**I. Введение**

**1.1 Аспектуальность, модальность, типология**

Типологическое моделирование языка нацелено на выявление общих принципов устройства языка как знаковой системы и способов языковой техники, в частности на освещение общих и специфических характеристик грамматической категоризации действительности. Глагол как часть речи представляет собой бытийную характеристику предмета, явления или события. Эта характеристика детально конкретизируется в семантике действия и состояния, в конкретном лексическом значении глагола, в значении сочетающихся с глаголом слов. В ряду способов такой конкретизации особое место занимают сочетания личной формы глагола с инфинитивом. Такие сочетания неоднократно привлекали к себе внимание исследователей, поскольку типологически они соотносятся с аспектуальными, модальными и некоторыми другими уточнениями глагольной семантики. В научной литературе такие сочетания трактуются неоднозначно. Если можно выделить достаточно четко определимый класс составного глагольного сказуемого, то в отношении других финитно-инфинитивных сочетаний мнения лингвистов расходятся. Некоторые частные случаи подобных сочетаний, свойственные отдельным языкам и не характерные для других, остались вне поля зрения языковедов. Вместе с тем эти сочетания относятся к числу специфических способов языковой техники, свойственных отдельным языкам, вызывают поэтому затруднения при их интерпретации представителями других лингвокультурных сообществ и требуют особого внимания при изучении иностранных языков. Все сказанное выше убеждает нас в необходимости специального типологического исследования финитно-инфинитивных конструкций.

Изучив различные точки зрения по данному вопросу, толковые словари русского и английского языков, тексты художественных произведений, а также примеры финитно-инфинитивных конструкций из исследований, выполненных на материале различных разноструктурных языков, мы пришли к выводу, что:

1. Финитно-инфинитивная конструкция, будучи разновидностью сочетания глагола с предикатным актантом, выражает в разноструктурных языках два базовых значения: аспектуальное и модальное; инвариантное аспектуальное значение представлено признаками фазы действия или состояния (начало, продолжение, завершение) и характеристики действия (кратность, предельность), инвариантное модальное значение представлено признаками волеизъявления, долженствования, возможности.

2. Вариативные специфические значения финитно-инфинитивной конструкции в разноструктурных языках представлены в виде конкретных уточнений фазовых и модальных значений, в комбинаторике финитных глаголов, имеющих значение действия или состояния, с определенными типами инфинитивов (в некоторых языках вместо глагола состояния в аналогичной функции используются существительные, прилагательные или слова категории состояния).

3. Аспектуальное значение финитно-инфинитивной конструкции включает простые и осложненные признаки: а) собственно аспектуальные признаки (фазовость и характеристика процесса), б) осложненные признаки: достижение предела, незавершенность, кратность действия.

4. Модальное значение финитно-инфинитивной конструкции включает простые и осложненные признаки: а) собственно модальные признаки (волеизъявление, долженствование, возможность), б) осложненные признаки модально-оценочный признак (комбинация осложненного волеизъявления и оценки), целевой признак (осложненное волеизъявление) и псевдоцелевой признак (значение сопутствующих обстоятельств); простые признаки прослеживаются во всех языках с исследуемой конструкцией, осложненные признаки представлены избирательно в некоторых языках.

**II. Основная часть**

**2.1 Детская речь, асимметрия**

Многочисленные наблюдения и материал специальной литературы свидетельствуют о том, что развитие ребенка характеризуется несинхронностью речевого и умственного процессов. Между тем, как в теории, так и в практике тестирования развития детей широко используется вербальная методика определения уровня развития ребенка, т.е. об уровне мышления судят по уровню речевой компетенции. В ряде случаев (дебилизм, детская шизофрения) вербальные тесты действительно обнаруживают умственные патологии; в других же дело обстоит иначе.

Более 40 лет назад А.Р. Лурия и Ф.Я. Юдович провели экспериментальное исследование по выявлению уровня когнитивного и речевого развития на материале наблюдений за двумя детьми в возрасте 5.0 и 6.0. Проведенный также несколько лет назад совместно с И.Н. Гореловым пилотажный эксперимент с участием разноязычных (немецких и русских) детей младшей, средней и старшей ступеней онтогенеза и привлечением ассоциативной методики подтвердил данные упомянутых авторов: так, было обнаружено умение абстрагироваться от предметной ситуации, вербальное реагирование на вербальный стимул, включая реакцию-антоним, фиксировалась и регуляция взаимодействия (возраст 5.0). Эксперимент по восприятию связного текста в данной группе детей указанных стадий онтогенеза выявил некоторые «ножницы» между умением слушать, воспроизводить, понимать и беседовать самостоятельно. Значительная часть лексических единиц усваивается в одном - двух значениях и ограничена именно теми словоупотреблениями, которые фиксировались в речи взрослых носителей языка, т.е. поверхностная структура усваивалась дошкольниками вполне. Иными словами, понимание всех текстовых единиц не обязательно ведет к пониманию связного текста. Необходимо еще и знание смысла (ситуации, события), которое приходит лишь с постижением жизненного опыта.

Всегда ли методика тестирования речевого развития способна обнаружить и уровни развития (или отставания) мышления? Приведем несколько примеров из наших наблюдений над социальной и речевой деятельностью немецкоязычных и русскоязычных детей в возрастном интервале 4.2-4.5 лет.

Немецкоязычная G. (4.2) обнаруживает черты личности типичного интроверта: она необщительна, иногда почти аутична (замкнута в себе, малоподвижна). Родители и воспитательница детского сада жалуются на ее слабое речевое развитие. Обобщенная характеристика: «все как будто понимает, но очень неохотно разговаривает», вопросов задает мало. Говорит очень редко и тихо, внешне эмоции проявлены слабо. По словам родителей, у G. развита эгоцентрическая шепотная речь (при игре), которая прекращается, если девочка замечает, что за ее игрой наблюдают. Невербальные задания (сложить целостное изображение из фрагментарного и решить лабиринтную задачу) выполняет. Так, целостное изображение из фрагментов с опорой на образец собирает в среднем за 2 мин.; то же, но без опоры на образец - за 5 мин. По времени и качеству сборки (по числу проб и ошибок) G. ничем не отличается от других детей. Лабиринтная задача выполняется быстрее, чем это делают (в среднем) другие дети. Усложненную сборку фрагментов целого (когда один из компонентов предлагается в двух вариантах) выполняет достаточно быстро. На просьбу прокомментировать выбор того или иного фрагмента отвечает односинтагменными конструкциями. В рамках данной методики тестирования G. показала хорошие результаты решения практических задач, требующих всех необходимых умственных действий: анализ, синтез, коррекцию результатов в соответствии с целями. Речевое же поведение, действительно, отстает по сравнению с таковым у сверстников, что означает необходимость специальной работы по речевому стимулированию.

Русскоязычный С. (4.5) отличается коммуникабельностью. В речи обнаруживает легкую степень тахилалии, обычные дыхательные паузы укорочены, иногда заполняются повторениями сказанного. В остальном речь правильная, высокоэмоциональная, сопровождается выразительной мимикой и жестикуляцией; обладает повышенной вербальной памятью. При рассказах о наблюдавшемся событии представляет пантомимические фрагменты; в коммуникации часто задает вопросы, ответов же, как правило, не дожидается. Невербальные тесты не выполняет, непрерывно отвлекается на постановку собственных вопросов. Лабиринтную задачу решить не может, так как концентрируется лишь на короткое время; инструкцию слушает плохо, в результате собственные действия приводят к постоянным ошибкам, которые утомляют ребенка и расстраивают его. Кажется очевидным, что высокая степень речевой компетенции здесь сочетается с неэффективностью в решении задач, требующих соответствующего умственного напряжения.

Оба примера демонстрируют разные степени развития в разных сферах деятельности. В целом же, подводя итоги рассмотрения когнитивно-речевого уровня развития разноязычных детей, сформулируем результаты наших наблюдений и опытов.

Без сомнения, у дошкольников (как русско-, так и немецкоязычных) существует асимметрия в развитии когнитивного и речевого уровней.

В общем случае, дети, начиная понимать речь взрослых, обращенную к ним в конкретных предметных ситуациях, показывают, что рецептивный уровень речи у них развит значительно лучше, чем продуктивный. Выполняя разнообразные вербальные просьбы - инструкции, дошкольники достаточно долго еще не могут вербально описать собственные действия.

В общем случае, дети, ориентируясь на знакомые и привычные ситуации, узнают и помнят конкретные предметы и их свойства, верно отражая их в своих представлениях о «микромире» в рамках собственных когнитивных возможностей. При этом относительно верные действия и понимание функций предметов не сопровождаются адекватными умениями в собственной вербализации.

С другой стороны, имитируя взрослую речь, повторяя услышанные тексты, дошкольники обнаруживают специфические умения репродуцировать услышанное, комбинируя фрагменты чужих высказываний. При этом усвоенные поверхностные языковые структуры в детских речевых реакциях оказываются на более высоком уровне, чем формирующиеся глубинные когнитивные образования. Иначе говоря, ребенок может формально верно строить высказывание, не понимая вполне (или совсем не понимая) его семантики. Вполне возможно, что данное способствует появлению своеобразной детской квазикоммуникации [Петрова 2003: 17-30].

Указанные асимметричные отношения в онтогенезе проявляются в сложном переплетении разнонаправленных умений и возможностей. Более же точное описание асимметричных отношений в онтогенезе в том числе на материале разноязычных сред - дело будущих исследований.

**2.2 Mежкультурная коммуникация, художественный перевод, двуязычие**

Существуют многочисленные теории, объясняющие механизмы обеспечения билингвизма. У билингва совмещаются два языковых кода, и способность пользоваться ими с наименьшей интерференцией в максимальной степени осложняется в процессе творчества двуязычного писателя.

Даже в рамках одного языка соотношение текста и автора имеет огромное количество интерпретаций: категория образа автора в художественном тексте, биографичность текста, интенции автора и восприятие адресата, текстовые репрезентанты автора и т. д. Очевидно, что в случае перехода автора из одной языковой системы в другую ситуация приобретает принципиально иной характер, поскольку при этом невозможно избежать трансформаций, связанных со спецификой языковой картины мира.

В истории русской литературы сформировалось резкое противопоставление художественного перевода и художественного творчества на нескольких языках. Достаточно долго существовало устойчивое мнение, которое было распространено не только в рамках русской культуры, что творческое владение несколькими языками практически невозможно

В русской классической литературе известно небольшое число примеров создания писателями произведений (или частей их) на иностранных языках (В.К.Тредиаковский, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, Л.Н. Толстой, А.К. Толстой). В XX веке мотивация писателей, обращающихся к творчеству на нескольких языках, принципиально иная. Как правило, смена творческого языка вызвана сменой языковой среды обитания и, следовательно, читательской аудитории. Среди писателей, использовавших несколько языков, можно назвать В. Аксенова (русский, английский), И. Бурихина (русский, английский, немецкий), В. Ерошенко (русский, японский, эсперанто), В. Линденберга (русский, немецкий), Ю. Мамлеева (русский, английский), С. Шестаковского (русский, еврейский) и некоторых других.

Имена В. Набокова и И. Бродского как двуязычных авторов занимают особое почетное положение в истории мировой культуры. Творчество В. Набокова, владевшего несколькими языками и создавшего неповторимый, стилистически безукоризненный художественный мир на двух языках, не имеет аналогов в истории мировой литературы. И. Бродский переводил с английского, испанского, польского, сербохорватского, но его собственное творчество представлено только на русском и английском языках. Между тем следует заметить, что И. Бродский был более совершенен в русской поэтической форме, а по-английски предпочитал писать прозу.

В. Набоков продолжает традицию разграничения переводческой деятельности и творчества на нескольких языках, но на принципиально новом уровне. Можно заметить различие в подходе В. Набокова к переводу чужих текстов и собственных. Показательно, что Набоков благосклонно относился к переводам своих произведений ограниченным кругом людей (в первую очередь женой и сыном), между тем свои стихотворные тексты он не доверял никому и переводил только сам, даже поэтические вставки в «Даре» (включая записанную в строчку рифмованную концовку).

Очевидно, что автопереводы В. Набокова нельзя считать собственно переводами. Скорее, это творческий акт вновь создаваемой художественной действительности, которая, хотя и имеет некоторую основу, но в определенной степени развивается и трансформируется. Таким образом, русский и английский варианты - самостоятельные произведения, которые могут в значительной степени различаться. Не вызывает сомнений, что автор должен чувствовать значительно большую свободу в рамках перевода собственного текста.

В. Набоков, неоднократно декларировавший свою приверженность буквальному переводу, на деле в собственно переводных текстах и тем более в автопереводах придерживается традиции транспонирования иноязычного текста в русский контекст. Подобный тип приспосабливания исходного текста к культурным ценностям и стереотипам переводного языка известен достаточно давно и нашел теоретическое обоснование еще в 1791 г. в работе А.Ф. Тайтлера («Essay on the Principles of Translation»). В дальнейшем этот метод разрабатывался в работах И.А.Кашкина, К.И.Чуковского, Г.Р. Гачечиладзе, Ю. Найды и др. Этноцентрическая адаптация лингвокультурного контекста станет характерной чертой для автопереводов В. Набокова.

Интертекстуальность, признанная ведущим структурообразующим признаком постмодернистских литературных течений ХХ века, впервые, вероятно, была осознана как элемент художественный техники именно В. Набоковым. Интертекстуальный компонент текста представляет чрезвычайную трудность для перевода, поскольку знаковые явления, стереотипы и т. д., представленные в разных национальных культурах, совпадают крайне редко. Автопереводы В. Набокова предоставляют уникальную возможность проследить трансформации, которым подвергает текст при переводе автор - билингв, творчески состоявшийся в русской и английской литературах.

Чрезвычайно интересно наблюдать за способами создания В. Набоковым эквивалентности на семантическом и особенно прагматическом уровне, который занимает высшую позицию в иерархии уровней эквивалентности и включает такие факторы коммуникации, как коммуникативная интенция, коммуникативный эффект, установка на адресата. Например, создание образности происходит за счет неожиданной сочетаемости, которая находится на границе нормы. Уникальность анализируемого материала заключается в том, что автор - переводчик достаточно свободен при создании переводного текста и может позволить себе увлечься творческим процессом, однако с одинаковой долей уверенности можно предположить, что некоторый «отход» от первичного текста может быть вызван стремлением достичь прагматической эквивалентности. Различия английской и русской версии связаны в большинстве случае с желанием автора усилить эмоциональную тональность русского варианта. Это проявляется, в частности, в использовании деривационных эмфатических элементов, стилистически маркированной лексики, расширение метафоры в русском варианте, включение в перевод элементов языковой игры, отсутствующих в первичном тексте и т. д.

Последовательное выявление в нескольких вариантах первичного текста, авторских переводов и репереводов В. Набокова аналогичных средств выражения, общих категорий плана выражения и плана содержания, определение особенностей использования различных средств для выражения категории плана содержания позволяют заключить, что, несмотря на значительные различия, данные тексты являются ценным материалом для анализа переводческих средств достижения прагматической эквивалентности.

**2.3 Mетодика, синкретизм, второстепенный член, структурно-семантический принцип**

Общеизвестно, что грамматический разбор во всех его разновидностях является одним из активнейших приемов обучения русскому языку, ибо он обеспечивает индивидуализацию обучения, открывает широкие возможности для организации повторения значительного по объему грамматического материала и развития логического мышления обучающихся.

Цель нашей статьи - коснуться возможностей синтаксического разбора применительно именно к сложным случаям разграничения второстепенных членов предложения. При этом мы руководствуемся следующими выводами психологии: любая человеческая деятельность (надо полагать, и учебная в том числе) представляет собой борьбу и преодоление препятствий. В сознании индивида препятствия воспринимаются как естественные затруднения, из которых необходимо найти выход.

Из сказанного следует, что чем чаще обучающиеся будут сталкиваться с препятствиями (нас в данном случае интересуют умственные препятствия повышенной сложности), тем более значительными окажутся результаты их умственного развития.

На наш взгляд, для реализации названной выше цели необходимы:1) ознакомление студентов с научным инструментарием, использование которого поможет преодолеть затруднения в особо сложных случаях определения синтаксической роли второстепенных членов предложения (имеются в виду нетипичные, синкретические случаи) и 2) соответствующий дидактический материал, содержащий интересующие преподавателя языковые факты.

Следует отметить, что упомянутый научный инструментарий базируется на структурно-семантическом принципе классификации, основное положение которого сводится к тому, что синтаксическую функцию членов предложения в конечном счете определяют взаимоотношения лексического значения слова и его грамматической формы [Федоров 1972: 20].

Ниже будут названы предложенные студентам некоторые общие и частные условия, влияющие на синтаксическую функцию второстепенных членов предложения.

1. Прежде всего это семантика зависимого слова. В предложениях *Наряд сшит* ***для невесты*** и *Наряд сшит* ***для бала*** выделенные словоформы, одинаковые грамматически, выполняют тем не менее разную синтаксическую функцию: дополнения в первом предложении и обстоятельства цели - во втором. И вот почему: анализируемая словоформа в первом предложении - объект (сшит для кого?- для невесты) во втором - слово, семантика которого несет в себе значение цели (сшит для какой цели? - для бала).

2. Синтаксическая роль словоформы в предложении может определяться и семантикой главного слова. В предложениях *Машина* ***появилась*** *из-за угла* и *Дети* ***повздорили*** *из-за игрушки* словоформы «из-за угла» и «из-за игрушки», тоже одинаковые грамматически, выполняют и в данном случае разную синтаксическую роль (обстоятельство места и обстоятельство причины), но уже под влиянием семантики подчиняющих их слов (появилась откуда? и повздорили по какой причине?).

3. Иногда на синтаксическую роль члена предложения оказывает влияние семантика всего предложения в целом либо содержание более широкого контекста. Обратимся к примерам. В предложении *Посещение дочери взволновало мать* установить синтаксическую функцию словоформы ***дочери*** невозможно без обращения к контексту, ибо без последнего не ясно, кто кого посетил. В контексте *Мать не виделась с дочерью много лет и, не дождавшись её, сама приехала к ней. Посещение дочери взволновало мать* словоформа дочери является дополнением (посещение кого? - *дочери*). В контексте же *Много лет дочь безвыездно жила за границей, но однажды ей выдался случай посетить родительский дом. Посещение дочери взволновало мать* эта же словоформа выступает в роли определения (посещение чьё? - *дочери*).

4. Важным условием, определяющим синтаксическую роль члена предложения, является грамматическая форма подчиненного либо подчиняющего слова. Рассмотрим предложения *Плавать брассом его научил старший брат* и *Плавание брассом доставляло ему огромное удовольствие*. Разная синтаксическая функция словоформы ***брассом*** (обстоятельство образа действия в первом предложении и несогласованное определение - во втором) напрямую зависит от грамматической формы подчиняющих слов - глагола «плавать» и существительного «плавание». В первом предложении анализируемая словоформа указывает на образ действия, обозначенного глаголом, во втором - на признак существительного (плавать как?, плавание какое?)

5. Не следует сбрасывать со счета и такой фактор, как изменение порядка членов предложения, ибо оно может стать причиной вступления их в иную смысловую связь и - как результат - изменения грамматической формы. В предложении *Дом в Таразе куплен этим летом* словоформа ***в Таразе*** - определение, поясняющее существительное *дом* (дом какой? - в Таразе). В предложении *Дом куплен* ***в Таразе*** *этим летом* выделенная словоформа, вступившая уже в иную синтаксическую связь (куплен где? - в Таразе), выполняет и иную синтаксическую роль - обстоятельства места.

То же самое можно наблюдать в предложениях типа *Мать любит дочь*. Поменять существительные *мать* и *дочь* местами - значит взаимозаменить их синтаксическую роль.

6. Одним из частных условий, влияющих на синтаксическую роль члена предложения, является интонация. Сравним два интонационных рисунка фразы. *По относительно безопасному пути // на Можайск // направлялись к линии фронта пехотные полки*. Пауза после слова «пути» - выделенная словоформа выступает в роли обстоятельства места (направлялись куда? - на Можайск); пауза после «на Можайск» - в роли определения (по пути какому? - на Можайск). Зависимость синтаксической функции словоформы «на Можайск» от интонации предложения очевидна.

Мы коснулись лишь некоторых трудных случаев определения синтаксической роли второстепенных членов предложения. Практика убеждает, что пути их преодоления требуют серьезного умственного напряжения. Но знакомить с ними студентов и работать в этом направлении преподаватель, думается, должен. И подтверждение тому - точка зрения Л.В.Щербы, которая имеет прямое отношение не только к анализируемой нами частной проблеме, но и к проблеме обучения языку в целом. «Идеалом была для меня всегда, - пишет Лев Владимирович, - замена схоластики, механического разбора - живой мыслью, наблюдением над живыми фактами языка, думаньем над ними. Я знаю, что думать трудно, и тем не менее думать надо и надо… Поэтому не следует прельщаться легким, простым и удобным: оно приятно, так как позволяет нам не думать, бесполезно, так как ничему не учит, и вредно, так как ввергает мысль нашу в дремоту».

**2.4 Kультура, двуязычие, лингвокультура**

Проблемы межкультурной коммуникации в последнее время являются одними из наиболее актуальных, что связано с все растущей международной интеграцией. Люди, попадающие в иную языковую среду, сталкиваются с проблемами не только «языкового барьера», но и «культурного барьера», тесно связанными между собой. Оказавшись в иной лингвокультурнуй среде, в ситуации двуязычия, человек не может обойти стороной реалии этой среды, ему волей-неволей приходится приспосабливаться к ним, искать компромисс между тем, к чему он привык с детства, и тем, с чем он столкнулся на новом этапе жизни. Нередко такая адаптация проходит довольно болезненно, так как человек, привыкнув к определенным условиям, распорядку, обычаям, воспринимая их как норму, не может перестроиться на новый лад, избегает контактов, замыкается в себе.

Ситуация двуязычия может встречаться в двух случаях: первая имеет место тогда, когда человек, с детства говоря на одном языке, родном для него, живет среди народа-носителя этого языка, а затем в процессе жизнедеятельности он сталкивается с представителями иных лингвокультур. Данную ситуацию мы наблюдаем при изучении человеком иностранных языков в сознательном возрасте, когда на бесконечные «почему?», касающиеся не только страноведческих, но и чисто языковых феноменов, приходится давать довольно обширные лингвострановедческие комментарии. Даже те, кто делает большие успехи в изучении иностранных языков, время от времени сталкиваются с непониманием в процессе общения с носителями языка.

Однако проблема двуязычия нередко возникает и в иных условиях, что мы нередко наблюдаем на территории постсоветского пространства: представители многонациональной страны живут на территории стран Содружества, а разговаривают с детства на языке межнационального общения - русском. Таким образом, человек, являясь представителем одной лингвокультуры, живет в условиях другой, что, несомненно, не может не отразиться на его менталитете, на системе ценностей.

В чем же состоит проблема двуязычия в данном случае? Рассмотрим ее на примере Узбекистана. На сегодняшний день языковая ситуация в данной республике следующая: узбекский язык является государственным, языком общения основной массы населения, русский - языком межнационального общения. Существуя параллельно, два языка не могут не оказывать влияние друг на друга. Во-первых, это ощущается на лексическом уровне: вокабуляры и русского, и узбекского языков взаимно дополняют друг друга. Нередко на улицах Ташкента можно услышать разговор на русском языке, который заканчивается словом хоп (хопчик), что по-узбекски означает «ладно», «хорошо», «договорились». В речи узбеков часто встречаются русские слова, выражения, обороты, которые, очевидно, не свойственны узбекскому языку. Так, на официальном заседании оратор, произносящий речь на узбекском языке, может закончить ее фразой: «Все понятно?», либо после дискуссии: «Ну что здесь непонятного может быть?» В повседневной жизни нередко можно встретить такую ситуацию: отец-узбек терпеливо внушает что-то непоседе-сыну на родном языке. Четырехлетний мальчуган терпеливо слушает отца, но, заприметив нечто более интересное, чем нравоучительные наставления родителя, бросает его руку и бежит навстречу приключению. Отцу ничего не остается, как крикнуть ему вслед уже по-русски: «Куда ты помчался, бестолочь?»

В ситуации сосуществования двух или более языков они, несомненно, оказывают влияние друг на друга, причем большее влияние оказывает язык численно преобладающей нации. Так, за долгие годы существования Советского Союза русским языком овладела большая часть населения Узбекистана, и еще несколько лет назад русская речь на территории этой республики была слышна повсеместно. Сегодня же, после отъезда большого количества русскоговорящих граждан, основным языком общения является, безусловно, узбекский. Тем не менее, русский язык оказал значительное влияние на узбекский, что мы и показали на приведенных выше примерах, ведь большинство заимствованных узбекским языком терминов, словосочетаний, речевых оборотов, эмотивно окрашенных компонентов пришли именно из русского языка. Проникновение русских эмоционально окрашенных лексических единиц в узбекский язык можно объяснить, на наш взгляд, большей эмоциональностью русского языка, что, в свою очередь, объясняется более выраженной экспрессивностью дискурсного поведения русских. Дискурсное поведение узбеков, на наш взгляд, характеризуется гораздо большей сдержанностью, отсутствием ярко выраженных экспрессий, безоценочностью суждений, вежливо-внимательным отношением к собеседнику.

Однако при сосуществовании нескольких народов на одной территории язык - это не единственная система, которая подвергается влиянию и изменениям. Меняется весь образ жизни нации, ее культура, мораль, ценностные установки, ее языковая картина мира. Заимствуются традиции, обычаи, привычки, нормы. Лингвокультура сохраняет то, что хорошо и приемлемо в данных (природных, культурологических, социальных, экономических, политических) условиях. Она заимствует у другой лингвокультуры то, чего не хватает в данных условиях ей самой, таким образом приспосабливаясь, адаптируясь к условиям существования. Безусловно, соприкосновение различных лингвокультур ведет не только к их взаимному обогащению, но и к более глубокому самопознанию.

Тем не менее, этот процесс имеет и оборотную сторону. В языковой картине мира этноса сохраняются те компоненты, которые необходимы для жизни в новых условиях, а все «ненужное» остается в прошлом, выходит из употребления и постепенно забывается. «Ненужными» становятся многие этнокультурные и исторические реалии, традиции, обычаи, а вместе с ними языковые единицы, их отражающие. С их упразднением язык теряет свою самобытность, перестает отражать дух народа, сохраняясь лишь как средство коммуникации. Человек начинает мыслить теми категориями, понятиями, ориентироваться на те ценности, которые характерны для окружающего его народа. Постепенно его менталитет, его языковая картина мира меняется настолько, что он, зачастую сам того не ведая, начинает воспринимать их как свои родные, хотя по рождению родным для него является иное.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере Узбекистана. На сегодняшний день многие школьники старших классов, русские по происхождению, плохо знают историю и культуру России, не могут объяснить, не понимают, не чувствуют многих русских речевых оборотов, столь понятных и естественных для слуха любого россиянина. Для этой молодежи чуждым является то, что составляет суть русской нации, ее дух. Это и является, на наш взгляд, основной проблемой двуязычия. Они как бы оказались меж двух огней: русские для коренного населения, поскольку внешне отличаются от них, и «узбеки» для россиян, поскольку мыслят и живут иначе.

Итак, подведем итог вышесказанному. В последнее время мировая общественность наблюдает усиливающийся процесс сотрудничества народов, межкультурной коммуникации, в результате чего все большее количество людей оказываются в ситуации двуязычия, которая, с одной стороны, способствует взаимному обогащению языков и культур, а с другой стороны, несет негативные последствия, т.к. в определенной степени «стирает» из памяти этнические особенности жизнедеятельности народов, что отнюдь не способствует их самопознанию. А ведь мир интересен именно многообразием своих ярких красок, каждая из которых хороша по-своему и имеет собственное предназначение. Если же все краски сольются в одну, какой цвет мы получим? Черный. Один. И мрачный…

**2.5 Электронная газета, стилистика, текст, дискурс, СМИ**

В современной лингвистике до сих пор существуют разногласия в терминологии при определении функционально-стилевой принадлежности газетных текстов. Традиционно их относят к публицистическому, газетному или газетно-публицистическому стилю. В целом, исследования указывают на необходимость разграничивать понятия «язык газеты» и «газетный стиль». Первый - многостилен, второй - прост, деловит, экономен; для него характерны речевые стандарты и клише.

Вместе с тем для обозначения функционально-стилевой принадлежности исследуемых текстов электронных газет нам представляется наиболее целесообразным воспользоваться термином «стиль массовой коммуникации» [Солганик 2002б]. Это понятие, во-первых, эксплицирует мультиадресатность газетных текстов, во-вторых, указывает на тесную связь газеты с другими средствами массовой информации, обозначая принадлежность текстов газет (как «бумажных», так и электронных) к масс-медиальному дискурсу. Этот термин также учитывает своего рода «глобализацию», объединение информационного поля в мировой глобальной сети.

Г.Я. Солганик [Солганик 2002], С.И.Сметанина [Сметанина 2002] и др. обращают внимание на происходящую в последнее десятилетие эволюцию жанровой системы, связанную с усилением информативности. Очерк, фельетон, передовая статья становятся менее популярными жанрами.

Выводы Г.Я. Солганика подтверждаются и нашими наблюдениями над текстами электронных газет. На смену директивно-агитационной передовице пришли так называемые «горячие новости» (hot news или breaking news). Очерк с его интимизирующей интонацией, субъективностью также мало соответствует информационно-фактуальной объективности большинства статей в электронных газетах. Открытой сатиричности фельетона, похоже, стали предпочитать абсолютно серьезную эксплицитную или имплицитную критику или юмор комиксов и карикатур.

Технические возможности сетевых газет позволяют публиковать короткие сообщения в режиме реального времени, а по мере получения деталей обновлять сообщение и печатать развернутую статью. Короткая заметка может быть модифицирована в развернутый репортаж или аналитическую статью. В России модификационные возможности сетевого канала наиболее продуктивно используют оригинальные сетевые газеты. В режиме реального времени обновляется лента новостей «Утро.Ру», «Лента.Ру», «Полит.Ру», «Газета.Ру» и др. Электронные версии влиятельных англоязычных газет (The New York Times, The Guardian, Financial Times, The Washington Post и др.) полноценно применяют мультимедийные и гипертекстуальные возможности сетевого канала, но обновляют информацию не в режиме он-лайн, а ежедневно. Ежеминутное или ежедневное обновление информации соответствует динамичности современной эпохи, которая, как замечает В.Г.Костомаров, «требует скорости, эффективности и непостоянства, точнее - перемены, непрерывного изменения» [Костомаров 1999: 40].

Классификация медиа-текстов в последних работах осуществляется в соответствии с преобладанием одной из двух ведущих функций СМИ - информативной или воздействующей. Т.Г. Добросклонская [2000] выделяет четыре типа медиа-текстов (новости, информационно-аналитические тексты, тексты группы features, рекламные тексты). С.И.Сметанина выделяет информационные, аналитические и художественно-публицистические тексты СМИ.

С.И. Сметанина указывает на новые тенденции в функционально-стилевой системе медиа-текстов. Она считает, что современный медиа-текст делает оппозицию стандарт // экспрессия (которая была определена В.Г. Костомаровым в качестве ведущего конструктивного принципа построения газетного языка) менее актуальной [Сметанина 2002: 50]. По наблюдениям Сметаниной, для современного медиа-текста характерным является переключение внимания читателя с события на код (язык). Происходит наслоение эмоционально-экспрессивного аспекта на объективно-коммуникативный, наблюдается размывание границ между стандартным и экспрессивным, «деконструируется сам функциональный стиль» [Сметанина 2002: 56-63]. Это нередко приводит к речевым дефектам.

Указанные тенденции в некоторой степени наблюдаются и в отношении текстов электронных газет. Однако, несмотря на пестроту электронных газетных текстов, по нашим наблюдениям, нельзя говорить о разрушении функционального стиля как такового. Использование термина «стиль массовой коммуникации» в отношении языка сетевых (и традиционных) газет, на наш взгляд, позволяет говорить не о «деконструкции» стиля, а о переструктурировании, или расширении, рамок стиля, который традиционно назывался газетным, и о размывании жанровых границ. Жанровое своеобразие современных газетных текстов связано не столько с образом автора, сколько с функциональной направленностью текста. Вследствие этого нам представляется правомерным выделять не отдельные жанры, а функционально-жанровые типы.

Наши наблюдения показывают, что наиболее популярными функционально-жанровыми типами электронных газет являются: новости (news), комментарий (comment) или мнение (opinion), тематическая статья (feature), специальный репортаж (special report) и реклама (classifieds). Также немаловажное место занимают письма читателей (letters), рецензия (review) и др. Новостная информация, как правило, распределяется в соответствии с географией сообщения: новости страны, зарубежные, местные новости. В информационном пространстве отдельного веб-сайта газеты тематические статьи распределяются в соответствии с тематической доминантой или так называемым «медиа-топиком» [Добросклонская 2000]: политика, экономика, культура, путешествие, кино, спорт и т.п. В целом специфика каждой отдельной электронной газеты определяет бесконечное многообразие тем и рубрик, широту и глубину освещения материала, что лишь подтверждает давно замеченный синтетический характер текстов массовой информации.

При формировании коммуникативной компетенции учащихся на занятиях по специальности (например, филологической) преподаватель сталкивается с необходимостью объяснить не только саму научную реалию, но и дать ее терминологическое обозначение, по возможности, показать сходства и различия в терминах, а порой и в содержании самой реалии в родном и изучаемом языках. Терминологическая лексика должна вводиться с опорой на лингвострановедение, т.к. презентовать лексическое значение - это то же самое, что показать и в случае необходимости активизировать национально-культурные ассоциации. Только носитель языка владеет культурно-историческими ассоциациями в полной мере, а национально-культурный компонент терминологических лексических единиц обнаруживает себя в коннотативных семах.

Опираясь на личный опыт работы в иностранной аудитории за границей, мы, к сожалению, можем констатировать, что многие зарубежные коллеги при анализе явлений русского языка пользуются терминологией и критериями оценки собственного языка. Например, в некоторых высших учебных заведениях Чехии на занятиях по русскому синтаксису вовсю оперируют чешской терминологией, объясняют, опираясь на свои лингвистические традиции. Происходит автоматический перенос терминов родного языка, теоретических подходов к языковым явлениям на изучаемый язык (в данном случае - на русский). При обучении научной терминологии необходимо соблюдать принцип точности и соответствия явлений и терминов конкретного изучаемого языка. Иначе в результате упомянутой «автоматики переноса» происходит смешивание или подмена терминов и самих понятий. В качестве примера приведем следующее русское простое предложение: *Она всегда была рада гостям, красиво накрывала на стол и угощала всех от души*. Чешский преподаватель характеризует это предложение как сложное с союзной и бессоюзной связью, состоящее из 3-х грамматических основ. Таким образом, однородные члены в русском предложении (согласно русской лингвистической традиции) определяются как самостоятельные предложения. Такой подход и интерпретация базируются на чешской теории предложения, которая противоречит основам синтаксиса русского языка. Это вызывает недоумение и путаницу в умах учащихся, как только они открывают русский учебник, написанный носителем языка, без чешских интерпретаций.

Подобные явления могут наблюдаться и в тех случаях, когда преподаватель, не являясь носителем языка, опирается на языковые процессы родного языка и пытается «прогнозировать», например, словообразовательные формы русского языка. Беря за основу образования форм женского рода существительных в чешском языке, обозначающих наименование лиц по профессии и роду деятельности при помощи суффикса -k (a) (*ucitelka, reditelka, modelka, doktorka, lekarka*), чешский преподаватель легко производит следующие «русские» формы: инженерка, доцентка. Кроме употребления неправильных форм, данное словообразование ведет и к нарушению семантики, в результате происходит семантический сбой. Наглядным примером может служить обозначение профессии манекенщицы словом «моделька». Здесь, кроме нарушения правил словообразования (для данной лексемы), наблюдается и нарушение смысла. Слово «моделька» у носителей русского языка обозначает уменьшенное воспроизведения чего-либо (например, *маленькая машинка, самолетик* и т.п.). Русский не ассоциирует слово «моделька» с манекенщицей, моделью. Такое возможно лишь в определенной ситуации и стилистически маркировано, имеет пренебрежительную окраску. Если бы перед русским человеком и возник вопрос образования формы, обозначающей пол в данной профессии, то по логике он бы стал образовывать пару для обозначения мужского пола, так как модель - существительное женского рода, чаще обозначает женщину. Для обозначения мужчины можно употребить либо *манекенщик*, либо *мужчина-модель*. Форма *моделька* для обозначения женского пола профессии модели была бы для русского не нужна, избыточна. Не носитель языка этого не чувствует, а потому объединяет правила образования форм женского рода для обозначения женского пола отдельных профессий. Некоторым трудно почувствовать стилистическую окраску слова, не все знают, например, что формы женского рода могут быть не только стилистически маркированными, но и обозначать, кроме профессии, семейный статус: *генерал - генеральша* (жена генерала - семейный статус); *профессор - профессорша* (разговорный стиль - название профессии) - *профессорша* (жена профессора - семейный статус).

Подобные явления «неосознанной» языковой интерференции характерны не только для Чехии, но и для других стран, так как существует ряд объективных причин, которые приводят к таким «несостыковкам»: ограничение возможностей повышения квалификации преподавателей-иностранцев в русских вузах; отсутствие возможностей редактирования и корректировки учебников русского языка и учебных пособий, издаваемых за рубежом, носителями языка; резкое уменьшение возможностей пройти стажировку в стране изучаемого языка и т.д. Нисколько не умаляя профессионализм иностранных преподавателей русского языка, хотелось бы заметить, что иногда при изучении русского языка лучше не вдаваться в неточный теоретический анализ языковых явлений, не смешивать регулярные и единичные языковые образования, не переносить механически модели и правила родного языка на язык изучаемый, а ограничиться более общими знаниями, часто употребляемыми формами и оборотами. Данный необходимый минимум будет надежной базой для самоусовершенствования, углубленного изучения языка, будет служить гарантией того, что языковая интерференция ярко не проявится. В связи с этим хотелось бы упомянуть проблему учебных материалов (учебников, пособий), используемых на уроках русского языка за рубежом. Теоретическая лингвистика, написанная «не носителем» языка, часто представлена в интерпретации родного языка, отсюда на страницах таких учебников встречаются неточности, кальки. Это путает учащихся, которые при работе с оригинальными русскими учебниками испытывают затруднения, обнаружив несоответствия в подаче материала. Кроме этого, при составлении учебника необходимо достаточное внимание уделять национально-культурным ассоциациям, стилистике, их правильному и точному комментарию. Подбор материала в учебниках должен соответствовать задачам формирования коммуникативной компетенции обучающихся, поэтому авторы должны учесть актуальность, важность и интерес для обучающихся выбранных тем, ситуаций, учесть роль самих обучающихся в предложенных ситуациях. Известно, что, если учащийся прошел сознательно через овладение системой родного языка, то он обязательно будет воспринимать иностранный язык сквозь призму своих знаний. Сопоставление двух грамматических систем будет происходить непроизвольно. Следовательно, задача преподавателя»не носителя» языка заключается не в том, чтобы укреплять эти связи, а в том, чтобы их грамотно разводить. Разнообразие и обилие языкового материала, доступность аудио- и видеоформ его презентации (газеты, журналы, книги, аудиокассеты, видеокассеты, радио, телевидение, Интернет) приводит к тому, что у учащихся формируются навыки стилистической дифференциации русского языка.

Таким образом, изучение вопросов презентации учебных материалов в иноязычной аудитории за рубежом, анализ ошибок, допускаемых в процессе преподавания русского языка «не носителями» русского языка, качество учебных материалов, используемых на уроках, показывают, что отсутствие прецизийности в интерпретации теоретических основ языка, лингвистической корректности, «неучет» национально-культурного компонента, игнорирования языковых и страноведческих реалий может привести к сбою в языковом сознании учащихся, что, в конечном итоге, негативно скажется на результатах обучения.

**Литература**

1. Аракин В.Д. История английского языка. – 2-е изд. – М.: Физматлит, 2001. – 272 с.

2. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Физматлит, 2000. – 256 с.

3. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. Практический курс: Учеб. пособие для студентов 2-3 курсов ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1977. – 240 с.

4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: : Учеб. пособие для студентов ин-тов и фак-тов иностр. яз. – 3-е изд. пер. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.

5. Арсентьева И.Г. Именная фраза конструкции АА…N в структурно- семантическом и морфологическом аспектах: Автореф. дис. – Одесса, 1982. – 16 с.

6. Астафурова Т.Н. Категория итеративности в современном английском языке: Автореф. дис. – М., 1981. – 27 с.

7. Балин Б.М. Немецкий аспектологический контекст в сопоставлении с английским. Спецкурс для студентов и аспирантов фак-тов иностр. языков. – Калинин, 1969. – 431 с.

8. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка: Учеб. пособие для студентов ин-тов и фак-тов иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1975. – 156 с.

9. Бархударов Л.С., Штеллинг Д.А. Грамматика английского языка. – 4-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1973. – 422 с.

10. Бердникова Л.П., Зуевская В.А. Тайны disjunctive questions в современном английском языке // Некоторые проблемы грамматических категорий и семантики единиц языка. – Пятигорск, 2003. – с.19-27.

11. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2000. – 381 с. (на англ. яз.)

12. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: Учеб. пособие. – 2 –е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1994. – 381 с.

13. Блумфилд Л. Язык / Пер. с англ. Е.С. Кубряковой и В.П. Мурат; Коммент. Е.С. Кубряковой; Под ред. и с предисл. М.М. Гухман. – М.: Прогресс, 1968. – 607 с.

14. Боева Н.Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке. – М.: Готика, 2000. – 159 с.

15. Валиева Э.Г. Лексическая категория качества в современном английском языке: Автореф. дис. – М., 1976. – 17 с.

16. Воронцова Г.Н. Очерки по грамматике английского языка. – М.: Изд-во литер. на иностр. яз., 1960. – 399 с.

17. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику. / Пер с англ., общая ред. и вступит. статья В.А. Звегинцева. – М.: Прогресс, 2002. – 496 с.

18. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику. / Пер. с англ. Е.С. Кубряковой, В.П. Мурат / Ред. и вступит. статья В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 486 с.

19. Грамматика английского языка (на английском языке) / Под ред. В.Л. Каушанской. – 4-е изд. – Л.: Просвещение, 1973. – 319 с.

20. Грамматика современного английского языка: A new university English grammar: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А.В. Зеленщикова, Е.С. Петровой. – М.; СПб.: Academia, 2003. – 640 с.

21. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 168 с.

22. Гуреев В.А. Учение о частях речи в английской грамматической традиции (XIX-XX вв.) – М., 2000. – 242 с.

23. Internet:http://www.englishclub.com/grammar/articles/theory/the

24. Internet:http://www.englishlanguage.ru/main/studyarticles/

25. Internet:http://www.esllessons.edu/mainpage/lessonplans/articles.htm

26. Internet:http://www.freeesays.com/languages/S.Hal How to Learn English grammar.htm

27. Internet:http://www.yandex.narod.ru/filolog.ru/grammarunits/об Дидковская

28. Wheeler C.J., Schumsky D.A. The morpheme boundaries of some English derivational suffixes // Glossa. – Burnaby, 1980. – Vol. 14, № 1. – P. 3-34.

29. Woisetschlaeger E.F. A semantic theory of the English auxiliary system. – New York; London: Garland, 1985. – 127 p.

30. Wolfgang U.D. Morphology // Handbook of discourse analysis. – Vol. 2. Dimensions of discourse. – London; Tokyo, 1985. – P. 77-86.