

Le texte analysé relève manifestement du discours (d'après E. Benvenist [7]): on y trouve deux «je». Au niveau du texte ce sont narrateurs, c'est-à-dire il y en a deux. Certains paragraphes sont écrits de la part de «je» de l'homme, on le devine, par exemple, grâce aux formes des adjectifs, des possessifs et le nom abrégé d'A. dont il parle. C'est la voix du narrateur créé par Marc Marie, le co-auteur d'Annie Ernaux.

Dans d'autres paragraphes «je» de la femme intervient, on la devine grâce à la mention du cancer car c'est elle qui en souffre/a souffert. Et encore, elle parle de «lui»: «Je voudrais qu'il n'ait pas écrit à cause de moi, ni pour moi, mais hors de moi, vers le monde. Pour ma part, en écrivant je n'ai pas pensé à lui me lisant, je ne sais pas ce que j'ai *fait par rapport à lui*», – et d'«eux»: «Je nous revois un dimanche de février, quinze jours après mon opération, à Trouville» [2, p. 151].

Deux narrateurs restent dans la base temporelle du discours: Imparfait – Passé immédiat dans le passé – Passé composé – Présent – Future immédiat – Future simple. Une telle base temporelle montre que le temps du récit n'est pas rompu du temps personnel des narrateurs.

Pour chacun des narrateurs le présent est le temps de l'écriture, c'est-à-dire celui de la description des photos («C'est une robe hors saison. Très courte. Trop courte. Je ne suis pas sûr qu'A. l'ait portée un autre soir» [2, p. 145], «Je ne sais pas ce que sont ces photos. Je sais ce qu'elles incarnent, mais j'ignore leur usage»; «Je sais ce qu'elles ne sont pas: des images dans leur cadre sur le rebord de la cheminée, au milieu d'un père, de bébés dodus, d'un grand-oncle en uniforme» [2, p. 147]).

Les faits antérieurs à ce présent sont rapportés au passé composé et leur datation reste approximative. Les événements s'organisent conformément aux repères personnels, par exemple, le PC c'est :

- quand lui, il se rappelle un moment où il faisait la photo maintenant décrite: «J'ai dû monter sur le lit pour prendre la photo» [2, p. 145] (on pourrait dire que le PC crée une distance entre le je-narrateur et le je-personnage);

- pour elle «en avril dernier» quand «On m'a enlevé le cathéter» [2, p. 150]. Ou quand pour elle le cancer est devenu le passé: «Pendant des mois, mon corps a été investigué et photographié des quantités de fois sous toutes les coutures et par toutes les techniques existantes» [2, p. 149].

Le future et, surtout, future périphrastique, se rapporte avec les événements qui doivent suivre après la terminaison du récit: «Bientôt nous allons échanger nos textes» [2, p. 151].

3) Chaque narrateur essaie de sortir au-delà du récit personnel, de trouver ce qui les unit, les deux. Peut-être, est-ce la stratégie fictionnelle, celle qui force l'imagination à valoriser esthétiquement l'expérience? Les photos, leurs descriptions et commentaires, la suite des récits entrecroisés de deux «je», tout est destiné à dépasser, à un moment, l'extériorité par rapport à l'autrui et de dire «nous». Deux métaphores dans le dernier chapitre «Notre histoire» le prouvent :

- M. Marie imagine leurs relations comme une pièce avec la dramaturgie inventée et interprétée par eux deux («d'englober les différentes strates d'une dramaturgie, la pièce que nous venions de jouer pour nous seuls» [2, p. 145]);

- A. Ernaux, fascinée par la photo et la furtivité du temps, invente une photo imaginaire d'une scène vécue un jour, tant pis qu'elle n'ait pas été prise, il y a les mots qui ont la puissance de la recréer («J'ai pensé à ce moment-là qu'il aurait fallu une photo. J'avais le titre, *Naissance*» [2, p. 151]).

Mais le jeu n'est pas terminé: pour le lecteur extérieur restent les questions à résoudre. D'abord, les photos qui devraient être la preuve de ce que les événements décrits ont eu lieu, ne laissent qu'une image virtuelle et insuffisante: elles ne présentent que les vêtements entremêlés («Dans quelques années, ces photos ne diront peut-être plus rien à l'un et à l'autre, juste des témoignages sur la mode des chaussures au début des années 2000» [2, p. 150-151]).

Et puis, le principe de vérité qui devrait être garanti par la possibilité de confronter deux récits est ébranlé quand A. Ernaux écrit: «J'ai peur de découvrir son altérité, cette dissemblance des points de vue que le désir et le quotidien partagé recouvrent, que l'écriture dévoilera d'un seul coup. Est-ce qu'écriture sépare ou réunit» [2, p. 151].

Donc, «L'Usage de la photo» c'est un texte qui propose au lecteur quelques choix d'interprétation: 1) si l'on est persuadé de la véracité de tous les repères autoréférentiels, c'est le cas d'un récit autobiographique à deux auteurs; 2) si les repères fictionnels sont pris en considération, on peut parler d'un récit autofictionnel.

Ainsi, les démarches effectuées ont permis de montrer que le texte autofictionnel possède plusieurs marques formelles bien repérables par le lecteur attentif. L'analyse du rôle de l'auteur, de la base énonciative et temporelle a fait évident que le roman d'Annie Ernaux et de Marc Marie «L'Usage de la photo» c'est un «récit des faits strictement réels où la fiction porte, non pas sur le contenu des souvenirs évoqués, mais sur le processus d'énonciation et de mise en récit» [4]. Les recherches ultérieures peuvent être dirigées vers la comparaison des marques formelles des récits autofictionnels visée à l'élaboration d'un schéma typologique.

SOURCES ET LITTÉRATURE

1. Reuter Y. L'analyse du récit. – Paris: Dunod, 1997. – 117 p.
2. Ernaux A., Marie M. L'Usage de la photo. – Paris: Éditions Gallimard, 2005. – 151 p.
3. Crignon A. Dis, c'est quoi, l'autofiction? // *Nouvel Observateur*. – 2004. – № 2087. – С. 56-58.
4. Laouyen M. L'autofiction: une réception problématique – <http://www.fabula.org/commun/classes/communes.css> (Cited 2.12.1999).
5. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
6. Tomassone R. Grands repères culturels pour une langue: le français. – Paris: Hachette, 2001. – 304 p.
7. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.

Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Методика обучения письму на английском языке как иностранном пока еще недостаточно разработана в нашей стране, несмотря на особую важность именно этого вида англоязычной речевой деятельности в международной коммуникации. Однако исследования в данной области в последнее время достаточно интенсивно развиваются в Украине (см., например, работы [3; 5] и др.), что позволяет надеяться на решение проблемы. Это решение требует создания такой методики, которая, с одной стороны, учитывала бы и вобрала в себя мировые

достижения в области обучения рассматриваемому виду речевой деятельности, а с другой стороны, была бы оптимально приспособленной к местным условиям.

В плане рассматриваемой проблемы наименее разработанной можно признать методику обучения письму на английском языке в языковом вузе. Диссертационных исследований, посвященных такой методике крайне мало, а наиболее интересные из них, такие, например, как работа Я. М. Колкера [2], уже, безусловно, устарели. Это очень серьезный пробел, поскольку без качественной подготовки в плане письма на изучаемом языке будущих специалистов в области английского языка как иностранного (преподавателей, переводчиков) нельзя рассчитывать на то, что проблема в целом сможет найти сколько-нибудь эффективное решение.

Целью нашей работы была разработка именно такой эффективной методики обучения письму на английском языке для языковых вузов Украины.

Создание указанной методики базировалось на предположении о целесообразности выделения в обучении двух основных типов письма на изучаемом языке [4]. Первый из них может быть назван **практическим письмом**. Это написание деловых и личных писем, заявлений о приеме на работу, собственных резюме и CV, аннотаций и рефератов прочитанной профессиональной литературы, разных видов документов и т.п. Таким образом, обучение практическому письму развивает те навыки и умения, которые могут постоянно использоваться в практической деятельности выпускника вуза. Этот тип письма также сравнительно несложен для преподавания вследствие высокого уровня стандартизованности и клишированности относящихся к данному типу письменных документов.

От практического письма существенно отличается **академическое письмо** [4], которое вряд ли может найти сколько-нибудь широкое применение после окончания вуза. Это письмо полностью сориентировано на написание академических эссе и сочинений, т. е. на развитие тех умений, которые сами по себе не имеют существенного значения для последующей профессиональной деятельности или повседневной жизни. Академическое письмо также намного труднее в обучении по сравнению с практическим вследствие его высоко творческого характера, низкого уровня стандартизованности и клишированности. Но именно этим обусловлена и большая важность академического письма в преподавании неродного языка, необходимость уделять ему серьезное внимание.

Академическое письмо – это самый творческий вид письма, который можно применять в преподавании английского языка как иностранного. Оно требует наиболее нестандартного, «тонкого» владения и использования языка, а также глубокого понимания его выразительных возможностей. При написании эссе/сочинений на английском языке обучаемым придется не следовать стандартам и образцам, как, например, при написании деловых писем, а выражать свои собственные мысли и находить для этого наиболее подходящие языковые средства. Это развивает не только навыки и продуктивные умения письма, но также и общие творческие способности. Студенты получают возможность творческого и продуктивного самовыражения с помощью языка, что увеличивает их творческий потенциал. А поскольку письмо – наиболее осознанный вид речевой деятельности, академическое письмо становится уникальным средством для усвоения сознательного, творческого, продуктивного и экспрессивного подхода к коммуникации на изучаемом языке.

Еще одним преимуществом является роль письма как **всеобщего закрепителя** [1], которую оно играет в преподавании иностранных языков. Из всех видов речевой деятельности письмо наилучшим образом обеспечивает усвоение и наилучшим образом закрепляет грамматику и лексику. Оно способствует свободе и гибкости их применения обучаемыми не только непосредственно в процессе письма, но и в говорении, чтении и аудировании. Академическое письмо, в гораздо большей степени, чем практическое письмо, требует от студентов использования разнообразной грамматики и словаря. Тем самым оно обеспечивает усвоение, закрепление и способствует переносу в другие виды речевой деятельности разнообразных лексических и грамматических средств выражения. В результате академическое письмо становится важнейшим средством овладения языком в целом.

Этими соображениями и обуславливалось то, что нами разрабатывалась методика обучения именно академическому письму на английском языке студентов языкового вуза. Разработанная методика базировалась на четырех главных положениях.

Первым и ведущим из них было применение **процессуального подхода** как основы обучения. Процессуальный подход (process approach) является основным в англо-американской методике обучения письму на английском языке как второму/иностранному (ESL/EFL) [7; 12; 13]. При следовании ему написание эссе или сочинения разделяется на ряд стадий, последовательное прохождение которых (процесс) считается более важным, чем конечный результат (написанное эссе).

В разработанном нами пособии *WRITING ACADEMICALLY*, которое сейчас готовится к изданию и предназначено для обучения академическому письму на английском языке в языковом вузе, первой такой стадией является обсуждение студентами темы эссе в парах или микрогруппах из 3-5 человек (*brainstorming*) с целью порождения идей (что писать в эссе). Обсуждению помогают специально подобранные изображения (фотографии, картинки и т.д.) стимулирующие дискуссии. За «мозговым штурмом» обычно следует так называемое *freewriting*, т.е. свободное (без каких-либо форматных, стилистических, структурных и иных ограничений и без оглядки на языковую правильность) письменное изложение мыслей, возникших по поводу предложенной темы. Генерировав идеи, опять же в парах или микрогруппах, студенты составляют их список, группируют в логической последовательности, составляют структурно-логическую схему будущего эссе и его план (*listing, grouping, clustering and writing an outline*). Этим заканчивается стадия, на которой работа является в основном коллективной (*team-writing*), и осуществляется переход к индивидуальным стадиям работы.

Они начинаются с индивидуального написания студентами первого чернового варианта эссе (*first drafting*), в котором главное внимание обращается на содержательные, структурные, композиционные и логико-формальные характеристики того, что пишется, а языковые трудности, проблемы и ошибки могут не приниматься во внимание. Первый написанный вариант самостоятельно анализируется самим студентом-автором (*revision*) с целью его возможной переработки для усовершенствования содержания, структуры и композиции, но не языковой формы. На этой основе составляется второй черновой вариант (*second drafting*), и он редактируется автором с целью «шлифовки» языковой формы, устранения ошибок в языке и т.д. (*editing*).

Следующей стадией является рецензирование и комментирование работы студента другим студентом или студентами (*peer-reviewing and commenting*), причем такое рецензирование и комментирование касается в основном содержания, структуры и композиции и в гораздо меньшей степени языковой формы написанного.

На последней стадии обучаемые вновь обрабатывают свое эссе на основе полученных комментариев и замечаний, т. е. составляют его окончательный вариант (*final drafting*), который вновь подвергается саморедактированию, после чего сдается на проверку преподавателю.

Таким образом, во главу угла ставится сам *процесс* написания эссе и последовательное совершенствование написанного в плане содержания, структуры, композиции и языковой формы в этом процессе. Именно в этом и заключается высокий обучающий эффект рассматриваемого подхода, поскольку студенты не пишут по заданному образцу, а творчески и самостоятельно *создают* письменное произведение на неродном языке, учась достигать оптимального результата путем последовательного совершенствования изначально созданного ими текста. Особое внимание уделяется овладению обучаемыми теми особенностями и соблюдению ими всех тех требований, которые предъявляются к написанию именно англоязычных академических эссе и статей: следованию определенному порядку изложения и его определенной логико-смысловой структуре с наличием всех необходимых языковых средств, указывающих на логическую связь; трехчастной структуре эссе или статьи (*introduction, body, conclusion*); наличию таких обязательных элементов как *thesis statement* в *introduction*, *topic sentence* и *supporting statements* в каждом абзаце, *final comments* в *conclusion* и др. Этим аспектам посвящена большая часть объяснений и комментариев в пособии *WRITING ACADEMICALLY* и на них фокусируется внимание студентов как в процессе письма, так и в процессе взаиморецензирования и взаимокомментирования.

Подобная схема соблюдается в пособии в каждом разделе (*Unit*) и при обучении написанию отдельных абзацев для эссе определенного типа, и при обучении написанию целостных эссе. При этом каждый из десяти разделов пособия состоит из двух основных частей, первая из которых посвящена обучению написанию абзацев определенного типа, а вторая – обучению написанию определенных типов эссе, в которые абзацы изученного типа могут входить как составные части.

Рассмотренное первое положение обсуждаемой методики сочетается со вторым, также нашедшим отражение в структуре пособия *WRITING ACADEMICALLY*. Это опора на **жанровый подход** [8]. Он состоит в том, что на стадии обсуждения (генерирования идей) студенты обязательно читают некоторые абзацы или целостные тексты по теме будущего повествования или эссе. Это дает возможность проанализировать представленные материалы-образцы с точки зрения жанровых особенностей, коммуникативных целей и средств их достижения для опоры на выделенные особенности при написании собственных абзацев или эссе.

Третье и четвертое направление взаимосвязаны и ориентированы на повышение мотивации студентов, развитие у них желания как писать творческие работы на изучаемом языке, так и овладевать на высоком уровне необходимыми навыками и умениями.

Реализация третьего направления связана с включением в каждый раздел пособия так называемого «Письма для развлечения/Ведения дневника о себе» (*Writing for Fun/Journal Writing about Yourself*). *Writing for Fun* проводится с помощью специальных заданий, делающих письмо на английском языке стимулирующим развлечением для студентов, тем, что доставляет им удовольствие (преобразование обычного текста в абсурдный и наоборот, написание веселых сказок о жизни и приключениях различных предметов в аудитории или реальных/выдуманных историй, иллюстрирующих какую-то известную пословицу, и ряд других). Специальное экспериментальное исследование [9] показало очень большой потенциал такого вида учебной деятельности и в плане повышения учебной мотивации, и в плане ускорения развития у студентов навыков и умений англоязычной письменной речи. Таким же потенциалом обладает и *Journal Writing about Yourself*. В подобном дневнике (*journal*) студенты пишут о своих личных проблемах, психологическом и эмоциональном опыте, высказывают свои отношения к различным жизненным ситуациям и т.п.

Реализация четвертого направления базируется на включении в каждый раздел пособия заданий по креативному письму (*Creative Writing*), предполагающему написание небольших работ литературного характера, таких как рассказы, психологические очерки, стихотворения, короткие пьесы и т.п. [6]. Наши исследования [10; 11] также продемонстрировали чрезвычайно высокий потенциал креативного письма в решении тех же задач, которые решают «Письмо для развлечения/Ведение дневника о себе». Но в данном случае эти задачи решаются на более высоком уровне – уровне написания художественных произведений. Сам уровень письма пробуждает творчество студентов и стимулирует их попытки найти наиболее экспрессивные языковые средства. Кроме того, креативное письмо пробуждает *дух соревнования*. Это происходит потому, что обучаемые пишут не для преподавателя («на оценку»), а скорее для других студентов, которые и оценивают написанное.

В заключение можно сказать, что методика обучения академическому письму, воплощенная в пособии *WRITING ACADEMICALLY*, базируется на сочетании процессуального и жанрового подхода с дополнительными видами учебной деятельности. Апробирование пособия в педагогической практике, предшествовавшее публикации, показало его высокую эффективность в плане достижения поставленных целей и задач.

Источники и литература

1. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. – Москва: Учпедгиз, 1947. – 222 с.
2. Колкер Я. М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (английский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 39 с.
3. Литвин С. В. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою: Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 291 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2005. – 246 с.
5. Устименко О. М. Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторговельної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 22 с.
6. Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.). – Harlow, Essex: Longman, 2001. – 371 p.
7. Hedge T. Writing – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 167 p.

8. Swales J. Genre analysis: English in academic and research settings. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
9. Tarnopolsky O. Writing English as a foreign language: A report from Ukraine//Journal of Second Language Writing. – 2000. – 9 (3) – P. 209-226.
10. Tarnopolsky O. Promoting EFL literacy via promoting motivation: A case for writing skills development//TESL Reporter. – 2004. – Vol. 37 (1). – P. 8-16.
11. Tarnopolsky O. (2005). Creative EFL writing as a means of intensifying English writing skill acquisition: A Ukrainian experience//TESL Canada Journal – 2005. – 23(1). – P. 76-88.
12. Tribble C. Writing. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 174 p.
13. White R., Arndt V. Process writing. – Harlow: Longman, 1991. – 186 p.

Телецкая Т. В.

ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ МОДАЛЬНОСТИ ДОСТОВЕРНОСТИ

Цель данной статьи – анализ существенных характеристик модальности достоверности с учетом достижений и дискуссий по проблемам модальности в аналитической философии и логике.

Функционально-семантическое поле достоверности представляет собой систему языковых средств, выражающих определяемую с точки зрения говорящего степень соответствия содержания высказывания действительности. В зависимости от того, каким образом говорящий оценивает полноту своих знаний об описываемых явлениях, содержание высказывания (пропозиция) может быть представлено как соответствующее или не соответствующее реальному положению дел в действительности.

Рассмотрим подробнее существенные характеристики модальности этого типа. Связь между объектом предикации и его признаком, отражаемая модальностью данного типа, не является фактом объективной действительности. Говорящий (или, шире – субъект оценки) лишь предполагает существование такой связи, это результат его мыслительной деятельности, и в этом смысле данная модальность является субъективной. Однако термин “субъективная” не отражает специфики этого модального значения, так как субъективная позиция говорящего в отношении существования связи между объектом и признаком выражена и в волеизъявительных высказываниях. Побудительные и оппозитивные высказывания тоже не выражают действительной связи между объектом и признаком, а лишь оценивают ее как желательную. Для разграничения этих двух видов субъективной модальности необходимо сделать акцент на характере субъективной оценки. Семантическую сущность модальности данного типа составляет тот факт, что она не дает оценку событиям и связям действительности, а является модальностью всего высказывания, оценивая его как возможное, вероятное, сомнительное или обязательное. И оценка эта зависит от степени знания говорящего о действительности.

Модальность достоверности выражает степень познания говорящим связей и отношений действительности; она всегда субъективна в том смысле, что всегда связана с умозаключением говорящего. Модальность достоверности – внешнесинтаксическая категория, так как, выражается, как правило, элементами, находящимися в синтагматической изоляции (модальными словами, частицами, модальными фразами). Это – модальность высказывания, а не действия, она характеризует все суждение в целом, а не способ существования связи между объектом и признаком.

Модальность высказывания представляет собой явление, принципиально отличающееся от модальности глагольного действия. Сущность модальности высказывания может быть определена с учетом достижений и дискуссий по проблемам модальности в аналитической философии и логике, а также закономерностей психологических процессов в речевом общении.

В связи с этим важным является решение вопроса о специфике ментальных состояний знания и мнения, которым в современной философии уделяется большое внимание. Большинство ученых считает, что необходимо провести границу между этими видами ментального состояния.

Так, например, Витгенштейн Л. предлагает различать знание, которое не может быть ошибочным, и мнение, которое не исключает ошибки [2, с. 142-149]. Как считает Дмитриевская М.А., “мнения-предположения сильно отличаются от мнений-оценок, тяготеющих к суждениям-фактам, и по ряду признаков обнаруживают сходство с верифицируемыми мнениями (оценками-предположениями): в случае мнений-предположений пропозиция имеет не субъективно-истинностную, а вероятностную оценку, высказывание же нуждается в аргументации” [4, с. 16]. Критерием для абсолютно истинного знания является засвидетельствованность органами чувств, а мнение основывается на результатах рассуждения [13, с. 161-168].

Так как ментальные состояния индивидуумов отражаются в высказываниях, то по утверждению Дмитриевской М. А., “постепенно анализ центральных понятий эпистемологии сомкнулся с лингвистическим исследованием употребления глаголов пропозиционального отношения, вводящих суждения знания и мнения, и сама проблематика знания и мнения стала по преимуществу языковой” [4, с. 8]. В философских исследованиях проводится анализ ситуаций, в которых возможно или невозможно употребление ментального глагола *знать* в 1-м лице ед. ч., и выявляются причины, по которым данное употребление ограничено.

Ограничения в употреблении выражения “Я знаю” были сформулированы Витгенштейном Л. и принимаются в работе Дмитриевской М. А. [3, с.167-169]. Несовместимыми с выражением “Я знаю” считаются: 1) перцептивные пропозиции; 2) пропозиции, отражающие внутреннее физическое или психическое состояние субъекта; 3) априорные (аналитические) пропозиции; 4) пропозиции, отражающие собственный опыт субъекта; 5) пропозиции, содержащие результат принятия решения.

Однако в речи вполне возможно употребление вышеуказанных классов пропозиций с выражением “Я знаю”. При этом говорящий намерен указать собеседнику на неуместность его высказывания или желает резко оборвать его.

Малькольм Н. в своей работе “Мур и Витгенштейн о значении выражения “Я знаю”” проводит анализ двенадцати различных ситуаций, в которых сочетание “Я знаю” используется по-разному и приходит к следующему выводу: “... я должен заявить, что не совсем понимаю, что имеется в виду под “истинным значением” выражения “Я знаю”. Более того, я вообще не вижу необходимости в этом понятии. Как можно выявить “истинное значение”? Как оно связано с теми различными функциями, которые выполняет выражение “Я знаю” в реальных ситуациях?” [8, с. 249].