legte mir seine große Hand auf die Schulter und lächelte mit einem Gesicht wie ein alter Bernhardiner. (E.M. Remarque)

Невелике пояснення: мова йдеться про сенбернарів, породу великих собак, яку розводять в Альпах спеціально для надання допомоги подорожнім у горах. Значить, Хасе посміхнувся як пес, який все розуміє та завжди готовий прийти на допомогу.

Нерідко порівняння, особливо оказіональні, мають гіперболічний характер:

Plötzlich sah ich Blumenthal wie einen ganzen Wald voll Affen grinsen. "Meyer und Sohn — tüchtig, tüchtig —" stöhnte er. (E.M. Remarque)

Цей паралінгвізм змальовує реакцію схвалення.

Найчастіше гіперболічні порівняння застосовуються письменниками для створення комічного ефекту:

Ich winkte dem Kellner. "Drei große Kognaks," brüllte der Unglücksvogel mit einer Stimme, als wollte er einem Gast im Grabe die Rechnung machen. "Drei Mark dreißig!" (E.M. Remarque)

Але одночас у читача виникає співчуття до героя: чи знайде він вихід із скрутного становища, в яке потрапив?

А ось ще одне оказіональне порівняння:

Er hatte einen Brief in der Hand und sah aus wie jemand, der einen Schuß bekommen hat, aber noch glaubt, es sei nur ein Stoß gewesen... "Am besten ist, Sie lesen es selbst," sagte er und gab mir den Brief. (E.M. Remarque)

Це порівняння викликає у читача почуття тривоги та занепокоєння, котре далі виправдовується: Хасе повіситься. Можливо, що таким чином автор готує читача до наступних подій.

Отже, в ході дослідження було виявлено, що для більшості порівнянь, що застосовуються у паралінгвізмах, характерні підвищені образність та ємкість. Вони здатні точно та виразно охарактеризувати окрему ситуацію або персонаж, показати ставлення автора до своїх героїв, а також сформулювати певне ставлення читача до героїв твору.

Порівняння в стилістично забарвлених паралінгвізмах використовуються для досягнення експресивності. Завдяки їм твір звільняється від "сухості", наповнюється особливою поетичністю. Крім того, порівняння, особливо оказіональні, в значній мірі посилюють сарказм, комізм, трагізм, глузування, іронію тощо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанський Г.В. (1973) Функции паралингвистических средств в языковой коммуникации. // Вопросы языкознания. Москва. - №1. - с. 16-25

ДЕЯКІ СПІЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРІВ ПЕСТУВАННЯ У РІЗНИХ НАРОДІВ

Грайворонська О.В. (Харків)

Досить довгий час дитячий фольклор лишався поза увагою науковців, і лише із відродженням вивчення фольклору взагалі, ця ланка народного мистецтва почала привертати інтерес як збирачів, так і дослідників.

У даній статті, обравши за об'єкт дослідження народну поетичну творчість, призначену для найменших, а саме такий жанр, як дитяча потішка, ми б хотіли розглянути подібність сюжетів, образів та деяких лінгвістичних рис певного фольклорного твору у різних народів. Так, на наявність жанрів фольклору пестування у багатьох культурах світу вказував ще у XIX віці лікар Є.П.Покровський "внаслідок ... ранньої взаємної любові (матері до дитини) виникли усі оці числені початкові потішки у всіх народів" [2, 96], цей факт підтверджено також у студії відомої збирачки та дослідниці російського фольклору для дітей О.І.Капиці. *Детский фольклор.* - Ленинград, 1928.

Для того, щоб простежити дивовижну схожість деяких творів для дітей у різних народів ми вирішили звернутися до потішки, пов'язаної із лоскотанням долоньки малюка. Як правило, приклади цього типу, котрі ми знайшли в українському, англійському, італійському та французькому фольклорах для дітей, мають досить сталий сюжет і дії, пов'язані з ним: головний герой, що його роль виконує великий палець або малюка, або оповідача-дорослого і який представлений у вигляді добре відомої дитині маленької тварини - мишки чи зайчика, біжить чи десь мандрує (злегка водять пальцем по долонці дитини) аж доки його хтось не впіймає (дитина затискає свою ручку в кулак, хапаючи палець-діяч):

Мишечка, скроботушечка,

Не йди в поле -

Медвідь сколе.

Мишечка не послухала,

Пішла в поле,

Медвідь сколов: кіль, кіль, кіль, кіль. [3, 230]

Така пестушка прискорює процес формування акту хапання, виникнення якого є дуже важливим етапом у розвитку малюка. "По-перше, акт хапання пов'язаний із утворенням зорово-рухових координацій, по-друге, він являє собою першу спрямовану дію, а по-третє, хапання є важливою умовою розвитку найрізноманітніших маніпуляцій із предметом" [4, 79].

Традиційна англійська версія з кількома варіантами, один з яких ми наводимо, подана Oxford Dictionary of Nursery Rhymes, де також зазначається про те, що твір налічує вже не одне століття свого існування:

Round about there	Десь тут
Sat a little hare,	Сидів маленький заєць,
The bow-wows came	Прийшли цуценята
and chased him	та впіймали його
Right up there !	Якраз на цьому місці

Або :

There was a wee mousie,	Була собі маленька мишка,
Which had a wee housie,	Яка жила у маленькій хатинці,
And it ran	Бігала вона аж доки
Till it tickled up there.	Не залоскотали її. [5, 234]

Італійська варіація твору наведеного типу відрізняється більш розгорнутим сюжетом та ускладненими діями, що їх виконує дитина : пальчики ручки мають затискатися у кулак не відразу, а поступово, один за одним :

Piazza, bella piazza!	Майдан, чудовий майдан !
Ci passo una lepre pazza.	Ось тут гуляв скажений заєць.
Questo la chiappo,	Оцей впіймав його,
Questo l'ammazzo,	Оцей убив його,
Questo la cuicino,	Оцей зварив його,
E a questo, piccin, piccino,	А для цього малого
Non gli resto nemmeno un	Не залишилося .
briciolino.	ані крихітки. [8]

Наводимо приклад французькою мовою, для якого характерна та ж риса, що і для італійської потішки, а саме, поступовість у затисканні руки у кулачок :

Celui-ci a vu le lievre, Celui-ci l'a couru,	Оцей побачив зайця,
Celui-ci l'a tenu, Celui-ci l'a mange,	Оцей за ним погнався,
Celui-la n'a rien eu.	Цьому нічого не дісталось.
Il a dit sa mere:	Цей сказав своїй матері :
J'n'ai pas eu, j'n'ai pas eu !	"Мені нічого не залишилось!" [6].

Як бачимо, крім уже названих спільних рис потішок, можна помітити схожість образної системи : це або зайчик, або мишка - обидві шустренькі й водночас дуже полохливі тваринки. Крім того, внаслідок їх м'якого, пухнастого хутра, яке психологічно створює "теплій" образ, ці звірі сприймаються дитиною із знаком "плюс".

У синтаксичному плані твори теж мають багато спільного: конструкції творів складаються із функціонально рівноправних частин, адекватне розміщення яких відносно одна одної створює структурну співвіднесеність.

Наведені твори італійською та французькою мовами являють собою не що інше, як національні варіанти найпопулярнішої східно-слов'янської потішки "Сорока". Варто сказати, що існує багато фактів, які дають змогу говорити про загальнонаціональний характер цієї потішки. Зокрема, це підтверджено у вже згадуваній нами студії О.І.Капиці, а також у монографії англійців Іони та Пітера Оупі "Oxford Dictionary of Nursery Rhymes".

Однією із найбільш улюблених дітьми розваг є гойдання на колінах, забавлянки, пов'язані з ними, присутні у розважальному репертуарі малюків багатьох країн світу. Для порівняння хочемо навести приклади англійської, німецької, французької (з нашими перекладами) та української пестушки, що супроводжує гойдання дитини на колінах.

Така англійська пестушка (infant amusement) має специфічну назву для цього виду - knee-trotting, що дослівно передає суть вправи, запис її датується серединою XIX ст. і має багато варіантів:

This is the way the ladies ride,	Ось так верхи їздять леді,
Nimble, nimble, nimble, nimble;	Хутенько, спритенько.

This is the way the gentlemen ride,	Ось так верхи їздять
	джентльмени,

A gallop a trot, a gallop a trot;	То галопом, то риксом.
-----------------------------------	------------------------

This is the way the farmers ride,	Ось так верхи їздять фермери,
Jiggety jog, jiggety jog;	Дрібенько стриб-стриб.

And when they come to a hedge - !	Та коли вони під'їжджають
they jump over	до огорожі - вони
	перестрибують!

And when they come to a slippery	Та коли вони під'їжджають до
place - they scramble, scramble,	слизького місця - вони
Turnle-down Dick!	видираються, видираються,

Палай, Дік! [5,302]

Німецька пестушка, як і англійська, теж отримала у процесі існування характерну назву - Kniereiterlied, що у буквальному перекладі означає "пісенька вершника на колінах":

So reiten die Herren auf ihren	Ось так їздять верхи пані
stolzen Pferden:	на своїх гордих конях:
Zuck zuck, zuck zuck, zuck zuck.	Цук цук, цук цук, цук цук.

So reiten die Dufferhen mit ihren	Ось так їздять верхи панянки у
spitzen Tüffelchen :	черевичках на гострих
Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp.	підборах:

Тріп трап, тріп трап,
тріп трап.

So reiten die Bauern, Die Bauern,	Ось так їздять верхи селяни,
Die Humpels, Die Pumpels:	Незграби, Шкульдибаки:

Truf truf, truf truf, truf truf.
 So reiten die Husaren : Klabaster,
 klabaster, klabaster,
 Reit Junker, reit Junker, zuck zuck !

Труф труф, труф труф, труф труф.
 Ось так їздять верхи гусари:
 Клабастер, Клабастер,
 Їдь, Юнкер, їдь, Юнкер,
 цук цук! [7]

Приклад французької римовки цього типу, яку ми знайшли у досить старій збірці E.Rolland. Reimes et jeux l'enfance., 1883:

Quande madame va en campagne,
 Elle va au pas, au pas, au pas;
 Quande le fils va en campagne,
 Il va au trot, au trot, au trot.
 Quande le monsieur va en campagne,
 Il va au galop, au galop, au galop.

Коли дама їде верхи полем,
 Вона їде розміреним кроком.
 Коли (її) син їде верхи полем,
 Він мчить ристю.
 Коли (її) чоловік їде верхи полем,
 Він скаче галопом. [6]

I, нарешті, українська пестушка :

Їде пан, пан, пан
 На конику сам, сам,
 А за паном хлоп, хлоп
 На конику гоп, гоп. (1,126)

Хоча вищенаведені приклади складені різними мовами, не важко помітити в них не тільки сюжетну подібність, але і ряд спільних лінгвістичних рис, а саме:

1. Велика частотність різноманітних звуконаслідувальних дієслів на позначення способів їзди вершників, а саме: англійські: *nimble, trot, jiggety, jog, scramble, gallop, tumble*; німецькі: *zuck, tripp, trapp, truff, klabaster*; французькі: *pas, trot, galop*; українські: *гон, скок*. Усі ці звуконаслідувальні дієслова, за винятком двоскладових спільних для англійського твору *gallop* та французького *galop*, а також англійського *jiggety* та німецького *klabaster*, є одпоскладовими.

2. Обов'язкова наявність вказівних займенників, що підсилює принцип наочності при викладі творів.

3. Головний композиційний прийом усіх творів - паралельні синтаксичні конструкції; різноманітні способи їзди верхи передаються як характерні майже для одних і тих самих персонажів у пестушках різними мовами (паралелі з деякими відхиленнями досить прозорі).

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерлиця М. Селянські діти.-Етнографічний збірник, 1898, V. 2. Покровский Е.П. Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной). -Москва, 1887. 3. Українські народні мелодії. Зібрав Климент Квітка. Київ, "Слово", 1922. 4. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва, 1960. 5. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes. Edited by Iona and Peter Opie. Oxford University Press. New York, 1997. 6. E.Rolland. Reimes et jeux de l'enfance., 1883. 7. Karl Simrock. Das deutsche Kinderbuch, 1848. 8. Come giuocano i fanciulli d'Italia, S. La Sorsa, 1937.

К ВОПРОСУ О ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ (в историческом аспекте)

Давыдов О.И., канд. ист. наук (Харьков)

Проследив историю развития французской глагольной системы, можно довольно часто констатировать тот факт, что переходные глаголы становятся непереходными и наоборот. Так, в современном французском языке стали переходными глаголы, которые в классическую эпоху могли употребляться как непереходные: *contredire*, *dominer*, *ignorer*, *prévoir*, *prier* и т.д. и наоборот стали непереходными: *accoutumer*, *contribuer*, *croître*, *ressembler*. Здесь необходимо отметить, что грамматисты часто опаздывают с фиксированием самых типичных случаев.

В современном французском языке у определенного количества глаголов прослеживается тенденция иметь двойное употребление: в одном случае глаголы употребляются без дополнения, во втором - с дополнением, выраженным существительным, подчиненным глаголу, употребленному в непереходной форме. Количество таких глаголов, которые известный французский грамматист J. Dubois называет «*symétriques*», возрастает, что вызывает недовольство пуристов.

В перечне ошибок, которые следует избегать, Emile de Girardin, «*Vie et Langage*» приводит глагол *débuter*. «Этот глагол, пишет он, не должен иметь прямого дополнения». Следует говорить: «*cette émission débute par un concert*». Не следует говорить «*Nous débutons cette émission par un concert*». Если мы все-таки хотим употребить конструкцию с переходным глаголом, следует сказать: «*Nous ferons débiter cette émission par un concert*» (Emile de Girardin 1966:17). То же самое можно сказать о глаголе *démarrer*. Нельзя сказать: «*Le ministre a démarré sa campagne de baisse des prix*», но «*Le ministre a fait démarrer sa campagne de baisse des prix*». Предлагаемый оборот *fait démarrer* показывает, что глагол в таком употреблении часто имеет факитивное значение (*cuire / faire cuire, réduire / faire réduire*).

С другой стороны глагол в косвенной конструкции переходит в прямую конструкцию. Здесь можно привести в качестве примеров глаголы *se rappeler* и *pallier*, которые подвергаются влиянию своих синонимов *se souvenir de* и *se remédier à*. Однако есть случаи употребления глагола *se rappeler* с предлогом *de* перед инфинитивом, что не считается ошибочным. Так, например, у J.J. Rousseau: «*Il s'est rappelé de vous avoir vu plusieurs fois*». Или у La Harpe: «*Je crois tout ce morceau absolument neuf, du moins ne me rappelais-je pas d'en avoir vu nulle part un semblable*» (Littré 1996:22).

Возникает другая проблема, когда прослеживаешь употребление глаголов с дополнениями, выраженными как одушевленными, так и неодушевленными существительными. Здесь наблюдается более строгое употребление форм в зависимости от значения дополнения. Так, глагол *enseigner* имеет два употребления: *Le maître enseigne l'enfant. Le maître enseigne la lecture*. R.Georgin пишет: «Сегодня глагол *enseigner* означает скорее ознакомить, если дополнением является существительное, выражающее неодушевленный предмет (в другом случае предпочтительнее употребить глагол *instruire*)». Но оба случая возможны, если при глаголе имеется два дополнения. В этом случае неодушевленный предмет выступает прямым дополнением: *enseigner la lecture aux enfants*. Однако встречаются случаи, когда прямым дополнением глагола *enseigner* является одушевленное существительное. Так, например, у H.Basco: «Il avait enseigné mon père dans l'art de tailler le marbre et la pierre» (H.Basco 1988:248). У Веркора: «Cinq cent soixante professeurs y enseignent déjà quatre mille étudiants» (Vercors 1967:130).

Это почти то же сокращение употребления, которому подвергался глагол *pardonner*, который в ХУП все мог иметь прямым дополнением как одушевленное существительное, так и неодушевленное: *Dieu pardonne ceux qui y ont répondu cet esprit*. (Maint., 1972:172).

Чередование обеих конструкций (прямой и косвенной) касается также придаточных предложений с союзом *que*. Достаточно большое количество глаголов, которые употребляются с *que* или *a ce que*, с *que* или *de ce que*. Известно, что конструкция с *de ce que* после глаголов чувственного восприятия позволяет избегать употребления существительного. «M. Singlin souffrait de ce que le monde avait contribué au succès des Provinciales» (F.Mauriac. 1987: 203).

Можно также встретить, хотя и без веских доказательств, *informer que* и *demande a ce que*. Так, в газете «Le Monde» R.Le Bidois цитирует высказывание министра информации: *Le Général de Gaulle a affirmé le Conseil des ministres de ce que, naturellement, il sera présent à l'élection du 19 décembre*, и ссылается на Littré, писателей-классиков и на Академию Наук, чтобы оправдать также употребление конструкции просто с союзом *que*. Тот же грамматист в газете «Le Monde» пытается оправдать употребление *demande à ce que*: «Этот оборот, - пишет он, - кажется отвечает двойной «потребности». Прежде всего речь идет об усилении союза «à tout faire que» с целью настоять на объекте просьбы. Вторая «потребность» заключается в выяснении аналогии многих глаголов, после которых придаточное предложение всегда вводится *à ce que*: *arriver, contribuer, tendre, viser, se décider, s'exposer, s'habituer, s'intéresser, s'opposer, renoncer, veiller* и много других.

Так же часто встает вопрос чередования предлогов *a* и *de* перед инфинитивом. Здесь необходимо разделить их употребление на три группы.

1. Предлоги *a* и *de* чередуются без видимого влияния на их смысл, что не означает, что грамматисты или писатели не оправдывают их употребление. Они пытаются установить очень тонкие нюансы. Так, глагол *aimer* может иметь три конструкции: *aimer + inf.*, *aimer + à + inf.*, *aimer + de + inf.* Н. Le Bidois в газете «Le Monde» анализирует эти три случая их употребления и напоминает, что первый случай, хотя он и не отмечен Академией Наук и вступает в противоречие с мнением грамматиста Littré, является наиболее частым в современном французском языке.

Оборот *aimer + à*, по мнению Н. Le Bidois, «представляет преимущественно стремление к любому предмету» и приводит примеры из A. Maurois, A. Gide, R. Rolland, Proust.

Конструкция *aimer + de*, пишет Н. Le Bidois, широко употреблялась в ХУП в., но некоторые авторы, любители архаизмов, ратуют за ее употребление и сегодня.

То же самое можно сказать о чередовании предлогов *à* и *de* с глаголами *commencer*, *continuer*. В ХУП в. глагол *commencer à* обозначал действие, которое может иметь успех, приближение к цели. Глагол *commencer de* выражает действие, которое может или должно продолжаться до конца, а не как достижение цели. Так, например, о ребенке можно сказать: *il commence à parler*, *à marcher* и т.д., и об ораторе: *il commença de parler à 4h. et il ne finit qu'à 10»* (Grammaire des grammaires. 1967:641). R. Georgin цитирует Словарь Академии Наук: *commencer à* может употребляться в случае нарастания, увеличения какой-то вещи, предмета: *Les feuilles commencent à pousser*. Конструкция *commencer de* применима к действию короткой длительности: «*Je commençais à peine de dormir quand ce bruit m'a réveillé*» (La dépêche du Midi). По этому поводу мнение грамматистов таково: конструкция *commencer à* употребляется в разговорном языке, тогда как *commencer de* - конструкция, употребляемая в литературном языке.

2. Необходимо отметить также, что предлоги *a* и *de* противопоставляют два различных значения глагола: *prendre garde à* - «остерегаться» (*prenez garde à cet homme*) и *prendre garde de* - «присматривать» (*prenez garde de cet enfant*).

3. Распределение употребления предлогов может быть мотивировано грамматическими причинами: глаголы почти синонимы: *obliger*, *forcer*, *contraindre* в активном залоге употребляются с предлогом *à* и в пассивном - с предлогом *de*: *J'oblige à travailler/ Je suis obligé de travailler*.

Однако употребление этих конструкций не всегда является неукоснительным. Ученые отмечают тенденцию употребления предлога *de* перед инфинитивом, если глагол *demande* предполагает наличие второго дополнения, даже если оно не является дополнением инфинитива: *J'ai écrit à ma mère jeudi pour lui demander de réparer mes nippes* (A. France 1971:140).

К этим замечаниям следует добавить, что приведенные примеры почти всегда имеют второе дополнение, выраженное личным местоимением, т.е. склоняемую форму, которой соответствует: предлог + существительное. Но употребление конструкции глагола *demander* с предлогом *de* легче понять, если рассматривать случай, когда существительное является вторым дополнением. Нельзя говорить *demander à quelqu'un à faire quelque chose*. Тенденция в современном французском языке заключается в том, чтобы при помощи разных конструкций определить различное значение двух дополнений к одному и тому же глаголу, ибо существует риск экивоков во фразах типа: «*Il m'a demandé de partir*», что может означать: «Он меня попросил уйти» или «Он у меня спросил, может ли он (должен ли) уйти». Здесь только контекст позволит избежать двусмысленности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что существует определенная свобода в выборе той или иной конструкции, однако есть случаи, когда выбор мотивирован смысловыми причинами или синтаксическими правилами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Basco H. (1988). *Un oubli moins profond*. - Paris: Hachette.
2. Dubois J. (1986). *Grammaire structurale du français. Le verbe*, Larousse. - Paris: Hatier.
3. France A. (1971). *Le Lys rouge*. - Paris: Hachette.
4. Grevisse M. (1996). *Le bon usage. Grammaire française*. Paris: Hatier.
5. Mauriac F. (1987). *Blaise Passal*. Paris: Fayard.
6. Vercors (1967). *Divagations d'un Français en Chine*. - Paris: Fayard.
7. *La dépêche du Midi*: 2.01.1967.
8. *Le Monde*. 29.12.1965.
9. *Le Monde*. 7.12.1966.
10. *Le Monde*. 6.05.1967.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ

Денисов О.И. канд. филол. наук (Харьков)

Данная статья является попыткой анализа некоторых аспектов процесса преподавания на четырех выпускающих кафедрах факультета иностранных языков ХГУ, проведенного по заданию учебно-методической комиссии в 1997-1998гг. В задачу автора входило изучение используемых учебно-методических материалов, практических занятий по основному (английскому, немецкому, французскому) языку, а также анализ рубежных контрольных работ, зачетов и экзаменов.

Учебно-методические материалы

Отмечается две основные линии в работе преподавателей факультета: а) приверженность к использованию «старых» (советского периода) учебников и пособий; б) желание «идти в ногу со временем» и работать по более современным источникам.

Оба течения имеют свои сильные и слабые стороны. Учебные материалы, используемые на факультете не один десяток лет, характеризуются четкой и последовательной методической структурой. Они прошли испытание временем и помогли сотням выпускников получить достаточно высокий уровень владения иностранными языками. Главным недостатком подобных материалов считается не всегда отражающая существующее ныне реальности тематика отдельных текстов и не вполне удачно подобранный ряд тренируемых лексических единиц. Сторонники "современного" направления, напротив отмечают актуальность тематики своих пособий и более высокий уровень методических приемов. Однако, как показал анализ, большинство популярных материалов, особенно по английскому языку, характеризуются слабой методической базой и множеством иных недостатков. Остановимся в качестве примера на комплекте добротного оформленных книг "Headway". Уже после беглого изучения содержания поэтапных пособий "Headway" становится ясно, что ни количества, ни качества имеющихся упражнений недостаточно для активизации хотя бы минимального лексического запаса.

Относительно современности языка и тематической целесообразности текстов в пособии уровня "Advanced" свидетельствуют следующие факты: Раздел 1 - текст о детстве У. Черчилля (1874-1965) из автобиографической книги "My Early Life"; Раздел 2 - отрывок из книги О. Уальда "Портрет Дориана Грея" (19 век); Раздел 3 - текст о жизни нового "тарзана" на деревьях центрального парка Нью-Йорка (1986 г); Раздел 4 - Текст о воспитании ребенка (1986 г); Раздел 5 - Текст о "корнях" войны (12-я династия фараонов, первобытнообщинные племена, древнегреческий генерал); Раздел 6 - Отрывок из "Пигмалиона" Б. Шоу. Материалы по грамматике и для устного прослушивания отличаются хаотичностью в смысле последовательности, объема и трудности предлагаемых заданий.

Использование данного комплекта "Headway" на начальных курсах одной из английских кафедр в качестве базового учебника привело к нарушению вполне эффективного аспектного преподавания - изучения английского языка как первого иностранного, а работа кафедры в данном направлении признана неудовлетворительной. Очевидно, что преподаватели, желающие внести изменения в учебные планы, проявляющие творческий подход в своей работе, должны быть ознакомлены с правилами проведения методических экспериментов и владеть основополагающими педагогическими и методическими принципами. Несомненно и то, что всем выпускающим кафедрам необходимо сосредоточить усилия на создание новых качественных учебных материалов, соответствующих задачам и требованиям подготовки специалистов на факультете иностранных языков. Работа в этом направлении, на наш взгляд, должна являть

собой синтез использования подтвержденных практикой методов преподавания и соответствующих духу времени нововведений, в том числе и заимствованных из других источников. Однако заимствованные материалы следует подвергать комплексному изучению и тщательной адаптации к реальным условиям, задачам и возможностям нашего факультета.

Практические занятия

Недостатки в этой сфере преподавательской деятельности на факультете можно свести к следующим пунктам:

- 1) неправильное использование учебного времени;
- 2) нерациональный подбор упражнений и заданий;
- 3) отсутствие планомерности и последовательности в работе.

Время практического занятия есть время, отводимое учебными планами и программами на тренировку студентами речевых навыков и умений. Из этого следует, что большую часть пары студенты должны активно работать. Вряд ли это возможно, если занятие превращается в некое подобие лекции или если при индивидуальных беседах со студентами преподаватель позволяет себе говорить дольше, чем каждый обучаемый. Возникает вопрос - кто тренируется на практическом занятии: студенты или преподаватель?

Потери времени для активной тренировки происходят также в ситуациях, когда преподаватель дает упражнения заведомо сложные для уровня группы - даже объяснение самого задания приходится повторять по три-четыре раза. Очень часто не соблюдается принцип одной сложности, т.е. для тренировки лексических навыков используется трудный в грамматическом отношении материал и наоборот. Оставляет желать лучшего и соблюдение правил поэтапного развития навыков. Теряется время при групповых занятиях и тогда, когда преподавателем применяются индивидуальные задания. Например, при составлении и прослушивании монологических и диалогических высказываний. Нетрудно посчитать, сколько времени работает один обучаемый при таком виде работ и сколько времени он (она) пребывает в состоянии пассивного слушателя.

Немаловажным фактором потери времени на практических занятиях являются и нарушения трудовой дисциплины со стороны преподавателя (опоздания, длительные разговоры со студентами на отвлеченные темы на родном языке, беседы с визитером во время пары и т.п.).

Некоторые моменты, связанные с нерациональным подбором упражнений и заданий, уже были затронуты выше (при упоминании курса "Headway" и неправомерной сложности отдельных упражнений). Тем не менее, данная проблема заслуживает более подробного освещения. Получивший популярность в последнее время принцип "скучно - интересно", поставленный во главу угла, не настолько наивен и безвреден, как это может показаться на первый взгляд. Например, тему "Медицинское обслуживание. Болезни" можно вводить на осно-

вании текстов о специфических недугах звезд шоу бизнеса или анекдотов «медиках и пациентах». И занятия будут вызывать неподдельный интерес у студентов. К сожалению, в этом случае даже сильнейшие из сильнейших будут иметь сложности на приеме у терапевта или дантиста за границей, не говоря уже о посещении наших лечебных учреждений с иностранцами в качестве переводчика. То, что реально может встретиться в повседневной жизни и деятельности обучаемых, остается для их «самостоятельной» (неконтролируемой) работы. Принцип целесообразности в подборе учебного материала, несмотря на неоспоримую логичность и обоснованность, практически игнорируется.

Все более распространенным способом проведения практических занятий становится использование ксерокопированных заданий из многочисленных зарубежных источников. При этом такие материалы не подвергаются даже самой элементарной обработке со стороны преподавателя. Они заимствуются из учебных источников, часто касаются сиюминутных и частных вопросов и отличаются «универсальностью», т.к. используются преподавателями для работы со студентами любого курса (например, второго и четвертого). Подобные факты заставляют в очередной раз говорить о профессиональном уровне преподавателей. Разумеется, методическая подготовка специалистов на факультете еще не находится на должной высоте. Об этом свидетельствуют и беспомощность молодых преподавателей в простых ситуациях, которую нельзя объяснить только отсутствием опыта, и низкий стандарт курсовых работ по методике, главной задачей которых, очевидно, является бездумное переписывание из двух-трех источников чужих идей, не всегда соответствующих теме курсовой работы.

Причиной невысокого профессионального уровня является и распространенное мнение, что «человек, знающий язык» может преподавать все. Иными словами, налицо отношение к преподаванию и методике как к делу второстепенной важности. Иллюстрацией подобного подхода к своей непосредственной и главной работе служат рабочие и учебные планы. Анализ этих документов позволяет говорить о том, что на факультете иностранных языков ХГУ предстоит еще многое сделать в плане повышения стандартов плановости и последовательности учебного процесса. Имеющиеся на данный момент рабочие и учебные планы характеризуются отсутствием элементарных связей не только между программами курсов (годов обучения), но и в пределах одних и тех же курсов и даже семестров. Некоторые планы отличаются элементами небрежности и непродуманности, производя впечатление бумаг, составленных людьми, мало знакомыми с преподаванием отдельных аспектов иностранного языка. А при наличии некачественно составленных планов естественно ожидать некачественную работу исполнителей.

Контрольные работы, зачеты, экзамены

Данные виды преподавательской деятельности непосредственно связаны с критериями оценки - одним из самых слабых мест в работе преподавателей

не только нашего факультета. “Критерии” оценки письменных контрольных заданий в значительной степени не совпадают на четырех выпускающих кафедрах. Однако к общим недостаткам следует отнести отсутствие четких параметров а) объема контрольного задания, б) временных границ его проведения, в) качества содержащихся контрольных материалов. Сумма штрафных очков (или сумма набранных баллов), дающая основание для выставления той или иной оценки должна находиться в прямой зависимости от количества контрольных моментов. Совершенно недопустимым является оценка, например, двух лексико-грамматических переводов равного объема, проводимых в одинаковом временном лимите, по идентичной шкале штрафных очков, если в одном задании 20 активных (контрольных) моментов, а в другом - 40 или 50.

Однако наибольшее число нареканий с профессиональной точки зрения вызывает традиционная манера проведения устных зачетов и экзаменов и, прежде всего, такая форма опроса как обсуждение текста. Именно здесь практически не соблюдаются принципы равенства условий для всех и для каждого, - каждый студент тестируется на индивидуальном тексте, несмотря на то, что составление (отбор) двух или трех (не говоря уже о десяти) равноценных по объему и сложности текстов является весьма трудной задачей для преподавателей факультета. Обычной практикой всегда было и нарушение временно-го лимита при подготовке к ответу, поскольку, как правило, сразу несколько испытуемых одновременно получают тексты для подготовки. Разумеется, пятый отвечающий имеет значительно больше времени для предварительного ознакомления с заданием, чем первый. Экзаменуемые получают и различное количество вопросов к своим индивидуальным заданиям, а об одинаковом временном (или о каком-либо другом контрольном лимите) ответа никто из преподавателей даже не задумывается. Учета ошибок или точности ответа большинством коллег не проводится. Среди преподавателей бытует мнение, что “мы все равно их знаем, как облупленных”, т.е. экзаменационный ответ не играет большой роли. Принцип равенства возможностей и значимость экзаменов “подтверждаются” и практикой выставления “автоматов”.

При таком ходе событий сущность экзамена как одного из действенных преподавательских методов нивелируется. Во-первых, отсутствие критериев, некорректно составленные и подготовленные текстовые задания не позволяют объективно оценивать испытуемых. Во-вторых, экзамен помимо проверочной функции выполняет функцию обучающую, т.к. позволяет студентам ощутить свои кондиции в условиях психологической “нестабильности” (эмоциональное возбуждение, повышенная утомленность и т.д.). В первом случае многие имеющиеся недостатки могут быть устранены, если тестирование на устном экзамене/зачете будет проходить по принципу тестирования письменного - один вариант для всех. Во втором случае представляется необоснованным лишение даже лучших студентов обучающего эффекта экзамена/зачета.

STRATEGIES OF HUMOR AND DECEPTION AND LINGUISTIC CHOICES

Dmitrenko V.O., Morozova O.I. (Kharkiv)

Both humor and deception are language based. Moreover, language is the key component of both: it constitutes the medium through which they exist. What brings humor and deception together psychologically, is the considerable amount of energy that the speaker invests into the attempt to actualize either a deceptive or humorous text (McGhee, 1979; Zuckerman, DePaulo, & Rosenthal, 1981). The corresponding cognitive and emotional responses of the speaker will reflect in his/her strategic conversational activity. It ultimately determines the depth of the structure (humorous or deceptive) that an individual derives from the text.

Little in the way of coherent theorizing about the language of deception has been advanced. Researchers have only made some periodical observations on deception-related changes in sender's language (DePaulo, Stone, & Lassiter, 1985; Knapp, Hart, & Dennis, 1974; Kuiken, 1981; Todd-Mancillas & Kibler, 1979; Zuckerman & Driver, 1985).

The language of humor is better explored but the research in the area is far from exhaustive. A distinction has been made since the times of Antiquity between humor *in verbis* and humor *in rebus*. The pre-research stage of the linguistics of humor dates back to Freud's insightful treatment of polysemy and ambiguity in various types of jokes. For years, puns were the only type of joke recognized as 'linguistic humor'. However, the analysis of puns never went beyond a mere statement of ambiguity: linguistics as a science was not utilized at all (see Pepicello and Weisberg, 1983; Raskin 1987). Over the past decade or a little more, however, developments in linguistic semantics and pragmatics have made it possible to analyze a text and to determine whether it is a joke or not, no matter what its type, or genre. Linguistics has turned out capable of supplying the conceptual apparatus and method to the study of humor. The script-based semantic theory of humor (Raskin 1985, 1986) proceeds from two assumptions: (i) that the text of a joke is compatible in full or in part with two distinct scripts or frames; (ii) that the two scripts are opposed in a prescribed way. Both the two scripts and the trigger that makes the switch from one script to the other are discovered in the process of formal linguistic analysis, independent of humor research. Thus, in a pun, the trigger and the two scripts are built into the homonymous or polysemous word.

The present article considers the linguistic mechanisms of ambiguity and vagueness in humor and deception. It is common knowledge that joke-telling is a cooperative non-bona-fide mode of communication while lying is a non-cooperative non-bona-fide mode. Yet in everyday linguistic interaction deception and humor infrequently go together. A general increase in humor under deception is reported by D.Buller et al. (1996). Other authors observe that one common way of creating

deception is for deceivers to use verbal forms that convey insincerity, for example, sarcasm, facetious remarks, or humorous anecdotes (Bauman, 1986; Gossen, 1974; Leeds-Hurwitz, 1989). Such behavior dissociates the sender from the message by signaling that what is being said should be viewed skeptically, treated lightly, or interpreted as the opposite of what is actually said. In doing so, these forms of humor metacommunicatively add to uncertainty about the sender's true feelings and convictions. Even when the speaker is caught in a direct lie, he can find a place to stand. For example, in *The Maltese Falcon*, Bridget O'Shaugnesy parries the cynical detective Sam Spade in the following way:

(1) *O'Shaugnesy: "I deserved that. But the lie was in the way I said it, not at all in what I said. It's my own fault if you can't believe me now."*

Spade, in his turn, cannot but recede:

Spade: "Ah. Now you are dangerous."

At the same time, such behavior can serve as image protection – the sender cannot be held personally culpable for the deception and/or the sender is a person of good humor who could not possibly be dissembling. Whenever s/he is on the spot – sitting in the witness chair, standing before a bank of microphones, caught in the eye of a TV camera – s/he is compelled to say something and, in American culture, will generally end up talking funny. Here is a notorious example of an American Colonel trying to get the press straight after the United States bombed Cambodia in 1974:

(2) *You always write it's bombing, bombing, bombing. It's not bombing! It's air support!*

The examples that follow are questions actually asked of witnesses by attorneys during trials and the responses given by witnesses. What unites them is that they are all humorous. At the same time it is difficult to say whether the strategic intention of the respondent was to be humorous or to be evasive about some difficult point, or whether the humorous effect was unintentional and arose spontaneously:

- (3) - *Is your appearance here this morning pursuant to a deposition notice that I sent to your attorney?*
- *No, this is the way I dress when I go to work.*
- (4) - *All your responses must be oral, OK? What school did you go to?*
- *Oral.*
- (5) - *Doctor, how many autopsies have you performed on dead people?*
- *All my autopsies are performed on dead people.*
- (6) - *Are you qualified to give a urine sample?*
- *I have been since early childhood.*

The humorous and/or deceptive (as well as blundering!) interpretations of the given exchanges are based on ambiguity or vagueness in the sender's utterance. As a result, the message content becomes evasive through certain linguistic choices. Bavelas and his co-authors, who have made this observation, treat

ambiguity and vagueness as phenomena of the same nature (Bavelas et al., 1990); yet linguistically they are different. Grammatical ambiguity, which can be specified as either lexical or syntactical one, refers strictly to instances where syntax and lexicon specify two or more distinct interpretations for a linguistic expression. Grammatical ambiguity is thus distinct from a situation termed by various writers "vague", "general", "indeterminate", "indefinite", "neutral", or "unspecified" (see Zwicky and Sadock 1975:2 for references and some discussion), in which grammar provides a single representation that corresponds to a potentially infinite variety of states-of-affairs. Uncertainties of discourse interpretation are by definition not cases of grammatical ambiguity insofar as grammar (in the broader sense) refers to an account of the well-formed expressions in a particular language, and not an account of well-formed texts or discourses (Cf. Morgan 1981, Morgan & Sellner, 1980). In examples (3) – (6) above, the humorous effect is a result of disambiguation in (3) (lexical) and (4) (syntactic) and a result of vagueness resolution in (5) and (6). Both ambiguous and vague linguistic elements have the ability to trigger the mechanism of evoking a meaningful script opposition thus getting the immediate recipient and the audience into a different situation format, which fits well both the deceptive and the humorous strategies.

LITERATURE:

- Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. – Cambridge, England : Cambridge University Press. Bavelas, J. B., Black, A., Chovil, N., & Mullett, J. (1990). *Equivocal communication*. – Newbury Park, CA : Sage. Buller, D. B., Burgoon, J. K., Buslig, A., & Roiger, J. (1996). *Testing Interpersonal Deception Theory: The Language of Interpersonal Deception // Communication Theory*. – No.3. – Vol.6. – P.268 – 288. DePaulo, B. M., Stone, J. I., & Lassiter, G. D. (1985). *Deceiving and detecting deceit // The self and social life / Ed. by B.R.Schlenker*. – New York: McGraw Hill. – P.323- 370. Gossen, G. H. (1974). *Chamulas in the world of the sun: Time and space in a Maya oral tradition*. – Cambridge, MA: Harvard University Press. Knapp, M. L., Hart, R.P., & Dennis, H.S. (1974). *An exploration of deception as a communication construct // Human Communication Research*. – No.1. – P.15-29. Kuiken, D. (1981). *Nonimmediate language style and inconsistency between private and expressed evaluations // Journal of Experimental Social Psychology*. – No.17. – P.183 – 196. Leeds-Hurwitz, W. (1989). *Communication in everyday life: A social interpretation*. – Norwood, NJ : Ablex. McGhee, P.E. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. – San Francisco, CA: W.H.Freeman. Morgan, J. L. (1981). *Discourse theory and the independence of sentence grammar / Ed. by D. Tannen*. – Washington, DC: Georgetown University Press. – P.174 – 204. Morgan, J. L., & Sellner, M. (1980). *Discourse and linguistic theory / Ed. by R.J. Spiro et al.* – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. – P. 156 – 200. Pepicello, W. J., & Weisberg, R. W. (1983). *Linguistics and humor // Handbook of humor research*. – Vol.1.: Basic issues / Ed. by McGhee, P. E. & Goldstein, J. H. – New York: Springer. – P.59 –83. Raskin, V. (1986). *Script-based semantic theory// Contemporary issues in language and discourse processes / Ed. by Ellis, D. G., & Donohue, W. A.* – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates – P.23 – 61. Raskin, V. (1987). *Linguistic heuristics of humor: A script-based approach // Language and humor*. – Amsterdam: Mouton. P.11- 25. Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. – Dordrecht: Reidel. Todd-Mancillas, W. R.,

& Kibler, R. J. (1979). A test of concurrent validity for linguistic indices of deception // *Western Journal of Speech Communication*. – No.43. – P.108-122. Zuckerman, M., DePaulo, B.M., & Rosenthal, R. (1981). Verbal and nonverbal communication of deception // *Advances in experimental social psychology*. / Ed by L. Berkowitz. – Vol.14. – New York: Academic Press. – P. 1-59. Zuckerman, M., & Driver, R. E. (1985). Telling lies: Verbal and nonverbal correlates of deception // *Multichannel integrations of nonverbal behavior*. / Ed. by A. W. Siegman & S. Feldstein. – Hillsdale, NJ: Erlbaum. – P. 129 – 148. Zwicky, A., & Sadock, J. M. (1975). Ambiguity tests and how to fail them // *Syntax and semantics* / Ed. by J. Kimball. – Vol.4. – New York : Academic Press. – P.1- 36.

О НЕКОТОРЫХ ВИДАХ ИМПЛИКАТИВНОГО РАЗВЕРТЫВАНИЯ ОБРАЗА

Донец С.М., канд. филол. наук (Харьков)

Возрождение интереса к риторике и активная разработка проблемы имплицитного в лингвистике последних десятилетий не случайно совпали по времени. Новые ракурсы рассмотрения традиционной проблематики образа обнаружили область совместных исследовательских интересов, в частности, для изучения скрытых процессов порождения, функционирования и понимания метафоры, ее когнитивного механизма.

Имплицитность и имплицативность¹ являются двумя существеннейшими характеристиками образа в художественном тексте. Метафорический образ — это “верхушка затошленной модели” (Блэк 1990: 155). Имплицитность образа связана с его структурно-семантической организацией, комплексней самой языковой формы (невыраженность отдельных компонентов образной структуры, гиперсемантизация языковых единиц, совмещение функций). Вместе с тем, образ по сути своей имплицативен, что и позволяет логическим грамматикам рассматривать его в качестве универсальной номинативной модели выводного знания. Имплицативные потенции метафо-

1 Необходимо подчеркнуть отличие механизмов имплицитного и имплицативного, т.к. эти понятия часто используются как взаимозаменяемые. Термин имплицитный в значении “не(явно) выраженный, скрытый” противопоставит эксплицитному, полному. В отличие от имплицитного, характерным признаком имплицативного является взаимообусловленность, выводимость, рематичность, и в этом смысле имплицативное знание как выводное противопоставит данному, кодифицированному. Имплицитность и имплицативность соотносятся друг с другом как отношения выраженности (статический признак) и отношения следования (динамический, разворачивающийся признак) (см. Донец 1990:10).

рического образа во многом обусловлены тем, что его содержание относится не столько к реально существующим объектам, сколько к отношениям между соответствующими понятиями, их имплицативными ассоциативными комплексами, в результате чего выводится новое знание. Образный процесс отражает все многообразие конкретных видов имплицативных связей по общей формуле импликации "Если А, то В", например, действие → результат, причина → следствие, цель → действие, часть → целое, действие → субъект, его выполняющий. Чем неожиданнее сопоставление, чем более скрыто сходство, тем шире сеть имплицативных связей, разнообразнее диапазон имплицитной информации, а значит — информативнее образ.

Возможности имплицативного смыслового развертывания метафорического образа весьма многоплановы. Представляется целесообразным объединить всю совокупность средств и возможностей передачи неявно выраженной информации, которыми располагает динамический механизм образа, с помощью понятия имплицативного потенциала (ИП). ИП определяется как способность художественного образа имплицировать дополнительную, неявно выраженную информацию, предметно-логического и субъективно-оценочного характера, синтезируемую на основе универсальных отношений следования-импликаций, с опорой на единицы различных языковых уровней, а также знание мира и текста, и в значительной мере определяющую коммуникативный экспрессивный эффект образа. Центральное место в реализации ИП образа занимают внутриобразные импликации, а именно, импликация по линиям агента, референта и основания (традиционно выделяемым компонентам образной структуры).

Референтные импликации занимают наиболее важное место в системе внутриобразных импликаций и непосредственно направлены на формирование коммуникативного эффекта образа. Импликации по линии референта являются преимущественно прагматическими; они связаны с реализацией номинативно-прагматической интенции, выражением авторского отношения к референту и формированием определенного к нему отношения. Если рассматривать образ с точки зрения его замысла и цели, т.е. коммуникативного намерения, то отношение автора к референту выступает в роли антецедента, а сам образ — в качестве консеквента. При этом предварительное знание о референте, референтной ситуации играет активную роль в выборе агента среди ряда возможных, использовании разных аспектов антропометричности языковых средств.

Импликации по линии агента обусловлены так называемой инерцией образа, т.е. способностью агента вызывать вторичные, "отраженные" образные действия по принципу имплицативного развертывания "Если А, то В, то С" и т.д. Механизм реализации агентных импликаций может быть объяснен в рамках семантики фреймов (Минский 1988), когда упоминание какого-либо предмета или явления имплицитно вводит в ситуативный и тезаурусный контекст сообщения некоторую предметную область с присущими

ей реальними зв'язами. В процесі розвертывання образу по лінії агента актуалізується асоціативний комплекс агента на базі фрейма конкретного поняття, устанавлюються межфреймові зв'язи. В результаті може виникнути розвернутий образ з багатоуровневою ієрархією зв'язів і відношень по лінії агента. При цьому ключовий образ визначає тематическу заданість, відбір мовних одиниць всього образного контекста.

Імплікації по лінії основи зв'язані з розвитком і углубленням ознак, по яким сопоставляються агент і референт, т.е. со смисловим розвертыванням, углубленням наміченого сходства. Виявлення основи сопоставлення (якотре може бути імпліцитним, частинно імпліцитним или експліцитним) являється часто лише першим етапом, який веде к відкриттю нових глибинних ознак. Для художественних текстів характерні образи з ускладненим основи, изначальною аморфністю, мно-гоаспектністю ознак. Логическая затемненность таких образів, компоненти яких двіа соотносимы асоціативно, породжає численні імплікації по лінії основи, з опорою на елементи контекста. Эти імплікації зв'язані з поиском необхідних відповідностей і мають, як правило, вероятностний характер, що відповідає комунікативному наміренню автора створити множественність сприйняття образу.

Необходимо особливо підкреснити, що всі три основні імплікативні вимірювання ІП образів взаємоумовлені; їх роздельное розглядання можливо лише в цілях більш глибокого аналізу. При цьому из трьох виділяемих типів внутріобразних імплікацій, імплікації по лініям агента і референта найбільш тісно переплетені і взаємозв'язані, також як переплетені асоціативні комплекси взаємодіючих агента і референта. Приводимий нижче приклад демонструє складні агентні імплікативні відношення в складі розвернутого образу; дві паралельні ізотонні ланки перекресчуються, породжаючи ідентифікуючу метафору *centaur*, яка являється логическим результатом імплікативного агентного розвитку.

Upon Captain Delano's approach the man at once hung his head below the previous level, the one necessary for business. Being addressed, he glanced up, but with what seemed a furtive, diffident air; which sat strangely enough on his weather-beaten visage, much as if a grizzly bear, instead of growling and biting, should simper and cast sheep's eyes. As the negroes about became talkative, he by degrees became mute, and at length quite glum, seemed morosely unwilling to answer more questions, and yet, all the while, this ursine air was somehow mixed with the sheepish one. Despairing of getting into unembarrassed talk with such a centaur, Captain Delano glanced around for a more promising countenance.

(Melville H., Benito Cereno: p.199).

Подчеркнутое образное сравнение вводит общее двуплановое сопоставление референта по противопоставляемым друг другу признакам: *sheepish, furtive, diffident*, с одной стороны, и *ursine, morose, glum*, с другой стороны. Развертывание образа идет соответственно этим двум намеченным тематическим рядам, которые, взаимно отталкиваясь, сходятся в идентифицирующей метафоре *centaur*. Метафора вбирает в себя и объединяет признаки внешнего и внутреннего сходства: *sheep's eyes, sheepish air u ursine air, visage as if a grizzly bear, growl, bite*, синтезируя принципиально новое содержание. При этом словарное значение слова *centaur* — *half-man, half-horse* служит как бы моделью для его трансформации в контекстуальное метафорическое значение *half-bear, half-sheep* на основании внешнего, поверхностного признака of dual appearance. Причем, если обычно идентифицирующей метафоре предшествует сравнение, а она лишь закрепляет намеченное сходство, то в данном случае метафора логически развивает намеченные сравнениями две линии сопоставления. Метафора является качественно новым этапом развития образного сравнения, и ее однозначная семантизация возможна только в данном контексте логического развития с учетом агентных импликаций. Роль референтных импликаций в данном примере не велика, т.к. авторская позиция и его эмотивно-субъективная оценка референта не доминируют в приведенных образах. ИП метафоры складывается из многих факторов: культурно-фоновых ассоциаций (мифологический персонаж *кентавр*), эмоционально-оценочных характеристик зооморфизмов *sheep* и *bear*, логических импликаций по линии агента.

Рамки статьи не позволяют показать все разновидности внутриобразных импликаций и путей имплицитного развертывания образного контекста. Приведенная в статье классификация разных типов имплицитных отношений в процессе текстовой реализации образа позволяет, с одной стороны, представить образ как сложную взаимодействующую систему и, с другой стороны, выявить значительный объем коммуникативно значимой имплицитной информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донец С.М. (1990). Имплицитный аспект речевого образа (на материале английской и американской художественной прозы XIX–XX в.в.): Автореф. дис. ...канд. филол. наук. — Москва.
2. Минский М. (1988). Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Когнитивные аспекты языка. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. — М.: Прогресс.
3. Блэк М. (1990). Метафора // Теория метафоры. — М.: Прогресс. — С. 153-173.

РОЛЬ И КОМПОЗИЦИЯ ПРИМЕРА В ДИСКУРСЕ

Жук Л.Я., Пухтовникова Л.С. (Харьков)

В дискурсе, т. е. в устном или письменном речевом произведении, относительно завершенном в смысловом и структурном отношении, пример играет особую роль (Ван Дейк 1989). Конфигурация примера, его стилистика и когнитивная роль весьма вариативны и зависят от выполняемых им функций. Здесь возможны, по меньшей мере, три варианта, допускающие развитие и усложнение.

1. Пример как иллюстрация, как репрезентативный частный случай, характеризующий общее понятие или тему, высказанную ранее.

In this century, the president is much more cut off from contact with the people than in earlier times. Ordinary citizens, for example, could get to see Abraham Lincoln directly in the White House and make their requests to him in person (Financial Times 1994).

Развитием и усложнением данного варианта является цепь примеров, последовательно уточняющих высказанное понятие.

The American colonists also used a variety of goods in place of money. These goods included beaver pelts, grain, musket balls, and nails (World Book Encyclopedia 1992).

2. Пример как необходимое средство для формирования понятия или темы, которую сообщают адресату.

We are more then likely to think that some essential features of marketing are changing and publishers use their marketing substructures in different way. For example, over the recent years the advertisement was considered to be the only way of a book promotion. It is now generally agreed that publicity has a key role to play. Publicity differs... (Carter 1993).

Детализируя этот вариант употребления примеров в дискурсе, можно разделить их на две группы:

- примеры, формирующие реальное понятие или тему, существующую независимо от говорящего;

- примеры, формирующие воображаемое, гипотетическое понятие, образ, следовательно, они выполняют функцию моделирования.

What is money? As we shall discover, money isn't exactly what you think of it. To appreciate the significance of money for a modern economy, imagine for a moment that there were no such things as money. How would you get something for breakfast? (Schiller 1993).

Imagine a person who wants a painting of the scene outside his window. He describes the scene over the telephone to a painter, and the painter

follows his description as closely as he can. Now, no matter how complete the description and how competent the painter, that painting will not be like a photograph of the scene... (Elfin 1993)

Здесь говорящий не имеет фактического примера, используя воображение, он легко создает пример для иллюстрации своей идеи и адресат, конечно же, понимает, что это вымысел, такой пример не является реальным примером.

3. Пример, взятый из инородного (по отношению к исходному понятию или теме) семантического поля, служащий для эмоционального воздействия на адресата. Обычно подбирается из более значимого для адресата семантического поля и соотносится исходным понятием или темой лишь по какой-то ассоциации, одновременности действия, совпадения места и т. п.

All around the world and down through history, there has been a universal, negative image attached to both wolves and snakes. As children, we learned about the Big Bad Wolf in fables such as "Little Red Riding Hood" and "The Three Little Pigs." From the biblical story of Adam and Eve to the present, we have associated the snake with evil. Historical descriptions of the taming of the American frontier are filled with descriptions of the dangers offered by both wolves and snakes (Daily Mirror 1996).

Именно такое употребление косвенного примера весьма характерно для современного английского дискурса в СМИ, научно-популярной литературе, живой речи. Развитием данного варианта употребления примеров являются примеры в силлогизмах. Известный силлогизм:

All men are mortal.

Socrates is a man.

Therefore, Socrates is mortal.

Если упоминание Сократа считать частным примером, иллюстрирующим общее понятие "люди", то этот пример относится к примерам первого типа.

Развернутый силлогизм *Laundry detergent E-Standard is tantalizing your senses. Due to its perfect chemical formula it makes your underwear pure and silk, it might deserve, for instance, royal family's admiration.* (ad. in INTERNET) относится к дискурсам с примерами 3 типа. Здесь для эмоционального воздействия на адресат пример *royal family* относится к инородному семантическому полю.

Силлогизм построен по схеме:

Pure & silk underwear	→ tantalizes senses	} detergent → tantalizes
detergent	→ makes underwear pure & silk	

В первом случае каждый приведенный иллюстрирующий пример является итерацией в семантическое поле темы, что приводит к более высокой разрешающей способности дискурса. Такая постановка вопроса по-

звolyает взглянуть на композиционно – стилистическое описание с новой, нетрадиционной точки зрения.

Во втором случае приводимые примеры служат указателями направления при формировании понятия, способствуют выбору альтернатив, т. е. уничтожают неопределенность.

В третьем случае обогащение информации происходит путем “принудительной проекции” технических, малоинтересных сведений на более значимую для адресата семантическую область (Моль 1973). В этом случае композиционно – стилистические возможности примера сильно расширяются.

Развернутый силлогизм обычно служит логической основой метафоры, огромная роль которой в художественном и даже в техническом дискурсе неоспорима. Роли примера в развернутом силлогизме не ограничиваются теми тремя вариантами, которые описаны выше. Это лишь информационные, прагматические характеристики примеров в дискурсе.

Композиционное построение дискурса в первом случае традиционно: максимум прагматической информации приходится на начало дискурса, а поясняющие примеры демонстрируют существенные частные случаи. Стилистика подобного построения, очевидным образом, сводится к понижению (от темы к примерам) семантического объема вводимых лексем.

Во втором случае композиция дискурса может быть различной и изображаться топологической схемой, отражающей акты выбора альтернатив при построении темы или понятия. Стилистика такого построения, в отличие от первого случая, сводится к повышению семантического объема лексем при “движении” от примеров до завершающего образа создаваемого понятия.

Наконец, в третьем случае композиция дискурса, как минимум, трехзвенная: тема или понятие → примеры типа 1 и/или 2 → косвенные примеры второго проявления исходного понятия или темы.

Топология взаимного размещения звеньев этой цепи не скована никакими ограничениями, но каждому варианту размещения соответствует своя стилистика повышения/понижения эмоциональной окрашенности лексем.

Описанный нами подход к композиционно – стилистическим особенностям примеров позволяет дать развернутую классификацию примеров в дискурсе с прагматических позиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Т. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. М. 1989.
2. Financial Times, Week № 28, 1994.
3. World Book Encyclopedia. N. Y. 1992.
4. Trade Book Marketing. A Practical Guide by R. Carter. N. Y. 1993.
5. Schiller Bradley R, Essentials of Economics. Am. University. - McGraw-Hill Inc., 1993.
6. Elfin Mel, The College Life of Tomorrow: US News & World Report, Special Edition. 1993.
7. Daily Mirror, Aug. 26, 1996.
8. Advertisement in INTERNET.
9. Моль А., Социодинамика культуры. М. 1973.

SPEECH ACTS AND LANGUAGE TEACHING

Ivanchenko A.I. (Kharkiv)

It has been argued for quite a while now whether pragmalinguistic research will have an effect upon teaching materials concerned with Language and Communication, and if so, whether these will come to offer pedagogically serviceable pragmatic explanation of discoursal acts (Candlin 1983). Insofar as particular discoursal routines are naturalised and taken for granted (cf. Coulmas 1981) and certain outcomes are predictable in certain situations, such analyses must contribute to the insight into the system of beliefs and actions which constitutes a society and, ultimately, a culture (Candlin 1983) - which is naturally essential for development of language-teaching methodologies. A further research in speech acts (SA) is expected to contribute to developing a functional "grammar" of SA and contexts in English, which is essential for resolution of the nativelike selection problem (Pawley and Syder 1983), as opposed to the Chomskyan concept of equating knowledge of a generative grammar with linguistic competence, a part of it being the learner's task of learning a/the system of rules assigning correct structure description to the infinite set of sentences in the language distinguishing them from ungrammatical sequences.

However, it is well known that native speakers do not exercise the creative potential of syntactic rules to their full extent - and only a small portion of the total set of possible sentences are nativelike in form, i.e. acceptable to NS as natural forms of expression. It has been suggested that this problem should be solved in terms of a theory of SA and discourse context, by means of developing the said "grammar" of SA and contexts (ibid.:198). The latter will also contribute to developing the communicative competence concept in the part concerned with sociolinguistic competence (Richards and Schmidt 1983), crucial for interpreting utterances for their social meaning, — the notion itself generally addressing the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts (depending on the same contextual factors as those the original speech act theory was concerned with — cf. Searle 1969/70).

According to Canale (1983), socio-linguistic competence is especially important for the language teaching, since until more is known about the ways in which communicative functions are achieved in different languages, learners will often fail to achieve their communicative ends in TL (p. 40). To enable learners to communicate effectively, a number of techniques have been proposed, e.g. based on Krashen's (1987) Input Hypothesis, intended as a L2 acquisition theory attempting to deal with the process of acquisition and not its product, — again, contrary to the applied transformational grammar movement in L2 pedagogy. It was proposed to supply as much as possible "comprehensible input" in low anxiety situations (p. 7) and some techniques were described, particularly relevant for

use at the initial stages of instruction; yet, less was proposed as to the nature and amount of input necessary for progress to higher levels of competence, naturally characterised by using informal environment to continue improving (p. 73) – i.e. to achieve conversational competence, which, according to Richards and Schmidt (1983) is closely related to the “presentation of self”. Teaching conversation, particularly on the intermediate to advanced level, must therefore focus on strategies of interaction (p. 150).

To achieve this, it is proposed that more authentic material should be used in a language classroom. Thus, some texts of the period, e.g. Bode et al. (1980/81), use actual, unscripted conversations including hesitations, interruptions and even natural grammatical errors. The *Gambits* series developed by Keller (1976) was essentially an attempt to deal systematically with turn taking, topic nomination, openings and closings as components of conversational proficiency. Following the introduction of the interactional act concept (Widdowson 1979; Edmondson 1981) into the original theoretical framework (Austin 1962; Searle 1969/70, 1975, 1976) to account for the interrelationship of utterances in discourse there have been several attempts to present SA sequences in language teaching courses (Rossner et al. 1979; Candlin and Edelhof 1982; Cook, 1982; The British Council 1984). The CCSARP group study (Blum-Kulka et al. 1989) gave another powerful impetus to the research in the area, with a particular attention given to formulaic utterances.

It has been demonstrated that routine formulae constitute a considerable portion of a native speaker conversational competence (Coulmas 1981; Pawley and Syder 1983; Nattinger and De Carrico 1993) and present a veritable “stumbling block” for learners (Kasper and Blum-Kulka 1993); It is concluded that learners’ pragmatic competence, regardless of the TL proficiency, cannot become nativelike all by itself, – which called for considering explicit teaching of the appropriate pragmatic realisation patterns in L2/FL. According to Schmidt (1993), attention to linguistic forms, functional meanings and relevant contextual features is required for learners to acquire a nativelike pragmatic competence; for explicit teaching of L2 pragmatic knowledge, a pragmatic awareness/consciousness-raising approach was proposed – particularly, through discussing values of the target culture with reference to relative power attachment, degrees of imposition, social significance of certain actions, etc.; the importance of authentic material (e.g. video) on different types of interaction has been emphasised, etc. (House and Kasper 1981; Blum-Kulka 1983; Bardovi-Harlig et al. 1991; Hurley 1992; Eisenstein and Bodman 1993; Bouton 1994).

However, but a few studies have explored the effects of explicit teaching of L2 pragmatic knowledge in formal instructional settings (Kasper and Schmidt 1996). It is still questionable, whether formal instruction can effectively contribute to the development of pragmatic competence in L2; in particular, it is unclear, to what extent is explicit teaching of pragmatic features is possible at all (teachability problem) and how the formal instruction influenced by the learner’s motivation and processing constraints on pragmatic features is to be acquired (learnability

problem) (Takahashi 1996: 189ff). Nevertheless, it is suggested that many aspects of pragmatic competence can be developed in the formal setting through a combination of ample input, consciousness raising and communicative practice (Kasper and Schmidt 1996: 148); and therefore, "routines *can* be taught" (House 1996: 228). Still, most authors believe that all relevant research should be stimulated, since relative merits of different teaching strategies in the area are far from fully described yet (Hurley 1992: 227).

However, despite the Schmidt's suggestion (1993) that attention to linguistic forms, functional meanings and relevant contextual features is required for learners to acquire a nativelike pragmatic competence, formal features of most types of speech acts have received comparatively little attention. In my forthcoming dissertation, I shall consider this issue with regard to relevance of certain formal features of some types of speech acts in various contexts. I shall concentrate upon expressives, particularly thanking, - which has been shown to be used consistently within specific contexts, very often in the forms of speech act sets (Eisenstein and Bodman 1986), longer sets produced under conditions when the perceived need for thanking was great, shorter thanking episodes usually indicating greater social distance between interlocutors (p. 176). Thus, expression of gratitude has been shown to range from simple phatic utterances to highly elaborated ones mutually developed by interlocutors (Eisenstein and Bodman 1993: 64). It has been noted that functions of thanking in the everyday discourse may vary significantly. Thus, native speakers of American English, according to Eisenstein and Bodman (1986) invariably produce ritualised expressions of gratitude in standardised situations (mostly service encounters). It is noteworthy that in this context, thanking may have some other function along with the expression of gratitude - particularly, closing the encounter (cf. Rubin 1983; Button 1987, 1990).

It is this variety of functions thanking may associate with in the spoken discourse that I would like to examine - first taking up the case of service encounters, since these latter may often contain all possible realisations of those varying functions, each characterised by recurrent sets of features. Not challenging the primary definitive role of the context, I shall try to demonstrate the consistent character of these features, particularly typical intonation patterns that may serve as illocutionary force indicating devices (Searle 1975, 1976) - which is essential for an accurate description of their discursual values. Thus detected, conventionalised uses of certain indirect speech acts, often within a fixed sequence, may be regarded as realising politeness strategies conventionally employed in the given genre and register in the given culture. The highly routinised manner of employing such sequences by NSs, as noted by many authors, suggest regarding those as routines or scripts conventionally used in standardised communicative situations and thus constituting a portion of the NS pragmatic competence. Then as soon as a communicative situation is ascribed by a NS to a particular genre and register, an appropriate routine/script is activated. It is well known that languages differ in realisation of politeness strategies (particularly, in the degree of indirectness, etc.); therefore, pragmatic transfer occurs when

speakers [unconsciously] rely on their respective L1 routines in a L2/FL situation they perceive as equivalent in those parameters, – which may cause various types of pragmatic failure. On the manner this could be tackled in the context of teaching pragmatics, suggestions are given by a number of authors, as described above, – however, more research is called for to investigate learners' pragmatic development and to develop more efficient approaches.

Literature

1. Austin J. (1962) *How to Do Things With Words*. – Oxford: OUP.
2. Bardovi-Harlig K. et al (1991) Developing pragmatic awareness: Conversation closing. // *EFL Journal*. – No. 45. – P. 4-15.
3. Bode S. et al. (1980) *Listening In and Speaking Out*. – N.Y.: Longman.
4. The British Council (1984) *Basic Oral Communication Skills*. – L.: Longman and BC.
5. Blum-Kulka S. (1983) Interpreting and performing speech acts in L2. // *Sociolinguistics and SLA*. – L.: Newbury House.
6. Bouton L. (1994) Conversational implicature in L2. // *Journal of Pragmatics* – No. 22. – P. 157-67.
7. Button G. (1987) Moving out of closings. // *Talk and Social Organisation*. – L.: Multilingual Matters.
8. Button G. (1990) On varieties of closings. // *Interaction Competence*. – N.Y.: University Press.
9. Canale M. (1983) From communicative competence to language pedagogy. // *Language and Communication*. – L.: Longman.
10. Candlin C. (1983) Introduction to Richards J. and Schmidt R. (eds.) *Language and Communication*. – L.: Longman.
11. Candlin C. and Edelfhof C. (1982) *Challenges*. – L.: Longman.
12. Cohen A. (1996) Developing the ability to perform speech acts. // *Studies in SLA*. – No. 18. – P. 253-67.
13. Cook V. (1982) *English for Life*. – L.: Pergamon.
14. Coulmas F. (1981) (ed.) *Conversational Routine*. – Hague: Mouton.
15. Eisenstein and Bodman (1986) "I very appreciate": Expression of gratitude by native and non-native speakers of American English. // *Applied Linguistics*. – Vol. 7. – No. 2. – P. 167-85.
16. Eisenstein and Bodman (1993) Expressing gratitude in American English. // *Kasper G. and Blum-Kulka S. (eds.) Interlanguage Pragmatics*. – Oxford: OUP.
17. House J. (1996) Developing pragmatic fluency in EFL. // *Studies in SLA*. – No. 18. – P. 225-52.
18. House J. and Kasper G. (1981) Politeness markers in English and German. // *Coulmas F. (ed.) Conversational Routine*. – Hague: Mouton.
19. Hurley S. (1992) Issues in teaching pragmatics, prosody and NVC. // *Applied Linguistics*. – Vol. 13. – No. 3. – P. 259-81.
20. Kasper G. and Schmidt R. (1996) Developmental issues in interlanguage pragmatics. // *Studies in SLA*. – Vol. 18. – P. 149-69.
21. Keller E. and Tara-Warner S. (1976) *Gambits I and II*. – Ottawa: S&SC.
22. Krashen S.D. (1987) *Principles and Practice in SLA*. – L.: Prentice Hall.
23. Nattinger J. and DeCarico J. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. – Oxford: OUP.
24. Pawley A. and Syder F.H. (1983) Two puzzles for linguistic theory. // *Language and Communication*. – L.: Longman.
25. Richards J. and Schmidt R. (1983) *Conversational Analysis*. // *Language and Communication*. – L.: Longman.
26. Rossner et al. (1979) *Contemporary English*. – N.Y.: Macmillan.
27. Rubin J. (1983) The use of "Thank you". // *Sociolinguistic Colloquium, TESOL Convention, Toronto*.
28. Schmidt R. (1993) Consciousness, learning and IL pragmatics. // *Kasper G. and Blum-Kulka S. (eds.) Interlanguage Pragmatics*. – Oxford: OUP.
29. Searle J. (1969/70) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. – Cambridge: CUP.
30. Searle J. (1975) Indirect speechacts. // *Cole P. and Morgan J. (eds.) Syntax and Semantics*. – Vol. 3. – N.Y.: Academic Press.
31. Searle J. (1976) Classification of illocutionary acts. // *Language in Society*. – Vol. 5. – No. 1. – P. 1-23.
32. Takahashi S. (1996) Pragmatic transferability. // *Studies in SLA*. – Vol. 18. – P. 189-219.

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Кобзарь Е.И., Лешнева Н.А. (Харьков)

Одной из важнейших задач, которые приходится решать преподавателю вуза в настоящее время, является организация самостоятельной творческой активности студентов.

Актуальность задачи активизации мыслительной деятельности в процессе обучения обусловлена также столь высоким уровнем развития науки и техники, на котором крайне необходимой представляется подготовка специалистов, способных самостоятельно накапливать знания, принимать творческие решения, совершенствовать уровень самообразования.

Создавать на занятиях условия формирования творческого мышления, научить студентов самостоятельно анализировать языковые явления - таковы сегодня основные задачи по совершенствованию методики преподавания иностранных языков в вузе. Большую роль в решении названных задач играет внедрение в практику проведения занятий элементов проблемного обучения (Зими́на 1983:109).

В учебном процессе следует выделить общую закономерность активизации познавательной деятельности студентов: напряжение интеллектуальных сил, вызываемое постановкой проблемных вопросов и проблемных учебных заданий исследовательского характера. Это напряжение рождается в столкновении с трудностью, в понимании и осмыслении нового факта или понятия и характеризуется наличием проблемной ситуации, высокого интереса студентов к теме, их эмоционального настроя и волевого усилия (Махмутов 1977:13).

Основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации (Махмутов 1977:14). В процессе самостоятельного поиска путей решения проблем студенты, анализируя, сравнивая, обобщая фактический материал, сами получают из него новую информацию (Махмутов 1977:18). В результате у студентов вырабатываются навыки умственных операций, развиваются внимание, творческое воображение, до-

гадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования (Махмутов 1977:21).

Цель проблемного обучения - усвоение не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности студентов и развитие их творческих способностей (Махмутов 1977:20).

Одним из преимуществ проблемного обучения является и то, что, решая проблему, обучающийся не пренебрегает ранее приобретенными знаниями, а мгновенно находит их в кладовой мозга (Оконь 1968:89).

Поскольку мышление начинается при столкновении человека с проблемой, основу проблемного обучения составляют систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем проблемные ситуации (Махмутов 1977:30). Ядром проблемной ситуации должно быть противоречие (Махмутов 1977:48). Основными источниками проблемности при обучении грамматике английского языка являются следующие типовые противоречия, которые должны быть разрешены в результате взаимодействия преподавателя и студентов и которые создают мыслительную базу активного познания (Коротких 1983:39-40): а) противоречие между старыми знаниями и новыми фактами; б) между уровнями знаний; в) между мнениями обучающихся; г) между научными и практическими знаниями (Кудрявцев 1975:264).

На основе правил создания проблемных ситуаций, управления процессом усвоения в проблемной ситуации, определения последовательности проблемных ситуаций (Матюшкин 1972) нами разработана система проблемных ситуаций, которые целесообразно использовать при обучении студентов грамматике английского языка.

Махмутов выделяет несколько основных способов создания проблемных ситуаций (Махмутов 1977). Мы рассмотрим некоторые из них.

Первый способ - побуждение студентов к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность студентов и приводит к активному усвоению новых знаний. Например, при изучении причастия I в функции обстоятельства перед студентами ставится задача - объяснить причину употребления различных форм причастия (перфектной и неперфектной):

Reading a book, he smiled.

Having read the book, he returned it to the library.

Второй способ - использование учебных ситуаций, возникающих при выполнении студентами практических заданий на занятии или дома во время самостоятельной работы. Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке студента самостоятельно достигнуть поставленной перед ним практической цели. Например, при изучении количественных числительных студенты усвоили, что в сочетаниях типа "three million people" чис-

лительное "million" не имеет окончания -s, но дома при чтении текстов они встречаются сочетание "millions of people". Обычно студенты в итоге анализа такой ситуации сами формулируют проблему.

Третий способ - постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск его практического применения. Например, перед студентами ставится задача - объяснить употребление конструкции "there is" и сделать выводы о том, в каких случаях она применяется:

There is a book on the table.

The book is on the table.

Четвертый способ - побуждение студентов к анализу фактов и явлений, порождающему противоречия между их представлениями и научными понятиями об этих фактах. Этот способ можно проиллюстрировать следующим примером, когда в придаточном времени вместо будущего употребляется настоящее время, в отличие от придаточных дополнительных:

I don't know when he will come.

I shall tell him about it when he comes.

Пятый способ - выдвижение гипотез, формулировка выводов и их опытная проверка. Этот способ можно использовать, например, при изучении употребления различных форм инфинитива в конструкции "сложное подлежащее" (перфектной и неперфектной форм):

The delegation is known to arrive soon.

The delegation is known to have arrived.

Перед студентами ставится задача - объяснить причину употребления различных форм инфинитива и сформулировать правило их употребления, а затем применить его в практических заданиях.

Шестой способ - побуждение студентов к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, в результате которых возникает проблемная ситуация. Например, при изучении времен глагола целесообразно сравнить употребление времен Present Indefinite - Present Continuous, Past Indefinite - Present Perfect и т.п.:

a) *I go to the park every day.*

b) *I read the book last week.*

I am going to the park now.

I have read the book this week.

Седьмой способ - побуждение студентов к предварительному обобщению новых фактов. Студенты получают задание - рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как правило, возникает проблемная ситуация, т.к. сравнение выявляет особые свойства новых фактов. Так, при изучении герундия целесообразно предложить студентам для сравнения предложения с герундием и отглагольным существительным, а также атрибутивные сочетания, в которых препозитивное определение выражено герундием и причастием I:

a) *Reading books is useful.*

b) *a reading room.*

The reading of books is useful.

a reading student.

Восьмой способ - ознакомление студентов с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими к постановке проблемы. Обычно эти факты и явления как бы противоречат сложившимся у студентов представлениям и понятиям, что объясняется неполнотой, недостаточностью их прежних знаний. Например, студентам хорошо известно, что вспомогательный глагол "do" (does, did) употребляется в вопросительных и отрицательных предложениях, и, встретив в тексте утвердительное предложение, в котором употребляется этот глагол, студенты сталкиваются с проблемой:

I do know this man.

Говоря о проблемном обучении, нельзя не отметить его роль в повышении мотивации обучения, поскольку при решении проблемной ситуации возникает познавательный интерес, который считается сильным мотивом учения. В познавательном интересе четко выражена направленность на определенный объект, к познанию которого стремится студент. В обучении чаще всего вызывают удивление студента и ставят его в проблемную ситуацию такие элементы, как новизна информации, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям. В совокупности они являются сильнейшими побудителями познавательного интереса, обостряющими эмоционально-мыслительные процессы. Именно они заставляют наблюдать, искать, догадываться, находить выход из возникшей проблемной ситуации (Щукина 1971:30). В решении любой задачи присутствует крупица открытия. Задача, которую решают студенты, бросает вызов их любознательности, заставляет их изобретать, и если они решают ее собственными силами, они смогут испытывать ведущее к открытию напряжение ума и насладиться радостью победы (Пойа 1965:5). Изведав радость преодоления проблемной ситуации, радость познания, студент ее не забудет, и постепенно решение проблемной ситуации переходит в увлечение и, в конечном итоге, превращается в инструмент его профессиональной деятельности (Вергасов 1977:15).

Проблемное обучение рассматривает обучающегося не как сосуд, который надо заполнить, а как факел, который надо зажечь, т.е. вызвать его любознательность, познавательный интерес, потребность в знаниях, увлеченность, его активность и самостоятельность в обучении, что так необходимо для формирования творческой личности (Гаврилов 1973:6).

Проблемный подход к обучению не должен искусственно навязываться студентам. Его целесообразно рассматривать как средство расширения возможностей обучения путем активизации мыслительной деятельности студентов, как ключ к формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний. Проблемное обучение непосредственно связано с формированием всесторонне развитой личности и ее интеллектуальной активности.

ЛИТЕРАТУРА

Вергасов В.М. (1977). Проблемное обучение в высшей школе. - К.: Вища школа.
Гаврилов В.А. (1973). Проблемное обучение в средней школе. - Кишинев: Киш. ГУ.
Зими́на Л.П. (1983). Проблемное обучение на семинарских занятиях по лекционному курсу "Лексикология немецкого языка" // Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе. - Кемерово. - С. 109-115.
Коротких Г.И. (1983). Чтение проблемных лекций на иностранном языке // Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе. - Кемерово. - С. 37-45.
Кудрявцев Т.В. (1975). Психология технического мышления. - М.: Педагогика.
Матюшкин А.М. (1972). Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика.
Махмутов М.И. (1977). Организация проблемного обучения в школе. - М.: Просвещение.
Ожонь В. (1968). Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение.
Пойа Д. (1965). Как решать задачу? - М.: Учпедгиз.
Щукина Г.И. (1971). Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.

Кондратюк Т.В., Полина В.С. (Харьков)

Изучение условий успешного усвоения второго языка привело современную методическую науку к заключению, что аудио-лингвальный метод с его ориентацией на усвоение структур и форм не достаточно эффективен для формирования навыков устного общения и что подход к обучению должен быть коммуникативным, т.е. основанным на содержательном взаимодействии (*meaningful interaction*), а не на тренировке отдельных форм. В свою очередь коммуникативный подход создает проблему: для того, чтобы какое-то явление языка было усвоено, оно должно быть замечено, а чтобы быть замеченным, оно должно быть акцентировано (Schmidt, 1990). Однако, Аберкромби (Abercrombie, 1956:89) предупреждал, что ни слово, ни предложение не должны использоваться исключительно для иллюстрации произношения, так же как нельзя пожертвовать беглостью речи ради совершенствования отдельных деталей. Иначе можно оказаться в положении ученика, у которого хорошее произношение, но нечего произносить. Другие авторы (Celce-Murcia, 1987:5) считают, что тренируя отдельные слова или/и предложения, мы обеспечиваем слишком мало возможности для перехода к естественной ситуации общения,

где интеракция или взаимодействие участников – богатейший компонент общения, где слушание так же важно, как и говорение.

Учебники последних лет предлагают упражнения, в которых делается попытка соотнести языковую форму с ее содержанием и функционированием. Для этого в них сочетается “микрофокус” на произношение с “макрофокусом” на устное общение. Цель таких упражнений – помочь обучаемым овладеть коммуникативной компетенцией (КК).

Схематически КК представляет собой сочетание следующих компонентов (Brown H. Douglas, 1994):

1. организационная компетенция (грамматическая и дискурсивная);
2. прагматическая компетенция (функциональная и социолингвистическая);
3. стратегическая компетенция;
4. психомоторные навыки (произношение).

Произношение получило статус навыка – ключа к овладению полной КК, т.е. способностью использовать языковую систему эффективно и адекватно (Finocchiario and Brumfit, 1983).

Цели интерактивных упражнений могут быть разнообразными, но объединяет их важная черта, что по меньшей мере, две стороны взаимодействуют, одна из которых имеет намерение, а другая реагирует на него. Обе стороны учатся не только использовать приобретенные знания, но расширять их, пользуясь вторым языком (Howatt, 1984:279).

Типы упражнений для формирования навыков устного общения были предложены Дугласом Брауном (Brown H. Douglas, 1994:226). Мы адаптировали их для формирования фонетических навыков. Ниже приводятся указанные типы с рекомендуемыми заданиями.

1. Имитационный – это упражнения, которые обеспечивают ограниченную практику через повторение и позволяют сосредоточиться на одном явлении языка. Например, минимальную пару “pen - pan” для сопоставления [e] - [æ] можно ввести в такой контекст:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. – This pen leaks. | 1. – This pan leaks. |
| 2. – Then don't write with it. | 2. – Then don't cook with it. |

Индивидуальная работа.

Задание 1. Прослушайте мини-диалоги и представьте себе предметы, о которых идет речь.

Задание 2. Повторите за диктором предложения, проследите, чтобы звуки [e] - [æ] помогли различить предметы.

Работа в парах.

Задание 3. Практикуйте мини-диалоги, выражая свое отношение к высказываемому.

– важная новость (↘),

– приказание, наизидание (↘),
затем:

– важная новость (↘),
– просьба, дружеский совет (↘... ↗).

2. Интенсивный – шаг вперед от имитативного, где говорящий выходит за рамки определенных форм языка.

Групповая работа по цепочке.

– Stay in tonight and listen to some music!
– But (though) I did stay in and I did listen to the music.

Задание 1: (1) Выразите просьбу (↘... ↗) или приказание (↘)

(2) Выразите мягкий упрек, легкое неудовольствие в ответ на просьбу (↘... ↗), начиная с though, или сообщите новую информацию (↘), начиная с but.

Следите за интонацией собеседника и реагируйте адекватно!

3. Респонсивный – это короткие реплики преподавателю или вопросы по инициативе студента или его короткие комментарии. Эти реплики обычно достаточны и не расширяются в диалог. Такая речь содержательна и аутентична.

Диалог 1.

T: What's the main idea in this essay?

S: The United Nations should have more authority.

(T: That's right)

Диалог 2.

S₁ – So what did you write for question number one?

S₂ – Well, I wasn't sure, so I left it blank.

Задание 1. Сделайте запрос об информации в T и S₁ (↘).

Сообщите новую серьезную информацию в S и S₂ (↘).

Задание 2. В "S" выразите неуверенность в том, что правильно поняли главную идею (↗). В "T" – подтвердите.

4. Трансактивный. Это диалог с целью передать или обменяться специальной информацией, это расширенная форма респонсивной речи.

T: What is the main idea in this essay?

S: The United Nations should have more authority.

T: More authority than what?

S: Than it does right now.

T: What do you mean?

S: Well, for example, the UN should have the power to force a country like Iraq to destroy its nuclear weapons.

T: You don't think the UN ↗ has that power now?

S: Obviously not. Iraq is still manufacturing nuclear bombs.

Задание 1. В репликах 1 – 6 и 8 сделайте запрос и ответьте на него с уверенностью (↘), акцентируя таким образом логические центры в каждой смысловой группе.

Задание 2. В реплике 7 (эхо - вопросе) выразите удивление, неверие (↗).

5. Межличностный. Диалоги с целью социального общения, а не передачи специальной информации. Они вовлекают некоторые или все факторы, характеризующие разговорный стиль: разговорный язык, эмоциональную окраску, сленг, неполные предложения и другое.

1. – Hi, Bob, how's it going?

2. – Oh, so-so.

3. – Not a great weekend, huh?

4. – Well, far be it from me to criticize, but I'm pretty miffed about last week.

5. – Whose fault is it? Not mine, is it?

6. –

Задание 1. Реплики 3 и 5 представлены разделительными вопросами. В финальной части № 3 выразите уверенность (↘), а в № 5 – неуверенность, желание получить подтверждение или опровержение информации в 1-й части вопроса. (↗)

Задание 2. Составьте реплику № 6, которая была бы адекватной реакцией на реплику № 5.

Таким образом, можно предположить, что формирование навыков употребления основных английских тонов будет эффективным, если оно будет осуществляться с помощью интерактивных упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

Brown H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents, 1994; Brown H. Douglas. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. Prentice Hall Regents, 1994; Celce-Murcia, M. 1987. "Teaching Pronunciation as Communication" in Morley, 1987; Finocchiaro, Mary, and Brumfit, Christopher, 1983. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. OUP; Howatt, A.P.R., 1984. A History of English Language Teaching. Oxford: OUP; Schmidt, R.W., 1990. 'The Role of Consciousness in Second Language Learning.' Applied Linguistics 11.

ОСОБЛИВОСТІ УТВОРЕННЯ ВІДІМЕННИХ ДІЕСЛІВ ТА ЇХ ПОДАЛЬША СЛОВОТВОРЧА РЕАЛІЗАЦІЯ (на матеріалі англійської біологічної термінологіки)

Костенко В.Г. (Полтава)

Функціонування спеціальних дієслів у терміносистемі зумовлене необхідністю вираження зв'язків та взаємовідносин між науковими поняттями. Термін-дієслово - це динамічна одиниця, широкий інформаційний потенціал якої реалізується в інтерпретації кількості спеціальної дії, якості, мети, фазовості дії, середовища, місця, часу та напрямку її реалізації і т.п. Ще не так давно в термінознавстві була популярною думка про іменну природу терміна. Однак численні дослідження свідчать про те, що термінами можуть бути слова, які належать до різних частин мови, насамперед до повнозначних. Вивчення процесів та засобів, завдяки яким іменники, що виступають показниками базовості, конкретності поняття, набувають процесуальних ознак, є досить важливим для мовознавства, і термінознавства зокрема. Метою нашого дослідження є виявлення факторів, що зумовлюють певний рівень словотворчої потенції твірних основ (ТО) термінів біологічної терміносистеми. Завдання полягає у визначенні словотворчої потенції ТО кореневих іменників англо-саксонського, кельтського та скандинавського походження при утворенні похідних основ (ПО) дієслів, визначенні їхньої словотворчої потенції при подальшому терміноутворенні.

Словотворчу потенцію розглядаємо як "категорію мови, що відображає можливість основи породжувати нові семантично і структурно залежні від неї слова" (Беляєва 1979:17). Словотворча активність, продуктивність та валентність ТО відображають кількісні та якісні аспекти реалізації їх словотворчої потенції.

Дослідження словотворчої потенції проводилося у напрямку розгортання словотворчого ланцюжка, тобто від основ кореневих іменників і до максимально можливого акту деривації, в результаті якого отримано ПО, що не реалізується у функції ТО. Дериваційний акт розглядається як процес утворення ПО. Розгортання словотворчого ланцюжка дає можливість найбільш послідовно представити дериваційний процес, що рухається в напрямку зростання термінологічності мовного знаку, яка визначається ступінню розвитку певної галузі знання.

Відбір матеріалу проводився методом глобального аналізу ряду словників, представлених в традиційному поліграфічному виконанні та в електронній версії на CD-дисках, і лінгвістичного аналізу матеріалів комп'ютерних

реферативних систем "Medline" та "Current Contents" ("Life Sciences", вип. 1995-1996 р.р.), та періодичних видань "American Naturalist" (Chicago), "Biological Reviews" (Cambridge), "Quarterly Review of Biology" (New York) за 1990 - 1997 рр. Аналіз термінів в сфері фіксації та сфері функціонування сприяє об'єктивному визначенню словотворчої потенції ТО, динаміки та напрямку словотворчого процесу. У роботі використано методи словотвірного аналізу (СА), аналізу семантичної дефініції, моделювання.

Виявлено 450 кореневих іменників, що є результатами термінологізації загальноновживаних слів чи вторинної номінації (метафоризації, метонімізації загальноновживаних слів).

ТО кореневих іменників неактивні, але продуктивні в утворенні префіксальних ПО дієслів, і демонструють при цьому валентні зв'язки середнього рівня. ПО набувають словотвірного значення (СЗ) дії, направленої на зміну положення, переміщення: *sheath* (N) → *in/sheath* (V) - "інкапсулювати", *pot* (N) → *in/pot* (V) - "видаляти з вегетаційної посудини"; дії, направленої на позбавлення того, що позначено ТО: *queen* (N) → *de/queen* (V) - "обезматочити ри"; робити(ся) таким, як позначено ТО: *cloud* (N) → *be/cloud* (V) - "затемняти (мікропрепарат)"; повернення того, що позначено ТО: *queen* (N) → *re/queen* (V) - "підсаджувати матку".

Префіксальні ПО дієслів демонструють високу активність, але низьку продуктивність при утворенні суфіксальних ПО іменників II акту деривації зі СЗ назви дії: *de/wing* (V) → *de/wing/ing* (N) - "підрізування крил у птахів". При утворенні ПО агентивних іменників категорії інструментальності, наприклад, *de/foam* (V) → *de/foam/ant* (N) - (мікр.) "ніногасник, протипінний агент", чи ПО зі СЗ назви інструменту *de/water* (V) → *de/water/er* (N) - "водопоглинаючий фільтр". ТО, представлені префіксальними ПО дієслів, демонструють низьку активність, продуктивність та внутрішню валентність.

Префіксальні ПО дієслів неактивні та непродуктивні в утворенні суфіксальних ПО прикметників II акту деривації: *de/water* (V) → *de/water/albe* (Adj) - "здатний до зневоднення", що виступають ТО для суфіксальних ПО іменників III акту деривації: *de/water|abil|ity* — "здатність зневоднюватися".

ТО кореневих іменників пасивні, непродуктивні в утворенні суфіксальних ПО дієслів зі СЗ дії чи процесу набуття стану, позначеного ТО: *fat* (N) → *fat:t/en* (V) - 1. (out) "відгодовувати", 2. "гладшати, набирати вагу", 3. (on) "удобрювати", чи СЗ дії, направленої на пристосування до того, що позначено ТО: *winter* (N) → *winter/ize* (V) - "підготувати до зими". ПО іменників з суфіксом -en, зберігаючи зміст та об'єм семантичної функції ТО, являють собою своєрідний зсув в іншу лексико-граматичну площину. Пасивність ТО термінів при утворенні суфіксальних ПО дієслів зумовлена незначною кількістю дієслівних суфіксів у сучасній англійській мові, а також

вибірністю ТО, що тяжіють до інтеграції з генетично спорідненими суфіксами, яких досить мало.

Суфіксальні ПО дієслів демонструють абсолютну активність, низьку продуктивність в утворенні суфіксальних ПО іменників II акту деривації зі СЗ назви дії: *fat:t/en(V) → fat:t/en/ing(N) - 1. "відгодовля", 2. "жирювання"*. Суфіксальні ПО дієслів неактивні та непродуктивні в утворенні суфіксальних ПО іменників зі СЗ агентивності: *fat:t/en(V) → fat:t/en/er(N) - "тварина на відгодовлі"*.

Основи дієслів у формі дісприкетників теперішнього та минулого часу можуть зазнати морфолого-синтаксичних перетворень - ад'єктивуватися, унаслідок чого вони втрачають видо-часові значення дієслова, типове для дієслівних форм значення процесу, та набувають значення якісної ознаки, наприклад: *fat:t/en(V), P II fat:t/en/ed → fattened (Adj) - "зажирілий"*. Єдиним показником словотворчої потенції ТО у цьому випадку є словотворча активність. Суфіксальні ПО дієслів у формі дісприкетників теперішнього чи минулого часу неактивні в утворенні ад'єктивованих ПО прикметників.

ТО кореневих іменників демонструють середню активність при утворенні конверсивних ПО дієслів. При установленні напрямку похідності в кореляційних парах ТО - ПО було використано методику, запропоновану Соболевою (Соболева 1962), сутність якої - у виявленні словотвірного та семантичного критеріїв внутрішньої похідності слів, співвідносних по конверсії, та етимологічні дані авторитетних лексикографічних джерел. Визначено 7 типів СЗ, яким відповідають конверсивні ПО дієслів. До I типу відносимо ПО, які мають СЗ дії, процесу породження, утворення того, що позначено ТО: *berry(N) → berry(V) - 1. "давати ягоди", 2. "плодоносити"*. До II типу належать ПО зі СЗ інструментальної дії: *steam(N) → steam(V) - "стерилізувати паром, пропарювати"*. До III типу відносимо ПО дієслів зі СЗ дії, спрямованої на набуття характеристик ТО чи на перетворення в стан, позначений ТО: *cluster(N) → cluster(V) - 1. "посми пучками, кетягами", 2. "збиратися в групи"*. До IV типу належать ПО дієслів зі СЗ дії, процесу, спрямованого на забезпечення тим, що позначено ТО: *dust(N) → dust(V) - "затилювати"*. До V типу відносимо ПО дієслів зі СЗ дії, процесу розташування чи перебування там, де позначено ТО: *glass(N) → glass(V) - "вирощувати в теплиці"*. ПО дієслів зі СЗ дії, процесу, направлених на позбавлення, видалення того, що позначено ТО, належать до VI типу: *sap(N) → sap(V) - 1. "пускати сік", 2. "сушити (прослин)"*. До VII типу належать ПО дієслів зі СЗ дії, процесу, що триває протягом періоду, позначеного ТО: *winter(N) → winter(V) - "зимувати"*. Похідне дієслово мотивовано не усією семантичною структурою терміна, а лише одним з його актуальних значень: *hole(N) - 1. "отвір", 2. "нора" та hole(V) - 1. "пошкоджувати плоди", 2. "перебувати в зимовій сплячці"*. Виявлено ПО, що мотивовані одним і тим же актуальним значенням ТО терміна, але їх СЗ належать до різних типів: *water(V)*

- "забезпечувати вологою, зрошувати", та *water* (*V*) - "виділяти воду, вологу"; *bud* (*V*) - "давати бруньки, паростки", та *bud*(*V*) - "прищеплювати вітками". Необхідність більш точного позначення дії стосовно її об'єкта і/чи суб'єкта породжує широкий діапазон варіативності лексико-семантичного значення дієслів. Подібне явище небажане для однієї терміносистеми, але контекстна реалізація значення відмінного дієслова сприяє адекватному його сприйманню. Виявлено, що в біологічній терміносистемі не утворюються конверсивні ПО дієслів від ТО термінів, що позначають морфолого-анатомічні структури організму людини, деякі морфолого-анатомічні структури організмів рослин, тварин, хоча в загальноживаній мові, на рівні побутового сприймання оточуючого світу, такі приклади численні. Не утворюються ПО дієслів від ТО термінів, що позначають поняття, денотат яких речовина, а також внаслідок лексичних обмежень, а саме через наявність в синхронному плані відповідних непохідних питомих або похідних чи непохідних запозичених дієслів.

Конверсивні ПО дієслів є базою для утворення ПО II акту деривації. Так, зазначені ПО дієслів проявляють високу активність, але низьку продуктивність та низькі внутрішні валентні зв'язки при утворенні суфіксальних ПО іменників зі С3 назви дії: *sib*(*V*) → *sib:b//ing* (*N*) - "схреївання"; *seed*(*V*) → *seed//age*(*N*) - "розмноження рослини насінням, спорами". Конверсивні ПО дієслів неактивні та непродуктивні в утворенні ПО іменників зі С3 агентивності чи інструментальності: *milt*(*V*) - *milt//er*(*N*) - "риба-самець", *brood*(*N*) - *brood*(*V*) - *brood//er*(*N*) - "апарат для вирощування пташенят, виведених в інкубаторі". Суфіксальні ПО іменників неактивні та непродуктивні в утворенні префіксальних ПО іменників III акту деривації: *seed//ing*(*N*) → *self//seed//ing*(*N*) - "самовисівання", *swarm//er* → *micro//swarm//er* - "мікрозооспора". Виявлено 1 ПО іменника IV акту деривації зі С3 результату дії, яку утворено способом реверсії від префіксальної ПО іменника: *self//seed//ing* (*N*) → *self//seed* (*N*) - "самосійна культура". Суфіксальні ПО іменників неактивні та непродуктивні в утворенні ПО складних іменників за моделлю $SN = sN + sN\text{-}ing$ (тут і далі *S* - основа похідного слова, *s* - словотворчі компоненти, представлені основами слів, що входять до складу більш складної структурної одиниці): *blood*-//*clot:t//ing* - "згортання крові", де *clot:t//ing*(*N*) - "зсідання, згортання", *H*-//*bud:d//ing* - "окуліровка щитком з надрізом у вигляді букви H", де *bud:d//ing*(*N*) - "окуліровка".

Конверсивні ПО перехідних дієслів неактивні, непродуктивні, демонструють низькі валентні зв'язки при утворенні суфіксальних ПО прикметників зі С3 функціональної ознаки: *crop*(*V*) → *crop//able*(*Adj*) - "придатний для обробітку", що є базою для утворення суфіксальних ПО іменників III акту деривації зі С3 якості, стану, наприклад, *milk/abil//ity* - "молочність".

Конверсивні ПО дієслів у формі дієприкметників теперішнього та минулого часу виявляють низьку активність в утворенні ад'єктивованих ПО прикметників II акту деривації: *seed*(*V*), *PI seed//ing* → *seeding* (*Adj*) - "висівний",

hood(V), *PII hood/ed* → *hooded(Adj)* - (бот.) "прикритий". Ад'сктивовані ПО прикметників виявляють низьку словотворчу активність та продуктивність в утворенні префіксальних ПО прикметників III акту деривації: *wing(V)*, *PII winged* → *winged(Adj)* → *half//wing/ed(Adj)* - (бот.) "напівприкритий". Конверсивні ПО дієслів у формі дієприкметників теперішнього та минулого часу виявляють низьку активність та продуктивність в утворенні ПО складних прикметників за моделями $SAdj = sN + PI(PII)$, $SAdj = SAdv + PI(II)$: *light-//harvest/ing* - "світлопоглинаючий", де *harvest(V)* - 1. "збирати урожай", 2. "вишучати", *ever-//bloom/ing* - "постійно квітучий", де *bloom(V)* - "квітнути".

Конверсивні ПО дієслів проявляють низьку активність, середню продуктивність та низькі валентні зв'язки при утворенні префіксальних ПО дієслів зі СЗ кількісної чи якісної характеристики дії, позначеної *TO*: *nest(V)* → *re//nest(V)* - "повторно гніздватися в одному і тому ж місці". *TO*, представлені префіксальними ПО дієслів, виявляють високу активність, але низьку продуктивність і внутрішню валентність при утворенні суфіксальних ПО іменників зі СЗ назви дії: *em//bed(V)* → *em//bed//ment(N)* - "заливання препарату". Префіксальні ПО дієслів демонструють низьку активність при утворенні конверсивних ПО іменників зі СЗ результату дії: *over//stock(V)* - *over/stock(N)* - "перенакопичення, переуцільнення популяції".

TO кореневих іменників пасивні та непродуктивні в утворенні ПО складних дієслів за моделлю $SV = sN + sV$: *hand-//feed(V)* - "штучно вигодовувати". При визначенні складних дієслів ми спиралися на критерії, запропоновані Омельченко (Омельченко 1981) та на дані лексикографічних джерел. ПО складних дієслів неактивні в утворенні ПО іменників способом конверсії: *winter//kill(V)* - *winter-//kill(V)* - "зимовий замор".

Отже, *TO* іменних термінів демонструють значну словотворчу потенцію в утворенні ПО дієслів I акту деривації. Від ПО дієслів утворено значну кількість термінів, що є повноправними членами біологічної терміносистеми. Словотворча потенція *TO* ослаблюється з кожним наступним актом деривації. Головним фактором, що визначають словотворчу потенцію *TO*, є понятійна сміність терміна. Словотворча потенція *TO* також залежить від її структурного типу, від словотворчих засобів, що їх має мова, вужче - субмова науки.

Література

1. Беляева Т.Б. (1979). Словообразовательная валентность глагольных основ в английском языке. - М.: Высшая школа.
2. Омельченко Л.Ф. (1981). Продуктивные типы сложных слов в современном английском языке. - К.: Вища школа.
3. Соболева П.А. (1964). О трансформационном анализе словообразовательных отношений // Трансформационный метод в структурной лингвистике. - М.: Наука. - С. 123 - 134.

О СТИЛЕ И КОМПОЗИЦИИ НЕМЕЦКОЙ ПРИТЧИ

Куринная С.Д., Пихтовникова Л.С. (Харьков)

Жанр притчи и жанр басни во многих отношениях весьма схожи, поэтому их композиционно-стилистические особенности могут исследоваться одними и теми же методами [Пихтовникова 1992/].

Оправданность наличия тех или иных стилистических черт в притче, а также способы реализации дискурса притчи на формальном, формально-содержательном, содержательном и образно-символическом уровнях композиции зависят от цели произведения [Riesel, Schendels 1975/]. Целью его является создание художественного образа, содержащего общественно-значимую моральную истину или философскую сентенцию.

Например, трагичность проблемы выбора поведения, воплощённая в аллегорическом образе Мыши из "Маленькой басни" Франца Кафки, требует для создания ёмкого образа такой стилиевой черты, как драматичность, которая далее может быть расчленена на монологичность, диалогичность, контрастность и так далее.

Kleine Fabel

"Ach", sagte die Maus, "die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, daß ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe" - "Du mußt nur die Laufrichtung ändern", sagte die Katze und fraß sie.

Стилиевые черты притчи проявляются на всех композиционных уровнях, а связи между уровнями по стилистическим чертам создают композиционную структуру притчи. Приведём ещё пример "отстранённого" изложения неизвестным средневековым автором притчи о рыцаре, стремившемся любой ценой достичь какой-то великой (не обозначенной) цели, и не достигшем её, оттого что загнал лошадь. Здесь для создания образа "цели любыми средствами" использована такая стилиевая черта, как эпичность. Она расчленяется в данном случае на монологичность, абстрактность, пространность изложения и также создает композиционную структуру притчи. Привести текст притчи нет возможности из-за её большого объёма.

Нами был проведен анализ и составлены композиционные структуры около пятидесяти немецких притч разных веков. Оказалось, что все притчи могут быть разделены на два класса: преимущественно статичные притчи, сюжетная линия которых сильно ослаблена, есть тяготение к схематичности, и притчи преимущественно динамичные, художественный образ которых создается в действии, в динамичном сюжете. Большинство из рассмотренных

притч приналежало к первому классу, однако доля притч, которые можно отнести ко второму классу, возрастает в XX веке.

В конце XIX века и в XX веке притча претерпевает значительные изменения, что сказывается, на её композиционно-стилистических характеристиках. Динамика жанра притчи, её сближение с другими родственными жанрами происходит в результате усиления или ослабления какой-нибудь стилистической черты, характерной для собственно притчи.

Если, например, исчезает пространность повествования, то притча начинает тяготеть к литературному анекдоту, а в пределе – к афоризму. Вот пример краткой притчи Мартина Бубера (XIX в.) /Бубер 1997/.

Кольцо

Пришёл к раввину Шмельке некий нищий. А в доме у равви не оказалось денег, поэтому он отдал нищему кольцо. Жена равви Шмельке, узнав об этом, стала укорять его за то, что он отдал какому-то случайному прохожему столь дорогую вещь с таким большим и ценным камнем. Тогда равви Шмельке позвал нищего назад и сказал ему: "Я только что узнал, что кольцо, которое я тебе дал, очень ценное. Так смотри не продавай его слишком дёшево."

Если исчезает наглядность фабулы в притче и начинает преобладать символичность, а не реальность действующих персонажей, то притча тяготеет к сложной метафоре, состоящей из более простых иносказаний. Таким примером может послужить притча Вольфганга Борхерта о писательском труде.

Der Schriftsteller

Der Schriftsteller muß dem Haus, an dem alle bauen, den Namen geben. Auch den verschiedenen Räumen. Er muß das Krankenzimmer „Das traurige Zimmer“ nennen, die Dachkammer „Das windige“ und den Keller „Das düstere“. Er darf den Keller nicht „Das schöne Zimmer“ nennen.

Wenn man ihm keinen Bleistift gibt, muß er verzweifeln vor Qual. Er muß versuchen, mit dem Löffelstiel an die Wand zu ritzen. Wie im Gefängnis: Dies ist ein häßliches Loch. Wenn er das nicht tut in seiner Not, ist er nicht echt. Man sollte ihn zu den Straßenkehrern schicken.

Wenn man seine Briefe in anderen Häusern liest, muß man wissen: Aha. Ja. So also sind sie in jenem Haus. Es ist egal, ob er groß oder klein schreibt. Aber er muß leserlich schreiben. Er darf in dem Haus die Dachkammer bewohnen. Dort hat man die tollsten Aussichten. Toll, das ist schön und grausig. Es ist einsam da oben. Und es ist da am kältesten und am heißesten.

Wenn der Steinhauer Wilhelm Schröder den Schriftsteller in der Dachkammer besucht, kann ihm womöglich schwindelig werden. Darauf darf der Schriftsteller keine Rücksicht nehmen. Herr Schröder muß sich an die Höhe gewöhnen. Sie wird ihm gut tun.

Nachts darf der Schriftsteller die Sterne begucken. Aber wehe ihm, wenn er nicht fühlt, daß sein Haus in Gefahr ist. Dann muß er posausen, bis ihm die Lungen platzen.

Композиционно-стилистический анализ жанра притчи в его развитии позволяет ясно показать на лингвистическом уровне механизм создания художественного образа притчи, а также классифицировать типы композиций притчи в зависимости от семантической ёмкости их образов-символов.

Типы композиций притчи двояко связаны с семантической ёмкостью их образов-символов и ещё одним композиционным элементом, который Ю.М.Лотман /Лотман 1987/ называет архаическим символом (иконическим элементом). В притче в той или иной степени всегда присутствует некоторый узнаваемый знак, указывающий на иной смысл.

Например, в приведенной здесь притче о писателе /Борхерт 1995/ действия на чердаке являются знаком (символом) интеллектуальной деятельности.

В притче "Кольцо" /Бубер 1997/ передача кольца нищему символизирует иное отношение раввина к золоту, чем у обычных людей.

В притче о средневековом рыцаре описано, как он мчится на лошади. Это уже само по себе является символом преследования какой-то великой цели.

В притче о Мыши и Кошке узость коридора символизирует уход от ответственности выбора.

На примерах этих четырёх притч можно проследить следующую связь:

- чем больше узнаваемость идеи в тексте за счёт символичности, тем более предсказуем результат (образ-символ), тем меньше его семантическая ёмкость;
- типы композиций притч можно характеризовать по стилиевой черте "символичность", имея в виду большее или меньшее присутствие архаических символов в тексте притчи.

Согласно словарному определению /Лесин 1971/, классическая притча имеет наглядный сюжет и элементы фантастики отсутствуют. Таковыми среди наших примеров являются притча о рыцаре и притча "Кольцо", относящиеся к одному и тому же типу композиции.

Притча о писателе имеет изобилие символических элементов и символических действий, что само по себе фантастично. Такие притчи входят в иной тип композиции.

Притча о Мыши и Кошке имеет мало символических элементов и фантастична за счёт выбора персонажей. Этот композиционный тип является пограничным с жанром басни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пихтовникова, 1992: Пихтовникова Л.С. Композиционно-стилистические особенности стихотворной басни (на материале немецких басен XVIII века): Дис. ...канд. филол. наук. – Киев, 1992.
2. Riesel, Schendels, 1975: Riesel E., Schendels E., Deutsche Stilistik. Учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. – М., "Высшая школа", 1975.
3. Бубер 1997: Бубер М. Хасидские предания. – М. "Республика", 1997.
4. Borchert, 1995: Borchert, W: Das Gesamtwerk. – Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1995.
5. Лотман, 1987: Ю.Лотман. Символ в системе культуры. // Труды по знаковым системам. Уч. зап.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА ВІЙСЬКОВИЙ ВОКАБУЛЯР НІМЕЧЧИНИ

Лебедева Т.Б. (Харків)

Саме поняття “соціальний фактор” - вельми широке. Воно охоплює процеси та явища, які є продуктом соціальної діяльності людей, розвитку суспільства. Як відзначається у праці Баскакова (1988:110), “соціальні фактори знаходяться з мовою у складному взаємозв’язку і складають з нею ієрархічно організовану систему”. Під соціальними факторами звичайно розуміють комплекс суспільних, історичних, економічних, культурних, філософських, ідеологічних та інших екстралінгвістичних умов внутрішньоструктурного та функціонального розвитку мови. Усі ці фактори по-різному впливають на мову, на її окремі рівні. Їх можна поділити на “соціальні фактори стихійного та свідомого впливу” (Баскаков 1988:112). Як стихійний, так і свідомий вплив соціальних факторів мотивується як соціальним тиском, тобто соціальною структурою і соціальним замовленням суспільства, так і самою мовою, специфікою її внутрішнього спонтанного розвитку.

Один із характерних прикладів стихійного соціального впливу на мову можна було спостерігати у Німеччині після другої світової війни, коли відбувалося розщеплювання мови на варіанти. Його первісні причини були закладені у суспільно-історичних подіях і пов’язані з поділом єдиного суспільства на два табори, що відносилися до різних соціально-економічних формацій, на два суспільства з різними суспільно-виробничими відносинами, вони пов’язані з ідентифікацією НДР як самостійної держави і одночасовим відмежуванням її від ФРН. Тут йдеться про дивергентний розвиток однієї і тої самої мови аж до утворення літературних варіантів. Процес біфуркації мови здійснювався спочатку стихійно. Вплив суспільства, який безперечно існував, можна трактувати як ненавмисний та незапланований. Пізніше, коли обидва варіанта вже були сформовані та продовжували розвиватися, кожна із зацікавлених сторін прагнула поширити функції “свого” варіанту. Відмінності у двох мовних варіантах свідомо поглиблювалися. Відомо, що “свідомий вплив людей на мову цілком можливий у різних її сферах, що аж ніяк не суперечить об’єктивності самого процесу розвитку граматичної будови мови” (Будагов 1976:202).

Хоч лінгвісти і встановили, що єдина базисна німецька мова була і залишається основною для розвитку мови в умовах об’єднаної Німеччини (Fleischer 1992:15), але вони підкреслюють і наявність проблем, пов’язаних з питанням подальшого розвитку німецької мови внаслідок того, що з’явилися варіанти різного виду як у розмовно-комунікативній практиці, так і у словниковому запасі. Багато хто з них зразу ж після об’єднання Німеччини ставив питання: “Скільки часу буде потрібно для того, щоб

відбулося вилучення словникового запасу НДР? “До нашого часу відповідь на це питання не одержана. Все виявилось набагато складніше, ніж уявлялося у 1990 році. 40 років залишили по собі істотні відмінності у менталітеті мешканців обох частин Німеччини. І хоча були усунені відмінності на державному рівні, мовно-комунікативні та мовно-когнітивні звички, які вироблялися десятиріччями у мешканців Східної Німеччини не можуть зникнути вмить, яким би це і не було бажаним. Ця “німецько-німецька” мовна проблема так само існує і на рівні військового вокабуляра. Тут під терміном “військовий вокабуляр” ми розуміємо мовні одиниці, референціально і сигніфікативно пов’язані з такою специфічною сферою людської діяльності як військова справа. Функціональна сторона цих мовних одиниць пов’язана не тільки із структурою мови, але й з військовими доктринами, які визначаються політичними та загальнолюдськими інтересами та метою, тобто цілеспрямованими соціальними діями, пов’язаними з захистом громадян, конституційного порядку та територіальної недоторканості своєї держави, підтриманням миру у Європі та світі, відносинами з іншими державами. Але на рівні військового вокабуляра питання взаємодії мови та суспільства ще більше загострюються.

Як відомо, об’єднання Німеччини тягло за собою і об’єднання збройних сил, проте, як пізніше було визнано у ФРН, бундесвер не об’єднався з Народною Армією НДР, а поглинув її. Проблеми інтеграції колишніх військовослужбовців ННА в бундесвер були більш гострими, ніж проблеми інтеграції в об’єднаній Німеччині колишніх мешканців НДР, тому що до матеріальних та загальних труднощів додавалися особливі труднощі, коли ти повинен визначити, що ідеї, на які спиралося твоє професійне життя, були фальшивими.

Інтеграція бундесвера та ННА була завданням рівним квадратурі кола, бо об’єднувалися дві збройні сили, які з дня свого існування протистояли одна одній як противники. ІНА і бундесвер були активними членами антагоністичних військових блоків. Вони, навіть, в значній мірі були авангардом цих блоків в силу того, що через Німеччину проходила “залізна завіса”. Відповіді на питання “Для чого вони існують?” і “Проти кого спрямовані?” в обох збройних силах були чіткі і ясні: їх військовослужбовці були готові до того, що якщо розпочнеться військовий конфлікт між Сходом і Заходом, вони будуть знищувати один одного. Ні про які національні почуття навіть не було мови.

Внаслідок обставин, які склалися після об’єднання Німеччини, військовослужбовці колишньої НДР були вимушені знову визначати свою роль у житті і приймати не просто формально, а справді цінності і норми нового для них суспільства, адже, як визнано у ФРН, ННА просто перестала існувати. На 3 жовтня 1990 року кількісний склад військ на території Німеччини складав 600 тисяч військовослужбовців (із них у ННА було 93 тисячі, у

тому числі, 24.600 офіцерів та 25.500 унтерофіцерів). За домовленістю бундесвер до 1994 року скоротили до 370 тисяч. При цьому із колишніх військовослужбовців ННА у бундесвері залишилося 3 тисячі офіцерів та 7600 унтерофіцерів. Призов на дійсну військову службу здійснюється на всій території об'єднаної Німеччини (Ottmer, Diefenbach 1995).

Бундесвер змінював свою структуру, спираючись на нову, ще остаточно не переформульовану військову доктрину, в основі якої були зміни воєнної ситуації у Європі та світі. А зміни військової доктрини як зміни, які відбуваються у житті суспільства, безперечно ведуть до виникнення нових реалій та понять. Все це у свою чергу повинно знайти своє відображення у мові: з'являються нові слова та сталі словосполучення. Поряд з появою нових слів йде процес переходу певної частини лексики до розряду історизмів та архаїзмів або до розряду слів, які вживаються тільки для позначення закордонних реалій, що пов'язане з зникненням відповідних явищ із життя носіїв мови; проходить також процес зміни значення деяких лексичних одиниць, частотності їх вживання. Цей процес є у основному стихійним відображенням у мові змін, що відбуваються у житті даного суспільства, але у той же час його мотивує і соціальне замовлення цього суспільства, що особливо стосується розвитку військового вокабуляра. Беручи за основу дослідження військової лексики В.І. Адамського (1985), які відбивали тогочасну реальність існування двох армій, що протистояли одна одній, але приймаючи до уваги все вищесказане та виходячи із реалій сьогодення, ми б поділили німецький військовий вокабуляр на 6 шарів:

- 1) нова військово-політична та оперативно-тактична термінологія:

Führungszentrum der BW (1995)

der offene Himmel (1992)

Zentrum für Verifikationsaufgaben (1991)

- 2) лексика, яка співпадає за зовнішньою формою та обсягом значення:

Abschluß, *m*

Grundmine, *f*

Invasion, *f*

- 3) лексика, яка співпадає за зовнішньою формою, але має різний обсяг значень:

Hauptabteilung, *f* - головне управління (ФРН)

- головний відділ (НДР)

Inland, *n* - сектор з справ внутрішніх зв'язків (у штабі військового округу) (ФРН)

- глибокий тил (НДР)

Verband, *m* - підрозділ, частина (батальон, дивізіон) (ФРН)

- з'єднання (дивізія, корпус, іноді бригада) (НДР)

4) лексика, яка не співпадає за зовнішньою формою, але має однаковий обсяг значень:

ФРН		НДР
<i>Hauptabteilung, f</i>	=	<i>Hauptverwaltung, f</i>
<i>Luftwaffenrakete, f</i>	=	<i>Flugzeugrakete, f</i>
<i>Soldat auf Zeit</i>	=	<i>Längerdienender, m</i>

5) лексика, яка була характерна тільки для ФРН:

Dekanat, n
Fünferausschuß, m
Teileinheit, f

6) лексика, яка була характерна тільки для НДР:

Kampfkollektiv, n
Pentomic-Division, f
Politabteilung, f

Майже всі відмінності, які можна зустріти у військовому вокабулярі, обумовлені перш за все соціальними факторами. З одного боку, вони є наслідком різного соціального досвіду, а з іншого боку, вони викристалізують процеси соціальної ідентифікації і розмежування представників ННА і бундесверу. Виходячи з того тезису, що ні одне мовне суспільство не буває соціально гомогенним, і це підтверджує приклад Німеччини, можна припустити, що у ситуації, яка склалася, можливе конкурентне і навіть дивергентне вживання мовних одиниць як у інтрагруповій комунікації, тобто яке здійснюється представниками силових структур ФРН, так і в екстрагрупових комунікаційних процесах, тобто тих, які звернені до інших членів суспільства, не кажучи вже про неофіційні і напівофіційні комунікативні акти, пов'язані з діяльністю військовослужбовців або просто з використанням військової лексики з метою досягнення образності мовлення. Є очевидним, що різного роду соціальні фактори привалюють над внутрішньоструктурними закономірностями розвитку військового вокабуляра у Німеччині.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамский В.И. (1985). Региональные варианты военной терминологической лексики ГДР и ФРГ: Учебное пособие. - Харьков: ХГУ. Баскаков А.Н. (1988). Социальные факторы и их воздействие на лексико-семантическую систему языка // Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка. - М. - С. 110-123. Будагов Р.А. (1976). Человек и его язык. - М.: Изд-во Моск. ун-та. Bickes H. (1992). Sozialpsychologisch motivierte Anmerkungen zur Rolle der deutschen Sprache nach der "Einigung" // Die deutsche Sprache nach der Wende. - Hildesheim. Zürich. New York. - S. 111-130. Fleischer W. (1992). DDR-typische Benennungen und ihre Perspektive // Die deutsche Sprache nach der Wende. - Hildesheim. Zürich. New York. - S. 15-34. Ottmer H.-M., Diefenbach K. (1995). Die Geschichte der BW. - Berlin. Bonn. Hamburg: Mittler.

ОСОБЕННОСТИ КОНВЕНЦИОНАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО ПЕРЕОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАНИЙ (на материале современного английского языка)

Левицкий А. Э. канд. филол. наук (Житомир)

Развитие человеческого опыта ведёт к образованию новых понятий, которые закрепляются в языке, в частности, в его словарном составе. Однако если бы каждое новое понятие обозначалось новым словом, то словарь языка оказался бы слишком объёмным, превышающим возможности человеческой памяти. Тенденция к экономии языковых средств и аналитическая деятельность человеческого мышления ведут к тому, что в любом языковом коллективе широко используются уже существующие слова и словосочетания для нового обозначения уже известного, познанного.

Появление нового слова является результатом борьбы двух тенденций – развития языка и его сохранения. Для более адекватного отражения, воспроизведения и закрепления новых идей и понятий, язык вообще и лексика, в особенности, вынуждены перестраиваться, пополняться новыми компонентами. При этом появление нового слова не всегда вызвано прямыми потребностями общества в новом значении.

Анализируя акт порождения нового слова, напомним положение Е. С. Кубряковой о том, что акт номинации с точки зрения ономаσιологического подхода предполагает две различные операции:

- для того, чтобы назвать что-либо, необходимо идентифицировать референт, определить его место в когнитивной системе говорящего и отнести его к определенной категории;

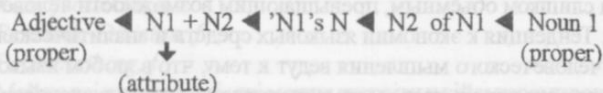
- далее идет операция сравнения данного референта с другими подобными ему в данной категории (классе), в результате выделяются характеристики, отличающие данный референт от ему подобных (см. Кубрякова 1986).

Происходит сначала общая категоризация, затем субкатегоризация. В этом заключается роль когнитивных процессов при порождении слова. Затем происходит поиск тела для обозначения данного концепта или группы концептов.

Весьма эффективной, в этой связи, выступает функциональная переориентация – особый деривационный процесс, при котором языковая единица закрепляется в нетрадиционной для себя функции (напр., *boy* (interj), *george* (adj), *oomph* (n), *done* (n), *pretty* (adv), *go fly a kite!* (interj), *cloud-cuckoo-land* (n, adj)).

Значительный рост удельного веса данных словообразовательных моделей в современном английском языке находит отражение в прессе, радио и телевидении, разговорной речи носителей языка. В последнее время возникли образования типа *acid house*, *aerobics*, *a-go-go*, *all-in-one*, *takeaway*, *in-house*. Возникновение подобных образований, прежде всего, вызвано необходимостью достижения коммуникативных целей.

Явление функциональной переориентации, если оно рассчитано на длительность употребления, иными словами, на постепенное вхождение новой единицы в систему языка, не происходит мгновенно. Так, для показа функциональной переориентации первого компонента в структуре $N_1 + N_2$ возьмем за основу модель О. М. Ильченко (Ильченко 1991, 12):



Именные характеристики проявляются менее отчетливо в первом компоненте сочетаний типа *a boy's dog*, чем в *a dog of a boy*. Синтаксическая функция и позиция в высказывании, таким образом, служат основными причинами изменений характеристик рассматриваемых единиц языка. Хотя и нельзя полностью игнорировать структурные особенности самого высказывания и его семантику (ср. "*I am Donaldson's Dog Biscuits*" (P. G. Wodehouse)).

Семантические факторы — наличие в именной группе предикатных существительных, содержащих в скрытом виде семантические компоненты (актантные и сирконстантные), "открывает" каждый раз новые позиции и расширяет длину словосочетаний модели $N + N + N$ (Джиосва 1996: 26), где компоненты, находящиеся в препозиции перед главным подвергаются функциональной переориентации. "Свернутая" предикация, наличествующая в сочетаниях типа *Railway Station Waiting Room Murder Inquiry Verdict Challenge*, *Semester exam special chocolate marshmallow butter pecan ice cream sundae* или *He was a reject from The Sunday Times Insight team*, *she had worked in TV, radio and women's magazines, but never for long* (J. Symons) в скрытом виде, представляется так, когда каждый последующий компонент открывает позиции для предшествующего — *Death Drug Research Centre Spy Drama* — *Drama* → *Spy* (каузатив) → *Centre* (локатив) → *Research* (контент) → *Drug* (объект) → *Death* (результат). Подобные тенденции особенно характерны для газетных заголовков [*"Lewis AIDS Test Rush"* ("Daily Express", 13/II, 1996); *"Rugby's Big Cash Warning"* (Ibid.); *"Last-gasp Ling the Hero"* (Ibid.); *"Shares shake-off shockwave of the Docklands bomb blast"* (Ibid.); *"Police Net Fish Theft Felons"* ("The Northern Echo", 20/VII, 1995)].

Функциональная переориентация представляет собой процесс постепенного преобразования языковых единиц с разной степенью реализации конкретного содержания. Так окказиональный характер функциональной переориентации (кстати, не зафиксированной еще в лексикографических источниках) наглядно проявляется в следующих примерах: *You are a has been, and if you antagonize me you're through all the way* (J. O'Hara); *"But there was always a but, wasn't there* (T. Clansy); *"In fact she didn't know for sure that it was a they doing it* (T. Clansy); *"I've kinda taken a fancy to you, Phyl!"* (J. Lindsay). Примеры функциональной переориентации, ставшие нормой языка, более частотны: *"Oh dear, I'm so sorry", he said* (P. G. Wodehouse); *"Oh, dash it, Jeeves!" he said with feeling* (Ibid.); *"Really? Indeed? Well, well!" said Lord Emsworth* (Ibid.); *"Father was, perhaps, a bit hard on him sometimes"* (A. Chrisite) и пр. Последствия функциональной переориентации зафиксированы этимологически в таких частотных элементах системы словарного состава современного английского языка, как *always* < *ealne weg* (O. E.); *already* < *ealne rede* (O. E.); *some* < *sum* (O. E.); *cypress* < *Cipre* (O. F.); *to dish* (N > V); *to mention* (N > V); *to plan* (N > V); *to target* (N > V); *a pay* (V > N); *interesting* (Ger > Adj); *bump* (Interj > V > N) и им подобных.

Функционально переориентированная единица проходит несколько стадий социализации в обществе и закреплении в лексической системе. В процессе её конвенционализации принимают участие представители определенных социoproфессиональных и прочих групп, что оказывает влияние на принятие/непринятие неологизмов в состав лексической системы языка. Слово воспринимается посредниками, которые распространяют его среди масс. Это, как правило, лидеры референтных групп, а также работники средств массовой информации. Слово фиксируется в живой разговорной речи, периодической печати. Очередная стадия – принятие слова широкими массами носителей языка. Далее идет процесс вхождения слова в лексическую систему языка и одновременно – приобретение навыков адекватного употребления нового слова, т. е. приобретение коммуникативно-прагматической компетенции носителями языка.

Далее, при коммуникативном использовании нового слова у него могут появляться новые прагматические компоненты значения. При многократном употреблении нового слова происходят изменения как в распределении прагматических компонентов между различными аспектами его значения, так и в характере их наполнения. Происходит приглушение компонентов, кодирующих упомянутые выше типы модальностей "удивление" и "неожиданность". Появляются компоненты, фиксирующие как новые типы модальностей, так и абсолютно новые дополнительные параметры коммуникативной ситуации, в которой преимущественно употребляется новое слово. В момент создания слова можно говорить о зависимости

прагматических компонентов от того материнского контекста, в котором произошло рождение слова (значения). Затем же, при полном вхождении слова в лексическую систему языка, количество контекстов его употребления заметно возрастает.

На этой стадии прагматика предписывает правила адекватного употребления новой лексической единицы, выявляет типичные для нее контексты употребления, а также условия, противопоказанные для ее использования, т. е. создающие "прагматическую аномалию" (Арутюнова, Падучева 1985: 9).

Новое слово, по мнению социологов, проходит пять стадий в процессе его вхождения в общество:

1. осознание (первое знакомство с инновацией);
2. интерес к инновации (стремление ее познать);
3. оценка инновации (одобрительное/неодобрительное отношение);
4. период испытания;
5. принятие/отрицание инновации (Заботкина 1996: 89).

В этом процессе большую роль играют прагматически релевантные характеристики воспринимающих членов социума, такие как возраст, пол, образование. Как правило, быстрее неологизм воспринимается представителями молодого и среднего возраста, имеющими определенный уровень образования, а также больший доступ к средствам массовой информации.

Главным же фактором, определяющим принятие/непринятие инновации, так же как и при ее создании, является коммуникативная потребность. Если члены общества испытывают потребность и необходимость в данной единице, она имеет основания быть принятой.

Важную роль в процессе конвенционализации инноваций играют следующие условия:

1. природа системы ценностей;
2. природа культуры, в которой происходит распространение инноваций;
3. степень развития средств коммуникации (Заботкина 1996: 90).

Чем выше степень развития средств массовой коммуникации, тем быстрее идет процесс конвенционализации инновации. Чем восприимчивее культура, в которой происходит распространение неологизма, тем быстрее идет его социализация.

С другой же стороны, вопрос о принятии/непринятии инновации решается в зависимости от характеристик самого неологизма. К таким характеристикам относятся:

- наличие у инновации определенных преимуществ перед уже существующими;

• простота для восприятия. Идеальным для быстрого принятия в обществе является тот неологизм, в котором совмещаются максимум информации с минимумом простоты структуры. Чем проще структура, тем больше у неологизма шансов на его принятие.

Инновация должна нести в себе достаточное количество информации, но не превышать определенный информационный порог. Для того, чтобы слово было релевантным, оно должно иметь определенную долю известности информации (в структуре и содержании), с тем, чтобы новая информация могла быть интегрирована с уже имеющейся. Иными словами, неологизм должен иметь определенный базис для его идентификации, понимания в процессе коммуникации. Угадывание значения неологизма может происходить спонтанно или путем поиска в когнитивной структуре реципиента высказывания того фрейма, в который может быть интегрирована новая информация.

Конечной стадией в процессе конвенционализации неологизма является его вхождение в лексическую систему языка. Слово вступает в синонимические и антонимические, гиперо-гиппонимические и прочие системные связи. К этому моменту оно должно быть включено в толковый словарь. Факт включения слова (напр., *do-it-yourself, a bit, a buy, to face*) в основной корпус толкового словаря свидетельствует о его полной конвенционализации.

В заключение отметим, что отдельные единицы номинации современного английского языка изменяют свою функциональную ориентацию и закрепляют данную замену в системе словарного состава языка. Процесс их конвенционализации является достаточно продолжительным по времени протекания и создает возможности для вхождения функционально переориентированной единицы в ядерную часть лексикона современного английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д., Падучева Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 3–25.
2. Джиоева А. А. Синтаксизация имени и номинативность английского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1996. – 43 с.
3. Заботкина В. И. Основные проблемы прагматики нового слова (на материале современного английского языка) // Проблемы семантики и прагматики: Сб. науч. тр. / Калинингр. Гос. ун-т. – Калининград: Изд-во КГУ, 1996. – С. 83–91.
4. Ильченко О. М. Средства выражения предметной качественности в современном английском языке: Автореф. дис. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Киевск. гос. ун-т. – К., 1991. – 23 с.
5. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 194 с.

РОЛЬ ОППОЗИЦИИ “СВОЙ-ЧУЖОЙ” В ФОРМИРОВАНИИ ЯКМ (на материале английской фразеологии)

Лихинин М.В. (Харьков)

В современной лингвистике достаточно укоренилось мнение о возможности описания картин мира (КМ) при помощи набора универсальных семантических оппозиций, находящихся выражение в языке. Одной из таких фундаментальных оппозиций, играющих центральную коммуникативную роль и носящих классификационно-оценочный характер, является противопоставленность “своего” “чужому”. “Свое” — это мир “я”, субъекта сознания, “чужое” — мир “других”, “и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия” (Бахтин 1994: 66). Освоение чужой культуры детерминруется национально-специфическими различиями, что проявляется в существовании определённых стереотипов восприятия незнакомой культуры и их закреплении в языке.

Общепризнано, что фразеологический состав языка представляет собой наиболее самобытное его явление в плане выражения специфики определенной этнокультурной общности, поскольку в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет, служащий для неё “духовной оснасткой”, неким “психологическим инструментарием” (Гурсевич 1984: 9). В языковых образах отражаются соответствующие им концепты, стереотипы, эталоны, символы, мифологемы и т.п. знаки национальной культуры. Они образуют основу КМ, “являются связующим звеном, которое объединяет восприятие, мышление и язык” (Сукаленко 1993: 23), и представляют собой, по словам В.Н.Телия, “своего рода константы ЯКМ, поскольку через них в концептуальную картину влетает то обиходно-бытовое представление о мире, которое зафиксировано данным языком” (Телия 1986: 46).

В рамках базовых концептов культуры “свой” и “чужой” можно выделить некоторый набор суб- или квазиконцептов. Так, внутри концепта “англичанин” (в широком смысле) можно выделить такие составляющие, как “собственно англичанин” (центральный компонент), “валлиец” (Welshman), “шотландец” и т.д. Соответственно, концепт “чужой” также представлен в виде совокупности квазиконцептов “ирландец”, “француз”, “немец”, и т.д. Такие квазиконцепты не имеют чётких границ и являются

частью более общей иерархической категории (подробнее об обыденных концептах см. (Roth, Frisby 1992)).

По данным фразеологии, концепт “англичанин”, может быть представлен в виде определённого ряда “эталонных”, типизирующих черт, которые, по мнению англичан, присущи им как нации. Одной из таких черт является, по-видимому, национальная гордость, неотделимая от чувства собственного превосходства (как нации) и уверенности в своих силах: [1] *All countries stand in need of Britain, and Britain of none*; [2] *With all the world have war, but with England do not jar*; [3] *One Englishman can beat three Frenchmen*; и т.д. Одно из достоинств и отличительных особенностей нации — упорство: [4] *The English never know when they are beaten*. Другое достоинство, без которого немыслимо само понятие “англичанин”, — верность своему слову, обязательность: [5] *An Englishman's word is his bond*. Важным социальным и нравственным ориентиром является отношение к религии: [6] *England is a ringing island* [Ref. to large number of churches]; [7] *An Englishman loves the lord*; и т.п. Общепризнанной социальной нормой есть уважение к частной жизни (privacy), стремление оградить её от возможного вмешательства: [8] *An Englishman's home (house) is his castle*. Однако самохарактеристика англичан не всегда однозначно положительна, и в следующем ряде фразеологизмов нашли отражение черты, не до конца соответствующие “системе нормативных экспектаций” данной культуры (Хабермас 1989: 39). Это, очевидно, постоянное недовольство и ворчливость: [9] *It's Englishman's privilege to grumble*; [10] *A right Englishman knows not when a thing is well*; также см. [17]; любовь к крепким выражениям: [11] *The English are the swearing nation*; или же чревоугодие: [12] *Gluttony is the sin of England*; [13] *The way to an Englishman's heart is through his stomach*.

Любая культура, как известно, “переводима” в отношении смыслов других культур и как таковая всегда апеллирует к сравнению, сопоставлению (Топоров 1989: 8). Соотношение — сравнение “того” и “этого”, “своего” и “чужого”, по сути, составляет одну из её главных функций. Уникальным объектом для такого сравнения является отражение в ряде фразеологических единиц маргинальных концептов “валлиец” и “шотландец”, которые, как уже отмечалось, с одной стороны, находятся на периферии концепта “англичанин”, а с другой — могут быть противопоставлены ему. Поэтому при фразеологизации, как правило, выделяются те черты чужого национального характера, которые являются как избыточным, так и недостаточным проявлением нормы. Такое противопоставление может быть использовано как для выделения наиболее важных с точки зрения англичан характеристик народов, являющихся их ближайшим окружением, так и для характеристики самих англичан. Так, концепт “шотландец” может быть представлен в виде набора отличительных черт, таких как,

например, упрямство, настойчивость, выносливость и стойкость: [14] *The Englishman weeps, the Irishman sleeps, but the Scottishman gangs while he gets it* [Ref. to the behaviour when they need food]; [15] *A Scot, a rat and a Newcastle grindstone travel all world over*, [16] *A Scottish mist will wet an Englishman to the skin*. Также выделяется любовь шотландцев к путешествиям или же способность долго находиться вдали от дома: [17] *An Englishman is never happy but when he is miserable, a Scotchman never at home but when he is abroad, and Irishman is never at peace but when he is fighting*; также см. [15]. Характерной чертой шотландцев, по-видимому, является неспособность или нежелание вступить в борьбу до самого последнего момента, когда им угрожает реальная опасность: [18] *The Scot will not fight till he sees his own blood*. Эта пассивность, очевидно, граничит с несообразительностью, неспособностью к своевременному принятию решений: [19] *A Scotsman is always wise behind the hand*. Дополнительным штрихом может служить мнение о грубости нравов, присущей шотландцам, вследствие их недостаточной "цивилизованности": [20] *Biting and scratching is Scots folks wooing*. В свою очередь, концепт "валлиец", по мнению англичан, характеризуется такими качествами, как непрактичность и недальновидность: [21] *The Welshman keeps nothing until he has lost it*, а также эксцентричность, сумасбродство: [22] *The older the Welshman, the more madman*.

Яркой иллюстрацией к тезису о том, что представление этноса о своей исключительности, как правило, приводит к негативному отношению, непониманию и неприятию того, что "не как у нас", могут служить составляющие концептов "ирландец" и "француз" как они сформировались в английском языковом сознании. Так, образ ирландца неотделим от неугасающих раздоров и разобщённости внутри нации, часто проявляющихся в самых крайних формах: [23] *Put an Irishman on the spit, and you can always get another one to baste him* [Ref. to the civil strife within Ireland]; также см. [17]. Характерными чертами ирландцев, с точки зрения англичан, также являются несообразительность, переходящая в глупость: [24] *Will any, but an Irishman, hang a wooden kettle over the fire*; подозрительность и недоверчивость по отношению к посторонним: [25] *An Irishman before answering a question always asks another*. [The question ref. to is. "Why do you ask?"]; [26] *The citizens of Cork are all akin*. [The implication is that they mistrust outsiders, and therefore only marry among themselves]; а также некоторая пассивность (см. [14]). Содержание концепта "француз" также в основном представлено набором негативных образов и характеристик, причём некоторые из них свидетельствуют об абсолютно отрицательном и порой враждебном восприятии англичанами своих ближайших соседей: [27] *When the Ethiopian is white, the French will love the English*; [28] *Have the Frenchman for thy friend, not for thy neighbour*, и т.п. Порядочность и надёжность французов

оцениваются крайне невысоко: [29] *The Frenchman is a scoundrel*; [30] *The friendship of the French is like their wine, exquisite but of short duration*. Считается также, что французы уступают в том, что касается интеллекта, сообразительности и т.п.: [31] *The Italians are wise before the deed, the Germans in the deed, the French after the deed*; [32] *The emperor of Germany is the king of kings, [...], the king of France in the king of asses [...]*, и т.д. Образ француза неотделим от образа любовника; подчёркивается разница между плотской, чувственной, порой небескорыстной и легкомысленной любовью французов и пониманием любви, характерном для англичан: [33] *The English love; the French make love*; [34] *In Spain, the lawyer; in Italy, the doctor; in France, the flirt [...]* — *can all make a living*; [35] *Learn in Italy; clothe yourself in Germany; flirt in France [...]*. Для французов, по мнению англичан, характерно повышенное честолюбие, к тому же зачастую образ француза ассоциируется с образом солдата, военного: [36] *Every French soldier carries a marshal's baton in his knapsack*; [37] *In settling on an island, the first building erected by a Spaniard will be a church; by a Frenchman, a fort [...]*; и т.д. Достаточно часто подчёркивается разница даже в бытовых привычках: [38] *Only a dog and a Frenchman walks after he has eaten*.

Таким образом, очевидно, что фразеология, как и идиоматика, "принципиально обращена не столько в мир, сколько на самого субъекта, т.е. идиомы создаются не для того, чтобы описывать мир, а для того, чтобы его интерпретировать, чтобы выражать субъективное и, как правило, эмоциональное отношение к миру" (Добровольский, Караулов 1993: 6). Поэтому важно помнить, что "национальные особенности — это только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других... Они выясняются только при взгляде со стороны и в сравнении, поэтому должны быть понятны и для других народов" (Лихачёв 1987: 436).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. (1994). К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. — Киев.
2. Гуревич А.Я. (1984). Категории средневековой культуры. — М.: Наука.
3. Добровольский Д.О., Караулов Ю.Н. (1993). Идиоматика в тезаурусе языковой личности // Вопросы языкознания. — Москва. — № 2.
4. Лихачёв Д.С. (1987). Заметки о русском // Избранные работы в 3-х тт. — Т.2. — Л.: Худ. литература.
5. Сукаленко Н.И. (1993). Аккумулятивная функция языкового знака и проблемы культурологии // Язык и культура. — К.: Collegium, 1993.
6. Телия В.Н. (1986). Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. — М.: Наука.
7. Топоров В.Н. (1989). Пространство культуры и встречи в нём // Восток — Запад: Исследования, переводы, публикации. Вып. 4. — М.
8. Хабермас Ю. (1989). Понятие индивидуальности // Вопросы философии. — Москва. — №2.
9. Roth I., Frisby J.P. (1992). Perception and Representation: A Cognitive Approach. — Philadelphia: Open University Press.
10. Fergusson R. (1983). The Penguin Dictionary of Proverbs. — London: Penguin Books.
11. Simpson J. (1990). The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. — Oxford: Oxford University Press.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ КАК ФОРМЫ КОНТРОЛЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (на материале иностранного языка)

Масалитина Е.С. (Харьков)

В последнее время особое внимание при организации и осуществлении тестового контроля учебно-познавательной деятельности учащихся уделяется методике его проведения по отдельным учебным дисциплинам. В данной статье мы бы хотели остановиться на некоторых педагогических условиях его осуществления, а именно на учете специфики учебного предмета.

Учебный предмет представляет собой педагогически обоснованную систему научных знаний, практических навыков и умений, воплощающих основное содержание и методы определенной науки. Структура учебного предмета имеет много общего со структурой соответствующей отрасли знаний. Однако отличие учебного предмета от науки заключается в том, что в него входят только основные положения той или иной отрасли знаний, доступные для усвоения ученикам на определенной ступени обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что специальных исследований, которые бы раскрывали вопросы адекватности форм и методов проведения тестового контроля с учетом определенных типов учебных предметов, нет. А это, в свою очередь, тормозит применение новых методов в практику отечественной школы, что негативно сказывается на эффективности контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

При изучении специфики учебного предмета мы опирались на теорию И.К. Журавлева и Л.Я. Зориной, которые в основу своей типологии учебных предметов положили концепцию И.Я. Лернера, согласно которой в содержание каждого учебного предмета входят четыре компонента: знания о мире и способы деятельности интеллектуального и практического характера; способы деятельности, которые воплощены в навыках и умениях; опыт творческой деятельности, который обеспечивает возможность решать новые задачи; эмоционально-ценностное отношение личности. Согласно данной теории "иностраный язык" входит в группу предметов второго типа, где ведущей функцией выступают способы деятельности.

Анализ школьной практики показывает, что предметы второго типа, в частности, иностранный язык, остро нуждаются в новых методах конт-

роля учебно-познавательной деятельности учащихся. Это связано, во-первых, с самой спецификой учебного предмета "иностранный язык". Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что он, имея черты, присущие вообще языку, как знаковой системе, в то же время определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения им. (Зимняя И.А., 1991,25). Данную специфику осознают и учителя (и не только иностранного языка), и ученики, а это служит некоторым основанием для формирования их отрицательного отношения к этому учебному предмету в школе. Во-вторых, с 1997 учебного года учебный год школы с углубленным изучением иностранного языка Украины перешли на учебно-методические комплексы зарубежных стран, в частности, по английскому языку на комплексы "Oxford University Press" и "Longman". [Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1997] Это означает, что основная часть процесса обучения базируется на современных зарубежных методиках, которые в качестве средств контроля включают применение тестов. Таким образом, применение тестирования является ведущим методом контроля учебно-познавательной деятельности учащихся на данных учебных предметах. В свою очередь, отсутствие научно-обоснованной педагогической концепции использования тестов применительно к отечественному процессу обучения, отсутствие банка тестовых заданий по отдельным предметам не способствует использованию тестов учителями школ. Так, результаты проведенного нами опроса учителей Киевского района города Харькова показывают, что 52% (из 384 опрошенных) учителей не знают, какой метод контроля они хотели бы использовать на своих занятиях, 22% являются сторонниками применения тестового контроля на предметах второй группы, и 76% опрошенных выступили против тестового контроля. Причинами такого отношения были названы: незнание методов и приемов составления тестов (68%), отсутствие качественных тестов (54%), их ненадежность (47%). На вопрос "Назовите положительные моменты в использовании тестов" учителя и преподаватели отметили: возможность систематического учета знаний, умений учащихся (87%), объективность тестов (82%), экономия времени на уроке (69%), диагностические возможности тестов (51%), возможность сравнения результатов учащихся (47%), возможность охватить большое количество материала и большое количество учащихся (43%), приучение учащихся укладываться в строго отведенное время (24%).

Основным компонентом предметов 2-ой группы являются способы деятельности, поэтому главной задачей использования тестов для этой группы учебных предметов было выявление умений и навыков учащихся, а именно общеучебных умений.

При разработке и применении тестов мы исходили из теории Г.Я. Гальперина, который рассматривая усвоение знаний, умений и навыков как сложную человеческую познавательную деятельность разработал теорию поэтапного формирования умственных действий.

Данная теория поэтапного формирования умственных действий была использована при внедрении тестового контроля учебно-познавательной деятельности учащихся на предметах второго типа в зависимости от характера учебно-познавательной деятельности учащихся: репродуктивно-го, реконструктивного и творческого и видов общеучебных умений.

В зависимости от структуры учебной деятельности в научной литературе выделяют различные две группы умений и навыков: специальные и общеучебные. В данном исследовании выбор был остановлен на учебно-интеллектуальных умениях в силу того, что данные умения вытекают из структуры учебно-познавательной деятельности и отражают процессы деятельности, происходящие в каждом ее звене. Выделенные в данной работе умения могут быть использованы на всех учебных предметах с учетом их ведущей функции и в зависимости от дидактических целей.

При выборе способов деятельности опирались на исследования И.Я. Лернера, И.К. Журавлева, Л.И. Зориной, М.Н. Скаткина и др.

Для применения тестирования на предметах второго типа было выделено три основные группы способов деятельности в зависимости от характера учебно-познавательной деятельности учащихся.

Умение воспроизводить и применять по образцу имеющиеся знания неразрывно связано с репродуктивной деятельностью. Данный вид умения проявлялся при выполнении тестов на выбор ответа, так как задания этих тестов предусматривали актуализацию имеющихся знаний, действия по образцу, то есть учебно-познавательная деятельность учащихся при выполнении таких тестов носила репродуктивный характер. Например,

Выберите правильную форму глагола:

When we came, the children _____ lunch.

a) will have b) have c) were having d) are having

Умение реализовывать план, найденные средства и способы в процессе взаимодействия с объектом действия предусматривало процессы анализа, синтеза, обобщения, сравнения, выделения главного и др., то есть учащиеся должны были не только действовать по алгоритму, но и должны были применять свои знания в измененных ситуациях. Для этой цели использовались тесты на сопоставления ответов и действия с группировками ответов, задания которые предусматривали активизации всех мыслительных процессов учащихся. Таким образом, деятельность при вы-

полнении данных видов тестов носила реконструктивный характер. Например:

Из данных слов подберите слова, одинаковые по значению (найдите синонимы):

- | | |
|-----------|---------------|
| 1. small | a) prepare |
| 2. famous | b) pretty |
| 3. speak | c) well-known |
| 4. cook | d) talk |
| 5. nice | e) little. |

Расположите предложения по порядку, чтобы получился рассказ:

1. For example, she cooks breakfast, has a bath, or rides her bike in the garden.

2. But usually a policeman finds her and takes her home-sometimes still sleeping.

3. But sometimes Mary's mother does not wake up and Mary sleepwalks in the street.

4. Usually, Mary's mother wakes up and takes Mary back to bed.

5. 15-year-old Mary Ellis is a sleepwalker. She does strange things while she is sleeping.

6. When this happens, she sometimes wakes up in the street, far from home.

Умение контролировать и доказывать правильность процесса выполнения действия, его промежуточных и конечных результатов, соотносить их с соответствующим планом; выявлять ошибки и неточности позволяет учащимся действовать в новой, измененной для них ситуации. И тут хорошо проявили себя тесты на завершение ответов, на исправление ответов, ситуативные тесты, так как они были составлены с учетом того, чтобы учащийся мог самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки в нетипичных, нестандартных ситуациях, без помощи извне, чтобы полностью раскрыть ход своей мысли, проявить даже свою смекалку и находчивость. Таким образом, учебно-познавательная деятельность при выполнении таких тестов носила творческий характер. Примером таких тестов может быть следующий отрывок из теста:

Это ваше первое письмо вашему другу по переписке из Англии. Заполните данные пропуски и напишите свои мысли:

Dear Jane,

My name is and I come from

(сейчас опишите себя в двух предложениях)

There are people in my family. (Теперь опишите свою семью в трех предложениях).

My school is called ... (Напишите четыре предложения о вашей школе и о своих любимых предметах).

*At the week-end we usually (Напишите о ваших выходных).
Please write soon,
Best wishes,*

Таким образом, при применении тестового контроля на предметах второго типа исходили из: а) учета основных способов деятельности (умения воспроизводить и применять по образцу имеющиеся знания; умения анализировать, обобщать, сравнивать и др.); в) учета вида теста и структуры построения заданий в тесте.

Адекватность применения разных видов тестов на предметах второго типа представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Применение групп тестов при изучении предметов 2-го типа (с ведущей функцией "способы деятельности")

Способы деятельности	Название теста
умение воспроизводить и применять по образцу имеющиеся знания (умения и навыки)	тест на выбор ответа (множественный или двойной выбор)
умение реализовывать план, найденные средства и способы в процессе взаимодействия с объектом действия (умение анализировать, обобщать, сравнивать, сопоставлять, рационально запоминать)	тест на сопоставление ответов тест на действие с группировками ответов
умение контролировать и доказывать правильность процесса выполнения действия, его промежуточных и конечных результатов, соотносить их с соответствующим планом; выявлять ошибки и неточности (умение доказывать и обосновывать)	тест на завершение ответов тест на исправление ответов ситуативный тест

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П. (1966). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследование мышления в советской психологии. - М., - 157с.
2. Зимняя И. (1991). Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение. - 222с.
3. Інформаційний збірник Міністерства освіти України (1997). - К. - № 12. - 31с.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования (1983). / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика. - 352с.

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ СЛОГАНА В АНГЛО И УКРАИНОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

*Маслова Н.И., канд. филол. наук,
Паповяниц Э.Г., канд. филол. наук (Харьков)*

Реклама в настоящее время выдвинулась в ряд важнейших видов массовой коммуникации, став одним из социоэтнических элементов общественной жизни. Тот факт, что реклама является отражением и способом формирования ценностной системы, господствующей в том или ином обществе, определяет ее специфику.

В задачу настоящего исследования входит выявление отличительных черт англо и украиноязычной рекламы путем сравнительного анализа функционально-коммуникативных типов рекламного слогана (РС) — одного из важнейших константных элементов рекламного текста (Солошенко 1992: 2).

Материалом для сопоставительного анализа послужили 250 слоганов на английском языке и 250 слоганов на украинском языке, включая, как рекламу западной продукции, так и украинскую национальную рекламу, отобранных методом сплошной выборки из английских, американских и украинских журналов, телевизионной и плакатной рекламы.

Сопоставление функциональных типов англоязычных и украиноязычных слоганов с учетом целевых задач рекламного текста нашло отражение в нижеследующей таблице.

Таблица 1. Сравнительная характеристика функциональных типов англоязычных и украиноязычных слоганов.

Целевая задача на	Функция	Тип РС	Англо-язычные РС, %	Украино-язычные РС, %
1. Вниманіе	1.1. Атрактивна	РС-трюк	10	—
	1.2. Селективна	РС-селектив	12	4
	1.3. Контактнoуcта-навливaющaя	РС-кoнтaктoр	4	—
	1.4. Консолидациoннaя	РС-социальный символ	4	10
	1.5. Интродуктивна	Прямой РС	4	4

2. Интерес	2.1. Интригующая	РС-авокатив	2	
	2.2. Экспрессивно-оценочная	РС-аффектив	2	6
3. Понимание	3.1. Тексто-образующая	РС-заголовок	6	2
	3.2. Информативная	РС-дезигнатор	4	4
	3.3. Экспликативная	РС-экспликатив	2	2
	3.4. Резюмирующая	РС-резюме	4	2
4. Запоминание	4.1. Номинативная	РС-ярлык	6	
	4.2. Идентифицирующая	Полный РС	4	8
	4.3. Защитная	РС-протектив	2	
	4.4. Мнемоническая	РС-напоминание	2	12
5. Убедение	5.1. Убеждающая	РС-аргументатив	8	2
	5.2. Стимулирующая	РС-имидж	10	6
	5.3. Рекламная	РС-лаудатив	6	12
6. Действие	6.1. Апеллятивная	РС-призыв	4	14
	6.2. Побудительная	РС-прескриптор	2	8
	6.3. Перлокутивная	РС-перлокутив	2	4

Сравнительный анализ функциональных типов англоязычных и украиноязычных РС позволяет сделать некоторые выводы.

Одним из расхождений между англоязычными и украиноязычными РС является большее разнообразие функционально-семантических типов слоганов в англоязычной рекламе (21 против 16).

Так, например, на материале украинской рекламы не был зафиксирован такой функциональный тип слогана как РС-трюк, хотя среди английских слоганов на этот тип приходится 10% от общего числа рассмотренных случаев употребления. Это объясняется тем, что лингвистически английский язык является более "многозначным" по сравнению с украинским. Широко используемая в РС-трюках игра на двойных значениях (double meaning) и различная "словесная эквилибристика" совершенно теряет смысл при переводе на украинский язык и не имеет эквивалентов. В английском же языке открываются большие возможности для игры слов, что позволяет привлечь и задержать внимание адресата. Например, Celsius (perfume for men) Tested on Manimals (MTV Advertisement). В данном случае слоган привлекает внимание своей необычностью благодаря исполь-

зованию в нем *ponce word* "Manimals", которое, возможно, образовано путем сращения искаженных слов "many" и "males", и в результате напоминает по звучанию слово "animals" (ср. *Tested on Animals*). Несомненно, что этот слоган невозможно трансплантировать на украинский язык без изменения его типа. При попытке буквального перевода данный слоган превратится в бессмыслицу.

Обращает на себя внимание и тот факт, что среди украинских слоганов доминируют функционально-коммуникативные типы, направленные на реализацию задачи побуждения к действию. На РС-призыв, например, приходится 12% от общего числа исследуемых слоганов, на РС-прескриптор - 8%. Цифровые показатели среди тех же типов англоязычных слоганов значительно уступают: на РС-призыв приходится лишь 4% от общего количества исследуемых слоганов, РС-прескриптор - 2%. Это объясняется тем, что в англоязычной рекламе соблюдается принцип, определяемый в ценностной системе Запада как *privacy*. В связи с этим многие известные фирмы отказываются в рекламе от побудительного наклонения, которое является основным способом выражения таких функциональнокоммуникативных типов слоганов, как призыв и прескриптор. Повелительное наклонение ассоциируется на Западе с негативной оценкой, негативными эмоциями, посягательством на "ауру" личности, ее жизненное пространство (Белова 1997: 198). Этим объясняется осторожность, с которой западные фирмы относятся к использованию в своей рекламе повелительного наклонения. Западные фирмы предпочитают убеждать адресата в необходимости совершить покупку или воспользоваться услугами косвенным путем, с помощью таких типов слоганов, как, например, РСимидж (*Bank of America Power in motion* (*The Economist*, May '98:45), *Saab (car) Beyond the Conventional* (*Newsweek*, Dec. '95:18) либо РСаргументатив (*Ballantine's Scotch Good taste is why you buy it* (*Cosmopolitan*, Sept. '95:49), скорее играя на потребностях и желаниях адресата, чем прямо побуждая его к действию.

Употребление повелительного наклонения в украинских РС можно расценить как вербальный *hard-sell* (навязчивая реклама), в то время как англоязычная реклама в большинстве случаев ненавязчива (*softsell*). Идею *hard-sell* в украинской рекламе иллюстрирует также доминирование в украиноязычных слоганах РС-напоминания: 12% от общего числа рассмотренных слоганов (например, *Ariel Не просто чисто, а бездоганно чисто*), что в 2 раза превышает частотность употребления данного типа РС в англо-американских рекламных текстах.

В результате анализа было установлено также, что среди англоязычных РС важное место занимает РС-селектив (12% от общего количества рассмотренных слоганов). Среди рассмотренных украинских слоганов на селектив приходится лишь 4%. Этот тип РС способствует отбору соответ-

ствующей аудитории для определенной продукции или услуг и в условиях жесткой конкуренции играет значительную роль в рекламе, так как реализует такой важный коммуникативный фактор, как адресность. Западные рекламисты широко используют этот тип слогана. Для украинской же рекламы, напротив, в меньшей степени характерна четкая направленность на специфическую аудиторию. Глобальным характером и отсутствием контакта с целевой аудиторией, очевидно, можно объяснить и тот факт, что в исследованных украиноязычных слоганах не было зарегистрировано такого функционально-коммуникативного типа, как РСконтактор.

В результате анализа было выявлено также расхождение в частотности употребления в англоязычной и украиноязычной рекламе такого функционально-коммуникативного типа слогана как лаудатив. В англоязычных слоганах на лаудатив приходится 6% от общего количества рассмотренных слоганов, в украиноязычных - 12%. РС-лаудатив характеризуется расхваливанием рекламируемого продукта посредством использования различных приемов (преувеличения, превосходной степени и т. д.). Например, "Славутич" Пиво найкращіх часів, или Gillette: Найкраще для чоловіків. Явное доминирование этого типа слогана в украиноязычной рекламе может объясняться эмоциональным потенциалом украинцев, который тяготеет зачастую к избыточной экспрессии. Преобладание среди рассмотренных украиноязычных слоганов РС-лаудатива, по сравнению с англоязычной рекламой - еще одно свидетельство того, что в украинской рекламе доминирует hard-sell. Западные рекламисты, как правило, относятся более критично к рекламируемому товару.

Эмоциональный потенциал и позитивный оценочный менталитет также находят свое отражение в явном преобладании среди рассмотренных украиноязычных РС такого функционально-коммуникативного стиля как аффектив (6% от общего количества исследуемых слоганов по сравнению с 2% в рассмотренной англоязычной рекламе). Аффектив реализуется с помощью восклицательных предложений, эмфатических конструкций и т. д. и является носителем эмотивной информации: Пінка від АРКО - це свято гоління! (Телевизионная реклама). В западной рекламе такое "восторженное" отношение к рекламируемому товару гораздо реже. В англоязычных слоганах предпочтение отдается не просто расхваливанию товара и эмоциогенному воздействию на адресата, а убеждению, аргументации в пользу рекламируемого продукта (на РС-аргументатив приходится 8% всех рассмотренных англоязычных слоганов по сравнению с 2% украиноязычных), например: B&G (wine) Superb. But affordable. Just buy it by the label (She, July '95:76). Таким образом, западные рекламисты, в отличие от украинских, делают больший акцент в рекламе на разум адресата, чем на его чувства.

Обращает на себя внимание более высокая частотность употребления в рассмотренных украиноязычных слоганах такого функционально-коммуникативного типа, как РС-социальный символ (10% от общего количества рассмотренных слоганов по сравнению с 4% среди англоязычных слоганов). РС-социальный символ основывается на различных социальных ценностях, в том числе на чувстве патриотизма. В западной рекламе (особенно в американской) также встречается этот тип слогана, но не столь часто, как в украинской. Это можно объяснить, на наш взгляд, национально-направленным мировосприятием украинцев на современном этапе, когда происходит национальное возрождение Украины. Рекламисты широко используют патриотические чувства украинцев в целях рекламы украинских товаров: Галичина (сік). Купуйте українське! (щитовая реклама); Дар Сонця (маргарин); Українцям - українське! (телевизионная реклама). Чаще всего этот тип РС встречается в рекламе пищевых продуктов, что является вполне оправданным, так как многие из них действительно могут конкурировать с западными по качеству.

Итак, все вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что реклама является отражением национальных ценностных систем, что говорит о необходимости учета фактора национального идиосинкретизма при ее создании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова А.Д. (1997). Лингвистические аспекты аргументации. - Киев. 2. Солошенко О.Д. (1992). Коммуникативно-прагматические аспекты рекламного слогана в рамках модели рекламного воздействия (на материале американской бытовой рекламы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Львов. - 16 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ФАТИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО АКТА

Матюхина Ю.В. (Харьков)

Объектом исследования в данной статье является фатическое общение в его динамическом (диахроническом) аспекте. Выдвигается гипотеза об исторической изменчивости метакоммуникации как комплексном процессе изменения принципов дискурса, способов и средств их реализации в различные исторические эпохи в результате эволюции социо-культурных и лингвистических параметров языкового общения. Исходя из общей цели

диахронического изучения прагматических свойств фатического общения в данной статье намечаются подходы к исследованию фатических РА в аспекте диахронии на материале английского общения 19 в.

Синхронное состояние фатического (метакоммуникативного) РА в английской метакоммуникации достаточно полно описано в научной литературе (Ахманова О.С., Драздаускене М.-Л.А., Почепцов Г.Г., Чхетиани Т.Д., Якобсон Р. и др.). Между тем, диахронический аспект фатической метакоммуникации, затронутый в некоторых исследованиях (Карабан 1989; Шевченко 1998; Чахоян 1987) еще ждет специального анализа.

Первостепенное назначение языковой коммуникации - это передача информации; эффективность коммуникативного акта обычно и измеряют степенью его насыщенности информацией, а информативность сообщения - той мерой нового, которое оно в себе несет (Наер 1980: 82). Изучаемый нами фатический РА - это РА, передающий не существенно важную информацию, а способствующий передаче такой информации. Саму же метакоммуникацию мы понимаем как коммуникацию, сопутствующую собственно коммуникации, призванную регулировать речевое общение средствами самого языка, и связываем ее с фатической функцией.

Фатическая функция является одной из фундаментальных функций языка, так как именно в ней проявляется его основное назначение - быть средством общения, вовлекать в приятную атмосферу вежливого речевого воздействия, создавать дружеские связи, при этом не преследуя цели передачи мыслей, идей, информативных сообщений (Malinowski 1972: 151, 152). Язык же зачастую выступает не для передачи какой-либо информации, а лишь для установления социальной связи между людьми, которые в этом случае обмениваются ничего не значащими фразами, вроде: "Хороший сегодня денек" или "Ну, как там дела?" и пр. Фатическая функция языка, проявляющаяся в ситуациях, в которых говорящий не стремится сразу же передать слушающему определенную информацию, а хочет лишь придать естественность совместному пребыванию или обратить на себя внимание слушающего, связана с такими моментами, как установление речевого контакта, его поддержание и, наконец, размыкание. Рассмотрим основные особенности каждой из указанных трех фаз и некоторые типичные средства реализации фатической метакоммуникации.

Основной задачей коммуникантов на стадии установления контакта является обеспечение работы канала связи или привлечение внимания для того, чтобы начать разговор. Среди метакоммуникативных задач, решаемых на данной фазе общения как в 20, так и в 19 веках, является идентификация источника сообщения. Например:

"I presume that it is Mr. Sherlock Holmes whom I'm addressing and not No, this is my friend Dr. Watson"

"Glad to meet you, sir " (C.Doyle)

Подобное контактоустанавливающее высказывание используется преимущественно в случаях, когда личность адресата еще не установлена, и оно оформляется в соответствии с этическими нормами эпохи. Если коммуниканты знакомы друг с другом, установление контакта может происходить следующим образом:

"Hello, old chap: you got to work, hey?"

"Why, it's you, Ben! I warn't noticing" (M. Twain)

В качестве универсальных форм приветствий, одинаково приемлемых при установлении контакта в официальном, неофициальном и нейтральном общении в 19 в., выделяются: Good morning, Good evening, Good afternoon, редко употребительное How do you do? В неофициальном общении - их инварианты: Morning, Evening, Afternoon. В 20 в. появляется ряд форм, незарегистрированных в 19 в.: Hie, Hello, Hello, everybody. Следует также отметить, что на данной стадии такого рода метакоммуникативные сигналы, как приглашения, предложения, комплименты, осведомления о здоровье, работе, делах и т.д. во многом определяют ситуацию общения как располагающую к контакту.

Разговор на контактоустанавливающую тему представляет собой общение на неинформативном уровне, т.к. не выражает истинной цели организуемого общения. Часто такое общение приобретает форму пересудов, сплетен, светской болтовни (small talk). Зарождение современного явления sociable talk (small talk) наблюдается в светских беседах эпохи Просвещения (Шевченко, 1998). Наибольшего развития small talk достигает в 20 веке. Связанные с установлением вербального контакта речевые действия имеют то общее свойство, что обычно они не являются сами по себе целью общения. Они предваряют собственно общение, создавая для его успешного осуществления необходимые условия.

Метакоммуникативные задачи, решаемые в процессе общения, не исчерпываются установлением контакта. В ходе передачи сообщения говорящему важно, чтобы его сообщение принималось в течение всего времени его передачи. Сущностью контактопродолжающего аспекта фатической функции является стремление отправителя сообщения удостовериться в том, что канал связи действует. Метакоммуникативные сигналы когнитивного назначения активизируют восприятие сообщения, возбуждают интерес и познавательную потребность. Например:

"You know him then?" said Mrs. Dashwood

Know him! To be sure I do. Why, he is down here every year. (J. Austen)

Для данной фазы общения - в условиях непосредственного контакта общающихся - важным является также получение сигналов от адресата, которые свидетельствуют о его включенности в процесс принятия сообщения. Активность слушающего достигается применением тактики ус-

тановления обратной связи (feedback): поддакивание, краткие ответы, междометия, побуждение говорящего к продолжению общения и пр. Ср.:

"My objection is this: though I think very well of Mrs. Jennings's heart, she is not a woman whose society can afford us pleasure, whose protection will give us consequence"

"That is very true," replied her mother. (J.Austen)

"I've got it now. I've got it now! It blew the candle!"

"Mercy on us! Go on, Tom, go on." (M.Twain)

Важным моментом в фазе поддерживания контакта является заполнение пауз в коммуникации. В 18 в. складывается в ее современном виде система средств, служащих данной цели - так называемые "шумы общения": междометия типа *Hm, well, er, yes*, вводные фразы *you see, you know* и т.п. /Шевченко 1998:116/. Например:

"What do you kiss for? - Why that, you know, it so-well, they always do that" (M.Twain)

Важным средством установления и поддерживания контакта является обращение. Обращение обладает побудительной силой и его назначение - привлечь внимание, побудить слушать /Чхетиани 1987: 28/. Характер обращения зависит от определенного этапа развития общества и культуры. К примеру, обращения в 19 в. были более частотны, чем в 20 в.

"Oh! Pray, Miss Margaret, let us know all about it," said Mrs. Jennings. "What is the gentleman's name?"

"I must not tell, ma'am." (J.Austen)

Неязыковыми функциональными эквивалентами сигналов контакта и обратной связи адресата с говорящим в условиях непосредственной зрительной связи между общающимися могут быть кинетические сигналы (например, такую роль может выполнять положение тела адресата) и специальные звуковые /невербальные/ сигналы отношения к содержанию высказываемого (аплодисменты, топот ногами, свист). Значащим может быть и отсутствие сигнала. Так, тишина в зале может служить показателем внимания слушателя к принимаемому ими сообщению.

В завершающей фазе общения предполагается использование определенных элементов, обозначающих прекращение речевого контакта. Метакоммуникативные сигналы размыкания речевого контакта могут быть представлены вербальными средствами:

а) метакоммуникативными высказываниями, предваряющими завершение речевого контакта, или в терминах Э.Шеглоффа и Х.Сакса, "предзавершающими" (pre-closing statements) метакоммуникативными высказываниями (Schegloff, Sacks, 1973: 303);

б) метакоммуникативными единицами речевого этикета - стереотипными формулами прощания, а также невербальными средствами (поглядывание на часы, рукопожатие) (Чхетиани 1987: 55).

Прощаясь, говорящий может выразить извинение и указать причину своего ухода, пожелать удачи и договориться о последующей встрече. В 19 в. набор формул прощания в английском языке довольно разнообразен. К ним принадлежат: Good bye, Farewell, в то время как в 20 в. на смену Farewell приходят неформальные формы See you, Have a nice day, Take care, Enjoy yourself, Enjoy your day/ evening/ week-end, Bye-bye, etc. и т.д.

Существенные изменения метакоммуникативных РА - приветствий и прощаний, функционирующих на первой и третьей стадии общения, произошли за последние четыре века. Их формы претерпели изменения от How now? Hey day? How dost thou? до How do you do? и How are you/things? etc. и God be wi(th) you до Good-bye, So long etc. (Шевченко 1998:117). Интересным представляется употребление Good-bye в качестве наиболее распространенного в современной английской речи прощания. В 15-16 веке прощание, как правило, завершалось благословением: God b' wi' you! (W.Shakespeare). Начиная с 18 века, наиболее частотным прощанием было Farewell, которое нередко использовалось при завершении речевого взаимодействия в сочетании с благословением: God b' wi' ye, fare ye well (W.Shakespeare). С 16 века частотность сочетаний farewell с good-bye увеличилась, что способствовало закреплению последнего в качестве прощания. Со временем это высказывание перестало восприниматься как благословение и стало широко использоваться в самостоятельном употреблении, без farewell (Карабан 1989: 116).

Таким образом, даже краткий анализ исторического развития некоторых метакоммуникативных речевых актов свидетельствует о продуктивности избранного подхода и важности изучения диахронической динамики фатического РА.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабан В.И. (1989). Сложные речевые единицы: прагматика английских асиндетических полипредикативных образований. - Киев: Вища школа. 2. Наер В.Л. (1980). Об одном аспекте языковой специфики массовой коммуникации // Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М. Тереза. - М. - Вып.151. - с.82. 3. Почепцов Г.Г. (1981). Фатическая метакоммуникация // Семантика и прагматика синтаксических единств. - Калинин: Изд-во Калинин. ун-та. - с. 52-59. 4. Чахоян Л.П., Дедикова О.Е. (1990). Личность адресанта в высказываниях о самом себе // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. научн. трудов. - Тверь: Изд-во Твер. ун-та. 5. Чехтани Т.Д. (1987). Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. - Киев. 6. Шевченко И.С. (1998). Историческая динамика прагматики предложения: английское вопросительное предложение 16-20 в.в. - Харьков. - с.116 7. Malinowski B. (1972). Phatic communion // Communication in face-to-face interaction. - Harmondsworth. 8. Schegloff E., Sacks H. (1973). Opening up closings // Semiotica. - Amsterdam etc. - Vol.8, № 4.

ПОРТРЕТНОЕ ОПИСАНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ТЕКСТА

Мизецкая В.Я., докт. филол. наук
Насалевич Т.В., Тупикина И.А., (Одесса)

Портрет как одна из разновидностей композиционно-речевой формы "описание" имеет целый ряд константных характеристик, которые определяют его специфику, независимо от типа текста, в котором он встречается. К таким безусловным характеристикам на лексическом уровне относится наличие определенных групп тематической лексики. В частности, можно выделить:

- группу соматизмов, т.е. слов, обозначающих части тела (face, head, hands, etc.), составляющие смысловую основу любого портретного описания;
- группу слов, которую можно назвать колористической лексикой. Сюда входят слова, обозначающие различные цвета и широко применяющиеся при описании внешности человека и его одежды (pink, grey, rosy). Колористическая лексика, например, является неотъемлемой частью портретных описаний в романах О. Хаксли:

*She was perhaps thirty [...] had a tilted nose
and a pink-and-white complexion, and wore her
brown hair plaited and coiled in two lateral buns
over her ears* (Huxley. 1976: 46)

- группу глаголов движения, которые необходимы при кинетических характеристиках. При этом в рамках данной группы четко вырисовывается подгруппа изобразительных глаголов, т.е. таких глаголов, которые не просто указывают на перемещение в пространстве, мимику, жесты, но и передают особенности последних:

to dash; to sway; to swing; to trudge, etc.

В портретных описаниях также достаточно полно представлена группа квалификаторов-наречий образа действия, которые позволяют более точно охарактеризовать поведение описываемого лица: *audaciously; trucoulently*. Такие наречия, как правило, используются с нейтральными глаголами, поскольку изобразительные глаголы в этом плане являются самодостаточными. Ср.:

to run quickly - to dash; to rush.

Весьма широко в портретном описании представлены и квалификаторы-прилагательные, выполняющие функции, аналогичные функциям изобразительных глаголов и наречий образа действия. Ср.:

to wriggle - wriggly movements.

Однако все указанные особенности по-разному проявляются в различных типах текста.

Так, для текста народной сказки не характерно большое разнообразие средств. Здесь, как правило, преобладают клишированные определения, которые закреплены за тем или иным персонажем. Русалка, например, в британских сказках имеет зеленые глаза, прекрасные волосы и белоснежную кожу. См., например, такие сказки, как "Русалка и неверный Эндрю" или "Джон Рид и Русалка".

Подобная лимитированность теряет свои жесткие очертания в художественной сказке. Писатель, автор подобной сказки, позволяет дать волю воображению и несколько индивидуализировать образы персонажей, наделяя их новыми качествами или детализируя уже закрепленные в фольклоре характеристики. Последнее достаточно четко проявляется в сказках О. Уайльда. Та же русалка О. Уайльда, хотя и мало чем отличается от фольклорного прототипа, описывается автором весьма детально, - с использованием многочисленных стилистических приемов: эпитетов, метафор и сравнений:

Her hair was as a wet fleece of gold, and each separate hair as a thread of fine gold in a cup of glass. Her body was as white ivory, and her tail was of silver and pearl [...] and like sea shells were her ears, and her lips were like sea-coral [...] she looked at him in terror with her mauve-amethyst eyes (Haxley.1976: 134)

Наиболее детальные портретные описания представлены в повествовательном прозаическом тексте малой и крупной формы - в новелле, романе, повести, хотя далеко не все авторы используют имеющиеся возможности, обусловленные жанровой спецификой этого рода произведений.

Так, например, О. Хаксли, Т. Капоте или Р. Уоррен дают весьма подробные портретные описания центральных персонажей, а Д. Олдридж, М. Спарк или Э. Хемингуэй к таким развернутым описаниям своих героев, как правило, не прибегают, ограничиваясь отдельными вкраплениями.

Крупная романная форма к тому же позволяет использовать оригинальные приемы репрезентации портретных характеристик.

Первый из таких приемов - "портрет в портрете". Например, один из главных персонажей романа Р. П. Уоррена "Вся королевская рать" Джек Берден рассматривает портрет губернатора Вилли Старка, при этом изображение лица губернатора увеличено в шесть раз.

Этот прием позволяет достичь эффекта максимальной статичности изображения, благодаря чему читателю представляется возможность попристальнее взглянуть в черты губернатора вместе со скептически настроенным к нему Д. Берденом:

A picture about six times life size, which showed the same face, the big eyes, which in the picture had the suggestion of a sleepy and inward look [...], the

pouches under the eyes and the jowls beginning to sag off, and the meaty lips, which didn't sag but if you looked close were laid one on top of the other like a couple of bricks, and the touse of hair hanging down on the not very high squarish forehead (Warren. 1979: 25)

Подобная же статика, своеобразный стоп-кадр получается и при использовании приема портретного описания-фотографии. Действующие лица показываются такими, какими они зафиксированы на фотографическом снимке. Это позволяет обратить внимание на те характеристики, черты, которые обычно теряются, растворяются при динамическом показе.

В уже упомянутом романе Р. П. Уоррена используется и этот прием описания фотографии. Еще Ф. М. Достоевский заметил, что фотография может запечатлеть такие черты, которые в реальной действительности скрыты от взора наблюдателя (Достоевский 1973: 132).

Еще один способ показа героя - зеркальное отражение. Этот прием достаточно широко применяется кинематографистами и иногда практикуется авторами романов и новелл. Например, свое зеркальное отражение критически разглядывает Денис, герой романа О. Хаксли "Желтый Кром". Автор прибегает к этому приему, поскольку все события в романе показаны через призму восприятия данного персонажа. Описать же себя Денису помогает зеркало, что дает возможность создать определенную иллюзию некоторой объективности при оценке увиденного:

[...] he looked at himself critically in the glass. His hair might have been more golden, he reflected. [...] But his forehead was good. [...] His nose might have been longer, but it would pass [...] But his coat was very well cut and made him seem robuster than he actually was [...] Satisfied, he descended the stairs (Warren. 1979: 52)

Как видим, здесь в качестве наблюдателя и наблюдаемого предстает одно и то же лицо. Благодаря этому читатель может проникнуть во внутренний мир персонажа, узнать о его собственных оценках своей внешности и связанных с этими оценками размышлениями Дениса о себе и своей жизни. В целом данное описание представляется достаточно комплиментарным, несмотря на весь критический запал героя романа О. Хаксли.

В целом же романная форма позволяет увидеть персонаж как общим планом, так и сфокусировать внимание на мельчайших деталях внешности героя. В этом отношении он имеет много общего с киносценарием, в котором ракурс также может меняться в зависимости от поставленных задач.

Крупный план позволяет сосредоточиться на отдельных чертах лица и даже их деталях. В последнее время сценаристы и режиссеры стали несколько злоупотреблять суперкрупным планом, показывая без всякой художественной надобности мочку уха или ноздрию персонажа, что в ряде случаев просто нарушает эстетическую целостность восприятия. Увлечение суперкрупным пла-

ном характерно для произведений сюрреализма с его общим стремлением к гиперболизации.

Средний план дает возможность показать персонаж в комплексе его статических и кинесических характеристик, помогает создать многомерное изображение объекта описания и дать наиболее полное представление о нем.

Общий план в основном фокусирует внимание на фигуре и походе изображаемого персонажа, отсекая пласт мимических характеристик. В целом, киносценарий, как и роман, располагает почти неограниченными возможностями портретного изображения действующих лиц. И только сама достаточно жесткая форма киносценария не позволяет автору дать столь полное и исчерпывающее описание действующих лиц, как в романе.

Если для романа и киносценария вполне уместными могут быть любые формы репрезентации действующего лица, то для драматургического текста некоторые способы и приемы показа иррелевантны в связи со спецификой последующей сценической реализации исходного текста. Так, в театре не предусмотрен показ персонажа крупным планом. У зрителя нет возможности увидеть героев на очень близком расстоянии в том ракурсе, как это бывает при крупном плане в кино. Здесь зрителю доступен прежде всего средний план или общий. Поэтому портретные характеристики отражают в первую очередь те черты и особенности, которые могут быть замечены зрителем.

В драматургическом тексте, который имеет точную и прагматическую направленность на постановку, сравнительно редко описывается взгляд и цвет глаз, поскольку крупным планом их увидеть невозможно, а во-вторых, цвет глаз является константным свойством внешности, которое нельзя изменить на сцене в зависимости от требований драматурга. Заданность этой характеристики лишь ограничивает возможности режиссера при подборе актера на ту или иную роль или заставляет его пренебрегать соответствующим указанием драматурга.

Автор в первую очередь вводит в текст пьесы те данные о персонаже, которые можно реализовать с помощью грима, реквизита и пр.

В связи с доминированием среднего плана в драматургии большое значение приобретает атрибутика: веер, повязка, торчащие на шляпе перья, одежда, которые нередко превращаются в признаки или сигналы временного характера.

Так, в эпоху Шекспира распущенные волосы символизировали ночь, так как в дневное время предстать простоволосой для дамы считалось неприличным. Таким же символом времени была и свеча в руках героя или героини, указывавшая на то, что действие происходит в темное время суток.

Большое значение приобретают в драматургии колористические характеристики, доступные при их реализации театральными средствами, для не-

посредственного восприятия в зале. Например, красное с золотом на протяжении длительного времени символизировало власть, что и заставляло драматургов и режиссеров требовать от актера, играющего царственную особу, облачаться в одеяния именно этих цветов.

Отметим, что в кинематографе цветовая гамма, колористика стали актуальными лишь с введением цветового изображения, поэтому и колористическая лексика стала здесь существенной только в связи с этим новшеством.

Итак, даже этот беглый обзор показывает, что портретное описание имеет специфические особенности как композиционного, так и собственно языкового плана в каждом конкретном типе текста. Последнее во многом определяется прагматической направленностью текста и возможностями его реализации техническими средствами при переносе на экран или сцену.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балаш Б. (1968) Кино. Становление и сущность нового искусства. - М. 2. Бахтин М.М. (1975) Вопросы литературы и эстетики. - М. 3. Достоевский Ф.М. (1973) Об искусстве. - М. 4. Линдгрен Э. (1956) Искусство кино. - М. 5. Михалкович В. (1982) Облик видимого человека //Телевидение. Вчера. Сегодня. Завтра. - Вып. 2. - М. 6. Пропп В.Я. (1972) Морфология сказки. - М..

REDEDARSTELLUNG IN DER NOVELLE „EIN FLIEHENDES PFERD“ MARTIN WALSERS

Мірошниченко М. Ю. (Харків)

Es ist schwer, die **Erzählperspektive** in der Novelle eindeutig zu bestimmen. Formal gesehen könnte man sie als Er-Erzähler bezeichnen, denn der Autor (Erzähler) gehört zu den handelnden Personen nicht und ist an der Handlung nicht beteiligt, sondern er tritt nur als Beobachter auf. In der Novelle treffen wir selten „reine“ Autorenrede. Der Autor selbst ergreift das Wort, nur wenn es notwendig ist, z. B. bei der objektiven Beschreibung psychischer Handlungen. Er läßt den Leser die Gedanken und Gefühle der Figuren durch direkte, indirekte und hauptsächlich durch erlebte Rede spüren. M. Walser versteht es, diese drei Arten der **Rededarstellung** kunstvoll zu kombinieren. Die Hauptfigur ist Helmut Halm. Obwohl man auch nicht sagen kann, daß er die Funktion des Erzählers erfüllt, identifiziert sich der Autor meistens mit Helmut. Die erlebte Rede, die seine Gedanken widerspiegelt, nimmt oft ganze Seiten ein. Interessant

ist, daß Helmut selbst sehr wortkarg ist und in den Dialogen meistens schweigsam bleibt.

Die Verwendung der direkten Rede verleiht dem Gesamtkontext den Ausdruckswert des Unmittelbaren, Lebendigen, Suggestiven. (Riesel 1963, S. 398) Die Spezifik der direkten Rede besteht somit in der Nähe zur lebendigen Umgangssprache und expressiven Individualität des Ausdrucks.

A. M. Domaschnew weist darauf hin, daß in der neueren deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem wachsenden Trend zur Dramatisierung des Erzählens die Autorenrede von der Umgangssprache stark beeinflusst wird. Statt die direkte Rede sich zu unterordnen, absorbiert die Autorenrede Besonderheiten deren expressiv-syntaktischen und -lexikalischen Aufbaus. (Домашнев 1989, S. 102)

Die Novelle enthält meist kurze Dialoge. In der direkten Rede werden hauptsächlich elliptische Strukturen gebraucht. Merkwürdig ist, daß der Autor für die Markierung der direkten Rede keine Anführungszeichen gebraucht. Das ist auch eine Tendenz in der modernen Literatur. (Riesel, Schendels, 1975). Es verleiht den Repliken eine gewisse Durchsichtigkeit.

Eine wichtige Rolle bei der Verwendung der direkten Rede spielt die sog. Redeeinkleidung (nach E. Riesel): die Wörter, nach denen die fremde Aussage eingeleitet, abgeschlossen und unterbrochen wird. (Riesel 1963, S. 399)

M. Walser kommentiert die Worte der Personen äußerst sparsam. Er verwendet nur neutrale einleitende Wörter wie *sagen*, *antworten*, vermeidet jede Charakterisierung der Personen durch kommentierende Wörter. Das ermöglicht ihm, die Aufmerksamkeit des Lesers auf den Inhalt des Dialogs zu lenken.

Der Gebrauch der einleitenden Wörter in der Novelle ist stilistisch gefärbt. M. Walser verzichtet auf die ganze Variiät der einleitenden Wörter und gebraucht nur drei von denen, um die Repliken „einzukleiden“. Es wurde gerechnet, daß in 36 Dialogen (330 Repliken) ungefähr 80% der Repliken durch das Wort *sagen* eingeführt sind, etwa 8,1% durch *fragen*, etwa 7,9% durch *rufen* und nur 4% durch andere einleitende Wörter wie *schreien*, *brüllen*, *murmeln*, *vorwerfen*, *nachmaulen*, *erklären*, *seufzen*. Zum Beispiel:

Sabine *sagte*: du bist doch nicht nervös (...) Er *sagte*: Nervös?! Wie kommst du denn darauf? Sie *sagte*: Hast du Hunger? Hunger, *sagte* er auf eine ernsthaft romantische Art. Sollen wir gehen, *fragte* sie. Hast du Hunger, *fragte* er. Wir hätten nach dem Mittagessen nicht soviel Kuchen essen dürfen, *sagte* sie. Du hast ihn gebacken, *sagte* er. Ich weiß, *sagte* sie schuldbewußt. Wenn du ihn wenigstens nicht so gut machen würdest, *sagte* er dumpf. (Walser 1978, S. 16)

Es ist interessant, daß in diesem Dialog Fragesätze durch das Wort *sagen* eingeleitet werden, während nach den eingeleiteten durch *fragen* Fragesätzen das Fragezeichen fehlt. Alle erwähnten stilistischen Merkmale befördern das Gefühl der Nutzlosigkeit des ganzen Gesprächs.

Die direkte Rede dient unter anderem der Formung des **Sprachporträts** der Figuren. So wie Helmut und Klaus entgegengestellt werden, so werden auch ihre Sprechweisen entgegengestellt:

Klaus: Auch Hel könnte eine Gefahr werden für mich. Wenn sie es nicht mehr bringt. Aber sie bringt es noch. Und wie. Hel ist für mich ein challenge. Sie ist zuviel für mich. Ich schaffe sie nicht. Ich kämpfe um sie. Tag und Nacht. Das hält fit, klar. (S. 108)

Oh, sagte Klaus Buch, gratuliere, naja, du warst eben immer Spitze, klar. (S. 109)

Jetzt schau dich doch einmal um, diese Gegend, eingeschlafen für immer. Ich schwör's dir. Hier geht nichts mehr. Wir sind im Totenreich. Farbloses farblos im Farblosen. Lethe, Helmut. Tut mir leid. Ich hätte mit dir gern einen scharfen abgesegelt. Ist nicht mehr drin hier. Jetzt müssen wir halt quatschen. Laß uns quatschen, komm. (S. 107)

Klaus spricht belebt und temperamentvoll mit kurzen (oft elliptischen) expressiven Sätzen. Er verwendet reichlich umgangssprachliche Lexik: *fit*, *Spitze*, *quatschen* u. s. w.; Fremdwörter: *challenge*, *capito*; Modewörter: *halt*, *gell*. Seine Lieblingswörter und -wortgruppen fallen auch auf: *alles klar*, *gell*, *jetzt flutscht's*, *ich schwör's dir*.

Die seltenen Repliken, eher kurze notwendige Bemerkungen Helmuts zeichnen sich im Gegenteil durch Ausgeglichenheit und geregelte syntaktische Struktur aus. In seiner Rede fehlen auch Lieblings- und Modewörter.

Als beide umgezogen waren, sagte er: Was hältst du davon, wenn wir jetzt packen? Oder so: Ich packe, du gehst zu Frau Züm, bezahlst für vier Wochen, läßt dir auf keinen Fall einen Preisnachlaß einräumen, sagst, besondere Umstände, wir würden uns, falls wir nächstes Jahr kommen könnten, rechtzeitig undsoweiter. Bitte, bitte, Sabine. Im Zug erzähl ich dir alles. Bitte. (S. 148)

Zur Bildung des Sprachporträts leisten auch indirekte und besonders erlebte Rede einen Beitrag. Die **indirekte Rede** wird meistens dort benutzt, wo nicht die sprachliche Form der fremden Rede betont werden soll, sondern ihr Inhalt (Riesel 1963, S. 402) In der Novelle ist der Gebrauch der indirekten Rede stark stilistisch gefärbt. Hier werden viele expressive lexikale und syntaktische Merkmale der direkten Rede beibehalten. Oft finden wir bei längeren Gesprächen in der Novelle „einen Wechsel zwischen direkter und indirekter Rede, da ständige Rede und Gegenrede eintönig zu werden drohen“ (Faulseit, Kühn 1963, S. 239)

Wann sie sich das letzte Mal gesehen hätten, fragte Helmut im Aufstehen so beiläufig als möglich. Das weißt du nicht mehr, rief Klaus Buch. Das wollte er nicht glauben. Es seien doch fast auf den Tag genau 23 Jahre. Da ist er, Klaus Buch, weg von Tübingen, weil er doch die Stelle in Edinburgh ergattert hatte. (S. 24)

In diesem Beispiel ist es schwer, zwischen direkter und indirekter Rede zu unterscheiden. Indirekte Rede ist nicht einmal durch den Gebrauch des Konjunktivs markiert.

Oft dient die indirekte Rede dem Ausdruck der Ironie:

Helmut sagte, er danke den Buchs für diesen Abend mehr als für alle andere. So gestärkt habe ihn soweit er sich erinnern könnte, noch niemand. So aufgerichtet. So beschenkt. (S. 101)

Helmut möchte die Buchs so schnell wie möglich loswerden. Er ist völlig gleichgültig. Die **erlebte Rede** ist eine Vereinigung von der Autoren- und Personenperspektive bei deren relativen Gleichgewicht. (Домашнев 1989, S. 107) Das linguistische Modell der erlebten Rede sieht so aus: Er-Form + Präteritum (Кусько 1980, S. 68).

Die erlebte Rede erkennt man vor allem an inhaltlichen Merkmalen (Identifizierung des Autors mit einer handelnden Person), an expressiven Angaben (lexische Dialektismen, Lieblingswörter u. s. w.) (Riesel 1963, S. 407) Durch die lexische, morphologische und syntaktische Auflockerung des Textes, durch die Verwendung des speziellen Wortschatzes der Figur (z. B. Mundartliche Besonderheiten) oder überhaupt Eigenheiten in der Sprechweise der Figur, bringt die erlebte Rede dem Leser die Gedanken- und Gefühlswelt der Figur sehr nahe. Wie E. Riesel definiert, ist sie das sprachlich-stilistische Gewand zum Ausdruck innerer Konflikte, erregter Gedankenabläufe, feinsten seelischer Nuancen.“

Durch erlebte Rede läßt der Autor Helmut Halm sprechen. Er ist fremd jeder Aktivität, das betrifft auch das Sprechen. Nach seinen eigenen Worten, nie habe er den geringsten Wunsch, den Mund aufzumachen. Wenn er schon den Mund aufmacht, dann spricht er gewöhnlich gar nicht das, was er meint. Nur aus der erlebten Rede erfährt der Leser seine wirklichen Gedanken und Gefühle. Die erlebte Rede von anderen Figuren ist kaum zu treffen, dagegen, wir finden ihre Worte in der erlebten Rede von Helmut. Also, der Leser empfindet die Handlung der Novelle, als sei sie durch Helmut's Bewußtsein bearbeitet.

So, beispielsweise, beschreibt der Autor Helmut's Gedanken bei der ersten Begegnung mit Klaus Buch:

Wahrscheinlich ein ehemaliger Schüler, dachte Helmut. Das passiert einem ja leider immer wieder, daß man von ehemaligen Schülern oder Schülerinnen angesprochen wird. Und meistens von denen, die vorher alles getan haben, einem die Arbeit in der Schule unerträglich zu machen.

Die, die einen gequält haben bis aufs Blut, die bauen sich plötzlich vor einem auf, grinsen, strecken die Hand her, stellen einem ein Mordsweiß vor oder so ein erschütterndes Mädchen; womöglich auch noch ein paar glücklich kreischende Kinder, die einen mit pappigen Fingern berühren; dann quatschen sie einem die Ohren voll mit ihrer tollen Biographie und legen Reuebekenntnisse ab, beteuern, daß sie erst im Lauf der Jahre eingesehen hätten, was für ein klasse Lehrer gewesen sei ... (S. 19)

Diesen Abschnitt kann man als erlebte Rede dank der Lexik bezeichnen, die individuelle Merkmale aufnimmt und von der emotionalen Rede zeugt: die Partikel *ja*, die Modalwörter *wahrscheinlich*, *leider*, die Modewörter *toll*, *klasse* und die umgangssprachlich-saloppe Wendungen *sich vor j-m aufbauen*, *die Ohre vollquatschen*.

Eines der kennzeichnendsten lexikalischen Merkmale der erlebten Rede ist der Gebrauch des Dieser-Deixis (Кусько 1980, S. 123):

Helmut begriff allmählich, daß *dieser* Klaus Buch für einige ihm teure Jahre seines Lebens keine Zeugen mehr hatte. (S. 27)

Eine Abart der erlebten Rede ist der **innere Monolog**. Im Unterschied zu der erlebten Rede hat der innere Monolog folgendes linguistisches Modell: **Ich-Form + Präsens**. Als Beispiel kann man hier den Brief Helmut's an Klaus anführen, den er geschrieben aber nicht abgeschickt hatte, denn „Der Brief war in einen Ton geraten, der das Wegschicken unmöglich machte.“ (S. 37)

Also, „Er setzte sich an den Tisch und schrieb: Lieber Klaus Buch, ich sehe ein Mißverständnis wachsen. Vielleicht ist es schon zu spät. Das wäre verhängnisvoll. Ich muß euch warnen. Sobald jemand freundlich ist zu mir, spüre ich, daß ich nicht mehr so freundlich sein kann, wie ich einmal war. Ich glaube, jetzt scheine ich freundlicher als ich bin. Manchmal tut es mir noch leid, daß ich nicht so freundlich bin wie ich scheine. Wenn jemand zu mir freunlich ist, geniere ich mich wie ein Fleischesser unter Vegetariern. Was alles passiert ist, sage ich nicht. Das hieße ja, um Verständnis werben. Etwas verschweigen kommt mir schön vor. Mein Ideal ist es, ruhig zusehen zu können, wenn man falsch verstanden wird. Dem Mißverständnis zustimmen, das möchte ich lernen. Sogenannte Feinde sogenannten Freunden vorzuziehen, das möchte ich lernen. [...] (S. 36-37)

Moderne Literatur bevorzugt die erlebte Rede, weil sie Versenkung in das Innenleben der Figur ermöglicht und den Bewußtseinsstrom widerspiegelt. (Riesel, Schendels 1975, S. 285) Wenn wir binnen einiger Seiten den Ablauf (Strom) von Gedankenreaktionen, Assoziationen, inneren Gesprächen der Figur mit ihrem „Ich“, mit anderen Personen u. s. w. beobachten, kann man in solchen Fällen über **Bewußtseinsstrom** als eine Abart der erlebten Rede sprechen. Zum Beispiel:

Sei still, dachte er. Fang jetzt überhaupt nichts an. Sie bloß still. Klaus müßte sich retten können. Ein solcher Sportler. Sollten sie je kentern, hatte Klaus doziert, müsse man sich von den Wellen tragen lassen. Nie versuchen, ein näher liegendes Ufer gegen die Wellen zu erreichen. Es sei überhaupt kein Problem, MIT den Wellen 5 Kilometer zu schwimmen, aber unmöglich, gegen sie 500 Meter. Überhaupt kein Problem. Also bitte. Idi-ot. Schluß. Du hast es nicht gewollt. Du hast es nicht gewollt! Du hast es doch nicht gewollt! Also bitte. Warum verteidigst du dich dann? Du hast es nicht gewollt. Schluß. Klaus kann sich retten. Du aber nicht. So ist das. (...) (S. 121)

Aufgrund der Analyse erwies es sich, daß der Autor die drei Arten der Rededarstellung kunstvoll verwendet, neigt aber dem Gebrauch der erlebten Rede zu, wobei er durch verschiedene expressive Stilmittel treffende Sprachporträts der handelnden Personen zu schaffen vermag. Vor allem wird der Gedankenablauf des Haupthelden Helmut Halm durch erlebte Rede mit Behaltung aller sprachlichen Besonderheiten seiner Sprechweise und aller emotionalen Schattierungen ausgedrückt. Der deutsche Literaturwissenschaftler Martin Lüdke betonte, daß es Martin Walser gelungen ist, in der Novelle die Alltagssprache deutscher Intellektuellen aufs genaueste zu fassen.

Literaturverzeichnis:

Домашнев А. М. и др. (1989). Интерпретация художественного текста. – М.: Кусько Е. Я. (1980). Проблемы языка современной художественной литературы. – Львов. Faulstich, Dieter, Kühn, Gudrun (1963). Stilistische Mittel und Möglichkeiten der deutschen Sprache. Halle (Saale). Riesel, Elise (1963). Stilistik der deutschen Sprache. – Moskau. Riesel E., Schendels E. (1975). Deutsche Stilistik. – Moskau. Walser, Martin (1978). Ein fliehendes Pferd. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

КОСВЕННЫЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИЛЛОКУЦИИ КОМПЛИМЕНТА.

Мищенко В.Я. (Харьков)

Хотя связь интенционального и конвенционального аспектов речевого акта (РА) является одной из сущностных его характеристик (Серль 1986 (а): 160), неверным было бы считать, что существует изоморфизм между формой высказывания и типом РА. В языковом общении широко распространены «косвенные, несобственные, вторичные по своему характеру оз-

начивания как предметных (референтных) ситуаций, так и намерений самого говорящего» (Герасимова 1985: 150).

В основе большинства существующих определений косвенного РА лежит несоответствие между эксплицитно выраженной и реальной иллюктивной силой высказывания (Бульгина 1981; Гак 1982; Герасимова 1985; Падучева 1982; Почепцов 1981; Серль 1986 (6); Gordon, Lakoff 1971; Morgan 1987; Recanati 1980; Rosengren 1980; Sadoch 1974; Sokeland 1980). Соотношение между прямым и косвенным РА может быть различным, и поэтому, как справедливо отмечает Г.П.Почепцов, «случаи использования предложений в несвойственных им прагматических функциях требуют дифференцированного подхода» (1981: 278). Вслед за К.Циммерманном и П.Мюллером (Zimmermann, Muller 1977) мы используем различное соотношение прямого и косвенного РА для разграничения видов косвенного РА: косвенного и имплицитного.

Вспомним, что косвенный РА осуществляется в том случае, когда при несоответствии формы предложения типу ИА сохраняется соответствие пропозиций. Если же пропозициональное содержание косвенного РА распознается путем прагматического вывода из пропозиции прямого РА, в этом случае реализуется имплицитный РА. Проиллюстрируем прямой, косвенный и имплицитный РА, используя хрестоматийный пример:

Pass me the salt. — прямой реквестив;

Could you pass me the salt? — косвенный реквестив;

The soup is not salty enough. — имплицитный реквестив.

К прямым речевым актам комплимента (РАК) мы относим те РА, в которых оценочное суждение, составляющее их пропозициональное содержание, выражено эксплицитно посредством конвенционализированных лексико-семантических моделей, т.е. комплименты-формулы.

В английском языке наиболее распространенными структурно-семантическими формулами, прямо выражающими иллюктивную силу комплимента, являются следующие: NP is/looks really ADJ (1); I really like/love NP (2); PRO is really a ADJ NP (3):

(1) *You are lovely. (Updike)*

(2) *I like the stuff you've been doing on India. (Cooper J)*

(3) *This is a very beautiful house. (Dunne)*

Согласно данным, полученным Н. Вулфсон (Wolfson, 1983), в речи американцев комплименты с такой синтаксической структурой составляют 80% (50, 16 и 14 соответственно).

Для разграничения видов косвенных РАК релевантными мы считаем следующие характеристики высказываний, реализующих прямой РАК:

а) объект положительной оценки (ПО) и оценочный предикат выражены эксплицитно, соединены предикативной связью, то есть образуют оце-

ночное суждение, имеющее форму двусоставного утвердительного (или восклицательного) предложения;

б) автором оценочного суждения является говорящий, а объект ПО имеет непосредственное отношение к адресату.

К косвенным мы относим РАК, реализованные посредством высказываний, в которых и объект ПО, и оценочный предикат выражены эксплицитно, но при этом а) высказывание имеет форму вопросительного предложения (4), б) оценочное суждение не исчерпывает пропозициональное содержание высказывания (5).

(4) *Your fiance, hasn't he got a lovely smile? (Cooper J)*

(5) *«Would you think,» I said, «it just another example of male chauvinism if I tell you you look very youthful?» (Cooper W)*

К имплицитным РАК мы относим:

а) РА, пропозициональное содержание которых имплицитно выражает хотя бы одну из составляющих позитивно-оценочного суждения (объект ПО (6) или оценочный предикат (7)) или же оценочное суждение как таковое (8).

(6) *«I've decided to call you Red,» he continued. «Every beautiful woman needs a nickname that keeps her from being too intimidating and Teddy makes me think of Theodor Roosevelt. <...>» (Krantz)* /данное высказывание имплицитно, что объектом, к которому относится оценочный предикат *beautiful woman*, является адресат./

(7) *«Do I look like a grandmother?» she repeated.*

«You can never look like a grandmother,» Darcy replied. (Krantz)

(8) *«Where the hell's your husband?»*

«He got held up at the office. We had a row about my coming alone.» Instantly she felt disloyal.

«He's quite right. If I were married to you, I'd keep you locked up.» (Cooper J) /данное высказывание имплицитно следующее оценочное суждение: *You are very pretty and sexy.*/

б) высказывания, в которых связь между объектом ПО и оценочным предикатом не является предикативной: (9)

(9) *«Ah, the beautiful Mrs Grenville,» I said when our eyes met, and I crossed the room to greet her<...>. (Dunne)*

в) высказывания, в которых объект ПО имеет отношение не (или не только) к «непосредственному», но к «побочному» адресату*:

(10) *He put his arms round both of them. «Sneaking out on me, huh? With the prettiest girl in the room?»*

«We're just off to dine,» said Richard. (Cooper J)

г) высказывания, в которых говорящий не является автором позитивно-оценочного суждения, составляющего пропозициональное содержание**:

(11) *«I don't think you lot need me all that much,» said Jenkin in a tentative tone. «I've always felt like the odd man out.» <...>*

«What perfect nonsense!» said Gerard, regaining a little confidence. «You're central, you're essential, even Crimond saw this. He said you were the best.» (Murdoch)

Возможны случаи, когда в одном непрямом РАК сочетается более, чем один признак имплицитности:

(12) *A.J. looked slightly embarrassed. He glanced at Jessica, then back at Lila. «<...> I'm A.J. Morgan,» he said.*

Aaron grinned. «See, I told you, A.J. No shortage of gorgeous girls.»

Lila tossed back her hair. She obviously took Aaron's comment as if it were directed especially at her. (Pascal)

/В данном высказывании объектом ПО является побочный адресат, и, кроме того, оценочное суждение выражено имплицитно./

Следует отметить, что имплицитные РАК различаются между собой степенью имплицитности, которая определяет количество когнитивных усилий, требующихся со стороны адресата для распознавания сообщения. Наименьшую трудность для адресата, на наш взгляд, представляют собой высказывания, в которых:

а) связь между объектом ПО и позитивно-оценочным предикатом не является предикативной:

(13) *«I can hardly claim to have done that.»*

«You're too modest. Your generosity, your goodness, your pure love has enabled this possibility.» (Murdoch)

б) позитивно-оценочный предикат выражен посредством такого стилистического приема, как сравнение (14) или имплицитно через отрицание негативного признака (15):

(14) *«Rick? Doug? Hi! What are you guys doing here?»*

«Whoa,» Doug teased. «It's Sleeping Beauty, Part Two! And don't you look like the sun-kissed snow bunny. Did you have a good time?» (Gunn);

(15) *- <...> Who wants to do something they are lousy at? I'd rather deliver mail, lead a band, sweep the streets -*

- Then why don't you?

- Because I'm too old, damnit.

- That's nonsense. You're not too old to love, you're not too old to screw, you're not too old to be a father<...> (Gloag);

в) имеется побочный адресат (16):

(16) «*Junior, I want to dance with this beautiful lady.*» said Bratsie, rising to do an elaborate mime of the rumba.

«*He may be little, Ann, but he's some dancer.*» said Junior about his friend. (Dunne) /Все трое: Джуниор, Брэтси и Энн — участвуют в одном разговоре/;

г) говорящий не является автором позитивно-оценочного суждения:

(17) «*This is a pleasant house. My son would find it interesting. As an architect, he'd call it an example of something or other and point out the various influences.*» (Ludlum)

Ко второй по степени сложности интерпретации группе мы относим комплиментарные высказывания, в которых

а) объект ПО выражен имплицитно посредством указания на класс объектов в целом, к которому он принадлежит (18):

(18) «*Oliver tells me you're Helen's sister*», he said to Jessica. «*Jesus, they breed good-looking girls in your family.*» (Cooper J);

б) «интенсивность» позитивного качества, присущего объекту ПО, выражается посредством сопоставления его с другим(и) объектом(ами) (19):

(19) «*<...>Spot of brandy?*» He poured a drink for the sergeant and one for himself. *<...> He poured another brandy and tossed it off. «I never see a man could hold his brandy like you, sir.» said the sergeant.* (Thurber)

в) имплицитно выражено позитивно-оценочное суждение как таковое, но для его распознавания адресату не требуется выходить за рамки данного высказывания (20):

(20) «*I think it would be difficult not to be friendly with you.*» (Ludlum)

Третья группа отличается от первых двух тем, что для интерпретации входящих в нее высказываний адресату необходимо не только произвести некоторые логические операции, но также привлечь свои фоновые знания и такой важный иллокутивный индикатор, как контекст (Wunderlich 1980, Searle 1979, Шипкина 1984), который может быть как максимально «узким», т.е. ограничиваться одним или несколькими высказываниями «слева» или «справа» (21), так и максимально широким, например, включать в себя многочисленные события, о которых известно обоим коммуникантам (22):

(21) /Эрик собирается отвезти Фов домой/

«*Where do you live?*»

«*Near Felice.*»

«*That's not exactly around the corner.*» He sounded jubilant.

«*It's about sixty kilometers,*» she said apologetically.

«*That's what I like about it.* Now Fauve, you've got to stop blushing, when I compliment you.» (Krantz)

(22) /Кристи пришлось вместо Тода, который травмировал ногу, вести машину по опасной горной дороге./

«You did it!» Tod praised. <...> «You never stop surprising me, Christy.» He said it firmly and softly <...>.

Christy relaxed her tensed legs and repeated the thought «You never stop surprising me, Christy.» For Tod that was a compliment. (Gunn)

Отдельную категорию мы выделяем РАК, в которых позитивно-оценочное суждение выражено посредством метафоры. Вслед за Серлем (1979: 113), Герасимовой (1985), мы считаем, что не прямые высказывания и метафору следует рассматривать «как различные случаи расхождения между значением предложения (буквальным) и значением высказывания (косвенным)» (Герасимова 1985: 155). Если мы обозначим значение предложения Р, а значение высказывания R, то в косвенных высказываниях Р включено в R, но Р не равно R. В метафоре говорящий, произнося Р, подразумевает R. Например:

(23) *Oliver whistled. «Jessica!» he said incredulously. «Little Jessica Eliot. My God!» He turned her round, «You have come out of the chrysalis. You'll need a body guard.» (Cooper J)*

В косвенном высказывании два значения (буквальное и косвенное) существуют, а в метафоре проявляется одно значение — переносное.

Примечания:

*Косвенные РА, в которых адресатом прямого и адресатом непрямого РА является одно и то же лицо, Г.Г.Кларк и Т.Б.Карлсон (1986) предлагают называть *непосредственными* (linear); если же адресаты прямого и непрямого РА — разные лица, такой тип косвенных РА они называют *побочными* (lateral). Адресаты не прямых РА соответственно называются «непосредственный» и «побочный» (1986: 275). В случае побочного косвенного РА, прямым РА, посредством которого осуществляется не прямой РА, выступает так называемый *информатив*./

**Точно так же, как выделяется несколько типов адресатов, может быть выделено и несколько типов говорящих. Гоффман (Goffman 1979) проводит разграничение между «изрекающим» высказывание (лицом, произносящим слова), «автором» высказывания (лицом, «осуществляющим выбор мыслей, которые подлежат выражению, и слов, с помощью которых эти мысли передаются») и «ответственным» (лицом, «являющимся источником того содержания, которое заключено в словах»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина Т.В. (1981) О границах и содержании прагматики. — Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., т. 40, №4. — С. 333-343.
2. Гак В.Г. (1982) Прагматика, узус и грамматика речи. — Иностр. языки в школе, №5, с.11—17.
3. Герасимова О.И. (1985) О типах значений косвенных высказываний. // Прагматические и семан-

- тические аспекты синтаксиса. — Калинин: Калининский гос. ун-т., с. 150—158.
4. Кларк Г.Г., Карлсон Т.Б. (1986) Слушающие и речевой акт. // НЗЛ, М.: Прогресс, вып. 17. — С. 270—321.
 5. Падучева Е.В. (1982) Тема языковой коммуникации в сказках Льюиса Кэрролла. — В кн.: Семиотика и информатика. М.: ВИНТИ, вып. 18 — С. 76—19.
 6. Почепцов Г.Г. (1981) Предложение. — В кн.: Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высш. школа. — С. 164—281.
 7. Серль Дж.Р. (1986 (а)) Что такое речевой акт? // НЗЛ. М.: Прогресс, вып. 17. — С. 151—169.
 8. Серль Дж. Р. (1986 (б)) Косвенные речевые акты. // НЗЛ. М.: Прогресс, вып. 17. — С. 170—189.
 9. Шишкина Т.А. (1984) Косвенное высказывание в сверхфразовом диалогическом единстве (на материале немецкого языка): Дис. ... канд. филол. наук. М.
 10. Goffman E. (1979) Footing. // «Semiotica», № 25. — P. 1—29.
 11. Gordon D., Lakoff G. (1971) Conversational postulates. // Syntax and Semantics. New York: Acad. Press, vol. 3. Speech Acts. — P. 83—106.
 12. Morgan Y. (1978) Two Types of Conventions in Indirect Speech Acts. // Syntax and Semantics. New York: Acad. Press, vol. 9 Pragmatics. — P. 261-279.
 13. Recanati F. (1980) Some Remarks on Explicit Performatives, Indirect Speech Acts, Locutionary Meaning and Truth — Value. // Speech Acts Theory and Pragmatics. / Ed. by J.R. Searle, F. Kiefer and Bierwisch. Dordrecht etc.: Reidel. — P. 205-220.
 14. Rosengren I. (1980) The Indirect Speech Acts. // Wege zur Universalienforschung. Tübingen. — P. 462—468.
 15. Sadoch J. M. (1974) Toward a linguistic theory of speech acts. New York etc.: Academic Press.
 16. Searle J.R. (1979) Expression and Meaning. — Cambridge: CUP.
 17. Sokeland W. (1980) Indirektheit von Sprechhandlungen. Tübingen.
 18. Wolfson, N. (1983) An empirically based analysis of complimenting in American English. // Wolfson, N. and E. Judd (eds.) Sociolinguistics and language acquisition. Rowley (Mass.), London, Tokyo. — P. 82 - 95.
 19. Wunderlich D. (1980) Methodological Remarks on Speech Act Theory. // Speech Act theory and Pragmatics /Ed. by J.R. Searle, F. Kiefer and M. Bierwisch. Dordrecht etc.: Reidel. — P. 291 — 312.
 20. Zimmermann R. Muller P. (1977) Indirekte und implizite sprechakte // Deutsche Sprache. — № 5. — S. 238—254.