

ISSN 2500-2694

# УЧЕБНЫЕ ЗАПИСКИ

## САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



2016 ВЫПУСК 2 (54)

Точка зрения редакции  
может не совпадать с мнениями авторов статей.

При перепечатке ссылка на журнал  
«Ученые записки Санкт-Петербургского  
академического университета» обязательна

**Сведения, касающиеся изданий и публикаций,  
включены в международную справочную систему по периодическим  
и продолжающимся изданиям "Ulrich's Periodical Directory"**

Статьи журнала включаются в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), доступный в Интернете по адресу <http://www.elibrary.ru> (Научная электронная библиотека). РИНЦ — база данных, содержащая библиографическую информацию, извлеченную из текста статей, а также пристатейных ссылок (списков литературы)

# **УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**

## **САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**2016 ВЫПУСК 2 (54)**

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2 (54) • 2016

Главный редактор

*В. А. ГНЕВКО, доктор экономических наук, профессор,  
заслуженный деятель науки РФ*

Редакционный совет:

*Л. А. АНОСОВА, начальник Отдела общественных наук РАН, заместитель  
академика-секретаря по научно-организационной работе Отделения общественных  
наук РАН, доктор экономических наук, профессор, почетный профессор САУ;*

*В. БЕРГМАНН, вице-президент Европейской академии наук и искусств,  
член правления форума «Петербургский диалог»,  
доктор юридических наук, почетный профессор САУ;*

*В. М. БОЕР, декан юридического факультета Санкт-Петербургского государственного  
университета гражданской авиации, доктор юридических наук, профессор, заслуженный  
юрист РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ;*

*И. И. ЕЛИСЕЕВА, руководитель сектора Социологического института РАН, доктор  
экономических наук, профессор, член-корреспондент РАН;*

*В. В. ИВАНТЕР, директор Института народнохозяйственного прогнозирования РАН,  
академик РАН, почетный профессор САУ;*

*В. Л. КВИНТ, заведующий кафедрой Московской школы экономики  
МГУ им. М. В. Ломоносова, доктор экономических наук, профессор школы бизнеса  
Лассальского университета (США), иностранный член РАН, почетный профессор САУ;*

*С. В. КУЗНЕЦОВ, директор Института проблем региональной экономики РАН,  
доктор экономических наук, профессор;*

*А. В. МАЛЬКО, директор Саратовского филиала Института государства  
и права РАН, вице-президент Ассоциации юридических вузов России,  
доктор юридических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ;*

*Б. Н. ПОРФИРЬЕВ, заместитель директора Института народнохозяйственного  
прогнозирования РАН, член-корреспондент РАН, почетный профессор САУ*

Редакционная коллегия:

*В. А. ГНЕВКО, главный редактор, доктор экономических наук,  
профессор, заслуженный деятель науки РФ;*

*С. С. БРАЗЕВИЧ, доктор социологических наук, профессор;*

*Я. А. МАРГУЛЯН, доктор социологических наук, профессор;*

*С. А. УВАРОВ, доктор экономических наук, профессор*

Научные редакторы выпуска:

*Л. Е. ЧЕРТОК, кандидат экономических наук, профессор;*

*В. Н. САМОТУГА, кандидат исторических наук, доцент*

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

## Теория и методика профессионального образования

- А. А. Федюковский.* К истории лингвистического профессионального образования во Франции ..... 5

## Общее и прикладное языкознание

- Т. А. Иванченко.* Языковые средства, выражающие неопределенную референцию лица в художественном тексте ..... 18

## Литературоведение

- С. А. Аристова.* «Недействие» как отличительная черта Прушевского из произведения А. Платонова «Котлован» ..... 24

## Текстология и литературное редактирование

- Л. Д. Бондарь.* Лингвистические экспедиции Императорской академии наук на Кавказ в XVIII–XIX вв.: становление отечественной иранистики ..... 28
- А.-М. Ариас.* Стиль текста и текстовый дизайн: к определению понятий ..... 40

## Психология управления

- В. А. Микляев, Н. Н. Покровская.* Социокультурная укорененность экономической деятельности как основа социального менеджмента ..... 43
- И. С. Андронов.* Миграция и новое социокультурное пространство: тупик мультикультурализма? ..... 56

---

# CONTENTS

---

## **Theory and Methodology of Professional Education**

- A. A. Fedyukovskiy.* On the History of Linguistic Professional Education in France . . . 5

## **General and Applied Linguistics**

- T. A. Ivanchenko.* The Language Means Expressing an Uncertain Reference  
of the Person in the Art Text . . . . . 18

## **Literary Criticism**

- S. A. Aristova.* Inaction as Distinctive Feature of the Hero Prushevsky  
from A. Platonov's Work "Ditch" . . . . . 24

## **Textual Criticism and Literary Editing**

- L. D. Bondar'.* Linguistic Expeditions of the Imperial Academy of Sciences  
to the Caucasus in the XVIII–XIX Centuries: Formation of Domestic Iranian  
Studies . . . . . 28
- A.-M. Arias.* Style of the Text and Text Design: to Definition of Concepts . . . . . 40

## **The Psychology of Management**

- V. A. Miklyaev, N. N. Pokrovskaya.* Sociocultural Rootedness of Economic Activity  
as Basis of Social Management . . . . . 43
- I. S. Andronov.* Migration and New Sociocultural Space: Deadlock  
of Multiculturalism? . . . . . 56

---

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378:81

*А. А. Федюковский*

## К истории лингвистического профессионального образования во Франции

*А. А. Fedyukovskiy. On the History of Linguistic Professional Education  
in France*

В статье рассматриваются истоки развития и становления лингвистического профессионального образования во Франции, показана его связь с развитием университетского образования и французской лингвистики. Также автором проанализированы методы обучения и программы подготовки французских лингвистов и состояние современного лингвистического образования в целом.

*Ключевые слова:* французское языкознание, преподавание иностранных языков, стратегия обучения, методы обучения

*Контактные данные:* 190103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., д. 44., лит. А

The article examines the origins and development of linguistic professional education in France, shows its relationship with the development of university education and French linguistics. The French methods of teaching and training programs and the condition of modern language education as a whole are analyzed by the author as well.

*Keywords:* French linguistics, teaching foreign languages, learning strategy, instruction methods

*Contacts:* Lermontovskiy Ave 44/A, St. Petersburg, Russian Federation, 190103

Система образования во Франции складывалась на протяжении многих столетий, и на сегодняшний день она считается одной из самых передовых во всем мире. Французская система высшего образования имеет ряд особенностей, которые связаны с многовековой историей развития образования в стране.

Первый французский университет — Парижский университет (фр. Université de Paris) был основан в Париже в XIII в. В XIII в. в его состав вошел колледж Робера де Сорбона, имя которого стало позднее именем всего университета. Его центром является здание Сорбонны в Латинском квартале на левом берегу Сены. В XIII–XIV вв. университеты стали появляться в Тулузе, Авиньоне, Монпелье, Орлеане, Реймсе и других городах.

---

*Александр Анатольевич Федюковский* — директор Института гуманитарных и социальных наук Санкт-Петербургского академического университета, кандидат филологических наук, доцент.

© А. А. Федюковский, 2016

До революционных событий в конце XVIII в. во Франции насчитывалось 22 университета, которые хранили свои средневековые традиции и структуры. В 1530 г. был создан Королевский коллеж, в 1626 г. — Королевский Сад, а в XVIII в. — высшие технические школы, к которым добавилась позже Политехническая школа. Все эти высшие учебные заведения существуют по сегодняшний день параллельно с университетами [1].

Университеты во Франции были закрыты, как несоответствующие потребностям общества, декретом от 15 сентября 1793 г.

В отличие от большинства европейских стран, во Франции традиция университета как учебного и научного учреждения была утрачена в течение почти всего XIX в. Декрет от 10 июля 1896 г. во Франции вновь учредил университеты для подготовки кадров для государственной администрации, представителей свободных профессий и преподавателей. Однако уже с конца XIX в. в рамках естественно-научных факультетов были созданы университетские институты прикладных наук.

Становление современной университетской системы Франции было связано с ростом численности выпускников средних школ — бакалавров. Соответственно возрастала и численность студентов: 41 000 чел. — в 1911 г., 79 000 — в 1938 г. и 140 000 — в 1950 г.

«Социально-экономическое развитие Франции в последующие три десятилетия сопровождалось интенсивным расширением масштабов системы образования, особенно ее средней и высшей ступени» [Там же]. Количество студентов высших учебных заведений также возрастало, только в университетах их численность студентов увеличилась от 140 000 в 1950 г. до 969 000 в 1985 г.

Коренная реформа высшего образования Франции произошла в 1968 г. — Закон об ориентации высшего образования от 12 ноября 1968 г. под девизом «Автономия, участие и мультидисциплинарность» радикально изменил организацию и структуру высшего образования во Франции.

«Основные организационные компоненты вузов — факультеты, кафедры, а также входившие в состав университетов школы — были расформированы. Их место заняли новые междисциплинарные подразделения, так называемые учебно-исследовательские единицы» [Там же]. Они стали основными центрами принятия решений в университетах, а сами университеты получили большую самостоятельность в определении целей и содержания обучения и научных исследований.

Таким образом, в Париже вместо Сорбонны образовалось 13 университетов, каждый из которых имеет свой порядковый номер и отличается определенной учебной и научной направленностью. Сорбонна, как университет, больше не существует [Там же].

Новая серия реформ образования во Франции была связана с созданием общеевропейского образовательного пространства. В 1998 г. на европейской конференции было заявлено о создании принципа единого построения высшего образования в Европе. Преобразования велись по нескольким направлениям: внедрение трехуровневой системы дипломов, принятие четкой сравнительной типологии соответствия дипломов, введение в использование системы кредитов, содействие мобильности и европейскому сотрудничеству.

Так называемая Декларация Сорбонны (25 мая 1998 г.) стала основополагающим актом о создании единого европейского пространства в сфере высшего образования при участии четырех стран: Германии, Франции, Италии и Великобритании.

19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация, которая закрепила присоединение к ним еще 22 европейских государств. Именно эта декларация дала имя процессу создания единого европейского образовательного простран-



ства — Болонский процесс. На Пражской конференции в мае 2001 г. данный документ дополнен положением о профессиональной подготовке и о всеобщем распространении европейской системы трансфера кредитов (ECTS). На Берлинской конференции в сентябре 2003 г. к Болонскому процессу официально присоединилась Россия. Процесс создания единого европейского пространства в области высшего образования завершился в 2010 г.

Создание единого европейского пространства в области высшего образования позволило странам-участникам:

- 1) принять системы дипломов, поддающихся четкому толкованию и сопоставлению;
- 2) сформировать систему высшего образования, основанную на принципе 3-5-8, во Франции это:
  - ♦ диплом «Лисанс», полученный после 3 лет обучения в вузе после бакалавриата (BAC+3),
  - ♦ диплом «Мастер», полученный после 5 лет обучения в вузе (BAC+5),
  - ♦ степень доктора (кандидата наук) после 8 лет обучения в вузе (BAC+8);
- 3) создать общую систему условных единиц («кредитов») — Систему трансфера европейских кредитов;
- 4) содействовать свободному передвижению студентов европейских стран посредством уменьшения административных и нормативных препятствий, а также признавать периоды обучения в рамках европейской системы;
- 5) содействовать европейскому сотрудничеству в области оценки качества и выработки сопоставимых критериев и методик;
- 6) продвигать европейское измерение высшего образования путем разработки совместных учебных курсов, более тесного взаимодействия между европейскими учреждениями в области межвузовского сотрудничества.

Характерно, что во Франции реформы проходили без изменений в законодательстве, осуществлялись с помощью правительственных декретов и министерских постановлений.

Декретом 2002 г. № 2002-481 была официально введена новая система уровней образования: бакалавриат (среднее образование) — лицензиат (3 года — диплом «licence») — магистратура (2 года — диплом «master») — докторат (3–4 года — «doctor»). Система высшего образования получила название LMD в соответствии с тремя уровнями высшего образования: licence — master — doctor. Однако существует большое количество национальных государственных дипломов, которые не были отменены в процессе реформ и по-прежнему выдаются высшими учебными заведениями.

На сегодняшний день французская система высшего образования является одной из наиболее передовых в мире. Государственные университеты предлагают бесплатное высшее образование как для французских, так и для иностранных студентов. Повышение доступности высшего образования во Франции для широких масс молодежи в 1980–1990 гг. привело к тому, что французское население является одним из наиболее образованных.

Стратегия развития Европейского союза «EU 2020» ставит следующую цель для стран-участниц: к 2020 г. 40% людей в возрастной группе от 30 до 34 лет должны иметь дипломы о высшем образовании. Во Франции с 2010 г. эта цифра выше и составляет 43,5%, что выше среднеевропейского показателя, но ниже динамично развивающихся стран Северной Европы.

Рост количества высокообразованных молодых людей и повышение доступности высшего образования на фоне безработицы в стране порождают чувство несправедливости среди дипломированной молодежи. Поэтому одной из основных

задач высшего образования является обеспечение максимальной и равной для всех слоев населения доступности высшего образования для молодежи, подерживая качество образования и — главное — его ориентацию на дальнейшее трудоустройство.

Сегодняшний экономический кризис подталкивает молодежь из семей со скромным достатком выбирать профессиональное образование, чтобы как можно быстрее получить финансовую независимость. В связи с этим наиболее быстро развивающейся формой образования является так называемое альтернативное образование (*formations en alternance*).

Альтернативное образование — это совмещение теоретической и практической подготовки. Студенты заключают с работодателем так называемый альтернативный контракт, в рамках которого половину времени студент работает у работодателя (обычно 2,5 дня в неделю), получая практические навыки по выбранной специальности, а вторую половину времени учится, получая теоретическую подготовку по той же специальности.

Альтернативное образование предлагается в огромном спектре профессиональных областей, и с недавнего времени высшие учебные заведения также входят в систему альтернативного образования. Такая форма обучения требует большего количества лет для получения диплома, но работодатель в течение всего обучения платит заработную плату, что позволяет студентам получить финансовую независимость уже в процессе обучения. Альтернативное образование является частью системы непрерывного образования [2; 3], развитие которого считается приоритетным направлением развития всех стран Европейского союза.

22 июля 2013 г. французским правительством был принят закон, который предусматривает разработку во Франции Национальной стратегии высшего образования (StraNES). Министерство национального образования, высшего образования и исследований Франции должно было разработать государственную стратегию развития высшего образования в соответствии с государственной стратегией развития исследований (которая должна была быть разработана параллельно). Обе стратегии должны быть представлены на рассмотрение правительству и парламенту Франции.

Для разработки стратегии 12 февраля 2014 г. был создан Комитет StraNES. Задачей комитета является организация и проведение публичных слушаний и консультаций, сбор экспертных оценок и аналитических материалов для дальнейшего обобщения информации и разработки предложений по вопросам развития системы высшего образования в ближайшие годы.

Чтобы собрать необходимую информацию и мнения, комитет провел серию слушаний квалифицированных специалистов и экспертов, занимающихся вопросами высшего образования:

- представителей высшего образования (французских и зарубежных экспертов, представителей администраций и т. д.);
- представителей различных объединений вузов;
- представителей студенческих организаций и профсоюзов;
- представителей министерств молодежи и спорта, промышленности, социальных дел и здравоохранения, сельского хозяйства, культуры и др.

Проводились тематические семинары для обсуждения отдельных аспектов развития системы образования.

Отчет о проделанной работе был опубликован Комитетом StraNES в июле 2014 г. Данный отчет ставит четыре основные цели развития высшего образования Франции.

**Цель 1.** Поддерживать экономику страны и формировать обучающееся общество. Данная цель включает ряд задач:

- увеличение гибкости высшего образования в условиях быстро изменяющихся потребностей общества и экономики страны;
- сближение образования и исследовательских работ для передачи студентам самых передовых знаний;
- развитие новых направлений подготовки, отвечающих потребностям общества (в частности в области медицины);
- развитие системы образования в течение всей жизни, в том числе развитие альтернативного высшего образования и т. д. [3].

**Цель 2.** Обеспечение равного доступа к высшему образованию для всех. Сюда входят не только задачи по обеспечению равного доступа к высшему образованию для детей инвалидов или детей из неблагополучных и малообеспеченных семей (они и сейчас получают различные виды социальной помощи и государственных стипендий Франции для продолжения обучения) [Там же].

Ставится также задача обеспечить равный доступ к высшему образованию детей из разных слоев общества. На сегодняшний день 65% детей из семей, где родители имеют высшее образование и занимают руководящие позиции, имеют диплом о высшем образовании. В семьях служащих и рабочих только 30% детей имеют высшее образование. Стратегия развития высшего образования ставит задачу снизить это неравенство.

**Цель 3.** Создать систему высшего образования XXI в. Развитие Интернета и электронных технологий полностью меняет ситуацию в образовании. Теперь преподаватель не является единственным источником знаний, и, следовательно, должны измениться методы обучения. Студенты могут осваивать учебный материал как в стенах вузов, так и самостоятельно, они должны стать активными участниками образовательного процесса, а задача преподавателей — направить студента и помочь ему [Там же].

Необходимо большее внимание уделять использованию современных компьютерных технологий в учебном процессе. Дистанционное образование и дистанционный контроль знаний играют все большую роль. Уже сейчас студенты во Франции имеют право использовать на экзаменах программируемые калькуляторы. Вероятно, разрешение на использование компьютеров с Интернетом будет следующим шагом, которого невозможно будет избежать. Для учебных заведений в такой ситуации возникнет необходимость в корне менять систему контроля знаний студентов.

Уже сейчас в образовании широко используются активные методы обучения, такие как ролевые игры, разработка проектов, моделирование ситуаций и т. д. Сегодня вузы должны полностью переходить на активные методы обучения с максимально широким использованием компьютерных технологий.

Для обеспечения выполнения данной задачи нужно также обеспечить возможность регулярного повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов. В первую очередь это касается новейших технологий и инновационных направлений исследований. Кроме того, возникает задача модернизировать техническую базу университетов.

**Цель 4.** Создать систему высшего образования, отвечающую потребностям и ожиданиям молодежи. В первую очередь сегодняшние студенты хотят стать активными участниками образовательного процесса, в частности иметь больше возможностей выбирать учебные модули, принимать участие в оценке качества образования [Там же].

Многие студенты предпочитают быть экономически независимыми. Следовательно, необходимо обеспечить, с одной стороны, возможность для таких

студентов прервать обучение для осуществления профессиональной деятельности и продолжить обучение позже, с другой стороны, расширить возможности альтернативного обучения в высших учебных заведениях. Необходимо создать систему трудоустройства для студентов в соответствии с направлением их обучения. Выделение рабочих мест для студентов может быть организовано, например, муниципальными службами.

Необходимо систематизировать все программы прямой (стипендии) и непрямой (например, предоставление общежитий) финансовой поддержки для студентов из малообеспеченных семей.

Для студентов важно понимать, с какой целью они учатся, на какие должности они смогут претендовать на рынке труда по окончании обучения. Вузы должны обеспечивать образование в соответствии с потребностями работодателей и максимально взаимодействуя с работодателями в образовательном процессе (например, обеспечивая участие студентов в исследовательских проектах для предприятий, организуя практические семестры на рабочих местах).

Масштабные реформы высшего образования требуют и дополнительного финансирования. Сегодня Франция тратит на высшее образование 1,5% внутреннего валового продукта, что позволяет финансировать высшее образование из государственного и регионального бюджетов более чем на 80% [Там же]. В России этот показатель чуть более 60%, а в странах Северной Европы — 95–97%, что позволяет высшим учебным заведениям развиваться более динамично.

Наилучшим лингвистическим образованием считаются языковые факультеты **Страсбургского университета**.

Страсбургский университет (University of Strasbourg), или Университет Страсбурга, — это французское государственное высшее учебное заведение, относящееся к академии Страсбурга.

В 1970 г. Страсбургский университет был разделен на три отдельных вуза: Страсбург I (Луи Пастера), II (Марка Блока) и III (Робера Шумана), однако в 2009 г. они были вновь объединены (полное слияние завершилось в 2012 г.).

Следует отметить, что в 2010 г. Университет Страсбурга занял 101-е место в академическом рейтинге лучших высших учебных заведений мира. Страсбургский университет также входит в ассоциацию вузов Европы, Утрехтскую сеть и Лигу европейских исследовательских университетов. В Страсбургском университете высшее образование предоставляется на бесплатной основе, так как все учебные затраты берет на себя государство Франция.

Основной проблемой лингвистического профессионального образования представляется разбалансированность в отношении к преподаванию иностранных языков, обусловленная внешними и внутренними общественно-политическими и историческими причинами: если Франция исторически доминировала на международной арене на протяжении всей истории существования страны, то ее главными задачами были и остаются: а) сохранение родного французского языка в его чистоте и корректности; б) пропаганда французского языка как одного из наиболее популярных мировых языков [4].

Последние несколько десятков лет характеризуются значительными изменениями в практике и переводческой мысли. Теории увеличиваются в геометрической прогрессии, открывая новые горизонты в переводоведении, анализируется связь теории перевода и теории языка.

Значительный вклад в развитие переводоведения во Франции внес Ж.-Р. Ладмираль. Он перевел на французский язык труды Ницше, Канта, Хабермаса, а также написал ряд работ по эпистемологии, философии языка и переводу. Ладмираль

рассматривал переводоведение с точки зрения философии, как дисциплину, основывающуюся не на знании, а на размышлениях [5].

Французская социологическая школа в языкознании связана с именем А. Мейе. Социологическое языкознание представляется совокупностью течений, школ и отдельных концепций, определяющих язык как средство общения людей, сопряженное с их статусом, сферой деятельности, образованием и т. п., и только потом как орудие мышления и как способ выявления эмоций. Социологизм в языкознании способствовал развитию диалектологии и лингвистической географии. В данном направлении ведутся исследования по истории языков и диалектов, соотношению языка и культуры, языковых и социальных структур.

Капитальная разработка проблем в принципах и методах сравнительного исследования в историческом языкознании принадлежит А. Мейе. Он требовал коренного совершенствования сравнительно-исторического метода, обозначив сравнительно-историческое исследование не целью, а методом. А. Мейе относился к возможности реконструировать праязык скептически, предложив ограничиться выявлением соответствий между засвидетельствованными языками. Он предпочитал наблюдать за современными условиями речевой деятельности, дающими доступ ко всей совокупности необходимых фактов, отсюда и его стремление реализовать метод лингвистической географии. А. Мейе стремился видеть социальную обусловленность также и в звуковых изменениях, которые осуществляются только в условиях соответствия системы языка, и в общих тенденциях развития, предполагающих лучшее удовлетворение потребностей общества.

Жозеф Вандриес (1875–1960) систематизировал взгляды Ф. де Соссюра и А. Мейе в книге «Язык: Лингвистическое введение в историю». Он видит науку о языке как лингвистическое введение в историю, определяя язык как сложный (физиологический, психологический, социальный и исторический) феномен. Ему отношение к языку представляется прежде всего социальным фактом, происхождение которого обуславливается потребностями общения. Он постулировал зависимость форм языка на самой ранней ступени от законов, управляющих формированием всех социальных институтов, а также допускал признание индивидуального характера происхождения фонетического новообразования при его генерализации только в условиях соответствия тенденциям, обусловленным потребностями всего языкового коллектива.

Преемником по кафедре А. Мейе был Эмиль Бенвенист (1902–1976). Он занимался преимущественно проблемами грамматики согдийского языка, исследованием индоевропейского именного словообразования, хеттским языком. В своих трудах Э. Бенвенист выделял проблемы природы языкового знака, языковой структуры, структурных уровней языковой системы и отношений между единицами разных уровней. Он выделял невозможность отказаться в лингвистическом анализе от значения, квалифицируя взаимосвязь формы и значения как основную проблему в языкознании. Он обусловил необходимость соотносить методы анализа с исследуемым объектом.

Выдающийся лингвист Марсель Коэн (1884–1975) продолжил развитие основных идей Ф. де Соссюра и А. Мейе, исходя из своих марксистских позиций. Он представлял систему языка как особенную структуру с особенными законами эволюции и утверждал ее автономное положение по отношению к обществу — создателю и носителю языка. Коэн выдвинул обширную программу исследования языка в разных социальных условиях. Он признавал приоритетность социальных факторов в изучении языковых феноменов наряду с многими французскими лингвистами — представителями психологического направления (Жак Дамуретт,



Эдуар Пишон), социальной диалектологии (Лазар Сенеан/Шейняну), лингвистической географии (Жюль Жильерон, Альбер Доза).

История обучения иностранным языкам уходит вглубь веков. Во времена существования Древнего Рима знание иностранных языков было уже необходимым для поддержания торговых и культурных отношений между государствами. Основными иностранными языками были греческий (в римскую эпоху) и латинский (в Средние века). Причем латинский язык изучался как иностранный почти на протяжении 15 веков. Методика преподавания латинского языка оказала значительное влияние на преподавание живых западноевропейских языков.

Формирование национальных языков, а также усилия ученых способствовали проникновению родного языка в школу. После того как в школах преподавание стали вести на родном языке учащихся, латинский язык действительно стал иностранным языком. Отсюда появилась необходимость использования перевода как средства раскрытия значения латинских слов. Итальянец Ратихий (1571–1635), много работавший во Франции при дворах французских королей в качестве учителя вельможных инфант, сделал первые шаги в применении перевода в качестве средства семантизации. В основу обучения латинскому языку как иностранному он предложил поставить оригинальный текст. Причем он отдавал предпочтение лексике, а не грамматике.

До конца XIX в. во Франции основным объектом в обучении «мертвым», а затем «живым» иностранным языкам являлась языковая система. Изучалась система языка посредством переводного метода, целью которого являлось обучение учащихся чтению. Другими словами, в практике преподавания иностранного языка во Франции языковая система рассматривалась как глобальный объект обучения вплоть до первых десятилетий XX в. Потребность в эффективном обучении иностранным языкам на уровне, пригодном для коммуникации, определила проблему адекватных методов обучения.

На смену господствовавшему несколько столетий грамматико-переводному методу пришел так называемый прямой метод. Основные предпосылки этого метода и сегодня являются фундаментом, на котором строится обучение. Уже в конце XIX в. в работах Франсуа Гуэна, представителя натурального метода, ставится совершенно иная практическая цель — научить учащихся говорить на иностранном языке. В качестве центрального метода обучения теперь выступает не перевод, а следование устному речевому образцу, подражание и заучивание.

Грамматико-переводный метод преподавания живых иностранных языков господствовал более 200 лет до 1870-х гг. Живучесть его объясняется следующими причинами: а) укоренившейся традицией изучения иностранных языков для развития формально-логического мышления учащихся, б) его относительной гибкостью, приспособляемостью к изменяющимся социальным требованиям общества, в) небольшой требовательностью к теоретической практической подготовке преподавателей иностранных языков.

В соответствии с рационалистической концепцией XVIII в. язык рассматривался как отражение логических категорий, поэтому основой обучения языку служила грамматика. Она изучалась механическим путем независимо от текста. Учащиеся заучивали сначала отдельные слова и их перевод, а затем на основе правил грамматики составляли отдельные предложения. Языковой материал закреплялся путем выполнения упражнений в переводе отдельных предложений с родного языка на иностранный. Таким образом, процесс овладения языком носил синтетический характер.

В 1783 г. вышла в свет грамматика французского языка, написанная М. Нейдингером. Он считал, что лучшим способом изучения иностранного языка является

заучивание грамматических правил, слов и предложений. Преобладающее место в его книге занимают переводные упражнения. Предложения конструируются путем подстановки слов иностранного языка во фразы родного языка. В методике преподавания живых языков параллельно с грамматико-переводным методом развивается лексико-переводный метод. Сущность его заключается в анализе связного текста, а не в абстрактном изучении грамматики. Учащимся сразу предлагается чтение оригинального текста с дословным подстрочным переводом к нему. Текст актуально анализируется, дается его грамматический комментарий. Грамматические правила и слова заучиваются после чтения и разбора текста, видным теоретиком этого метода был француз Жан Жакото.

Возникшие социальные требования общества в массовой подготовке людей, свободно владеющих иностранными языками, нельзя было сформулировать с помощью переводных методов. Поэтому на смену им пришли прямые методы обучения иностранным языкам. Прямой метод, или метод Реформы, оформился в 1880-х гг. и просуществовал около 40 лет. Прямой метод не является однородным течением. Общие принципы, присущие ему, были выдвинуты французским преподавателем языков В. Фиетором в 1882 г. и в той или иной мере разделялись всеми его представителями. Основными принципами прямого метода являются следующие:

- 1) устная речь как основа обучения;
- 2) звуковая речь первична, поэтому в центре внимания должен находиться звук, а не буква;
- 3) лексика усваивается только во фразе;
- 4) грамматика усваивается индуктивно;
- 5) перевод с родного языка исключается;
- 6) язык усваивается на основе имитации и аналогии.

Франсуа Гуэн (1831–1898) предложил систему обучения иностранному языку, главным в которой является то, что семантизация лексики вводится с помощью «внутренней наглядности», которая основывается на логической последовательности производимых действий; а вся лексика классифицируется на основе пяти тематических составляющих («мой дом», «школа», «друзья», «природа», «профессии»), которые также подразделяются на 10–15 более мелких тематических подсерий. Каждый урок включает 20–30 последовательных фраз, представляющих собою последовательно развитие того или иного действия. Учитель проделывает ряд действий, называя их. На более продвинутом этапе серии представлены в виде текста. Грамматика усваивается также в действиях на основе серий.

Система, разработанная Ф. Гуэном, является более продуманной, последовательной, цельной и эмоциональной. На первых порах обучения «серии» вызывают интерес учащихся, развивают все виды речевой деятельности, затем превращаются в свою противоположность, учащиеся перестают думать и повторяют фразы механически. Отсутствие естественной формы разговора-диалога и связного текста придают всей работе искусственный характер из-за чрезвычайно мелкого дробления каждой серии и придумывания натянутых, неестественных ситуаций.

Ф. Гуэн сыграл большую роль в реформе преподавания иностранных языков, но в целом виде его система в школе не применялись. Отдельные элементы системы использовались и используются авторами учебников и учителями. Не следует забывать, что именно эти две системы стоят на пороге того этапа, который в методике преподавания иностранных языков называется периодом Реформы. К той же группе сторонников прямого метода, которые полностью исключали родной язык из обучения, относятся Ш. Швейцер, М. Вальтер и Э. Симоно. После съезда нефилологов во всех ведущих странах Европы постепенно началось официальное

признание нового метода. Во Франции новый метод вводится циркулярами министерств просвещения. Период Реформы является одним из сложных исторических этапов в развитии преподавания иностранных языков. В этот период существовали совершенно различные методы и направления (грамматико-переводный и прямой методы), и в то же время зарождается сознательно-сопоставительный метод. Ведущую роль играл прямой, или наглядно-интуитивный метод.

Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку был разработан во Франции в 1950-х гг. в результате совместных исследований французских и югославских ученых и изначально был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке. Авторы этого метода полагали, что обучение иностранному языку должно осуществляться в форме живого общения, поэтому важным фактором педагогического процесса становилось создание условий для имитации реальной коммуникативной ситуации, чтобы обучение протекало в атмосфере естественной речи, стимулирующей усвоение звуков, ритма речи. Интенсивное использование аудиовизуальных средств позволяло обучать иностранному языку как акту коммуникации, в котором лингвистические и паралингвистические элементы являются неразрывно связанными.

В эти годы определяющими считались следующие методические положения:

- 1) преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен по возможности владеть их родным языком и в разумных пределах сопоставлять два языка с целью избежать и предупредить интерферирующее воздействие родного языка учащихся на изучаемый русский язык;
- 2) за основу при отборе и изучении лексики берется тематический принцип;
- 3) при отборе материала для учебного процесса предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художественной литературы;
- 4) лучшим способом овладения языком является «пребывание учащегося в стихии языка»;
- 5) в работе рекомендуется использовать прямые и переводные методы;
- 6) практически грамматика изучается на начальном этапе обучения и теоретически — на продвинутых этапах обучения;
- 7) новые слова изучаются в контексте, а словосочетания отрабатываются, используя подстановочные таблицы [6].

Второй этап (1940–1950-е гг.) — годы активного использования сознательно-сопоставительного метода обучения. В качестве основных концептуальных установок методики выступали следующие положения:

- 1) при организации и подготовке учебных занятий доминирующим видом речевой деятельности выступала письменная речь;
- 2) центральным компонентом системы обучения являлась формальная грамматика, которая определяла построение учебного процесса и отбор учебного материала;
- 3) большая роль в учебном процессе отводилась переводу;
- 4) главным методом обучения являлся сознательно-сопоставительный метод (на занятиях большое внимание уделялось реализации принципа сознательности, использованию правил и различного рода пояснений).

Поскольку грамматико-переводный метод обучения исторически сложился до того, как была сформулирована современная теория речевой деятельности, ориентировался на текст и исходил из приоритета письменной речи, то устная речь как бы сама собой выводилась из письменной, перевод занимал основное место при семантизации лексики, а обучение грамматическим явлениям производилось на основе правил и инструкций. С помощью этого метода учащиеся в лучшем



случае научались сознательному применению усвоенных знаний с целью перевода с одного языка на другой, при этом сам процесс перевода выглядел как сложный процесс декодирования иноязычного текста с помощью двуязычного словаря и учебника грамматики. Однако при всех недостатках грамматико-переводной метод обучения имел и ряд положительных характеристик, к которым можно отнести стремление к точности восприятия новых фактов изучаемого языка, сознательность подхода, большой удельный вес самостоятельной работы.

Теоретические разработки лингвистов и методистов 1950-х гг. постепенно сместили акценты с грамматико-переводного на сознательно-сопоставительный метод обучения. В качестве основных положений этого метода были использованы:

- 1) овладение языком через осознание его системы;
- 2) учет родного языка учащихся;
- 3) использование конструкций и правил с целью понимания значения языковых явлений в процессе их представления и способов презентации в речи;
- 4) изучение лексики и грамматики на синтаксической основе;
- 5) параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи.

При этом текст и письменные упражнения рассматривались как главный источник формируемых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Несомненным достоинством сознательно-сопоставительного метода обучения является сформулированный в рамках его концептуальной схемы тезис, получивший психологическое обоснование лишь в 1970-е гг., о том, что обучение речи на иностранном языке связано не только с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков, но и с переносом речевых навыков из родного языка на изучаемый. Этот вывод привел исследователей к мысли, что в процессе сопоставления двух языков не следует ограничиваться лишь перечислением моментов, различающих сравниваемые языки; важное значение имеет описание сходств, которые имеют место в данных языках.

Ряд методистов предприняли попытку создать комбинированный метод обучения, который объединял бы наиболее перспективные принципы популярных в прошлом прямого, грамматико-переводного и сопоставительного методов обучения. Однако стремление объединить в рамках одного метода принципы, присущие разным методам, в целом оказалось неудачным.

В эти же годы также получили распространение теории стадийности развития навыков и умений, которые использовались методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, отражающих этапы становления и развития навыков и умений. Среди подобных теорий наибольшее распространение получила теория формирования навыков и умений.

Согласно этой теории были выделены шесть стадий формирования навыков (предъявление модели, имитация, отсроченное воспроизведение, заучивание модели, генерализация, переключение с модели на модель) и пять стадий развития умений (перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию, замена одного или двух элементов ее реальной речевой ситуацией, программирование высказывания с опорой на образец, программирование высказывания без образца в пределах общей темы, программирование образца по всем пройденным темам) [Там же].

Выдвинув в качестве ведущих два принципа; принцип сознательности и принцип коммуникативной активности, сторонники сознательно-практического метода в основу системы обучения положили следующие исходные идеи: деятельность по овладению языком включает приобретение знаний и формирование на

их основе речевых навыков и умений; языковые знания вводятся в виде правил и инструкций; все виды речевой деятельности формируются параллельно и в тесной связи друг с другом с учетом специфики каждого вида; учитывается родной язык обучаемых путем выделения наиболее трудных, с точки зрения родного языка, явлений в изучаемом языке; главным и решающим фактором обучения является практическая тренировка учащихся в иноязычной речевой деятельности.

К началу 1970-х гг. (третий этап) использование сознательно-практического метода обучения стало общепризнанным. Развитие методики в те годы шло по пути усовершенствования этого метода за счет внесения в основную парадигму дополнительных уточняющих и детализирующих концептуальных положений. Примерно в том же направлении и теми же путями происходило развитие методики в других странах. Идеи прямого метода в различных модификациях получили развитие в аудиовизуальном методе обучения.

Четвертый этап (1980–1990-е гг.) — этап совершенствования методики. Методическая концепция обучения в эти годы формировалась под влиянием различных психологических теорий, в том числе теории коммуникативной деятельности. К числу наиболее значительных достижений этого периода следует отнести обоснование общих и частных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному, ее психологических и лингвистических основ, разработку новых перспективных методов обучения (коммуникативный, или коммуникативно-ориентированный, метод обучения, коммуникативно-индивидуализированный метод обучения, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения и т. д.).

На данном этапе дальнейшую разработку получили такие принципиальные методические положения, как коммуникативность, практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическое и фреймовое представление учебного материала, концентрическое расположение материала, учет особенностей родного языка учащихся, лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения, отбор материала в соответствии с коммуникативно-познавательными интересами учащихся, стимулирование учебной деятельности, учет индивидуально-типологических особенностей учащихся при овладении ими иностранным языком и др.

Данный подход к проблеме учета индивидуальных особенностей учащихся позволяет в первую очередь сконцентрировать внимание на изучении тех проблем, которые имеют самое непосредственное отношение к эффективности овладения языком. Одной из таких проблем является согласование учебных материалов с коммуникативными потребностями учащихся, которые являются важнейшими компонентами психологической структуры овладения языком. Руководствуясь коммуникативными потребностями, они оценивают поступающую информацию с точки зрения ее пригодности для решения предстоящих коммуникативных задач.

Наряду с коммуникативной компетенцией учащиеся должны владеть языковой, страноведческой и другими видами компетенций. Таким образом, с позиции коммуникативной лингвистики в процессе обучения повышенное внимание должно уделяться, прежде всего, содержательной стороне языка, изучению в семантическом аспекте элементов разных уровней языка, вследствие чего стала очевидной необходимость кардинального смещения акцентов с теории предложения как системно-структурного понятия к теории высказывания как коммуникативно-функциональному понятию.

Последний этап (с конца 1990-х гг.) — этап превращения методики в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изуче-

ние самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также личности обучаемых. Будучи составной частью общей лингводидактики, современная методика обучения иностранному языку, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии и творческом поиске. В ее формировании и совершенствовании участвуют множество составляющих: это и эффективный методический поиск в области разработки оптимальных методов и приемов обучения, и обобщение лучшего педагогического опыта ведущих педагогов-практиков, и новые данные лингвистики, психологии обучения, психологии речи, памяти, мышления, социо- и психолингвистики. Заинтересованность многих отраслей научного знания в выработке стройной, непротиворечивой теории обучения иностранным языкам объясняется, прежде всего, недостаточной изученностью таких важных социальных феноменов, как процессы усвоения языка и овладения речью, дифференциация уровней владения иностранным языком, пути актуализации речевой способности, структура языковой личности и динамика ее развития от низших к высшим уровням, процессы восприятия речи и речепорождения, способы запоминания и усвоения учебного материала, когнитивные процессы и их актуализация в системе иноязычной деятельности и др. Подобные социальные феномены исследуются в различных отраслях знаний — когнитивной лингвистике, психологии, психо- и социолингвистике, теории речевых актов, психосемантике.

Для нового поколения методистов-исследователей, работающих в области лингводидактики и методики преподавания иностранного языка, в последние годы становится все более очевидным тот факт, что построение оптимальных моделей обучения возможно лишь в том случае, если эти модели будут включать в себя весь спектр механизмов, элементов и параметров, на базе которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком. Именно этот аргумент и явился тем основополагающим фактором, который позволил методистам превратить современную методику преподавания иностранного языка в подлинно интегральную и междисциплинарную науку.

#### Литература

1. *Системы* высшего образования стран Запада: Справочник / Ред.: В. И. Зубарев, А. Е. Голубев, В. Ф. Станис. М.: Изд-во УДН, 1991. С. 122–144.
2. Федюковский А. А. Самообразование в системе непрерывного лингвистического образования // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2016. № 1 (53). С. 5–10.
3. *La Stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport d'étape du Comité StraNES* = Национальная стратегия высшего образования: Отчет об этапе работ Комитета StraNES. Июль 2014 г.: [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/05/3/Rapport\\_etape\\_StraNES\\_8\\_juillet\\_-\\_17h04\\_339053.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/05/3/Rapport_etape_StraNES_8_juillet_-_17h04_339053.pdf).
4. Костюшкина Г. М. Современные направления во французской лингвистике: Учеб. пособие. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. 332 с.
5. Ладмираль Ж., Мешонник А. Поэтика... Теоремы перевода // Логос. 2011. № 5–6. С. 72–91.
6. Вахабова А. А. История преподавания иностранных языков во Франции и в России: сопоставительный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23999>.

*Т. А. Иванченко*

## **Языковые средства, выражающие неопределенную референцию лица в художественном тексте**

*Т. А. Ivanchenko. The Language Means Expressing an Uncertain Reference of the Person in the Art Text*

В статье рассматриваются особенности применения языковых элементов, выражающих неопределенность лица. Автором выделяются виды неопределенности лица в художественном стиле.

*Ключевые слова:* семантика языковых средств, коммуникативно зависимые элементы, проекции, художественное произведение

*Контактные данные:* 190103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., д. 44., лит. А

The features of application of the language elements expressing an uncertain reference of the person are considered in the article. The author distinguishes types of uncertainty of the person in art style.

*Keywords:* semantics of language means, communicative and dependent elements, projections, work of art

*Contacts:* Lermontovskiy Ave 44/A, St. Petersburg, Russian Federation, 190103

Языковые средства с семантикой неопределенности лица неоднократно становились объектом разноплановых лингвистических исследований — структурно-грамматических, стилистических, функционально-семантических, прагматических и др. Дальнейшее изучение семантики и функционирования языковых единиц, выражающих неопределенное лицо, может продолжаться в том направлении, которое отражает общую тенденцию лингвистических исследований последних лет, а именно: стремление описывать специфику языковых элементов не только в предложении или даже в высказывании, но в высказывании определенного типа — в определенном коммуникативном режиме, в частности, в художественном тексте или нарративе.

Как известно, текст художественного произведения пишется на том же языке, на котором происходит повседневное общение людей. Предположение о появлении специфической семантики, особого функционирования языковых явлений, выражающих неопределенность лица, основывается на возможности охарактеризовать данные единицы языка как коммуникативно зависимые элементы, т. е. элементы языка, семантика которых ориентирована на того или иного участника коммуникации.

---

*Татьяна Анатольевна Иванченко* — преподаватель Санкт-Петербургского академического университета, кандидат филологических наук.

© Т. А. Иванченко, 2016

Трактуя неопределенную референцию в целом и неопределенную референцию лица в частности как соотнесенность с неким неизвестным (неидентифицированным), выделенным из некоторого множества объектом, мы считаем, что интерпретация семантики и функционирования языковых элементов, выражающих неопределенную референцию лица, связана с определением субъекта сознания, приписывающего эту неопределенность лицу, а следовательно, с оценкой коммуникативной ситуации.

Изменение коммуникативных условий в нарративе по сравнению с коммуникативными условиями в разговорном дискурсе проявляется в возникновении особой нарративной коммуникативной ситуации. Ее специфика заключается не только в отличном от разговорного дискурса количестве и характере участников нарративной коммуникации, но и в ином распределении коммуникативных ролей (субъекта речи, субъекта восприятия, субъекта сознания) между данными участниками. Данные особенности обуславливают иную, нежели в традиционном разговорном дискурсе, стратегию интерпретации коммуникативно зависимых элементов, которую мы вслед за Е. В. Падучевой обозначаем нарративной проекцией [1, с. 254]. Проекция заключается в том, что коммуникативно зависимый элемент, который в традиционном дискурсе «ориентируется на говорящего как на точку отсчета» [Там же, с. 255], начинает ориентироваться на другого участника коммуникативной ситуации.

Мы вправе говорить о наличии коммуникативной ситуации в нарративе, так как систему «автор — книга — читатель» можно рассматривать как систему передачи информации [2, с. 26], а передача информации разного рода является одной из основных функций коммуникативного акта. Коммуникативная ситуация в нарративе оказывается, с нашей точки зрения, осложненной. Осложнение это вызвано тем, что коммуникация между автором произведения и читателем осуществляется опосредованно через другую вымышленную коммуникативную ситуацию, описываемую в художественном повествовании.

Включение в коммуникативную схему «писатель — читатель» схемы коммуникативного акта, изображаемого в художественном произведении, приводит к увеличению количества участников коммуникации, а следовательно, и к увеличению количества субъектов, на которых может ориентироваться семантика коммуникативно зависимых элементов языка: автор-создатель художественного произведения, повествователь (повествователи), персонажи, читатель. В исследовании языковых единиц, выражающих неопределенность лица, как единиц, семантика и функционирование которых ориентированы на некоторого субъекта сознания, важно определить, какие участники нарративной коммуникативной ситуации выполняют роли субъекта речи, употребляющего языковое средство неопределенности лица и преследующего при этом определенные цели, и субъекта сознания как источника неопределенности. Как известно, речь в художественном произведении принадлежит не непосредственно его автору-создателю, а повествователю и персонажам. С другой стороны, писатель, как творец вымышленного мира и вследствие этого наделенный всезнанием, не может быть источником неопределенности. В связи с этим автора-создателя произведения в лингвистическом описании можно элиминировать и представить коммуникативную ситуацию нарратива как взаимодействие «повествователь — читатель». Таким образом, в роли субъекта речи в коммуникативной ситуации нарратива выступает аналог говорящего — повествователь или персонаж. Субъектом сознания могут быть разные участники нарративной коммуникации: повествователь — субъект речи, персонаж — субъект речи и адресаты речи — персонаж(и), читатель.

С нашей точки зрения, существует зависимость между типом субъекта речи в нарративе, употребляющим языковое средство, выражающее неопределенную референцию лица, и локализацией субъекта сознания в том или ином участнике нарративной коммуникации, как источнике этой неопределенной референции. Наиболее адекватной исследованию особенностей языковых элементов, выражающих неопределенность лица, кажется такая типология субъектов речи в нарративе, которая учитывает их способность выступать в качестве субъекта сознания, приписывающего лицу качество неопределенности. Важной в этом отношении оказывается, по нашему мнению, оценка субъекта речи по следующим параметрам:

- 1) позиция (точка зрения), с которой ведется повествование, включающая следующие моменты:
  - а) позиция по отношению к автору — создателю произведения;
  - б) позиция по отношению к фабульному миру (степень участия в событиях вымышленного мира);
  - в) позиция повествователя в пространстве и времени;
  - г) позиция повествователя в плане психологической точки зрения;
- 2) ограниченность/неограниченность знаний повествователя;
- 3) мотивированность/немотивированность знаний субъекта речи.

В зависимости от характеристики субъекта речи по данным критериям различаются три основных типа субъектов речи в нарративе.

1. Субъект речи — *аукториальный повествователь*: повествователь, приближенный в своей позиции к автору — создателю художественного произведения, не принадлежащий к вымышленному миру персонажей, находящийся вне его пространства (и над ним) и времени, воплощающий авторскую точку зрения на изображаемое, эксплицитно или имплицитно выраженную в повествовании, обладающий неограниченными знаниями о фиктивном мире, которые в силу его всеведения не нуждаются в мотивации.
2. Субъект речи — *персональный повествователь* как самостоятельная, отличная от автора — создателя произведения более или менее ярко выраженная личность, существующая в определенном вымышленном мире, выступающая как самостоятельный субъект сознания, вследствие чего ее субъективные знания ограничены и должны быть мотивированы, способная изображать мир только через собственное восприятие. Однако, описывая события вымышленного мира, произошедшие в прошлом, такой субъект речи, вследствие большей временной дистанции обладает, как правило, менее ограниченными знаниями, нежели непосредственные его участники — изображаемые персонажи.
3. Субъект речи — *персонаж: индивид*, существующий в конкретной временной и пространственной точке вымышленной действительности, самостоятельный субъект сознания, ограниченный субъективным восприятием и сознанием. Знания такого субъекта о событиях мира фикции и их участниках ограничены непосредственным восприятием и фондом знаний, накопленным за предшествующую жизнь в рамках вымышленного мира.

По нашим наблюдениям, в зависимости от типа субъекта речи, употребляющего языковое средство с семантикой неопределенности лица, возможно различное распределение роли субъекта сознания как источника неопределенности, который и обуславливает употребление неопределенного выражения и появление различных типов неопределенности.

В повествовании с *субъектом речи* — *аукториальным повествователем* роль субъекта сознания может выполняться только двумя участниками нарративной



коммуникативной ситуации: персонажем или читателем. В связи с этим мы выделяем два типа неопределенности, характеризующиеся как неполная неопределенность:

- 1) неопределенность для персонажа: Sie erstarrte und horchte, jemand kam die Treppe herauf, blieb einen Augenblick stehen und ging weiter, langsam, alle Stufen, bis zum obersten Stock (*M. L. Kaschnitz. Schneeschmelze*);
- 2) неопределенность для читателя: ...brachte eine Cousine von Caley den Vorschlag hervor, die Geschenke auszupacken. „Ja“, hieß es dann noch von den übrigen Gästen. „Wir möchten sehen, was in dem großen schweren Paket von Tom ist“, sagte noch einer, was sich aber keineswegs anständig anhörte (*K. Katsialis. Die purpurnen Engel*).

Возможность появления в данных коммуникативных условиях только неполной неопределенности и невозможность ориентации семантики языковых элементов неопределенности лица на субъекта речи закономерны, так как вытекают из особенностей аукториального повествователя, наделяющих его правом на всезнание и не позволяющих ему выступать в качестве субъекта сознания, обуславливающего неопределенность лица. В данных условиях языковые элементы неопределенности лица подвергаются нарративной проекции, подразделяемой нами на персонажную и читательскую, которая заключается в смещении центра ориентации семантики и функционирования данных языковых элементов. Если в традиционной коммуникативной ситуации разговорного дискурса подобным центром семантической ориентации является субъект речи — говорящий, то в нарративной ситуации с аукториальным повествователем в качестве субъекта речи эта роль передается другому участнику коммуникативной ситуации — персонажу или читателю.

В повествовании с субъективизированным (персонифицированным) повествователем количество субъектов, способных обуславливать неопределенность, возрастает: сам повествователь, адресат повествования — необозначенный и, скорее всего, читатель, либо обозначенный, конкретный вымышленный слушатель рассказа, персонаж. По типу субъекта сознания, на фонд знаний которого ориентируется субъект речи, употребляя языковые средства неопределенности лица, мы выделяем следующие типы неопределенности:

- 1) неопределенность лица для субъекта речи — повествователя. В данном случае, по нашим наблюдениям, выделяются два подтипа такой неопределенности:
  - ♦ неопределенность лица для субъекта речи в настоящем, когда субъект речи и в момент повествования не может идентифицировать субъект: Am nächsten Morgen musste ich dem Leutnant vier der übriggebliebenen Tauben in Zeitungspapier packen und in die Kartentasche stecken. Er wollte sie zu Mittag draußen auf der Stellung verzehren. Doch auf dem Weg dorthin, an einer unübersichtlichen Stelle, wurde er erschossen (*H. Bender. Iljas Tauben*).

В дальнейшем повествовании неопределенное лицо не конкретизируется, оно остается не идентифицированным как для субъекта речи — повествователя, так и не идентифицируется для читателя;

  - ♦ неопределенность для повествователя в прошлом (как описываемого в повествовании лица): Und während ich das dachte, erklang ein Kratzen an der Tür oben, hinter der Balustrade, und dann hörte das Kratzen auf, der Vorhang bewegte sich, ging heftig auf und nieder, so, als versuchte jemand, die Tür gewaltsam zu öffnen ... (*S. Lenz. Ein Haus aus lauter Liebe*).

В дальнейшем повествовании происходит конкретизация неопределенного субъекта. В данном случае речь идет о воспроизведении состояния

неведения, характерного для повествователя как персонажа в прошлом, и воспроизведении дальнейшего процесса идентификации неопределенного субъекта;

- 2) неопределенность лица для адресата, подразделяемая нами на два подтипа в зависимости от обозначенности/необозначенности адресата повествования:
  - ♦ неопределенность для некоторого необозначенного в повествовании адресата. В этом случае можно предположить, что речь повествователя адресована непосредственно читателю художественного произведения: *Damals, als ich jenen Paul Rieder ausfindig gemacht hatte, ging ich zum Rechtsanwalt M., den man mir empfohlen hatte (G. Weisenborn. Der Verfolger);*
  - ♦ неопределенность для конкретного обозначенного адресата повествования как вымышленного слушателя речи повествователя: *Ich verkaufte die beiden Ingres-Zeichnungen. Man gab mir weniger dafür, als ich erwartet hatte... (E. M. Remarque. Die Nacht von Lissabon).*

Речь повествователя обращена к конкретному лицу — его собеседнику, которому повествователь рассказывает о событиях, произошедших с ним в прошлом.

В обоих случаях неопределенность лица, как правило, сочетается с несущественностью конкретизации неопределенного субъекта для дальнейшего повествования, существенным оказывается само действие;

- 3) неопределенность для персонажа: *Eines Abends baten wir sie unter geheimnisvollen Beschwerden, rasch ein höchst gefährliches Paket zur Nikolaikirche zu bringen, wo mit dem Glockenschlag elf ein Mann auf einem Fahrrad sie nach dem Weg zur Gewerbeschule für Mädchen fragen werde. Ihm solle sie das Paket übergeben (G. Weisenborn. Der Verfolger).*

Функционирование языковых средств неопределенности лица в *речи персонажей*, по нашим наблюдениям, наиболее приближено к их функционированию в коммуникативных условиях разговорного дискурса, так как вымышленная коммуникация персонажей призвана копировать реальные коммуникативные условия. Поэтому наблюдается много соответствий и в типах неопределенности. Но все-таки наблюдаемые различия связаны с тем, что третьим «незримым» участником нарративной коммуникации является читатель художественного произведения, психологическая перспектива которого может как совпадать, так и не совпадать с персонажной. В данных коммуникативных условиях мы выделяем два основных типа неопределенности:

- 1) полная неопределенность — неопределенность для персонажа-говорящего, персонажа-слушающего, читателя: *Sie haben mich in die Totenkammer geführt, sagte die Frau, und der Polizist hat angefangen, einen abzudecken,*
- 2) неполная неопределенность. Данный тип охватывает два разных подтипа:
  - ♦ неопределенность для адресата речи — слушающего: *„Sie haben den Paß geändert?“, fragte ich. „Nur das Photo und das Geburtsjahr...“ „Wer hat es gemacht? Brünner? Jemand aus München.“ (E. M. Remarque. Die Nacht von Lissabon).*

Если в фонд знаний читателя прежде не были введены сведения, позволяющие идентифицировать неопределенное лицо, субъект оказывается неопределенным и для читателя;

- 3) неопределенность только для персонажей: *„Du Trottel“, sagte der König, „hier wird jemand gehängt“ (P. Bichsel. Amerika gibt es nicht).*

В предыдущем повествовании сообщается, что повешен должен быть королевский шут, поэтому читатель идентифицирует лицо, обозначенное неопределенным



местоимением *jemand*. Семантика неопределенного местоимения определяется сознанием персонажа — слушающего речь короля.

Итак, по количеству и типу участников нарративной коммуникативной ситуации, на сознание которых может ориентироваться семантика языковых средств, выражающих неопределенность лица, выделяются следующие виды неопределенности лица в художественном тексте.

1. Полная неопределенность, а именно неопределенность для всех участников коммуникативных ситуаций в нарративе. Данный вид неопределенности встречается только в субъективированном повествовании и в речи персонажей. Полная неопределенность в ауториальном повествовании невозможна в связи с неспособностью всезнающего повествователя выступить в качестве источника неопределенности.
2. Неполная неопределенность. При этом можно выделить несколько подтипов данного вида неопределенности в зависимости от участника нарративной коммуникации, обуславливающего употребление языкового средства.

Как показывает исследование, практически во всех случаях субъект оказывается неопределенным для читателя. Это, по нашему мнению, объясняется тем, что читатель как участник нарративной коммуникативной ситуации в большей степени отделен от вымышленной реальности, описываемой в художественном произведении. Знания читателя об этом прежде неизвестном ему мире приобретаются только опосредованно — через информацию, сообщаемую другими участниками коммуникации — повествователем, персонажами. Накопленной информации о вымышленном мире, а следовательно, и о существующих в этом мире субъектах часто оказывается недостаточно, чтобы идентифицировать неопределенное лицо. В связи с этим можно сделать вывод о том, что семантика языковых выражений неопределенности лица в конечном счете ориентирована на сознание читателя как истинного адресата художественного произведения.

#### Литература

1. *Падучева Е. В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 1996.
2. *Арнольд И. В.* Стилистика современного английского языка. М., 1981.

Заведующий редакцией научной периодики *Д. А. Беллева*  
Редактор *Е. С. Васильева*  
Компьютерная верстка *С. И. Широкая*  
Перевод *М. В. Кольцова*

Санкт-Петербургский академический университет  
190103, Санкт-Петербург, Лермонтовский пр., д. 44, лит. А.  
Тел. редакции: 363-11-69, 448-82-50,  
e-mail: izdat-ime@yandex.ru, izdat@spbume.ru  
URL: <http://www.spbume.ru>

Подписано в печать 21.06.2016. Формат 60 × 84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 7,44. Тираж 500 экз. Заказ 222

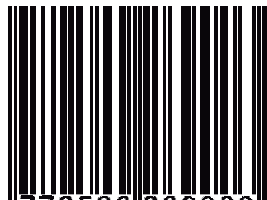
Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77-47596 от 01.12.2011 г.  
Выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Отпечатано в типографии «ООО „РАЙТ ПРИНТ ГРУПП“»  
198095, Санкт-Петербург, ул. Розенштейна, д. 21

**Подписка во всех отделениях связи.  
Индекс в каталогах  
«Пресса России» — 82147  
ОАО «Роспечать» — 32773  
ООО «Северо-Западное Агентство “Прессинформ”» — 29969**

**По вопросам приобретения обращаться в издательство СПбУиЗ  
(812) 363-11-69, (812) 448-82-50, [izdat-ime@yandex.ru](mailto:izdat-ime@yandex.ru)**

ISSN 2500-2694



9 772500 269003

**Učeny zapiski Sankt-Peterburgskogo akademičeskogo universiteta**