

героя, аллегорически представляющего русский Дух («Иван-Царевич») свидетельствуют, что в перспективе это могла быть своеобразная диалогия. Данная «сказка сказок» воплотила бы духовно-религиозные основы народной нравственности, народного опыта в том высшем синтезе, на который способен современный русский художник как носитель идеального неоклассического сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. П. П. Ершов. Конек-горбунок. Стихотворения. / Библиотека поэта. Вступ. статья И. П. Лупановой. Составление, подготовка текста и примечания Д. М. Климовой. Л., 1976.

2. Важность фольклорного начала в сказке Ершова нами не ставится под сомнение (см. об этом: Рогачева Н. А. Сюжет «Конек-горбунок» (№ 531 СУС) в сказительной традиции Западной Сибири // Региональные культурные ландшафты: история и современность. Тюмень, 2004. С. 206-211), вопрос лишь в том, как оно работает в рамках литературного текста, очевидно связанного с культурой романтизма (см. об этом: Евсеев В. Н. Романтические и театральные-площадные традиции в «Коньке-горбунке» П. П. Ершова. // Русская сказка. Ишим, 1995. С. 95-115). Начатое под нашим руководством системное исследование стиха сказки Ершова поможет прояснить целый ряд проблемных моментов собственно литературной культуры данного текста (Кушнир А. И. Рифма в литературной сказке П. П. Ершова «Конек-Горбунок» в контексте развития русского стиха XIX века. // Мат. 53-й науч. студен. конф. Тюмень, 2003. С. 34-41; Кушнир А. И. Четырехстопный хорей в творчестве П. П. Ершова. // Региональные культурные ландшафты: история и современность. Тюмень, 2004. С. 211-216).

3. Здесь и далее первая редакция сказки цитируется по изданию: П. Ершов. Конек-Горбунок. М., 1997 — с указанием страницы в скобках.

4. Н. Н. Различие между Классической и Романтической Поэзией, объясняемое из их происхождения. // Атеней. 1830. Ч. 1. Январь. С. 1-33. Здесь и далее цитируется по данному изданию с указанием страницы в скобках. В начале 1833 г. в «Вестнике Европы» (№ 1, 2) была опубликована статья Н. И. Надеждина «О настоящем злоупотреблении в искажении Романтической Поэзии». В ней идеи первой публикации получили развитие.

5. Аллегоризм Ершова в качестве теоретической опоры мог иметь концептуальные схемы современной ему немецкой философии. Например, Ф. Шлегель в «Философских лекциях 1804-1806 годов» исходил из «концепции нации как целостной личности»: «Понятие нация подразумевает, что все ее члены составляют единую личность» (Зорин А. Л. Кормя двуглавого орла...: Литература и государственная идеология в России в последней трети XVIII — первой трети XIX века. М., 2001. С. 354-355).

6. Утков В. Г. Гражданин Тобольска: О жизни и творчестве П. П. Ершова, автора сказки «Конек-горбунок». Свердловск, 1979. С. 51, 118-119.

*Анатолий Борисович ШЕВНИН —
зав. кафедрой перевода и переводоведения
Уральского гуманитарного института,
кандидат филологических наук, доцент*

УДК 80

ЭРРАТОЛОГИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена проблеме анализа ошибок на разных уровнях языковой системы, к изучению которой на Западе подошли в 1960-70-е годы. В статье акцентируется антропоцентрический подход, при котором главным действующим лицом является обучающийся. Данное направление лингвистических и психолингвистических исследований получило у нас название «эрратология».

The article deals with the problem of error analysis which was initiated in the West in the 60-70s. The article lays special stress on the anthropocentric approach, the learner being the main acting person in the process of study. This direction of linguistic and psycholinguistic studies has been named by us as «erratology».

Анализ ошибок как прикладное исследовательское направление изначально был сосредоточен на анализе английского языка как второго в условиях проживания в англоязычной среде: на основе анализа английского языка как второго были введены понятия «входа» и «выхода», а позднее «приема», осуществляемого изучающим иностранный язык; в связи с различиями на входе и выходе появились такие понятия, как «интеръязык» или «аппроксимативная система»; исследователи отмечали необходимость изучения и усвоения не только и не просто языковых форм, но и социокультурной составляющей в процессе изучения иностранного языка.

Позднее исследователи перешли к анализу английского языка как иностранного, анализу речевого взаимодействия иностранцев с носителями английского языка и взаимодействия иностранцев с иностранцами [1], [2], [3], [4]. Более того, теория анализа ошибок все более широко стала применяться на всех уровнях языковой системы, начиная от фонологического и заканчивая коммуникативным.

Особое внимание уделялось анализу интеръязыка учащегося как системы его переходной компетенции (transitional competence). По мнению Дж. Ричардса и Г. Сэмпсон, интеръязык обусловлен семью факторами [5: 5-15]:

1) языковой перенос (language transfer), при котором наблюдается интерференция родного языка при построении предложений на иностранном языке. По подсчетам ряда исследователей, примерно одна треть ошибок объясняется языковым переносом или (что то же самое) межъязыковой интерференцией.

2) внутриязыковая интерференция (intralingual interference), обусловленная супергенерализацией ранее усвоенных правил. Так, например, усвоив окончание -ed для образования прошедшего времени, обучающийся вполне может сказать «He growed up in Canada». Дж. Ричардс при этом выделяет типы ошибок, которые типичны для речи иностранцев с разными языковыми кодами родного языка. Более того, утверждается, что ошибки как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции подтверждают действие правила переноса в обучении (transfer of training): ранее полученные знания могут отрицательно влиять на знания, приобретенные позднее.

3) социолингвистическая ситуация (sociolinguistic situation), которая определяет выбор того или иного процесса усвоения иностранного языка.

Одно дело, когда язык мотивационно изучается для утилитарных целей, и другое, когда язык изучается с целью интеграции в ином лингвокультурном сообществе.

4) модальность (modality), которая определяет степень «ороднения» иностранного языка и процесса порождения речи. По мнению исследователей, случаи интерференции элементов родного языка чаще бывают на уровне порождения речи и гораздо реже на уровне ее восприятия и понимания. Сюда же можно отнести случаи неправильного произношения, правописания, смещения форм устной и письменной речи.

5) возраст (age), который также детерминирует характеристики того или иного интеръязыка. Если речь детей характеризуется короткими высказываниями, состоящими из нескольких слов, неспособностью детей планировать свою речь, то взрослые обладают лучшей памятью, более богатым запасом абстрактных понятий и лучшими способностями к формулированию новых понятий. Од-

нако, по мнению исследователей, взрослые стратегически более ориентированы на усвоение вокабуляра, тогда как усвоение синтаксиса и грамматики в целом представляет для них большую проблему.

6) последовательная смена интеръязыков или аппроксимативных систем (*successions of approximative systems*), которые характеризуются своей нестабильностью ввиду постоянного языкового роста обучаемого. В данном случае предлагается различать компетенцию восприятия (*receptive competence*) и компетенцию порождения (*productive competence*). Обучаемый может, например, сказать «I has a book», но понимать правильно сказанное по-английски. Иначе говоря, знание правила не всегда означает, что оно будет правильно реализовано в процессе коммуникации. Возникает вопрос: как сделать так, чтобы вновь введенное правило безошибочно было использовано в процессе коммуникации?

7) универсальная иерархия трудностей (*universal hierarchy of difficulty*), которая может быть разработана для учащихся с общим для них кодом родного языка. Психолингвисты определяют трудности в изучении иностранного языка, исходя из таких факторов, как длина предложения, время, необходимое на обработку языкового материала, степень сложности словообразовательных моделей, количество трансформаций, семантическая сложность. Представляется, что в отношении английского и русского языков данную иерархию трудностей еще предстоит определить.

В дополнение к данной проблематике изучения иностранных языков Л. Селингер, например, вводит понятие «фоссилизации» (*fossilization*) (окаменения), которое присутствует в латентной психологической структуре и представляет собой «языковые единицы, правила и подсистемы, которые обучаемые сохраняют в своем интеръязыке, несмотря ни на собственный возраст, ни на объем материала или объяснений, полученных при изучении иностранного языка [1: 36]. В качестве примеров таких фоссилизированных элементов являются французский увулярный /г/ в английском интеръязыке, американский ретрофлексный /г/ при изучении французского языка, сохраняющийся ритм речи в интеръязыке изучающих испанский язык, немецкий порядок слов немецкоговорящих студентов, изучающих английский язык [1: 36]. И такие фоссилизированные элементы появляются в интеръязыке обучаемого, несмотря на изученные правила, каждый раз, когда его внимание отвлекается на решение какой-либо интеллектуальной задачи или когда в его занятиях по изучению иностранного языка имел место хотя бы небольшой перерыв.

Другой постулируемой проблемой является «стратегия коммуникации» (*strategy of communication*), которая зачастую является общей для обучаемых разной национальности. Стратегия коммуникации подводит их к тому, что они знают уже вполне достаточно, чтобы вступать в коммуникацию и поэтому прекращают совершенствовать свои знания, вследствие чего «фоссилизируется» их компетенция в сфере интеръязыка [1: 38].

Еще одной, на наш взгляд, важной проблемой является проблема «переноса в обучении» (*transfer of training*), в результате которой определенные языковые элементы и структуры подвергаются фоссилизации под влиянием неправильной ориентированности материала, излагаемого учителями или учебниками. Нечто подобное можно наблюдать в речи русскоязычных студентов, говорящих на английском языке. Известно, что в русском языке категория вида представлена совершенным и несовершенным видами. В английском языке данная категория не находит формального выражения, как это имеет место в русском языке (делал — сделал, плыл — приплыл). Однако в английском языке имеется видо-временная форма *Present Perfect*, которая характеризуется, как правило, учителями и учебниками как результативное действие, совершенное к моменту речи и связанное своим результатом с настоящим. Именно данное понятие совершен-

ности в рамках категории вида (совершенный вид) и видо-временной формы Present Perfect ориентирует учащихся на то, что предложения, в которых глагол выражен совершенным видом, должны переводиться формой Present Perfect, а предложения, в которых глагол выражен несовершенным видом, должны переводиться на английский язык формой Past Simple. Соответственно, перевод предложения «Он получил письма» получает английское соответствие «He has received letters», а предложения «Он получал письма» — английское соответствие «He received letters». Такая жесткая корреляция между совершенным видом и Present Perfect и несовершенным видом и Past Simple постоянно наблюдается в речи русскоязычных студентов, говорящих на английском языке. В действительности же английские глаголы, употребляющиеся в Present Perfect, могут переводиться на русский язык как глаголами совершенного, так и несовершенного вида.

Впоследствии исследователи теории анализа ошибок, занимавшиеся в 70-е годы в основном описанием синтаксических форм и конструкций в речи изучающих иностранный язык и межъязыковой интерференцией, расширили диапазон своих интересов, обратив взгляд на другие аспекты, способствующие более эффективному усвоению иностранного языка. Многие из них пришли к выводу, что простое обращение к линейной модели «вход — черный ящик — выход» не является эффективным при объяснении процесса усвоения иностранного языка. Выход редко бывает изоморфным тому, что предлагается на входе, соответственно, необходимо более тщательно изучить механизмы приема (intake), которыми пользуется обучаемый, как он производит отбор материала на входе, после этого исследовать соотношение материала на входе и приеме, что позволит откорректировать в последующем вход. При этом возникают два вопроса: почему обучаемые не могут достигнуть уровня владения иностранным языком, которым обладают носители этого языка? Почему одни обучаемые более успешно усваивают иностранный язык, чем другие? При ответе на эти два вопроса высвечиваются два разных аспекта: при ответе на первый вопрос в фокусе внимания оказывается сам процесс изучения (learning), при ответе на второй вопрос главным действующим лицом является сам изучающий (learner). Отсюда проистекает необходимость обращения к анализу как процесса изучения, так и самого изучаемого, тем более что изучающий иностранный язык не является пассивным получателем информации, а представляет собой динамическую составляющую, активно производящую прием на входе, качество и количество которого зависит от таких переменных, как возраст, социально-экономический статус, условия, в которых протекает изучение иностранного языка, и, наконец, уровень владения родным языком и другими иностранными языками. Дело в том, что уровень владения родным языком и степень эффективности усвоения иностранного языка находятся в прямо пропорциональной зависимости: чем выше уровень владения родным языком, тем больше вероятность более успешного усвоения иностранного языка.

Анализ исследований в области теории анализа ошибок, проведенных в последние годы, позволяют нам определить круг интересов исследователей и совокупность проблем, которые предстоит решить в дальнейших лингвистических и /или психолингвистических исследованиях по эрратологии с акцентом на эффективность изучения и усвоения иностранного языка:

— соотношение материала на входе и приеме; механизмы, обеспечивающие более эффективный прием поступающей информации;

— анализ источников материала на входе в дополнение к материалу, предоставляемому учителем или учебниками;

— контрастивное изучение материала на входе и выходе с последующей коррекцией входа;

- изучение вербального взаимодействия говорящих на иностранном языке;
- изучение социолингвистических факторов, способствующих усвоению иностранного языка;
- анализ процесса усвоения иностранного языка и личности, изучающей иностранный язык;
- анализ роли учителя и учебных пособий в изучении иностранного языка с целью исключения ошибок, являющихся причиной переноса в обучении (transfer of teaching).

Независимо от того, участвует ли субъект в переводческой деятельности или в изучении и усвоении иностранного языка, он непременно сталкивается с необходимостью участия в этих видах деятельности в качестве рецептора (деятельность по восприятию и пониманию иноязычной речи) и в качестве продуцента (деятельность по порождению иноязычной речи). Каждый из данных видов деятельности требует формирования специфических умений и навыков. По мнению Дж. Хармера [6: 183-184], в основу формирования рецептивных умений по чтению и слушанию аутентичных текстов могут быть положены шесть базовых умений, которые способствуют более полному пониманию иноязычного текста:

- прогнозируемые умения, поскольку процесс понимания текста — это процесс, в ходе которого рецептор устанавливает степень соответствия собственного прогноза с действительным содержанием текста;
- умения по извлечению специфической информации, при которых внимание учащегося концентрируется не на содержании текста вообще, а на информации, важной для решения конкретной задачи (узнать конкретно, чем занимается компания; результаты исследования);
- умения по пониманию общего смысла текста, при которых опускаются детали и на первый план выходит релевантная для понимания общей картины информация;
- умения по извлечению подробной информации, при которых внимание учащихся акцентируется на языковых и внеязыковых средствах передачи (например, ответить на вопросы: а что думает по этому поводу автор? Каково его отношение к описываемым событиям и персоналиям?);
- умения по определению функции и структуры дискурса (текста), при которых учащийся должен знать средства создания связности и целостности текста;
- умения по выведению смысла текста и его составляющих из контекста, при которых учащийся должен научиться понимать смысл даже не знакомых ему слов благодаря языковому контексту и контексту ситуации.

Формирование рецептивных умений на каждой из этих стадий будет способствовать повышению общей культуры восприятия и понимания текста и осознанию многомерного характера данного процесса. С целью формирования данных умений Дж. Хармер предлагает также пять базовых методических принципов, которые реализуются в ходе обучения, проходя следующие этапы:

- этап ввода (lead-in), где главной задачей является знакомство с темой текста (устного или письменного) и пробуждение интереса к ней;
- этап постановки цели и задач понимания, на котором учитель ставит перед учащимися цель восприятия/понимания текста — ответить на конкретные вопросы, составить таблицу, пересказать текст и т. д.;
- этап исполнения, на котором учащиеся читают или слушают текст в соответствии с поставленной учителем целью;
- этап обратной связи, на котором учащиеся, выполняя задание, сверяют свои ответы друг с другом с точки зрения правильности понимания текста;
- этап развития, на котором учитель дает развивающее задание на базе прослушанного/прочитанного текста. Например, если учащиеся ответили на текст-

письмо, то в качестве развивающего задания учитель может попросить учащихся написать ответ на данное письмо.

При восприятии/понимании учащимся можно предоставлять более аутентичные тексты (*roughly-tuned texts*), чем при порождении (*finely-tuned texts*). Дело в том, что понимание текста не обязательно предусматривает умение учащихся также писать или говорить [6: 184-185].

При порождении текста формирование продуктивных умений (*productive skills*) проходит три основных этапа [6: 50]:

— этап ввода новых языковых элементов, который представляет собой «некоммуникативный» этап формирования продуктивных умений. На данном этапе выполняются тренировочные упражнения на отработку отдельных языковых элементов, а учитель по мере необходимости контролирует и исправляет ошибки. Данный этап иначе также называется презентацией (*presentation*);

— этап практической деятельности (*practice*), который совмещает в себе черты коммуникативных и некоммуникативных типов упражнений. Учитель также контролирует и устраняет возможные неточности и ошибки в речи учащихся;

— этап коммуникативной деятельности, на котором учащиеся решают определенные коммуникативные задачи, пользуясь всей разнообразной языковой палитрой. Такой вид деятельности является обязательным для учащихся для выхода на более высокий уровень владения языком. Взаимоотношения и баланс между этими тремя этапами определяются потребностями учащихся при решении определенной задачи и на определенном временном интервале. Коррекционная работа учителя на этапе практической деятельности может более полно раскрыть для учащегося содержание информации на входе.

Таким образом, при изучении иностранного языка большая роль отводится учителю, от которого в наибольшей степени зависит методический аспект организации занятия, соблюдение баланса этапов в зависимости от коммуникативной цели и степени усвоения иноязычного материала и, как следствие, уровень сформированности рецептивных и продуктивных умений и навыков.

В зависимости от этапа и вида коммуникации — восприятие/понимание и порождение — учитель участвует в профилактической и коррекционной работе по предупреждению и исправлению ошибок понимания и ошибок порождения.

Ученые-преподаватели, посвятившие свои научные труды анализу ошибок, в большинстве своем сходятся во мнении, что ошибки — это составляющая процесса изучения (*a part of learning*), а исправление ошибок — составляющая процесса обучения (*a part of teaching*). В этом случае возникает методический вопрос: как наиболее эффективно и правильно совместить эти два процесса?

С другой стороны, важным является разграничение ошибок с точки зрения обучающегося (*learner's mistakes*) и ошибок с точки зрения обучающего (*teacher's opinion of mistakes*). Ошибки обучающегося, как правило, подразделяются на две категории: ошибки смысла (*mistakes of meaning*) и ошибки формы (*mistakes of form*), причем ошибки первой категории представляются наиболее серьезными. Так, по мнению Дж. Эдж, в предложении «Please, will you to show me coats?» имеют место две ошибки: употребление частицы «to» перед глаголом «show» и употребление существительного «coats» во множественном числе вместо единственного. «Will you to show me» — по-английски неправильно, но звучит вежливо и понятно, поэтому ошибка в употреблении частицы «to» не является существенной для коммуникации, в отличие от второй ошибки (*coats*) [7: 2].

В другом примере имеет место непонимание между собеседниками, поскольку, употребив в принципе правильную грамматическую форму, один из собеседников имел в виду совершенно другой смысл (пример из [7: 8]):

- How long are you here?
- Two years.
- Wha... You are already here since two years?
- No, no, I am come yesterday.
- Oh, yester...
- No, no, last week, I mean I came last week.

То, что в действительности имел в виду один из собеседников, соответствует английскому предложению «How long have you been here?», тогда как предложение «How long are here for?» передает будущность и соответствует русскому предложению «На сколько вы приехали?». Иначе говоря, не имеет смысла заучивать грамматически правильные предложения, если они означают совершенно не то, что хотел сказать обучающийся [7: 3].

Ошибки формы, как правило, появляются в процессе порождения речи на этапе ввода новых языковых элементов и этапе практической деятельности, когда те или иные языковые формы не устоялись в речевой практике обучающегося. Важно отдавать отчет в том, какие причины лежат в основе ошибок формы с тем, чтобы обучающийся в последующем мог откорректировать материал на вводе. Дж. Эдж полагает, что причинами ошибок формы являются следующие [7: 7-8]:

- ошибки под влиянием первого или родного языка, т.е. межъязыковая интерференция;

- ошибки под влиянием изученных правил и их переноса на все без исключения случаи;

- супергенерализация или перенос общего правила на все случаи речевого употребления приводит к ошибкам, как правило, внутриязыковой интерференции.

Выявление ошибок формы поможет определить области, которым необходимо уделить больше внимания, выработав соответствующие механизмы устранения ошибок. По мнению М. Джейн, «ошибки не следует рассматривать как пример «языкового греха», который нужно подвергнуть «интенсивной терапии»; наоборот, к ним следует подходить как к важному условию изучения, вооружив учителя ответами на то, как переключить внимание обучающегося с заученного раз и навсегда правила на понимание более гибкой формы его применения в конкретной ситуации» [8: 208].

Таким образом, с методической точки зрения к ошибкам не следует относиться как к некоему раздражителю, они являются, как правило, неизбежной составляющей любой, в том числе речевой, деятельности. Представляется, что осознание данного факта и природы тех или иных ошибок в методическом плане может способствовать более эффективному и творческому применению языкового материала как со стороны обучающегося, так и со стороны обучающего (по принципу обратной связи). Коррекционная работа обучающего — это способ напоминания о формах правильного, стандартного английского языка, а не критика и, тем более, не разновидность наказания. Многие ошибки являются ошибками роста, повышения речевой компетенции обучающихся, поэтому деятельность студентов по экспериментированию с языком, в ходе которого они пытаются продвинуться в изучении языка, непременно должна поощряться.

Значимость данного направления лингвистических исследований, которое мы назвали «эрратологией», была аргументирована самими основоположниками: «анализ ошибок имеет лингвоприкладное значение в том, что данные, полученные в классе, могут служить в качестве базовых для теоретических обобщений, а после их оценки по принципу обратной связи — в качестве основы для разработки и корректировки учебных программ» [9: 1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Selinker S. Interlanguage // Error Analysis. London: Longman Group Limited, 1984.
2. Nemser W. Approximative systems of foreign language learners // Error Analysis. London: Longman Group Limited, 1984.
3. Carroll M., Murcia-Serra J. The relevance of information organization to second language acquisition studies // Studies in Second Language Acquisition. London: Cambridge Univ. Press, 2000. Vol.22. No.3.
4. Gass S. M., Varonis E. M. Input, interaction and second language production // Studies in Second Language Acquisition. 1994. Vol.16.
5. Richards J., Sampson G. The study of learner English // Error Analysis. London: Longman Group Limited, 1984.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, N. Y.: Longman, 1991.
7. Edge J. Mistakes and correction. London, N.Y.: Longman, 1989.
8. Jain M. P. Error analysis: source, cause and significance // Error Analysis. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984.
9. Error Analysis. London, N. Y.: Longman Group Limited, 1984

*Елена Александровна ЛЕОНТЬЕВА —
ассистент кафедры немецкой филологии*

УДК 811.111

ВЛИЯНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ НА ЯЗЫКОВУЮ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ В НАРРАТИВЕ

АННОТАЦИЯ. В настоящей статье рассматривается один из видов переводческих грамматических трансформаций и устанавливается зависимость между данными смещениями и искажением языковой точки зрения нарратива при его передаче на иностранный язык.

The present article investigates one of the grammatical transformations appearing by the process of translation. The author states that changes of such kind lead to the speech point of view's misrepresentation in the narrative translated into a foreign language.

К категории точки зрения, являющейся одним из основных понятий нарратологии (науки, изучающей нарратив на стыке лингвистики и литературоведения [1: 22]), существует множество различных подходов, отличающихся друг от друга не только терминологией или принципами типологии, но и лежащими в их основе определениями понятия [5, 6]. Традиционно точка зрения трактуется как «отношение нарратора к повествуемой истории» [Лаббок, цит. по: 7]. Однако, на наш взгляд, определение немецкого нарратолога В. Шмида наиболее ясно и полно отражает суть данной категории: точка зрения — это «образуемый внешними и внутренними факторами узел условий, влияющих на восприятие и передачу событий» [7: 121]. Из пяти выделенных им граней точки зрения (перцептивной, идеологической, пространственной, временной и языковой [7: 127]) интерес для нашего исследования представляет языковая, которую В. Шмид соотносит с восприятием и передачей события. Языковое оформление, по мнению автора указанной концепции, не «добавляется» нарратором, а существует уже в самом акте восприятия до его передачи [7: 125].

В задачи переводчика входит адекватное воспроизведение на языке-цели не только фактуальной информации, но и языковой точки зрения. Тем не менее анализ переводов литературных нарративов показывает, что во многих случаях