

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. Добролюбова»
(НГЛУ)

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного
лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 36

Нижний Новгород

2016

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
НГЛУ*

УДК 81'1:008+82(091)+378.14+1(091)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 36. – Н. Новгород: НГЛУ, 2016. – 210 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

М.А. Викулина (*зам. главного редактора*), Е.Г. Ножевникова (*отв. секретарь*), М.К. Бронич, В.М. Бухаров, М.А. Грачев, Е.С. Гриценко, Е.Н. Дмитриева, В.Г. Зусман, В.И. Карасик (Волгоград), З.И. Кирнозе, Л.П. Крысин (Москва), М.М. Лебедева (Москва), Л.А. Львов, М.И. Никола (Москва), О.Г. Оберемко, Е.В. Плисов, Е.Р. Поршнева, Е.П. Савруцкая, Т.Н. Синеокова, В.В. Сдобников, В.М. Строгоцкий, С.В. Устинкин, Д. Боксэ (США), Д. Марке (Бельгия), Д. Мийе-Жерар (Франция), У. Реннер-Хенке (Германия), К. Флидль (Австрия), С. Фрилз (США)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32158 от 07.06.2008 г.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 36

Nizhny Novgorod

2016

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 36. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,
2016. – 210 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B. Zhigalev

Editorial Board:

M. Vikulina (*Deputy Editor-in-Chief*), E. Nozhevnikova (*Executive Secretary*),
M. Bronich, V. Bukharov, M. Grachev, E. Gritsenko, E. Dmitryeva, V. Zusman,
V. Karasik (Volgograd), Z. Kirnoze, L. Krysin (Moscow), M. Lebedeva
(Moscow), L. Lvov, M. Nikola (Moscow), O. Oberemko, E. Plisov,
E. Porshneva, E. Savrutskaya, T. Sineokova, V. Sdobnikov,
V. Strogetsky, S. Ustinkin,
D. Boxer (USA), D. Markey (Belgium), D. Millet-Gérard (France),
U. Renner-Henke (Germany), K. Fliedl (Austria), S. Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Д.С. Бабаев (<i>Азербайджан</i>) К вопросу о стилистических средствах, отличающихся в количестве и качестве.....	11
Л.Л. Банкова (<i>Нижний Новгород</i>) Вербализация концепта «труд» в китайской фразеологии	19
Н.М. Евстафьева (<i>Симферополь</i>) Видеоблог как среда реализации коммуникативной деятельности британской молодежи.....	26
К.С. Корюкаева (<i>Нижний Новгород</i>) Стилистические функции паремии в современном политическом медиадискурсе	36
Э.В. Лихачёв (<i>Симферополь</i>) Стилистические особенности немецкого футбольного комментария	45
Н.В. Макшанцева, С.Б. Королева (<i>Нижний Новгород</i>) Диалогичность: обретаемая или теряемая? М.М. Бахтин, современная языковая норма и проблемы правописания.....	53
Я.Е. Матросова (<i>Москва</i>) Морфологические классификации русских цветообозначений, представленных в языке художественной литературы.....	61
А.Н. Морозкова (<i>Нижний Новгород</i>) Особенности синтагматического членения связного текста (результаты экспериментально-фонетического исследования)...	75
Ю.Ю. Панченко (<i>Москва</i>) О связях языка Токио с диалектами Канто и Тохоку.....	84
Г.Х. Яфарова (<i>Москва</i>) Прагматический потенциал эвфемизмов в современном политическом дискурсе немецкого языка.....	96

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

- Д.А. Лёнина** (*Нижний Новгород*)
Концепт «свой – чужой» в романах Перл Бак «Ангел-воитель»
и «Павильон женщин»..... 105
- О.Б. Лукманова** (*Нижний Новгород*)
Особенности романного творчества Чарльза Уильямса 117
- И.С. Погодина** (*Нижний Новгород*)
Автофикция в романах Даниеля Дефо..... 134

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- М.А. Викулина, К.Б. Жигалева** (*Нижний Новгород*)
Пути формирования лингвистической компетенции
обучающегося..... 144
- Р.А. Кузьмин** (*Нижний Новгород*)
Смешанное обучение как форма организации процесса
формирования грамматической компетенции у студентов-
переводчиков 156
- Г.В. Сороковых, И.Е. Баранова** (*Москва, Орехово-Зуево*)
Особенности педагогической практики будущих бакалавров
педагогического иноязычного образования 164
- Е.М. Татаурова** (*Нижний Новгород*)
Разработка модели обучения старшеклассников общению на
иностранном языке с применением тренинговых технологий... 171
- А.В. Ульянов, В.В. Сдобников** (*Нижний Новгород*)
Способы повышения эффективности обучения переводу:
организация занятия..... 181

РЕЦЕНЗИИ

С.Н. Аверкина (*Нижний Новгород*)

Зуттер с «японской сумкой». Рецензия на роман: *Muschg A. Die Japanische Tasche. München: C.H. Beck Verlag, 2015. 484 S.* 190

ХРОНИКА

I Международный научный конгресс «Многогранный В.И. Даль и современная филология»..... 194

VIII Молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире»..... 198

Международная научно-практическая конференция «Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве», 13–14 октября 2016 г. 204

Юбилейные «Скребневские чтения» в НГЛУ 207

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

Javid Babayev (<i>Azerbaijan</i>) To the Question of Similar Stylistic Devices Differing in Quality and Quantity.....	11
Liudmila Bankova (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Concept “Work” in Chinese Phraseology	19
Nina Evstafieva (<i>Simferopol</i>) The Videoblog as a Communication Medium of British Youth.....	26
Ksenia Koryukaeva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Stylistic Functions of Proverbs in the Modern Political Media Discourse	36
Eduard Likhachev (<i>Simferopol</i>) Stylistic Patterns of German Football Commentary	45
Natalia Makshantseva, Svetlana Korolyova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Dialogism: Being Acquired or Lost? Mikhail Bakhtin, the Linguistic Norm and Problems of Orthography Today.....	53
Yana Matrosova (<i>Moscow</i>) Morphological Classifications of Colour Terms in Russian Literature	61
Anna Morozkova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Peculiarities of Syntagmatic Segmentation of Texts (the Results of the Experimental Phonetics Research).....	75
Yury Panchenko (<i>Moscow</i>) On Connections between the Tokyo Dialect and the Dialects of Kanto and Tohoku.....	84
Gyuzel Yafarova (<i>Moscow</i>) The Pragmatic Potential of Euphemisms in the Modern German Political Discourse	96

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE

Daria Lenina (<i>Nizhny Novgorod</i>) “The Self” and “The Other” in Pearl Buck’s Novels “Fighting Angel” and “Pavilion of Women”	105
Olga Lukmanova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Seven Novels by Charles Williams: An Introduction	117
Irina Pogodina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Autofiction in Daniel Defoe’s Novels	134

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION

Maria Vikulina, Kseniya Zhigaleva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Shaping the Linguistic Competence of Learners	144
Robert Kuzmin (<i>Nizhny Novgorod</i>) Blended Learning as a Way of Fostering Grammar Competence of Future Interpreters	156
Galina Sorokhovykh, Irina Baranova (<i>Moscow, Orekhovo-Zuyevo</i>) In-Course Training for Undergraduates Majoring in Foreign Language Teaching	164
Ekaterina Tataurova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Developing a Model of Teaching Foreign Language Communication to High School Students with the Use of Training Technologies	171
Andrey Ulianov, Vadim Sdobnikov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Boosting Effectiveness of Teaching Translation: Organization of Classroom Activities	181

REVIEWS

S.N. Averkina (*Nizhny Novgorod*)

Sutter with “the Japanese Bag”: a Review of Adolf Muschg’s Novel „*Die Japanische Tasche*“. München: C.H. Beck Verlag, 2015. 484 S. 190

CHRONICLE

The 1st International Academic Research Congress “The Many-Sided Vladimir Dal and Modern Philology” 194

The 8th Youth Research and Training Conference “Translation as a Development Factor in Modern Science and Technology” 198

International Research and Training Conference “Language, Culture and Mentality: Germany and France in the European Language Environment”, 13–14 October 2016 204

Yury M. Skrebnev Readings at LUNN: Anniversary Conference ... 207

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 81'38

TO THE QUESTION OF SIMILAR STYLISTIC DEVICES DIFFERING IN QUALITY AND QUANTITY

Javid Babayev

Nakhchivan State University, Nakhchivan, Azerbaijan

The article presents the results of a comparative study of stylistic devices, compared on the basis of the categories of quality and quantity. The research reveals the typical and whole-part relationships within the stylistic devices as well as the unity and similarity of these relationships, observing asymmetric relationships between the hyponym and the hypernym, the meronym and the halonym as well as the taxonym and other stylistic devices.

Key words: hyponym, hypernym, halonym, meronym, taxonym, quality.

К вопросу о стилистических средствах, отличающихся в количестве и качестве

Д.С. Бабаев

В статье исследуются некоторые похожие стилистические средства, сравниваемые на основе категорий количества и качества. В исследовании раскрываются типовые и цело-частичные отношения внутри стилистических средств и упоминается единство и различие этих отношений. Асимметрическое отношение отмечается между гипонимом и гипернимом, меронимом и галонимом, а также таксонимом и другими стилистическими средствами.

Ключевые слова: гипоним, гипероним, галоним, мероним, таксоним, качество.

The title of the article implies that stylistic devices may be investigated from philosophical and logical points of view. It means that the categorical approach can be applied to the object of investigation. Yet, first it is necessary to explain the title of the article. Stylistic devices are studied comparatively in terms of quality and quantity with reference to philosophical categories. The philosophical categories must be taken into account before investigating similar stylistic devices in view of the task of establishing the correlation between philosophical categories and linguistics. Philosophical categories are related in a way to grammatical categories studied by linguistics. In fact, grammatical categories originate from philosophical categories classified by Aristotle, including the categories of “quality” and “quantity” among others.

The object of investigation comprises such devices as taxonym, meronym, halonym, hyponym, hypernym. The study is essential for further promotion of stylistic research. A detailed investigation of these devices is instrumental in differentiating the meanings of the above terms. Some examples presented in the article are intended to establish the correlation between the devices in question and other stylistic devices differing in quality and quantity.

First of all, definitions of the afore-mentioned notions must be given, and examples of the stylistic devices must be adduced to give a clear idea of what is being investigated.

Meronym is one of the newly-emerging linguistic terms occasionally used by linguists. The term is derived from the Greek words *meros* (“part”) and *onoma* (“name”). Meronym is a part of something. In its turn, “something” is halonym. Halonym is the whole while meronym is a part of the whole. E. g.: a page is the meronym of a book. A book is the halonym of the page.

Halonymic / meronymic relations are considered in terms of canonical / prototypical relations treated as an essential component / characteristic / part of the unit in question. In his book D.A. Cruise compared “door – handle” relations with “body – ear” relations. He says: not every door has a handle (e. g., sliding doors, swinging doors) but every “body” does have an “ear”. He regards the first relationship as “facultative”. It means that a handle represents an optional relation [1. P. 162].

Though the interrelation between meronym and halonym in above-mentioned explanations and examples was commented on in detail in previous linguistic works, their correlation with synecdoche has not been analyzed yet.

Synecdoche is a stylistic device representing the whole-part relationship. As a result it seems possible to draw parallels. In the meaning, it is essential to emphasize that meronym and halonym are the constituents of synecdoche. Besides, meronym and taxonym are correlated to metonymy as the whole, and can sometimes crouch in the part. When we say “The big nose comes”, we mean “The man with a big nose comes”. The example presents synecdoche, as well as, meronymy.

Unlike meronym and halonym, hyponym and hypernym denote hierarchical stratum between the objects. Hyponymy and meronymy convey the type of relationships which can be correlated with a number of

stylistic devices. In colloquial speech, for example, such animals as sheep, cows, snakes and others can be called simply animals. It is known that “Animal” is a more generalized term in comparison with the types of animals. From stylistic point of view, these terms have correlation with metonymy. All features of different species are contained in a generalized term “animal”. In metonymic transfer, too, the features of particular animals do not completely disappear in the more generic term “animal”. For example, when we say “the animal hisses”, we obviously mean a snake even if we do not use its name.

Stylistic devices in the above examples are very similar from the point of view of the whole-part relationship: elements of both the stylistic devices may be included into each other.

Hyponym comes from Greek “hupo” (“under”) and “onoma” (“name”); it is a word whose semantic field [2. P. 112] is included in that of another word, its hypernym (from Greek huper (“over”) and onoma (“name”)) [3. P. 93]. In other words, hypernym is the term for an object that is in a high stratum while hyponym stands for an object that is in a lower layer. E. g.: hedgehog, porcupine and sea-urchin are the hyponyms of the word “animal”. In its turn, “animal” is the hypernym of hedgehog, porcupine and sea-urchin.

The above examples prove that the word “animal” stands in a higher position while species or breeds of animals are the classifications of objects which are inferior to the notion of “animals”. Gao Chunming and Xu Bin state: “The hierarchical structure of semantic fields can be mostly seen in hyponymy. They could be observed from top to bottom, where the higher level is more general and the lower level is more specific. For example, living things will be the highest level followed by plants and animals, and the lowest level may comprise dog, cat and wolf” [4].

Hypernym is a more general notion in comparison with hyponym. Opposed to “hypernym”, hyponym is more special. In simpler terms, a hyponym shares a type of relationship with its hypernym. For example, pigeon, crow, eagle and sea-gull are all hyponyms of bird (their hypernym); which, in turn, is a hyponym of animal [5].

Hyponym does not only refer to nouns but also to other parts of speech. Sometimes hyponym – hypernym relationships are represented in adjectives, verbs, adverbs. As concerns adjectives, whole-part relationships can be found mostly in denominations of colors. A multitude of colors may constitute the hyponymy of colors. For example, purple is a hyponym of

color but at the same time it is a hypernym of a broad spectrum of shades of purple, between the range of crimson to violet [6. P. 292]. With respect to verbs, it is sometimes called troponym. For example, gaze, peep, glower, lour, stare and the like are the troponyms of the word “look at”. Adverbs also possess this relationship. For example, down, morning, noon, twilight, evening, night are the hyponym of today, yesterday or tomorrow. The substitution of these meanings can be used for emphasis, which creates a particular style of an utterance / text.

Hypernyms and hyponyms are asymmetric. Hyponymy can be tested by substituting X and Y in the sentence “X is a kind of Y” and determining if it makes sense [7]. For example: “Blood-orange is a kind of a fruit”. But if transformed, it is clear that fruit is not a kind of a blood-orange.

Famous German linguists Maienborn Claudia, Von Heusinger Klaus and Portner Paul put forward an interesting theory about hyponom under the title “co-hyponym”. They claim: “If the hypernym Z consists of hyponyms X and Y, X and Y are identified as co-hyponyms. Co-hyponyms are labeled as such when separate hyponyms share the same hypernym but are not hyponyms of one another, unless they happen to be synonymous. For example, screwdriver, scissors, knife, hammer are all co-hyponyms of tool, but not hyponyms of one another: ‘That hammer is a knife’ does not make sense” [7].

Cruise D.A. confirmed the same idea by using the word “incompatibility” to the explanation of co-hyponymy trying to make a slight difference; he divided co-hyponyms into two subgroups: incompatible and compatible. He noted in his book: “Co-hyponyms are often but not always related to one another by the relation of incompatibility. For example, apple, peach and plum are co-hyponyms of fruit. However, an apple is not a peach, which is not a plum. Thus, they are incompatible. Nevertheless, co-hyponyms are not necessarily incompatible. A queen and mother are hyponyms of woman but there is nothing preventing the queen from being a mother. This shows that compatibility may be relevant” [8. P. 162].

It makes sense to differentiate these nuances of meanings when analyzing the whole-part relationships, to make the understanding of stylistic devices built on them more precise.

Green Rebecca, Bean Carol and Sung Hyon Myaeng put forward an interesting idea about taxonym: “Under the relations of hyponymy and incompatibility, taxonomic hierarchial structures too can be formed. It

consists of two relations; the first one being exemplified in ‘An X is a Y’ (simple hyponymy) while the second relation is ‘An X is a kind / type of Y’. The second relation is said to be more discriminating and can be classified more specifically under the concept of taxonymy” [9. P. 12].

If we mention “the whole-part” and “kind” relationships, it is essential to define the word “taxonym”. Actually, taxonym is more known as a biological term than a linguistic term. As a biological term it means “the devision of cells”, however it makes a distinctive sense as a linguistic term. In stylistics, taxonym is a kind of the same object. From this point of view, it may resemble the hyponym because the hyponym is also a kind or species of the object, though there is a certain difference between them. Hyponym shows a low rank in comparison with hypernym while objects in taxonomy are in the same rank. E. g.: molar, incisor, canine or fang are the taxonym – kind of the word “tooth”.

The words enumerated above are kinds of tooth. As we know, the word “tooth” does not express a more general meaning compared with “molar” or “canine” because teeth don’t vary much in quantity and quality. A human has 32 teeth in the mouth, and all teeth consist of bones, if their quality is taken into consideration. The material of the objects is the same and it is proved that nothing has changed. Thus, there is no high or low stratum in the quality and no difference in quantity. Besides, the material of the objects in taxonomy is the same while it differs in hyponymy. E. g.:

Name of SDs	Taxonym			Hyponym		
Whole	Tooth			Home		
Part	molar	fang	incisor	window	door	wall
Substance	bone	bone	bone	glass	wood	stone

Hyponym possesses not only the category of quality, but also different quantity while taxonym does not. Unlike inanimate objects, animate objects or creatures can vary in their qualities and quantities. For instance, animals are quite different in these two categories. Animals can be extinct, endangered or widely-spread, thus dinosaurs are extinct, pandas are endangered while cats and dogs are widely-spread in quality both in the captive and in the wilderness.

Quality difference in hyponymy can reveal itself in how and what it consists of. Material, size, color of the inanimate objects directly refer to the quality of the stuff while animate objects may have distinctive characters or qualities. For relevant examples, we can refer to the category of quality and quantity with respect to animals.

In hyponymy animals can be distinguished according to their qualities: animals' habitat, nutrition and size can noticeably be various as in the classification below:

Animal name	species	habitat	food	weight	height
gazelle	herbivorous	land	grass	60 kg	120 cm
lion	carnivorous	land	meat	80 kg	150 cm
swine	omnivorous	land	everything	70 kg	90 cm
frog	amphibious	Water-land	insect	20 gram	10 cm
koala	marsupial	tree	Fruit, leaves	20 kg	60 cm
snake	reptilian	land	meat	2-3 kg	130 cm
rabbit	rodent	land	vegetable	1-2 kg	35 cm

As mentioned above, in taxonymy the quality of substance is the same. From this point of view taxonym resembles meronymy. The material can also be the same in meronymy and its holonym, but it does not happen very often. E. g: Spout is meronymy of kettle and the kettle is the holonym of the spout.

The difference between meronymy and taxonymy is as follows: meronymy can take part in whole-part relationship, while it is not seen in taxonymy, as the taxonymy does not have the hierarchical stratum. Taxonymy usually has equal qualities. In hyponyms the typical correlation between similar objects can be different while the typical correlation of taxonyms is the same according to quality. The only denominator between them is in type-relationships.

Let's go back to a more philosophical understanding of quality and quantity. "A child in mother's womb" can be considered the meronymy, as it is still a part of mother's body till birth. But after the birth it is not a meronymy any more because it becomes independent. On the other hand, the child may be viewed as taxonymy because of the identical qualities with all other humans. On the basis of these ideas a pregnant woman and the baby she bears are taxonyms to each other.

From stylistic point of view, it is possible to claim that together with taxonymy there is also metonymy here. If we correlate the so-called tropes with the analyzed linguistic device, we can claim that metonymy is observed here not in the view of a woman and a child, but in the nomination “pregnant”. The word “woman” apart can probably not indicate to “metonymy” as a stylistic device, however the word “pregnant” conveys this idea. When we say “pregnant” we mean a woman with a child, though we do not mention the child. So without naming the child, we state the existence of a child in the word “pregnant”. It is possible to apply the same idea to synecdoche. If we say “pregnant” we mean the combination of mother and a baby. As a result, synecdoche emerges because of the combination of the whole and the part in one term – pregnant.

Moreover, we can correlate the above-mentioned terms to other tropes included in the figures of quality and figures of quantity. Stylistic devices are known to be classified under these types [10]. We have analyzed the chosen devices with correlation to the figures of quantity including metonymy. Tropes of quantity include hyperbole, meiosis, euphemism, etc. To develop the last given example, if we substitute “expectant” for “pregnant”, the meaning of the word will be milder and this reduces the degree (quantity) of harshness of the word. Thus, euphemism will be produced here as a trope of quantity.

In conclusion, it is possible to claim that the chosen linguistic devices were compared from philosophical and logical points of view and correlated with the categories of quality and quantity as applied in stylistics. And on the basis of the provided comparison it is possible to say that it is essential to add new tropes or figures of speech such as meronym, halonym, hyponym, hypernym, taxonym to the traditional ones in the classification of stylistic devices to make it more precise and responding to a greater variety of situations. The article is a part of a further research into this area, which is of theoretical and practical significance for investigators of stylistics.

References

1. Cruise D.A. Lexical Semantics. Cambridge Textbooks in Linguistic Series. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 328 p.

2. Brinton L.J. The Structure of Modern English: A Linguistic Introduction. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. 357 p.
3. Stede M. The Hyperonym Problem Revisited: Conceptual and Lexical Hierarchies in Language Generation // Электронный ресурс Интернет: <http://www.aclweb.org/anthology/W00-1413>.
4. Gao C., Xu B. The Application of Semantic Field Theory to English Vocabulary Learning // Theory and Practice in Language studies. 2003. Vol. 3. № 11. P. 2030–2035.
5. Fromkin V., Rodman R. Introduction to Language: 6thed. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1998. 592 p.
6. Lyons J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 540 p.
7. Maienborn C., von Heusinger K., Portner P. Semantics: An International Handbook of Natural MEANING. Berlin: De Gruyter Mouton, 2011. 1000 p.
8. Cruise D.A. Meaning in Language: An introduction to Semantics and Pragmatics: 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. 441 p.
9. Green R., Bean C.A., Sung H.M. The Semantics of Relationships: An Interdisciplinary Perspective. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 2002. 225 p.
10. Screebnev J.M. Fundamentals of English Stylistics. M.: Astrel, 2003. 221 p.

Сведения об авторе

Бабаев Джавид Сабир
преподаватель кафедры английского языка,
аспирант
Нахичеванского государственного университета
E-mail: javidbabaye@yahoo.com

УДК 811.581'373

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ТРУД» В КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Л.Л. Банкова

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается вопрос вербализации концепта «труд» в китайской фразеологии как одного из базовых концептов китайской культуры. Его национально-культурная специфика определяется путем выявления стереотипов, квазисимволов и аксиологических характеристик труда. С данной целью применяется лингвокультурологический анализ, с помощью которого в ходе идеографической параметризации у концепта «труд» выявлено три компонента: процесс труда, субъект труда и его результат.

Ключевые слова: китайский язык, фразеология, концепт «труд», лингвокультурологический анализ.

The Concept “Work” in Chinese Phraseology Liudmila Bankova

The article looks at verbal representations of the concept “work,” one of the key concepts of the Chinese culture, demonstrating its national and cultural uniqueness in national stereotypes, quasi-symbols, and axiological characteristics through the analysis of Chinese phraseology, notably the proverbs. By using the methods of ideographical parameterization and logeme deduction, the author identifies three elements in the structure of the concept: the process of work, the performer of work, and the result of work.

Key words: the Chinese language, phraseology, concept “work”, cultural linguistics analysis.

Одним из наиболее активно развивающихся направлений современной отечественной синологии являются концептуальные исследования. Изучение фразеологического фонда для исследования концепта необходимо, поскольку он, будучи национально специфичен, хранит систему ценностей, общественную мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам. Следовательно, фразеология представляет для лингвистов ценный материал при изучении особенностей вербализации того или иного концепта.

Задачей данной работы является рассмотрение вербализации концепта «труд» во фразеологическом корпусе китайского языка и выявление его национально-культурной специфики в китайском обществе, а именно:

- а) связанных с трудом стереотипов;
- б) квазисимволов;
- в) ценностных характеристик концепта «труд».

Под стереотипами в данной работе понимаются стандартные, суперфиксированные и суперустойчивые мнения, измеряющие деятельность той или иной социальной группы или индивида [1. С. 47]. Под квазисимволами – слова, обозначающие не референты, а идеи. Например, в русском языке как квазисимвол труда выделяется спина, ср.: Хватать – не носить, спина не болит [1. С. 37].

Данная работа основывается на рассмотрении фразеологических единиц (далее – ФЕ) коммуникативного характера (成语 и 谚语). В ходе исследования были выделены ФЕ, непосредственно содержащие лексические единицы, принадлежащие к лексико-семантическому полю «труд» (劳动, 工作, 活, 努力, 功劳, 勤 и др.), а также принадлежащие к концепту «труд» по смыслу (滴水穿石。Dī shuǐ chuān shí. 守株待兔。Shǒu zhū dài tù.). Отбор материала происходил методом сплошной выборки из 汉语成语学习词典 [2] и 互动汉语. 成语与谚语 [3]. В результате было выделено 122 ФЕ, содержащих лексические единицы, относящиеся к концепту «труд».

В ходе исследования фразеологического материала был применен лингвокультурологический анализ «фразеологического языка», предложенный В.Н. Телия [4. С. 260–262]. С его помощью выявляется культурно-национальная специфика концепта.

Анализ состоит из нескольких процедур:

1. Предварительная идеографическая параметризация самого концепта по его частям.
2. Выделение таксономических сеток внутри каждого из параметров.
3. Заполнение полученной «концептуальной анкеты», что дает видение / отражение изучаемого культурного концепта в зеркале фразеологии.
4. Выявление базовой метафоры для выделенных идеографических массивов, служащей мотивирующим основанием для соотнесения с той или иной категорией культуры. Соотнесение базовой метафоры с культурным стереотипом «высвечивает» национально-культурную коннотацию.

Идеографическая параметризация концепта показывает наличие у него трех компонентов: процесс деятельности, субъект труда и результат труда [5].

Самым многочисленным из всех компонентов в концепте «труд» является компонент «*процесс труда*». Анализ ФЕ позволил выделить тематические группы из их числа, которые, согласно методу идеографической параметризации, представляют собой таксономические сетки концепта: наличие / отсутствие труда; качество труда; тяжесть / интенсивность труда.

Полученные таксономические сетки заполняются наподобие анкеты, что и позволяет получить отражение культурных ценностей нации сквозь призму фразеологии. Определяется ценностный смысл ФЕ с опорой на глубинную логическую структуру, представленную логемами – «сформулированными средствами языка обобщающими исходными мыслями, объединяющими группы конкретных характеристик и оценок отдельных культурно значимых смыслов, которые выявляются в пословично-поговорочном фонде» [6. С. 68]. Следуя данному методу, логемы выводятся путем свертывания содержания пословицы до минимальной пропозициональной структуры.

Рассмотрим наполнение каждого пункта в приведенной выше таксономической сетке посредством выведения логем.

1. Наличие / отсутствие труда. В этой группе труд в основном раскрывается в противопоставлении с ленью, где выделяются следующие пропозиции:

1) труд – благо: 勤为无价之宝。 *Qín wéi wú jià zhī bǎo.*
雨水使大地青绿，勤劳使人敬佩。 *Yǔ shuǐ shǐ dà dì qīng lǜ, qín láo shǐ rén jìng pèi.*

2) следует трудиться регулярно: 三天打鱼，两天晒网。 *Sān tiān dǎ yú, liǎng tiān shài wǎng.*

3) ничего не делать – плохо: 坐吃山空。 *Zuò chī shān kōng.*
劳动暖身，空话冷心。 *Láo dòng nuǎn shēn, kōng huà lěng xīn.*

4) дело – самое главное: 人睡卖屋，猪睡长肉。 *Rén shuì mài wū, zhū shuì zhǎng ròu.*

5) болтливость порицается: 空谈误国，实干高兴邦。 *Kōng tán wù guó, shí gàn gāo xìng bāng.*

6) лень порицается: 人勤, 穷不入, 人懒, 富不长。 *Rén qín, qióng bù rù, rén, lǎn, fù bù cháng.* 勤有功, 嬉无益。 *Qín yǒu gōng xī wú yì.* 好逸恶劳千金也能吃空, 勤劳勇敢双手抵过千金。 *Hào yì wù láo qiān jīn yě néng chīkōng, qín láo yǒng gǎn shuāng shǒu dǐ guō qiānjīn.*

7) работать следует самому: 走路靠两腿, 吃饭靠双手。 *Zǒu lù kào liǎng tuǐ, chī fàn kào shuāng shǒu.*

8) трудиться – тяжело, ломать – легко: 成家有如针挑土, 败家有如浪打沙。 *Chéng jiā yǒu rú zhēn tiāo tǔ, bài jiā yǒu rú làng dǎ shā.*

9) трудиться нужно вовремя: 春季多流汗秋季歌儿唱不完。 *Chūn jì dòu liú hàn, qiū jì gē er chàng bù wán.*

2. Качество труда представлено в пропозициях:

1) спешка снижает качество: 忙中出错。 *Máng zhōng chū cuò.*

2) следует работать добросовестно смолоду: 少壮不努力, 老大徒伤悲。 *Shào zhuàng bù nǚ lì, lǎo dà tú shāng bēi.*

3. Тяжесть / интенсивность процесса труда выражается пропозициями:

1) труд – тяжел: 看花容易, 绣花难。 *Kàn huā róng yì, xiù huā nán.* 一碗糍粑, 是用万滴汗水换来的。 *Yī wǎn zān ba, shì wàn gǔ hàn shuǐ huàn lái de.*

2) тяжело начинать трудиться: 万事开头难。 *Wàn shì kāi tóu nán.*

3) необходимо постоянство в труде: 滴水穿石。 *Dī shuǐ chuān shí.* 勤来勤去搬倒山。 *Qín lái qín qu bān dǎo shān.*

4) вместе легче трудиться: 同舟共济。 *Tóng zhōu gòng jì.*

5) процессу труда сопутствуют сложности: 风无常顺, 兵无常胜。 *Fēng wúcháng shùn, bīng wúcháng shèng.*

6) ценен неспешный труд: 慢工出细活。 *Màn gōng chū xì huó.* 忙家不会, 会家不忙。 *Máng jiā bù huì, huì jiā bù máng.*

Компонент «**субъект труда**» можно свернуть до следующих пропозиций:

1) показатель мастерства работника – результат труда: 只要功夫深, 铁杵磨成针。 *Zhǐ yào gōng fu shēn, tiě chǔ mó chéng zhēn.*

2) хороший работник – добродетелен: 厚德载物。 *Hòu dé zài wù.*

3) работник должен постоянно практиковаться: 熟能生巧。 *Shú néng shēng qiǎo.* 拳不离手, 曲不离口。 *Quán bù lí shǒu, qǔ bù lí kǒu.*

4) от работника зависит результат: 人勤地不懒。 *Rén qín dì bù lǎn.*

5) хороший работник сообразителен: 世上无难事, 只怕有心人。 *Shì shàng wú nán shì, zhǐ pà yǒu xīn rén.*

6) хороший работник должен учиться: 学无长功, 达者为师。 *Xué wú cháng dòng, wéi shī dá zhě.*

7) хороших работников мало: 千军易得, 一将难求。 *Qiān jūn yì dé, yī jiāng nán qiú.* 金银难买勤手脚。 *Jīn yín nán mǎi qín shǒu jiǎo.*

8) труд делает человека умнее: 吃一堑长一智。 *Chī yī qiàn, zhǎng yī zhì.*

9) хороший работник скромнен: 强中更有强手, 能人背后有能人。 *Qiáng zhōng gèng yǒu qiáng shǒu, néng rén bèi hòu yǒu néng rén.* 天外有天, 人外有人。 *Tiān wài yǒu tiān, rén wài yǒu rén.*

10) у хорошего работника инструменты всегда в порядке: 工欲善其事, 必先利其器。 *Gōng yù shàn qí shì, bì xiān lì qí qì.* 纺车就是摇钱树, 天天摇着自然富。 *Fǎng chē jiù shì yáo qián shù, tiān tiān yáo zhe zì rán fù.*

11) трудолюбивый человек не испытывает нужды: 手勤不受贫。 *Shǒu qín bù shòu pín.*

12) труд украшает человека: 雁美在高空中, 花美在绿丛中, 话美在道理中, 人美在劳动中。 *Yàn měi zài gāo kōng zhōng, huā měi zài lǜ cóng zhōng, huà měi zài dào lǐ zhōng, rén měi zài láo dòng zhōng.* 花开满树红, 劳动最光荣。 *Huā kāi mǎn shù hóng, láo dòng zuì guāng róng.*

Компонент «**результат труда**» представляют следующие логемы, выраженные пропозициями:

1) для получения результата необходимо приложить усилия: 不入虎穴, 焉得虎子。 *Bù rù hǔ xué, yān dé hǔ zǐ.* 一勤天下无难事, 功夫不负苦心人。 *Yī qín tiān xià wú nán shì, gōng fu bù fù kǔ xīn rén.* 有志着事竟成。 *Yǒu zhì zhe shì jìng chéng.* 不下功夫是得不一果实的。 *Bu xià gōng fū shì de bu yì guǒ shí de.*

2) труд благословен: 天道酬勤。 *Tiān dào chóu qín.*

3) большой успех – результат большого труда: 伟大成就, 来自艰苦劳动。 *Wěi dà chéng jiù, lái zì jiǎn kǔ láo dòng.*

4) в основе успеха может лежать поражение: 失败是成功之母。 *Shī bài shì chéng gōng zhī mǔ.*

5) результат зависит от качества работы: 种瓜得瓜, 种豆得豆。 *Zhòng guā dé guā, zhòng dòu dé dòu.*

6) результат зависит от мелочей: 成功细中取, 富贵险中求。 *Chéng gōng xì zhōng qǔ, fù guì xiǎn zhōng qiú.*

7) для достижения хорошего результата необходимо действовать последовательно: 南辕北辙。 *Nán yuán běi zhé.*

8) бесполезная деятельность – плохо: 拔苗助长。 *Bá miáo zhù zhǎng.*

9) труд приносит радость: 桃花要趁东风开, 愉悦要靠劳动来。 *Táohuā yào chèn dōng fēng kāi, yú yuè yào kào láo dòng lái.*
劳动的后面跟着愉悦。 *Láo dòng de hòu miàn gēn zhe yú yuè.*
劳动万事足。 *Láo dòng wàn shì zú.* 红糖甜, 白糖甜, 不如劳动果实甜。
Hóng táng tián, bái táng tián, bù rú láo dòng guǒ shí tián.

Рассмотренный фразеологический материал в аксиологическом плане четко выражает положительную оценку труда. Большое количество ФЕ фиксируют рекомендации по проведению трудовой деятельности.

Итак, анализ китайской фразеологии позволил определить национально-культурную специфику восприятия труда китайцами. В китайском социуме труд – это благо, а лень – зло. Безделье и болтливость порицаются. Положительно оценивается труд неспешный и постоянный. Ценным качеством хорошего работника является его умение обращаться с инструментом, знание своего дела, а также постоянное совершенствование в мастерстве.

По данным анализа фразеологического корпуса, в китайской лингвообщности трудовая деятельность имеет своими квазисимволами горы и сельскохозяйственные работы; квазисимволами работника можно назвать руки, а из зоонимов – свинью, тигра и лошадь. Еда, вода и пот символизируют положительный результат труда, а язык – лень. Существуют стереотипы: труд – это тяжело; лентяи болтливы; хорошие работники умеют обращаться с инструментом и неспешны. Почти все рассмотренные ФЕ выражают положительную оценку явления «труд». Данный факт объясняется основной функцией ФЕ данного типа – дидактической, показывающей положительную роль труда.

Библиографический список

1. Токарев Г.В. Теоретические проблемы вербализации концепта «труд» в русском языке: Дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003. 472 с.
2. 汉语成语学习词典 / 汪耀楠主编. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2005. Учебный словарь китайских идиом. Пекин: Изд-во «Обучение и исследования на иностранном языке». 1018 с.
3. 互动汉语. 成语与谚语. – 北京. Интерактивный учебный курс китайского языка. Пекин: Изд-во “Sinolingua”, 2008. 66 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
5. Банкова Л.Л. Вербализация концепта «труд» в британском варианте английского языка: Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2007. 221 с.
6. Никольская В.А. Гендерные асимметрии и стереотипы в английской фразеологии: Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2005. 176 с.

Сведения об авторе

Банкова Людмила Львовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: lwittsa@yandex.ru

УДК 811.111'27:004.738.5

ВИДЕОБЛОГ КАК СРЕДА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БРИТАНСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.М. Евстафьева

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Симферополь

В статье анализируются основные направления изучения видеоблога как части компьютерно-опосредованной коммуникации, выделяется ряд факторов, характеризующих коммуникативную среду видеоблога, речевое сообщество видеоблоггеров, коммуникативную деятельность британской молодежи; обосновывается выбор социолингвистического метода исследования речи в видеоблогах.

Ключевые слова: видеоблог, речь молодежи, речевое сообщество видеоблоггеров, британская молодежь, коммуникативная среда, социолингвистика компьютерно-опосредованной коммуникации, структурно-аспектный подход, жанры компьютерно-опосредованной коммуникации.

The Videoblog as a Communication Medium of British Youth

Nina Evstafieva

The article defines major investigation trajectories in studying videoblogs as a part of computer-mediated communication. It focuses on factors that describe the communicative environment of videoblogs, the speech community of videobloggers, and communicative activities of modern British youth, and substantiates the application of sociolinguistic methods in investigating videobloggers' speech.

Key words: videoblog, youth speech, speech community of videobloggers, British youth, communicative environment, computer-mediated sociolinguistics, faceted classification scheme, genres of computer-mediated sociolinguistics.

Последнее десятилетие в гуманитарных науках характеризуется увеличением количества работ, посвященных исследованию видеоблогов (сокр. *влоггов*) (С. Parker, S. Pfeiffer, 2005; A. Miles 2006; M. Clayfield, 2007; W. Luers, 2007; J. Warmbrodt, 2007; R. Werner, 2012). Тем не менее, данный вид компьютерно-опосредованной коммуникации (далее – КОК) остается малоизученным в коммуникативном и социолингвистическом ракурсах, в связи с чем возникают вопросы: каким образом можно охарактеризовать коммуникацию в видеоблогах? Что собой представляет речевое сообщество видеоблоггеров? Ответ на эти *актуальные* вопросы в текущей статье основывается на опыте анализа жанров компьютерно-опосредованной коммуникации, накопленном в современной

лингвистике (Н.А. Ахренова, Е.И. Горошко, Л.Ю. Иванов, П.Е. Кондрашов, Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Щипицина, S. Herring), а также на результатах социофонетического исследования речи 40 информантов – видеоблоггеров, жителей г. Глазго (см. подробнее [1]). Материал статьи подготовлен в ходе реализации программы академической мобильности на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» в рамках сети академической мобильности молодых ученых России – АММУР (прим. 1).

Речевая деятельность современной молодежи не ограничена локальной сферой коммуникации, она представлена в социальных сетях и на медиаресурсах, которые используются в качестве среды для реализации межличностного и публичного общения. Увеличение количества лиц, задействованных в КОК, способствует накоплению языкового материала, отличного по форме, структуре, композиции и содержанию ввиду ряда особенностей, связанных с условиями, в которых формируется конкретный речевой акт.

Коммуникация при помощи видеоблога основана на возможности создания и публикации в сети видеозаписей с последующим получением ответной реакции в виде комментариев. Л.Ю. Щипицина выделяет следующие направления исследований особенностей КОК: коммуникативный (S. Herring, И.Н. Розина), дискурсивный (П.Е. Кондрашов, В.М. Громова), функционально-стилистический подходы (Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Иванов), а также виртуальное жанроведение (Е.И. Горошко). Каждое направление, согласно Л.Ю. Щипициной, отличается освещением различных аспектов общения в новой коммуникационной среде: характеристик канала речи и учета видов коммуникации в зависимости от количества участников, регистра общения и т. д. (коммуникативный подход), прагматических и социолингвистических характеристик (дискурсивный подход), собственно языковых характеристик (функционально-стилистический подход) и комплекса вышеперечисленных критериев (виртуальное жанроведение) [2. С. 125]. Е.И. Горошко вслед за Л. Бреур отмечает, что теоретические аспекты развития проблемы интернет-жанров в западной лингвистике, представленной, главным образом, в североамериканской (К. Miller, J. Swales) и австралийской (М. Halliday, А. Fridmann) лингвистической парадигме,

характеризуются, прежде всего, учетом социальных факторов, а также включенностью жанра в контекст [3]. Кроме того, определенное влияние на развитие теории интернет-жанров оказали оригинальные концепции В.К. Бхатия, М. Коллот, Н. Белмор, Т. Эриксон и др. Как справедливо отмечает Н.А. Ахренова, «коммуникативное пространство Интернета стало своеобразной жанропорождающей средой, которая способствовала возникновению новых жанров, свойственных только этой информационной среде» [4. С. 119].

Активное развитие направлений, посвященных исследованию аспектов классификации и систематизации жанров КОК, способствовало выработке многочисленных критериев, которые могут применяться для описания определенных сфер функционирования коммуникативной среды Интернета, в частности видеоблога, в котором осуществляется речевая деятельность британской молодежи. При этом целесообразным представляется использование структурно-аспектного подхода (*faceted classification scheme*) С. Херринг [5] как содержащего наиболее подробную систему критериев описания коммуникативных практик в Интернете. В данном подходе критерии распределены по двум группам: первая группа характеризует среду (*medium*) и представлена технологическими факторами (Т1–Т10), вторая описывает ситуацию (*situation*) и состоит из социально обусловленных факторов (С1–С8).

К аспектам среды относятся следующие технологические параметры: (Т1) синхронность и (Т2) направленность передачи сообщений (односторонняя и двусторонняя), (Т3) постоянство хранения записей, (Т4) размер буфера сообщения, (Т5) каналы коммуникации, (Т6) анонимность или (Т7) приватность сообщений, (Т8) возможность фильтрации и (Т9) цитирования, (Т10) формат сообщения. Синхронность участия подразумевает обязательное одновременное нахождение отправителя и получателя в Сети для обмена сообщениями (чаты), в то время как асинхронные системы предоставляют возможность хранения сообщений на сайте получателя до момента прочтения (электронная почта). Комментарии к опубликованным видео могут добавляться в любое время, в связи с чем видеоблоги можно отнести к *асинхронным системам*. Видеоблоги характеризуются *односторонней передачей сообщений*: адресат может видеть сообщение адресанта только после его

создания. Видеозаписи хранятся *постоянно*, при этом *длительность видеозаписи ограничена*. Основным медийным каналом является *видео*, с последующей возможностью добавления текстовых комментариев. Жанровая природа видеоблога, так же как текстового блога, *не подразумевает полной анонимности*, «поскольку абсолютно анонимный блог не интересен читателям, которым хочется знать, чье мнение они читают, и для самого автора блога его ведение лишается смысла, если он не может подписаться хотя бы псевдонимом» [6]. На выбор автора остается право использования настоящего имени или псевдонима, который при отсутствии собственно созданного дополнительного описания содержит минимум информации. Приватность подписки, возможность фильтрации и цитирования являются в видеоблогах *настраиваемыми* опциями. С. Херринг характеризует формат сообщений (Т10) как порядок появления и визуального расположения информации. Так же как в блогах, видеозаписи хранятся *в обратном хронологическом порядке* на личной странице автора. В целом, большинство технологических параметров видеоблогов и текстовых блогов совпадают, что очевидно уже исходя из общего названия «блог», характеризующего преемственность видеоблогов.

К ситуативным аспектам, по мнению С. Херринг, могут быть отнесены следующие социально обусловленные факторы: (С1) структура участия, (С2) характеристики коммуникантов, (С3) цели, (С4) тема и (С5) тональность коммуникации, (С6) вид деятельности, (С7) нормы, (С8) код. Обмен информацией в видеоблогах происходит по схеме *один или несколько авторов – всем зрителям, все (желающие) зрители – одному или нескольким авторам*. Структура участия (С1) в видеоблогах также характеризуется *публичностью* и *непосредственным присутствием автора* видеозаписи в кадре, при этом публика, просматривающая видеозапись, может сохранять *полную* или *частичную* (в случае оставления комментариев) анонимность. Аудитория характеризуется потенциально широким кругом зрителей, имеющих доступ к Сети и понимающих английскую речь, реальное количество зрителей определяется количеством подписчиков, авторов комментариев и, косвенно, из показателей числа просмотров видео. Частота участия, согласно данным А.В. Алексеева, может рассчитываться по формуле «число записей в

блоге разделить на временной интервал между первой и последней записью (число дней)» [6].

Характеристики участников (С2) включают социобиографические данные (пол, возраст, профессия и т. д.), информацию об убеждениях и представлениях, роли / статусе в реальной жизни и в Сети, опыте коммуникативной работы с группой или адресатом, фоновых социокультурных знаниях и нормах взаимодействия, уровне владения языком и компьютерными технологиями. Социобиографические данные о среднестатистическом пользователе (авторе видеоблога и зрителе) медиаплатформы *YouTube* отличаются в зависимости от тематики видеоблога, географии Интернета и других факторов, а также меняются со временем. Традиционно, тематика красоты и ухода за собой привлекает преимущественно женскую аудиторию, в то время как в мужской аудитории популярностью пользуются видео, посвященные компьютерным играм [7]. Согласно опросу, проведенному группой *Ofcom* в 2015 году, британцы 16–24 лет наиболее склонны к использованию *YouTube* при поиске информации в Сети [8]. Возраст 75 % из 20 наиболее популярных видеоблоггеров Великобритании, согласно *The Guardian*, находится в пределах 21–23 лет [9]. Активное создание видеоблогов и использование медиаплатформы *YouTube* в среде британской молодежи способствует исследованию особенностей речевого поведения данной социальной группы. Оригинальная самопрезентация при помощи вербальных и невербальных средств, умение преподнести тему, заинтересовать зрителей, грамотное использование компьютерных технологий выступают в роли средств для достижения успеха в области ведения видеоблога, следствием чего является повышение социального статуса автора в Сети и реальной жизни (популярность, увеличение дохода).

Несмотря на потенциально возможный профессиональный заработок от ведения видеоблога, основными мотивационными факторами (С3) для наиболее активных членов сообщества видеоблоггеров, согласно результатам исследования Дж. Вармбротт, является возможность рассказать о своей жизни и следить за жизнью других людей, желание привлечь внимание к себе, реализовать свой творческий потенциал, поделиться мнением, опытом и информацией по интересующей теме, найти друзей. При этом предпочтение

использования аудиовизуального канала коммуникации видеоблоггеры связывают с высокой интерактивностью, возможностью «реального» общения и создания СМИ с «человеческим лицом», большим по сравнению с письменным каналом коммуникации набором средств для самовыражения, персонифицированностью, а также легкостью использования [10. Р. 34–35].

Преобладающий тип мотивации в сочетании с опытом и навыками автора влияет на тему, содержание и композицию производимых им видеозаписей, в результате чего в видеоблоге может прослеживаться определенная жанровая тенденция. Среди растущего числа различных форм и типов видеоблогов У. Льюерс выделяет жанр личного дневника, экспериментальный, документальный жанры и наиболее сложный в технологическом исполнении жанр коллажа (*mash-up*), сходной чертой которых, по мнению автора, является последовательное вовлечение в жизнь и микромир человека [11]. М. Клейфильд указывает на подражание некоторых популярных видеоблогов телевизионным жанрам, в частности, жанру новостного выпуска (*newscast*) и комедийного шоу (*sitcom*) [12]. В зависимости от освещаемой тематики (С4) видеоблоги могут подразделяться на тематические (*beauty*-влоги, *gaming*-влоги, *travel*-влоги и т. д.) или смешанные.

Исследуя особенности речевой деятельности (С6) видеоблоггеров в рамках риторики на основе нескольких жанров (откровение, реакция, тирада, свидетельство очевидца), Э. Вернер выделяет четыре причины заинтересованности публики в просмотре видеоблогов: 1) неформальную тональность общения (С5), поощряющую ведение последующего диалога со зрителями, 2) способность передавать эмоции при помощи мимики, голоса и жестов, 3) способность широкого освещения информации, представляющей общественный интерес, не затронутый традиционными СМИ, 4) скорость передачи информации, вызывающей мгновенную общественную реакцию, а также неопределенное время хранения данной информации. По мнению исследователя, жанры видеоблогов представляют собой видоизмененные традиционные речевые жанры и типы эмоциональных высказываний, дополненные новыми возможностями социального взаимодействия, включающего широкий охват публики

(*reach*), воспроизводимость (*replay ability*) и интерпретативность (*modularity*) [13].

Организационные, языковые и социальные нормы (C7), предъявляемые к авторам видео и зрителям, добавляющим комментарии на *YouTube* определяются правилами сообщества (*YouTube Community Guidelines*), запрещающими публикацию порнографии, актов насилия, оскорбления личности, спама, видеозаписей, побуждающих к повторению опасных действий или нарушающих закон США об авторском праве, а также угроз, несанкционированного предоставления личной информации и т. д. [14]. Регулирование исполнения данных правил возложено на членов сообщества, которые могут использовать встроенные возможности блокировки нарушителей, а также установления предупреждающих флажков. Несмотря на существующие правила, комментарии к видеозаписям могут содержать нецензурную лексику и оскорбления, обличать сознательно пародируемую или истинную малограмотность.

Существование социальных норм, объединяющей деятельности в виртуальной среде, общих интересов способствует, по мнению ряда исследователей (J. Burgess & J. Green, 2009; D. Gauntlett, 2011; J. Androutsopoulos, 2013; D. Tannen & A.M. Trester, 2013; S. Takacs, 2014), формированию отдельной популярной культуры видеоблоггинга, при этом сообщество видеоблоггеров рассматривается как виртуальное сообщество общего интереса (*virtual community of interest*), имеющее децентрализованную структуру [10].

При описании языка как кода общения (C8) С. Херринг использует понятия «вариант» (*language variety*) и «регистр» (*register*), как частный случай реализации варианта языка, обусловленный социальной ролью говорящего и контекстом (включающим сферу общения) [5]. По умолчанию основным кодом общения в англоязычных контент-системах (*Content Management Systems*) является стандартный, литературный, письменный вариант, при этом могут также использоваться региональные, этнические и социально престижные формы языка [15]. Контекст создания видеоблога предполагает использование устной разговорной речи, в терминологии С. Херринг обозначаемой как немаркированный регистр (*unmarked register*), «ассоциируемый с восприятием себя в повседневности» [5].

Таким образом, применение структурно-аспектного подхода (*faceted classification scheme*) С. Херринг к описанию видеоблогов позволяет выделить ряд факторов, характеризующих коммуникативную среду и ситуацию, в которой осуществляется речевое общение британской молодежи. В дополнение к технологическим параметрам, сходным с текстовыми блогами, видеоблоги предоставляют возможность общения посредством видеосвязи, которая является преобладающим каналом коммуникации и обладает рядом преимуществ по сравнению с текстовыми системами, в частности реалистичностью, персонифицированностью, интерактивностью. Данные свойства видеосвязи, а также наличие доступных средств для создания и размещения видеозаписей (веб-камеры, медиахостинги) способствуют вовлечению в глобальный диалог все большего круга заинтересованных зрителей и потенциальных авторов, среди которых особенно активно проявляет себя молодежь.

Социально обусловленные факторы определяют разнообразие содержания и композиции видеоблогов, служат критериями для выделения различных жанров в рамках данного вида КОК. В зависимости от вышеперечисленных факторов видеоблоги могут подразделяться на тематические и смешанные, коллажи, личные дневники, новостные, комедийные, экспериментальные, документальные, откровения, тирады и т. д.

Коммуникативное взаимодействие в Сети и реальной жизни, основанное на общем интересе и виде деятельности, создает благоприятные условия для формирования сообщества видеоблоггеров, характеризующегося различной степенью вовлеченности в коммуникативный процесс, который включает как пассивный просмотр, комментирование и референцию, так и публикацию собственной видеозаписи. В результате, видеоблог может выступать в роли источника информации, средства общения, хобби или профессиональной деятельности.

Несмотря на реализацию общения в виртуальной среде, участники коммуникации остаются реальными личностями, чья речь содержит элементы региональной, социальной и ситуативной вариативности, которые могут быть исследованы при помощи социолингвистических методов с учетом особенностей виртуальной коммуникативной среды видеоблога.

Примечания

1. «Академическая мобильность молодых ученых России – АММУР» ГСУ/2016/3 (приказ от 29.04.2016 № 399).

Библиографический список

1. Евстафьева Н.М. Реализация согласных переменных полного и разговорного стилей произношения молодежи г. Глазго в формате видеоблога // Вестник Пермского университета. Серия: Российская и зарубежная филология. 2015. № 3(31). С. 39–46.

2. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Воронеж, 2011. 40 с.

3. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация: проблема жанра // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: Межвузовский сборник научных трудов. Орел: ОГИИК, 2006. № 4. С. 165–175.

4. Ахренова Н.А. Лингвистические особенности микроблогов // Альманах современной науки и образования. 2011. № 9. С. 119–122.

5. Herring S.C. A Faceted Classification Scheme For Computer-Mediated Discourse // Language @ internet. 2007. Vol. 4. № 1. P. 1–37.

6. Алексеев А.В. Записи в блоге как речевой жанр интернет-коммуникации // Электронный ресурс Интернет: <http://iawia.net.ru/diplom.htm>.

7. Blattberg E. The Demographics of YouTube, In 5 Charts // Электронный ресурс Интернет: <http://digiday.com/platforms/demographics-youtube-5-charts/>.

8. Ofcom: The Communications Market Report (published 6 August, 2015) // Электронный ресурс Интернет: https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0022/20668/cmr_uk_2015.pdf.

9. YouTube UK: 20 of Britain's Most Popular Online Video Bloggers // The Guardian. April, 7, 2013 // Электронный ресурс Интернет: <https://www.theguardian.com/technology/2013/apr/07/youtube-uk-20-online-video-bloggers>.

10. Warmbrod J. An Exploratory Study of the Videoblogger's Community: M. thesis. Missouri University of Science and Technology, 2007. 92 p.

11. Luers W. Cinema Without Show Business: a Poetics of Vlogging // Post Identity. 2007. Vol. 5. № 1 // Электронный ресурс Интернет:

<http://quod.lib.umich.edu/p/postid/pid9999.0005.105/--cinema-without-show-business-a-poetics-of-vlogging?rgn=main;view=fulltext>.

12. Clayfield M.A. Certain Tendency in Videoblogging and Rethinking the Rebirth of the Author Post Identity. 2007. Vol. 5. № 1. // Электронный ресурс Интернет: <http://hdl.handle.net/2027/spo.pid9999.0005.2106>.

13. Werner E.A. Rants, Reactions, and other Rhetorics: Genres of the YouTube Vlog. The University of North Carolina at Chapel Hill, 2012. 221 p. // Электронный ресурс Интернет: <http://gradworks.umi.com/35/45/3545553.html>.

14. YouTube Community Guidelines // Электронный ресурс Интернет: <http://www.youtube.com/yt/policyandsafety/en-GB/communityguidelines.html>.

15. Androutsopoulos J., Ziegler E. Exploring Language Variation on the Internet: Regional Speech in a Chat Community / Gunnarsson, Britt-Louise et al. (eds.) // Language Variation in Europe. Papers from ICLaVE 2. Uppsala: Uppsala University Press, 2005. P. 99–111.

Сведения об авторе

Евстафьева Нина Михайловна
преподаватель кафедры иностранных языков № 4
Института иностранной филологии Таврической академии (СП)
КФУ им. В.И. Вернадского
E-mail: nina.krupka@gmail.com

УДК (811.161.1'38:811.161.1'42):32

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПАРЕМИИ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

К.С. Корюкаева

*Университет российского инновационного образования,
Нижний Новгород*

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом к функционированию политического дискурса и его языковым и интертекстуальным интенциям. Разнообразие современного медиадискурса на политическую тематику требует от авторов текстов широкого диапазона образных, воздействующих и убеждающих средств передачи информации. Одним из популярных средств языкового воздействия на аудиторию и актуализации политического медиадискурса является паремия. В статье рассматриваются стилистические функции паремии с точки зрения формирования эффективной медиакommunikации.

Ключевые слова: паремия, медиадискурс, СМИ, медиатекст.

Stylistic Functions of Proverbs in the Modern Political Media Discourse

Ksenia Koryukaeva

The relevance of the research is determined by the increasing interest towards the functioning of political discourse and its intertextual intentions. The diversity of the modern political media discourse calls for a great variety of figurative, affective, and persuasive means of conveying information. Since proverbs remain one of the most popular linguistic means of influencing potential audiences, this study focuses on stylistic functions of proverbs from the point of view of effective media communication.

Key words: proverbs, media discourse, mass media, media text.

Современный медиадискурс характеризуется многообразием приемов, средств и особенностями вербальной реализации, к которым можно отнести лексическое разнообразие, эмоционально-экспрессивные средства, интертекстуальность, приемы речевого воздействия. Следует заметить, что современный медиадискурс имеет ярко выраженную аксиологическую основу, которая является для массового адресата доминантой формирования общественного сознания, социокультурной реализации и даже национальной самоидентификации.

Исследователь теории медиадискурса и медиатекстов С.И. Сметанина справедливо отмечает, что «теоретики СМИ, понимая характер инноваций в мире и прессе, все чаще переносят акцент

осмысления роли прессы как социального института <...> на исследование медиадискурса (текста СМИ, взятого в событийном аспекте, в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными факторами) [1. С. 38].

В учебном пособии «Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования» В.З. Демьянков дает следующее определение дискурса: «*Дискурсом* называют текст в его становлении перед мысленным взором интерпретатора. Дискурс состоит из предложений или их фрагментов, а содержание дискурса часто, хотя и не всегда, концентрируется вокруг некоторого “опорного” концепта, называемого “топиком дискурса”, или “дискурсным топиком”. Логическое содержание отдельных предложений – компонентов дискурса – называется пропозициями. Эти пропозиции связывают логические отношения: конъюнкции “и”, дизъюнкции “или”, импликации “если – то” и т. п. Понимая дискурс, интерпретатор компоует элементарные пропозиции в общее значение, помещая новую информацию, содержащуюся в очередном интерпретируемом предложении, в рамки уже полученной промежуточной, или предварительной интерпретации» [2. С. 116].

В широком смысле под политическим дискурсом понимаются любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики. Исследователь Н.П. Герасименко определяет политический дискурс следующим образом – «это сумма речевых произведений в определенном паралингвистическом контексте – контексте политической деятельности, политических взглядов и убеждений, включая негативные ее проявления (уклонение от политической деятельности, отсутствие политических убеждений)» [3. С. 22].

Одной из важнейших функций политического дискурса, выделяющих его из общего языкового контекста, считают функцию убеждения. Современные аспекты реализации вербальной свободы в СМИ, затрагивающие и тексты политической направленности, позволяют говорить об их относительной раскрепощенности, богатстве лексического воплощения, а также об огромных потенциальных языковых возможностях. Иначе говоря, сегодня политический медиадискурс представляет собой вариативное языковое образование с весьма широким диапазоном выразительных средств. Использование выразительных средств языка, в том числе

паремиологических конструкций, обуславливает авторскую интенцию: привлечь внимание адресата и имплицитно воздействовать на его сознание, при этом играя со словом или пробуждая ассоциации разного плана паремиями [4].

Как отмечает В.М. Мокиенко, «статус паремий разного типа и их терминологическая и классификационная интерпретация постоянно обсуждаются и будут обсуждаться...», «ведь теоретически возможен самый широкий взгляд на определение паремии – от образной лексемы до законченного воспроизводимого текста» [5. С. 11]. В данной статье предпринята попытка рассмотреть стилистические функции паремии в политическом медиадискурсе. Новизна исследования заключается в том, что до сих пор коммуникативно-концептуальный аспект паремий в языке политического медиадискурса исследовался недостаточно. Вместе с тем современная историческая ситуация в России и в мире диктует необходимость трансляции медиатекстов, формирующих не просто идеологическую, но аксиологическую картину мира. И с этой точки зрения исследование паремиологических единиц в медиадискурсе трудно переоценить.

Традиционно функционирование и репрезентация политического медиадискурса осуществляется с помощью специфических языковых средств. По нашему мнению, первым шагом к освоению языка политического дискурса является выбор лексики, фразеологии и синтаксиса. Лексикон журналиста отражает его мировоззренческие конструкции, системы убеждений и ценностей, а также демонстрирует культурное наследие общества в сфере политических отношений. Выбор языковой личностью средств политического медиадискурса подразумевает соблюдение ею ряда требований:

- установление языкового табу;
- определение правил экспрессии;
- соотнесение языка порождаемого текста с особенностями аудитории.

На втором этапе работы с политическим текстом определяются его функции и адресат текста. Большое значение имеют императивная и убеждающая функции политических текстов. Политический медиадискурс выполняет также функции регистрации социальных

фактов, поддержания контактов между властью и гражданами, преобразования и регулирования политической жизни.

Заметим, что для языка политического дискурса характерны негативные особенности: преобладание оценочной лексики и комментария над фактом; апелляция к чувствам, а не к разуму; предпочтение изложению конкретных фактов общим формулировкам и абстракциям; замена «неудобных» выражений условными; использование языковых шаблонов и стереотипов. Ярким примером этому могут служить события в Украине, так называемый «украинский кризис», когда журналисты часто стремятся не просто донести информацию, но и сформировать определенные стереотипы массового сознания аудитории.

При выборе языковых форм автор должен четко определить цели создания текста (информирование, анализ, выражение гражданской позиции, пропаганда и т. д.), а также адресатов медиатекста, их типы (массовая или целевая аудитория) и характеристики. В зависимости от этого будут варьироваться и вербальные реализации авторской интенции (например, «электоратный колокол», «коррупционеры-пиявки»): выраженный метафорический пласт политической лексики, разнообразные грамматические и стилистические конструкции, синтаксическая взаимосвязь, отображающая явления затекстовой политической действительности.

Как было сказано выше, для адекватного и всестороннего изучения политического медиадискурса необходимо учитывать не только познавательную, эмоционально-оценочную интенции, но и идеологическую. Политический медиадискурс выполняет названные выше функции и решает важные политические задачи, а также демонстрирует актуальные этические, философские и др. проблемы.

Можно выделить следующие лексические и стилистические особенности политического медиадискурса:

- наличие специальной терминологии, отражающей аспекты политической жизни государства, например: палата общин, Совет безопасности, срок полномочий, миссия доброй воли, информационная война и пр.;

- демонстрация осведомленности в исторических аналогиях, цитирование авторитетных мнений, обращение к национальным символам, нравственным приоритетам;

- наличие эмоционально-оценочной лексики («грязная война», «политическая глухота», «злонамеренные действия»), в широком смысле соотнесение языка с особенностями аудитории;

- употребление неологизмов, например: имидж, пси-фактор, популизм, мова, менталитет и др. Отметим, что изменение общественно-политического, государственного и экономического устройства, вооруженные конфликты, научно-технический прогресс продолжают быть причиной заимствования новых слов.

Современный политический медиадискурс не просто сообщает информацию, но формирует соответствующее отношение к сообщаемому. Более того – сегодня речь идет об эффективном и эмоционально-экспрессивном воздействии на аудиторию в целом и конкретного адресата. Сегодня политические тексты носят преимущественно интерпретативный, нежели информативный характер. Поэтому использование различных стилистических средств, в том числе и паремиологических оборотов актуализирует эмоционально-оценочное воздействие. Фразеологизмы, пословицы и поговорки в их прямом и модифицированном варианте способны обеспечивать восприятие дискурса на культурологическом и ментальном уровне, так как непосредственно связаны с конкретным социумом и его вербальной картиной мира. Как отмечает в своем научном труде «Закономерности стилистического использования языковых единиц» Т.Г. Винокур, «употребление в текстах СМИ стереотипного, понятного для адресата устойчивого выражения является сигналом принадлежности к данному социуму, сигналом связи с его культурой и традициями, так как паремии составляют “расхожий инвентарь массового искусства и осознаются обществом как неотъемлемая часть его социального бытия”» [6. С. 238]. Фразеологическая единица и паремия в контексте выполняют определенные семантические и стилистические функции, о чем говорится в работах исследователя языка СМИ Е.И. Бегловой [7].

Отметим, что паремии чаще всего используются в заголовках материалов СМИ. Это придает материалу как информативную, так и визуальную привлекательность. «*Пуганая ворона куста боится. Российская армия ведет психологическое воздействие на *украинских карателей**» [8]. Фразеологический оборот призван сформировать у читателей негативное отношение к деструктивным силам, стремящимся и далее выводить украинское государство на тропу

войны. «Укроп» – сокращенно «украинский патриот» – порождение современного политического дискурса, наряду с «ватником», «майдауном» и т. д. Использование подобной негативно-оценочной лексики в заголовке наряду с паремиологическим оборотом усиливает иронично-негативную оценку политической ситуации в Украине, транслируемую через медиадискурс.

В заголовке *«Как песок сквозь пальцы. Что не так в Украине с ответственностью юрилиц за коррупционные преступления»* [9] также используется поговорка, в основе которой лежит фразеологическая единица (ФЕ) «как песок сквозь пальцы» в значении «постоянное убывание чего-либо». Данная ФЕ используется с коммуникативным намерением формирования у адресата критического осмысления конкретной ситуации, описываемой в тексте.

«Рада не будет ставить палки в колеса евроинтеграции. Верховная Рада Украины готова ратифицировать все документы, касающиеся сотрудничества с Европейским союзом» [10]. Фразеологизм «ставить палки в колеса» дан в прямом значении, понятном носителю русского языка, и выполняет функцию усиления экспрессии. Однако важно отметить, что идентичная фразеологическая единица имеется и в украинском языке: ср. «устромяти палиці в колеса». В.М. Мокиенко рассматривает данный фразеологизм как интернациональный, представляющий интерес с точки зрения стилистики для исследователей русско-украинской этимологии.

«Лес рубят, но головы не летят, ибо прокуроры “спят”. По данным правоохранительных органов, наибольшая коррупция в Украине сегодня сосредоточена в сфере земельных отношений. Крупномасштабный земельный дерибан уже давно поразил всю страну» [11]. Использование модифицированной русской поговорки «Лес рубят – щепки летят» выполняет стилистическую функцию – создание ироничного отношения к действительности. Здесь обыгрывается и информация о проблемах в сфере земельных отношений, и неэффективность борьбы с коррупцией.

Отметим, что оценочную и экспрессивную функции поговорок чаще всего выполняют в текстах, содержащих критику или анализ материалов, отражающих громкие судебные дела. Или в контексте: *«Полковника нашли в “капусте”.* Деньги предприятий ОПК, похищенные из Нота-банка, обнаружили у полковника Захарченко.

Все логично: раньше он курировал “оборонку”» [12]. Трансформированный фразеологизм «ребенка нашли в капусте» привлекает внимание адресата не только с точки зрения информации, но и с точки зрения создания отрицательной оценки действий должностного лица благодаря включению в текст жаргонного слова «капуста» в значении «деньги». Кроме того, в данном заголовке иронически транслируется тема борьбы с коррупцией в силовых структурах.

«*Путь к урнам лежит через* столик. Агитация кандидатов в центре столицы проходит в ресторанах» [13]. Паремиологическая единица «путь к сердцу мужчины лежит через желудок» выражает авторскую интенцию: создание иронии по поводу выборной системы в России.

«*Всему свое* стойло. В Турции ликвидировано более сотни СМИ, десятки журналистов арестованы. Задержанных после мятежа уже так много, что тюрем не хватает – узников держат в конюшнях» [14]. Данная трансформированная ФЕ «всему свое время» вызывает идентичные ассоциации у адресанта и адресата, благодаря чему усиливаются важность смысла и экспрессивность текста.

«*Поделись и властью*. Благотворительная помощь, а не личное потребление должны стать визитной карточкой политической элиты» [15]. Употребление модифицированного фразеологизма «разделяй и властью» выполняет стилистическую функцию – аксиологическую, которая направлена на рефлексию адресата по поводу оказания помощи нуждающимся, что способствует созданию оценки поведения политических лиц с этической точки зрения.

Таким образом, можно сделать вывод, что стилистические функции паремий в политическом медиадискурсе имеют следующие ярко выраженные интенции:

1. Иронично-критическую.
2. Эмоционально-экспрессивную.
3. Оценочно-идеологическую.
4. Информационно-публицистическую.

Дальнейшее исследование использования паремий в современном политическом медиадискурсе представляется актуальным с точки зрения расширения языковых возможностей коммуникатора, а также в аспекте формирования общественного мнения. Стилистически оправданное использование паремий

позволяет максимально актуализировать воздействие на аудиторию ситуативно уместных языковых конструкций.

Библиографический список

1. Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 383 с.
2. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв. ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2003. С.116–133.
3. Герасименко Н.А. Информация и фасцинация в политическом дискурсе (к вопросу о функционировании бисубстантивных предложений) // Политический дискурс в России. Вып. 2: Мат-лы рабоч. совещ. М.: Диалог – МГУ, 1998. С. 20–23.
4. Беглова Е.И. Языковая компетентность как составляющая профессии современного журналиста // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (2). С. 414–418.
5. Мокиенко В.М. Современная паремиология (лингвистические аспекты) // Мир русского слова. 2010. № 3. С. 6–20.
6. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. М.: Наука, 1980. 237 с.
7. Беглова Е.И. Фразеологические единицы как образное средство в заголовках современного публицистического текста // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 25–26 марта 2016 г.) / Под ред. канд. пед. наук, проф. Г.И. Канакиной, канд. филол. наук, доц. И.Г. Родионовой. Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. С. 351–354.
8. Пуганая ворона куста боится – Российская армия ведет психологическое воздействие на укропских карателей // Politikus.ru: Ежедн. интернет-ресурс. 2014. 20 авг. // Электронный ресурс Интернет: www.politikus.ru/v-rossii/27382-puganaya-vorona-kusta-boitsya.html.
9. Как песок сквозь пальцы. Что не так в Украине с ответственностью юрлиц за коррупционные преступления // VoxUkraine: Ежедн. интернет-ресурс. 2016. 13 июня // Электронный ресурс Интернет: www.voxukraine.org/2016/06/13/kak-pesok.
10. Верховная Рада не будет ставить палки в колеса евроинтеграции // from-Ua.com: Ежедн. интернет-издание. 2013. 03 марта. Электронный ресурс Интернет: www.ua.com/article/186410.

11. Лес рубят, но головы не летят, ибо прокуроры «спят» // Неделя. Уа: Интернет-издание. 2016. 31 июля // Электронный ресурс Интернет: <http://nedelya-ua.com/articles/les-rubyat-no>.
12. Анин Роман. Полковника нашли в «капусте» // Новая газета: Интернет-версия. 2016. 12 сентября // Электронный ресурс Интернет: <http://www.novayagazeta.ru/articles/2016/09/12/69814-polkovnika-nashli-v-kapuste>.
13. Зотова Наталья. Путь к урнам лежит через столик // Новая газета: Интернет-версия. 2016. 12 сентября // Электронный ресурс Интернет: <http://www.novayagazeta.ru/articles/2016/09/12/69818-put-k-urnam-lezhit-cherez-stolik>.
14. Гордиенко Ирина. Всему свое стойло // Новая газета: Интернет-версия. 2016. 29 июля // Электронный ресурс Интернет: <http://www.novayagazeta.ru/articles/2016/07/29/69398-vsemu-svoe-stoylo>.
15. Поделись и властвуй // Новая газета: Интернет-версия. 2016. 18 апреля // Электронный ресурс Интернет: <http://www.novayagazeta.ru/articles/2016/04/18/68262-podelis-i-vlastvuy>.

Сведения об авторе

Корюкаева Ксения Сергеевна
и. о. декана факультета гуманитарных наук
Университета Российского инновационного образования
Нижегородский филиал,
аспирант кафедры стилистики русского языка
факультета журналистики
МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: ks.s.k@mail.ru

УДК 81'38:796.332

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО ФУТБОЛЬНОГО КОММЕНТАРИЯ

Э.В. Лихачёв

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Симферополь

В статье рассматриваются стилистические особенности немецкого футбольного комментария. На материале матчей чемпионата Европы по футболу 2012 года исследуются структура комментария, его основные функции и средства выразительности речи. Проводится классификация наиболее часто используемых стилистических средств и определяется зависимость их выбора от эмоциональной нагрузки эпизода.

Ключевые слова: стилистика, футбольный комментарий, стилистические средства, эпитет, метафора, эмоциональная нагрузка.

Stylistic Patterns of German Football Commentary

Eduard Likhachev

The article looks at stylistic patterns of German football commentary, based on the examples from the games recorded during the 2012 UEFA European Championship. It identifies the structure of the commentary, its main functions and stylistic devices, classifies the most frequently used stylistic devices, and describes the correlation between the stylistic choices and the emotional intensity of specific situations.

Key words: stylistics, football commentary, stylistic devices, metaphor, epithet, emotional intensity.

В последнее время речь футбольных комментаторов все чаще становится объектом исследования лингвистов, что обусловлено интересом языкознания к изучению живого языка в различных сферах функционирования и ситуациях общения. В работах российских ученых рассматривались лексико-семантические [1; 2], синтаксические [3], стилистические [4; 5; 6; 7], интонационные особенности футбольного комментария [8]. Целью данного исследования является выявление стилистических особенностей немецкого футбольного комментария в связи со структурой и эмоциональной нагрузкой игрового эпизода. Изучение стилистического уровня речи комментаторов на материале немецкого языка с привлечением таких внеязыковых параметров, как ситуация общения, обуславливает актуальность выбранной темы. Теоретическая значимость исследования состоит в разработке отдельных аспектов стилистики, социолектологии и теории дискурса.

Материалом исследования послужили выполненные автором стенограммы репортажей футбольных матчей чемпионата Европы по футболу 2012 года, которые транслировались на общенемецких каналах *ARD* (*Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland*) и *ZDF* (*Zweites Deutsches Fernsehen*) с 8 июня по 1 июля 2012 г.

Комментарий является частью трансляции футбольного матча и сопровождает телевизионную картинку. Функции комментария делятся на коммуникативную, дивертивную, эмотивную. В зависимости от происходящего на поле комментатор может описывать ситуацию в матче (положение мяча, фамилии игроков, которые им владеют, их действия), сообщать дополнительную информацию (исторические, статистические отступления и т. д.) и оказывать экспрессивное воздействие на зрителя.

Эмотивная функция спортивного комментария реализуется с помощью стилистических средств, использование которых позволяет изобразить события, происходящие на поле, и дать им субъективную оценку. Стилистические средства подсознательно интерпретируются реципиентом и воздействуют на взгляды аудитории своей экспрессивностью и оценочностью.

Ход футбольного матча представляет поочередное владение мячом и попытки создать голевой момент у ворот соперника. Аудитивный и лингвостилистический анализ позволяет выделить в структуре эпизода три этапа – развитие, завершение и обсуждение атаки. Эмоциональный потенциал возрастает на первом этапе, достигает своего максимума на втором этапе и падает на этапе обсуждения, что влияет на выбор языковых средств. Вариативность просодических средств позволяет передавать изменения эмоционального потенциала [9], что наиболее ярко выражается в кульминационный момент (удар по воротам или гол). Экспрессивность на этапе развития и этапе обсуждения достигается в том числе с помощью лексико-стилистических средств.

Системным стилистическим средством является *военная метафора*, с помощью которой противостояние двух команд изображается как ведение военных действий:

– Матч как поединок начинается с *наступления*:

...schon in der Entstehung dieses Angriffs (Германия – Португалия, 9.06.12, *ARD*).

Der Angriff – das Angreifen eines *Gegners*; Offensive; Eröffnung eines *Kampfes* [10].

– При описании хода матча для характеристики действий игроков используются лексические единицы военной тематики: „Schlussoffensive“ вместо нейтрального „Geschäftsangriff“, синоним „Defensive“ вместо „Verteidigung“:

...*die Chance zum Anschluss und dann zu einer Schlussoffensive* (Германия – Италия, 28.06.12, ARD).

...*die Griechen jetzt ein bisschen mehr bemüht um die Offensive* (Германия – Греция, 22.06.12, ZDF).

Die Offensive – den Angriff bevorzugende *Kampfweise, Kriegführung*; Angriff [10];

...*eine Unkonzentriertheit in der ukrainischen Defensive* (Украина – Франция, 15.06.12, ZDF).

Die Defensive – *Abwehr, Verteidigung* [10].

– При описании действий футболистов последние сопоставляются с воинами, которые пытаются победить врага с помощью:

а) маневров:

...*zwei ausmanövriert, inklusive van Bommel, auch Heitinga sah nicht gut aus* (Дания – Нидерланды, 9.06.12, ARD).

Ausmanövrieren – durch geschickte *Manöver*, Winkelzüge als Konkurrenten o. Ä. ausschalten, hinausdrängen [10];

б) выстрелов:

...*warum schießt er nicht selbst, Lukas Podolski* (Германия – Дания, 17.06.12, ARD).

Schießen – einen Schuss, Schüsse abgeben; von der *Schusswaffe* Gebrauch machen [10].

...*und Mellberg, der Schütze zum Ausgleichstreffer ebenso* (Швеция – Англия, 15.06.12, ARD).

Der Schütze – jemand, der mit einer *Schusswaffe* schießt [10];

в) штурма:

Jetzt bestürmen die Irren noch mal den Schiedsrichter (Хорватия – Ирландия, 10.06.12, ZDF).

Bestürmen – im Sturm *angreifen* [10].

Военное противостояние ведется на всех технологических уровнях от холодного оружия до изобретений новейшего времени и переносится на метафоры живой природы:

...*sticht* einhundertachtzig Sekunden vor dem Abpfiff, Varela drei zu zwei für Portugal (Португалия – Дания, 13.06.12, ZDF).

Stechen – (von bestimmten Insekten) mit dem Stechrüssel bzw. dem Stachel (2b) einen *Stich* beibringen [10].

Реже встречаются метафоры из других областей, связанные с:

– техникой («переработка, улучшение продукта»):

Den Angriff veredelten sie in einundvierzigster Minute! (Португалия – Дания, 13.06.12, ZDF).

Veredeln – zu einem höherwertigen *Produkt verarbeiten*, zur Erzeugung eines höherwertigen Produkts verwenden [10];

– ресторанным делом («главное блюдо вечера»):

Der Schüssel des Abends, hat ein Tor vorbereitet... (Германия – Греция, 22.06.12, ZDF).

Der Schüssel – gewöhnlich tieferes, meist rundes oder ovales, oben offenes Gefäß, das besonders zum Auftragen und Aufbewahren von *Speisen* benutzt wird) [10];

– играми («джокер», «ответный ход»):

Der Ausgleich durch den Joker, durch Salpingidis! (Польша – Греция, 8.06.12, ARD).

Der Joker – zusätzliche, für jede andere Karte einsetzbare *Spielkarte* mit der Abbildung eines Narren [10];

...*ein Traumtor im Gegenzug von Kapitän* (Россия – Польша, 12.06.12, ARD).

Der Gegenzug – gegnerischer Zug beim *Brettspiel* [10];

– экономикой («инвестировать»):

Die Spanier investieren da nicht mehr viel nach vorne (Испания – Франция, 23.06.12, ZDF).

Investieren – *Kapital langfristig in Sachwerten anlegen* [10];

– маркетингом («самореклама»):

Was für eine Eigenwerbung! (Россия – Чехия, 8.06.12, ARD).

Die Eigenwerbung – Werbung eines Politikers, eines *Unternehmens*, eines Vereins o. Ä. für sich selbst [10].

Характерным признаком комментария футбольной встречи является субъективная и эмоциональная оценка событий в матче. Она реализуется за счет значительного количества эпитетов. Данное стилистическое средство встречается на всех этапах развития атаки. С его помощью изображаются следующие аспекты игры:

1. Ситуация в матче («безумная игра», «трудная сцена», «любопытная вещь») и атмосфера на стадионе («огромное ликование»):

Wahnsinnsspiel mittlerweile... (Швеция – Англия, 15.06.12, ARD);

...das war so eine knifflige Szene! (Германия – Португалия, 9.06.12, ARD);

...schon wieder so ein kurioses Ding (Хорватия – Ирландия, 10.06.12, ZDF);

...und der Jubel ist natürlich riesengroß hier beim tschechischen Anhang (Чехия – Греция, 12.06.12, ARD).

2. Игроки («волшебная ножка», «выдающаяся левая нога») и их эмоции («отчаянная попытка»):

Das ist eine sehr-sehr schöne Distanz für das Zauberfüßchen von Mesut Özil (Германия – Нидерланды, 13.06.12, ZDF);

Warum schießt er nicht selbst mit diesem überragenden linken Fuß (Германия – Дания, 17.06.12, ARD);

...und die Engländer, verzweifelter Versuch da den Ball vor der Linie zu schlagen (Швеция – Англия, 15.06.12, ZDF).

3. Оценка произведенных технико-тактических действий («суперпятка», «сенсационный гол», «классное нападение», «сумасшедший поступок», «огромный шанс», «огромная возможность», «молниеносно сыграно», «чудесный гол», «фантастически», «великолепное действие», «сильно сыграно», «слишком тонко», «отличная возможность», «блестящее парирование»):

Pedro, Superhacken, Schubser und Elfmeter (Франция – Испания, 23.06.12, ZDF);

...und das ist ein Sensationstor von Danny Welbeck (Швеция – Англия, 15.06.12, ZDF);

Klasseangriff, Ausgangspunkt war Ribery auf der linken Seite (Украина – Франция, 15.06.12, ZDF);

Wahnsinnstat von Martin Stekelenburg (Германия – Нидерланды, 13.06.12, ZDF);

Die Riesenchance für Portugal zum Ausgleich (Германия – Португалия, 9.06.12, ARD);

Riesenmöglichkeit für Jakob Poulsen (Германия – Дания, 17.06, ARD);

*Also, vor dem Tor, gut gespielt, **blitzschnell** gespielt, direkt gespielt* (Ирландия – Хорватия, 10.06.12, ZDF);

*...toll hochgestiegen, **wunderbares** Tor* (Швеция – Англия, 15.06.12, ZDF);

*...das ist **fantastisch** von den Dänen* (Германия – Дания, 13.06.12, ZDF);

*...da sind sie **wahnsinnig** schnell* (Польша – Греция, 8.06.12, ARD);

*Was für eine **großartige** Aktion* (Россия – Чехия, 8.06.12, ARD);

...starker Ball von Moutinho (Германия – Португалия, 9.06.12, ARD);

*...das ist zu **dünn**, zu wenig und zu einfach* (Испания – Ирландия, 14.06.12, ARD);

*...es war noch nicht die **perfekte** Möglichkeit* (Германия – Португалия, 9.06.12, ARD);

*Manuel Neuer, der ganz-ganz wenig Arbeit hatte bisher mit einer **glänzenden** Parade* (Германия – Нидерланды, 13.06.12, ZDF).

Для описания ситуации на этапе развития атаки и оценки событий матча на этапе обсуждения также используются такие стилистические средства, как:

– метонимия (*Hart gegen Pirlo, **Jugend** gegen **Erfahrung*** – «Харт против Пирло, молодежь против опыта (= опытные игроки)», Англия – Италия, 24.06.12, ARD; *wieder muss er zweimal **Aluminium** treffen* – «снова ему приходится дважды попасть в алюминий» (вместо *Pfosten* «штанга», *Latte* «перекладина»)), Португалия – Чехия, 21.06.12, ARD);

– аллюзии (*der **Knote** ist geplatzt* – «узел разрублен», Германия – Греция, 22.06.12, ZDF);

– стертые метафоры (*Deutschland im **Notstand*** – «Германия в тяжелом положении», Германия – Италия, 28.06.12, ARD; *die **Mauer** ist eingerissen* – «стена разрушена», Германия – Греция, 22.06.12, ZDF).

Междометия являются основным средством выразительности на этапе завершения атаки, который сопровождается максимальной эмоциональной нагрузкой и экстремальными значениями просодических показателей, таких как темп, интенсивность, частота основного тона [11]. Чаще всего междометия встречаются в матчах национальной сборной, особенно во время атак противника:

...*oh*, *kein Abseits* (Германия – Италия, 28.06.12, *ARD*).

Oh – Ausruf der *Überraschung*, der *Verwunderung* о. Ä [10];

...*oh*, *da haben sie Kassano nicht zum Greifen bekommen* (Германия – Италия, 28.06.12, *ARD*);

...*ah*, *endlich geht dieser Druck raus* (Германия – Португалия, 9.06.12, *ARD*).

Ah – Ausruf der *Verwunderung*, der [bewundernden] *Überraschung*, der *Freude* [10];

...*ah*, *Varela, Neuer hält, klasse* (Германия – Португалия, 9.06.12, *ARD*);

...*ah*, *Glück für Deutschland* (Германия – Португалия, 9.06.12, *ARD*);

...*oh*, *das war ein bisschen kurz von Hummels* (Германия – Португалия, 9.06.12, *ARD*);

...*ah*, *aber stark gemacht von Özil* (Германия – Италия, 28.06.12, *ARD*);

...*und oh*, *fast das Eigentor von Andrea Barzagli* (Германия – Италия, 28.06.12, *ARD*).

Таким образом, эмоциональная нагрузка эпизода растет по мере приближения к воротам, что выражается в выборе комментатором определенных интонационных и лексических средств для оформления высказывания. Эмотивная функция комментария реализуется за счет широкого использования метафор и эпитетов, дающих оценочное описание ситуации на поле, участникам матча и их действиям.

Библиографический список

1. Занозина В.В. К вопросу о терминах подязыка футбольных комментариев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 7-1. С. 73–75.

2. Денисова Г.И., Аносова В.В. Лексико-семантические особенности жанра футбольного комментария // Общетеоретические и частные вопросы языкознания: Сборник научных статей. Чебоксары, 2014. С. 146–150.

3. Ульянова М.А. Несобственно тропы как синтаксические средства выражения эмотивности в футбольном блоге и комментарии // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 10-2. С. 124–127.

4. Санатина М.В. Функции метафор в реализации профессиональной языковой личности футбольного комментатора (на материале русского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 15. С. 82–87.
5. Логинова Т.А. Экспрессия и оценка в английском спортивном дискурсе (на материале футбольных комментариев) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 2. С. 166–168.
6. Гутцайт Р.Л. Эмотивность и оценочность телевизионного футбольного комментария // Медиаскоп. 2011. № 4 // Электронный ресурс Интернет: <http://www.mediascope.ru/node/951>.
7. Зиянгиров Э.К. Тропы и стилистические фигуры в речи спортивных комментаторов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2 // Электронный ресурс Интернет: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22255>.
8. Корыткин Ю.А. Спортивный дискурс и его интонационные особенности // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. № 1-2. С. 21–35.
9. Лихачёв Э.В. Просодическая вариативность речи немецких футбольных комментаторов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-1. С. 109–111.
10. DUDEN // Электронный ресурс Интернет: <http://www.duden.de>.
11. Блохина Л.П., Потапова Р.К. Методические рекомендации. Методика анализа просодических характеристик речи. М.: МГПИИЯ, 1977. 84 с.

Сведения об авторе

Лихачёв Эдуард Владимирович
ассистент кафедры немецкой филологии
КФУ им. В.И. Вернадского
E-mail: eduard_evp@rambler.ru

УДК 811.161.1'271

**ДИАЛОГИЧНОСТЬ: ОБРЕТАЕМАЯ ИЛИ ТЕРЯЕМАЯ?
М.М. БАХТИН, СОВРЕМЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ НОРМА И
ПРОБЛЕМЫ ПРАВОПИСАНИЯ**

Н.В. Макшанцева, С.Б. Королева

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматривается проблема нормы в современном русском языке с точки зрения ее ценностного ориентира в соотнесенности с понятиями «диалог» и «диалогичность», взятыми в перспективе философии диалога М.М. Бахтина. Парадигма бахтинской философии позволяет развести в стороны тенденцию демократизации и усиления внешней полифоничности по отношению к языковой норме и тенденцию утраты подлинной диалогичности отношений автора и адресата.

Ключевые слова: языковая норма, правописание, адресат, наадресат, диалогичность

Dialogism: Being Acquired or Lost?

**Mikhail Bakhtin, the Linguistic Norm and Problems of Orthography Today
Natalia Makshantseva, Svetlana Korolyova**

The article concentrates on the problem of the linguistic norm in contemporary Russian from the point of view of its value basis, looked upon through the notions of the Dialogue and Dialogism, as they are interpreted in Mikhail Bakhtin's works. The paradigm of Mikhail Bakhtin's philosophy of the Dialogue makes it possible to detach the tendency of democratization and strengthening of the outer polyphony with respect to the linguistic norm from the tendency to lose true dialogism in relations between the author and the recipient.

Key words: linguistic norm, orthography, recipient, super-addressee, dialogism.

Начало XXI века с точки зрения стилистики и культуры речи есть «эпоха демократизации литературного языка, т. е. приобщения к нему широких масс людей, не владеющих литературной нормой» [1. С. 40]. Молодежь, даже обучающаяся в сфере высшего профессионального образования, со все большим удивлением относится к традиционной нормативности склонения существительных по типу «в Кстове», привыкает к формам типа «договора» и «редактора», пишет под диктовку незнакомые слова «пейзажисты» как «пизажисты» и «Левитан» как «Ле Витан», допытывается у преподавателя, каково же значение слова «ретиво», и вместо слова «вариант» предпочитает говорить «опция».

Понятия «демократизация» и «литературная норма» тесно связаны между собой. Однако для прояснения природы этой очевидной, на первый взгляд, связи следует пристально рассмотреть содержательное наполнение этих слов.

Двойственная сущность литературной нормы как привычных, используемых «средств и способов речи, которые стихийно... формировались в течение многих веков», с одной точки зрения, и как «результата кодификации языка» – с другой, ясно раскрывается в статьях Л.П. Крысина «Языковая норма и речевая практика» [1. С. 36–37] и «Русская литературная норма и современная речевая практика» [2. С. 5]. Понимание этой двойственности в целом восходит к разведению понятий «языковая привычка» и «языковая норма» в работах Г.О. Винокура [3. С. 221].

В то же время, у нормы – языковой, литературной – есть иное измерение: измерение, связанное с ценностями, на которые она ориентирована. Сошлемся в связи с этим на работу Г.Г. Хазагерова «Проблема языковой нормы в связи с понятием “красивого”, “возвышенного” и “эффективного”» [4]. В статье выделяется три основных ценностных ориентира языковой нормы в разные периоды развития русского языка и русской культуры:

- положение предмета речи в иерархической лестнице от профанного, соотносимого с «низкой» бытовой реальностью, до сакрального, соотносимого с вневременностью Бога («ломоносовская», риторическая норма; можно утверждать, что по ее типу выстраивалась и литературная норма в советское время – только, конечно, с заменой «Бога» на «партию и Ленина»);

- пророческое всезнание, всечувствование гения-художника и «гармоническая», вдохновенная красота создаваемого им произведения (пушкинская, романтическая по своему происхождению и отчасти по своему наполнению норма);

- эффективность, успешность, «достижение сиюминутного эффекта ближней прагматики» [4. С. 58]. Это современная норма, соответствующая прагматическому мировоззрению цивилизованного сообщества в наше время.

Переход от четко определенной иерархической нормы и онтологически понимаемой художественно-пророческой нормы к современной норме ситуативного выбора, ориентированной на эффективность, определяет заметный, легко улавливаемый по

внешним признакам отход современной нормы от монологичности, то есть исключительной строгости, прямолинейной запретительности, и ее стремление к полифоничной, вариативной диалогичности: «...В литературном языке появляются элементы, которые до того времени норма не принимала» [1. С. 40]. Рост «диалогичности общения», «своеобразная диалогизация социальной жизни общества» утверждается как один из явственных признаков времени в статье И.А. Стернина «Социальные факторы и развитие современного русского языка» [5. С. 5]. Языковой, стилевой, содержательной «пестроте» газетных текстов посвящена статья Г.Я. Солганика 1995 г. [6. С. 152].

В то же время, необходимо признать, что ориентированность на эффективность есть с точки зрения глубинных ценностных ориентаций отказ от истинной диалогичности в пользу эффективной, манипулирующей монологичности. Проблема внутреннего разрушения диалогичности в современной речевой коммуникации была, в частности, затронута в докладе А.А. Чувакина на Международном конгрессе исследователей русского языка в 2010 г.: важнейшим проявлением «кризиса речевой коммуникации» исследователь называет «господство монологизма» в виде «квази-диалогизма», при котором «речевая коммуникация остается диалогической по форме, но монологической по сути» [7. С. 148].

Понятия «монологичность» или «монологизм», так же как понятия «диалогичность» или «диалогизм», разрабатываемые в современной лингвистике в рамках теории диалогичности речи, восходят к бахтинской философии диалога. Оставляя в стороне современные лингвистические интерпретации этих понятий, обратимся к работам М.М. Бахтина как к их первоисточнику.

Философия диалога как основы человеческой культуры у Михаила Михайловича Бахтина включает идеи, которые можно кратко сформулировать следующим образом:

1. Диалог есть согласие двух равноправных «я», воспринимаемых как свободные, «непотребимые» личности: «Согласие никогда не бывает механическим или логическим тождеством, это и не эхо... В согласии всегда есть элемент неожиданного, дара, чуда, ибо диалогическое согласие по природе своей свободно, т. е. не предопределено, не неизбежно» [8. С. 364].

Общение предполагает «двуголосость», взаимонаправленный переход через границы «своего» и «чужого».

2. В диалоге, помимо автора и адреса, участвует наадресат – высший «третий», «абсолютно справедливое ответное понимание которого предполагается либо в метафизической дали, либо в далеком историческом времени» [9. С. 323]. В разные эпохи и при разном мировосприятии наадресат понимается по-разному (Бог, народ, история).

3. Диалог подразумевает осторожное обращение с другим сознанием, его границами; такое движение навстречу Другому, которое ориентированно на его инаковость: «Только для любви раскрывается абсолютная непотребимость предмета... Любовь милует и ласкает границы, границы приобретают новое значение» [8. С. 65]. «Высказывание строится для другого. Мысль становится действительной мыслью в процессе ее сообщения другому, сознание становится практическим сознанием для другого» [10. С. 279].

Не претендуя на многомерную интерпретацию этих идей Бахтина, попытаемся спроецировать понятие «наадресат» на сегодняшнюю коммуникативную культуру. Можно ли понятие «наадресат» с точки зрения тенденций развития узуса и норм русского языка сегодня ассоциировать с сакральным статусом пророка-художника? С Божественным словом? историей? патриотизмом? гражданским долгом? Ответ на эти вопросы будет однозначно отрицательным. Но есть ли та бахтинская «даль» в прагматичной, ситуативной норме, ориентированной на эффективность, – фактически, успешность, успех? Отрицательный ответ на этот вопрос предполагается уже этимологией слов: слово «успех» исторически связано со словами «спѣть» и «спѣхъ», которые в качестве первичных имели значения, соответственно, «поспешность, быстрота» и «торопиться, быстро двигаться». Очевидно, что по своей внутренней форме слово «успех» соотносится не с дальней Вечностью и Абсолютом, но с природно-человеческим миром, в котором всегда есть место суете [11. С. 657]. Сходным образом, внутренняя форма слова «эффективность» связана с представлением о действии, изготовлении, иными словами, о человеческой суетной жизни: происходящее от слова «эффект», оно отсылает нас к латинским *effectus* – «исполнение, действие, эффект» и *efficere* – «делать, изготовлять; причинять».

Очевидно, что «эффективность» и «успех» как цели коммуникации и исходные точки для определения языковой нормы сегодня воплощают в себе те же ценностные ориентиры коллективного сознания, которые обуславливают и формирование новой сочетаемости слов «успешный», «успешность» в современном русском языке (успешный человек, успешный карьерист), и агрессивное наступление положительной окраски на традиционно отрицательную коннотацию слов «амбициозность», «амбициозный», «карьерист» [12. С. 123–124]. Между «успехом» как «нададресатом» для автора речи в современной речевой коммуникации и формированием новой сочетаемости у слов «успешный» и «успешность» в современном языке ясно определяются внутренние связи. За этими связями и «неявными» изменениями значений и сочетаемости обнаруживается тенденция к изменению менталитета и языковой картины мира: «всем носителям языка» «навязывается» новый «взгляд на мир», который лаконично можно определить простым словом «потребительский» [12. С. 124; 13. С. 26].

С точки зрения бахтинской философии диалога, отказ от объективной дистанции между автором и «нададресатом» означает отказ от «нададресата»: невысший, недалний, неабсолютно справедливый «успех» может создавать лишь иллюзию Личности, стоящей над сиюминутными требованиями и условиями момента, – иллюзию Личности, которая выслушает, ответит, рассудит. Отношения с горизонтально воспринимаемым «успехом» подменяют вертикальные отношения автора с «нададресатом»; переменное, ситуативное, подчас неуловимое основание «успеха» заменяет собой единое, устойчивое, цельное основание «нададресата». «Успех» как функция от коммуникативной деятельности автора оказывается проекцией его сознания. Иными словами, от диалогичных отношений *автор – «нададресат»* современная языковая норма переходит к монологичным отношениям *автор – его проекция*.

То же касается и отношений автора с адресатом. Адресат и «нададресат» тесно связаны между собой в коммуникативном акте и коммуникативном сознании говорящего. Адресат есть, по сути, неидеальный, несовершенный образец «нададресата» (здесь следует обратить особое внимание на внутреннюю форму слова «нададресат»). Иллюзорность «нададресата» непременно подразумевает иллюзорность адресата. Подлинная диалогичность –

любовное, свободное, «непотребимое» в бахтинской терминологии согласие между «Я» и «Другим» – подменяется диалогичностью формальной, поддельной; диалогичностью не по внутренним отношениям, но по внешним проявлениям.

Достижение успеха подразумевает, конечно, не сократовский «поиск истины» и не бахтинское «согласие», но манипулирование сознанием. Хорошим примером здесь может быть нередко встречающаяся псевдиалогичность рекламы. Так, реклама «Оттянись со вкусом на нашей тусовке», несмотря на использование формы глагола второго лица единственного числа и на притяжательное местоимение «наш», указывающие на «ты» и «мы» как участников формального диалога, имеет целью, конечно, не «согласие» авторов с «непотребимым» Другим, но манипулирование сознанием молодежных масс.

Развивая мысль А.Д. Шмелева в ключе бахтинского понимания диалогичности, можно утверждать, что прагматизация языковой нормы, ориентированной на эффективность, отражает прагматизацию системы ценностей в современном российском обществе: подмена абсолютного «нададресата» ситуативной функцией от автора – успехом – весьма похожа на тенденцию позиционировать себя (или другого, или идеального члена общества) как «успешного карьериста»; подмена истинной диалогичности коммуникативных отношений с Другим – на тенденцию манипулировать сознанием, волей «масс» или безликого «человека», «лица».

Несоблюдение, незнание норм правописания – этот своеобразный признак времени – представляется в данном контексте закономерным следствием потери интереса к объективному Абсолюту, то есть следствием утраты диалогической чуткости к Традиции в любом ее проявлении. Незнание норм правописания также есть естественный результат замыкания монологического сознания на себе: сознанию, закрытому от Другого, трудно представить себе, что его не поймут, если текст будет написан и (или) прочитан вне общего основания норм правописания.

Приведем несколько примеров в заключение:

1) невыделение вводного слова и, соответственно, стирание значения субъективной модальности; замена причинно-следственных отношений отношениями изъяснительными (из писем, полученных авторами по электронной почте):

...здесь_наверное_важнее зрительная и слуховая память у ребенка, что бы он смог повторять незнакомые слова?

2) замена знаков препинания и, как результат, подмена обобщенного высказывания причинно-следственного характера высказыванием с перечислением конкретных фактов (надпись на двери маршрутного такси в Нижнем Новгороде:

Не нажал, проехал

3) подмена собирательного значения существительных значением конкретным (реклама магазина в Нижнем Новгороде):

Мужские и женские одежды и обуви

4) неожиданная парцелляция в публицистике («Литературная газета». 2009. № 7):

Времени хватит_ Потому как сегодня уже все уяснили – кризис надолго.

Вопрос об орфографической и особенно пунктуационной вариативности остается с точки зрения проблемы подлинной и фиктивной диалогичности открытым. Однако не столько он определяет смысловую перспективу этого и подобных исследований, сколько вопрос о личном выборе и личной ответственности при выборе языковой и иной нормы в современном социокультурном времени-пространстве.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. 2005. № 2 (23). С. 36–46.
2. Крысин Л.П. Русская литературная норма и современная речевая практика // Русский язык в научном освещении. 2007. № 2 (14). С. 5–17.
3. Винокур Г.О. О задачах истории языка // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 207–226.
4. Хазагеров Г.Г. Проблема языковой нормы в связи с понятием «красивого», «возвышенного» и «эффективного»: к типологии нормы // Язык в прагматическом аспекте: экспрессивная стилистика, риторика. Ростов н/Д, 2003. С. 55–65.
5. Стернин И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда. Воронеж, 2000. С. 4–16.

6. Солганик Г.Я. Газетные тексты как отражение важнейших языковых процессов в современном обществе (1990–1994 гг.) // *Stylistyka. Opole*, 1994. 1995. № 4. S. 152–163.
7. Чувакин А.А. Кризис речевой коммуникации как проблема языковедения // *Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы*. М.: МГУ, 2010. С. 147–148.
8. Бахтин М.М. *Собрание сочинений: в 7 т.* М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 1996–2012. Т. 5. 732 с.
9. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. М.: Искусство, 1979. 424 с.
10. Бахтин М.М. *Собрание сочинений: в 7 т.* М.: Русские словари, Языки славянской культуры, 1996–2012. Т. 2. 798 с.
11. Виноградов В.В. *История слов* / Отв. ред. академик РАН Ю.Н. Шведова. М.: Толк, 1994. 1138 с.
12. Шмелев А.Д. Изменения в русском языке нашего времени: мифы и реальность // *Русская речь (Хроника: IV Международный конгресс «Русский язык: исторические судьбы и современность»)*. 2010. № 5. С. 123–124.
13. Шмелев А.Д. Ложная тревога и подлинная беда // *Отечественные записки*. 2005. № 2. С. 18–35.

Сведения об авторах

Макшанцева Наталия Вениаминовна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой преподавания русского
языка как родного и иностранного
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: makshan@lunn.ru

Королева Светлана Борисовна,
доктор филологических наук, доцент
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: klimova1@hotmail.com

УДК 811.161.1'366

**МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ КЛАССИФИКАЦИИ РУССКИХ
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ЯЗЫКЕ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Я.Е. Матросова

Московский государственный лингвистический университет, Москва

Статья посвящена вопросам классификации цветообозначений, употребляющихся в современной русскоязычной художественной литературе. Анализируются различные классификации, на их основе разрабатывается новая, на примере которой также рассматриваются морфологические особенности, свойственные тем или иным типам цветообозначений.

Ключевые слова: цветообозначения, морфология, базовые цветообозначения, Берлин и Кей, классификация.

Morphological Classifications of Colour Terms in Russian Literature

Yana Matrosova

The article concentrates on the classification of colour terms used in modern Russian literature. The paper presents various classifications and provides a new one demonstrating a number of morphological distinctions typical for different colour terms.

Key words: colour terms, morphology, basic colour terms, Berlin and Kay, classification.

Практически все лингвисты, занимающиеся проблемами цветообозначений, так или иначе систематизируют пласт цветовой лексики, однако, на наш взгляд, сравнение различных классификаций выявляет два их основных недостатка: они либо недостаточно подробны, либо при их составлении смешиваются различные основания.

Так, Е.А. Власова в своей диссертации [1] выделяет всего три типа цветообозначений: простые, производные и составные. Вероятно, для проводимого исследования такого деления было вполне достаточно, однако оно явно не дает полного представления о моделях цветообозначения, используемых в языке.

А.П. Василевич в статье «Цветонаименования как характеристика языка писателя...» [2] делит цветообозначения на четыре группы: простые прилагательные (белый), оттенки (ярко-красный), сложные прилагательные, производные от двух основ (красно-синий) и словосочетания (цвета морской волны). На наш

взгляд, в данном подходе объединяются основания разного порядка: группа простых прилагательных подразумевает морфологическое деление, а к группе «оттенки» слова должны относиться исходя из их семантики. Не совсем ясным остается и вопрос о том, почему, например, «бирюзовый» и «изумрудно-зеленый» по данной классификации относятся к простым прилагательным и производным от двух основ соответственно, а не к оттенкам. Если же исходить из того, что под «оттеночными» понимаются только прилагательные, имеющие указание на степень выраженности цвета (ярко-, бледно- и пр.), при этом не содержащие нецветового компонента (поскольку «изумрудно-зеленый» также можно трактовать как указание на степень насыщенности), вполне очевидно, что «изумрудно-зеленый» и «красно-синий» все же не совсем верно объединять в одну группу.

Несколько иной подход использует при классификации прилагательных цвета М.В. Миронова [3], которая выделяет пять групп прилагательных: шесть основных цветов, пять смешанных, сложные (также называемые составными), разделяемые на оттеночные (светло-коричневый) и комбинированные (красно-желтый), окказиональные и референтные. Группа последних разделяется на тематические подклассы: флора, фауна, неживая природа, а также еда и напитки. Под основными в работе понимаются «первичные» с точки зрения физиологов [4] цвета, минимальный набор лексем, с помощью которого человек может описать свой опыт цветовосприятия [5. С. 3]. Смешанные, как ясно из названия, получаются в результате комбинации основных. Из этого следует, что в данном случае автор классифицирует скорее не столько цветообозначения, сколько сами цвета спектра, а значит, в предложенной классификации на одном уровне сочетаются физиологическое, морфологическое и семантическое основания.

Тематический подход встречаем и в еще одной работе А.П. Василевича [6], где предпринимается попытка каталогизировать современные цветообозначения русского языка и помимо таких оснований, как исконные / заимствованные, устаревшие / современные, нормативные / ненормативные единицы, вводится деление экспрессивных обозначений по тематике источника образования: географические названия, имена собственные и т. д. Отметим, что весь включенный в книгу «Каталог названий цветов» сосредоточен в большей степени на цветообозначениях в рекламной

продукции, которые помимо ограниченной функциональности в большинстве своем являются также окказионализмами и не могут считаться полноценными языковыми средствами.

Более подробное описание способов наименования цвета находим в статье Д.Н. Борисовой [7], которая в целом разделяет основные цветообозначения на прилагательные (красный), существительные (синева), глаголы (посинеть) и другие части речи (однако не уточняя их) и указывает на образование наименований оттенков с помощью префиксов (пре-), приставочных слов (ярко-), суффиксов (-ват-), сложения основ (сине-черный), двух слов (цвет земляники), а также аббревиации (*breen*), образных сочетаний (синий с дымкой) и номенклатурных обозначений (Сиреневый K55/M).

Такой подход также может вызывать ряд вопросов: с одной стороны, мы видим признаки классификации (разделение цветообозначений на основные и оттеночные, по частям речи), с другой стороны, статья только перечисляет некоторые способы образования оттенков, но никак их не систематизирует. Может также сложиться впечатление, что для образования оттеночного цветообозначения требуется одно из перечисленных средств, однако очевидно, что значительная часть производных обозначений обходится без них (персиковый, песочный).

Отметим, что метод аббревиации, безусловно, заслуживает внимания, однако о нем, вероятно, следует говорить отдельно, поскольку в отличие от других способов его нельзя считать общеязыковым: приведенный пример является окказионализмом, а сама модель не является продуктивной в английском языке (и, вероятно, полностью отсутствует в русском).

Номенклатурные сочетания в нашей работе рассмотрены не будут, т. к. не используются в языке художественной литературы.

Вероятно, самая распространенная классификация, часто используемая в лингвистических работах по цветоведению, была предложена А.А. Брагиной [8] и позднее дополнена И.В. Макеенко [9]. А.А. Брагина разделяет цветообозначения на основные, также называемые абсолютными, и оттеночные. Под основными в данном случае подразумеваются только семь цветов радуги и ахроматические цвета. Здесь необходимо пояснить, что термин «основные» (цветообозначения) используют многие лингвисты, однако они

понимают под ними разный набор цветов (подробнее об этом см. ниже).

Еще одно разночтение в терминологии касается оттеночной группы. Если А.А. Брагина подразумевает под оттенками уточнение какого-либо из абсолютных цветов (например, алый, пурпурный и багряный в данной интерпретации являются оттенками красного), то другие исследователи (А.П. Василевич, И.В. Макеенко и др.) под оттенком понимают различную степень насыщенности цвета, вовсе не обязательно основного, выражаемую с помощью приставочных слов или суффиксов: *светло-зеленый*, *голубоватый* и т. д., т. е. рассматривают оттеночные прилагательные в более узком смысле.

И.В. Макеенко продолжает данную классификацию, разделяя оттеночную группу на прилагательные вторичной номинации (сиреневый), без ясно прослеживаемой этимологии (алый), с ограниченной сочетаемостью (русый), заимствованные (индиго), неологизмы и архаизмы, а также окказионализмы. Отметим, что многие заимствования, как и приведенный пример «индиго», не являются прилагательными, поэтому – в строгом смысле – не могут входить в данную классификацию. Отдельно говорится о сложных прилагательных, в которых уточняется интенсивность окраски (нежно-), и производных от двух основ цветообозначениях (желто-зеленый). Помимо прилагательных выделяются и два типа конструкций: генетивные (цвета меда) и сравнительные.

Опираясь на опыт предшественников, мы попытаемся выработать собственную классификацию. Безусловно, основания составления могут быть различными, однако в первую очередь мы сосредоточимся на морфологическом подходе, поскольку в рамках данного подхода удобнее продемонстрировать некоторые значимые, на наш взгляд, особенности способов образования цветообозначений.

Прилагательное можно назвать если и не самой многочисленной, то во всяком случае доминантной для цветообозначений частью речи (подчеркнем, что в данном случае речь идет о современном русском языке), поскольку их основная функция – описание предмета, а многообразие предопределяется продуктивностью используемых моделей. Однако еще важнее то, что основные цвета также вербализуются именно через прилагательные.

Среди прилагательных цвета можно выделить две основные группы: простые и составные. Простые разделим на основные и

конкретизирующие цветообозначения. Под основными мы, вслед за русской лингвистической традицией [4. С. 16; 8], будем понимать следующие цветообозначения: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, белый, серый и черный.

Конкретизирующие цветообозначения исторически появляются в языке позднее, поскольку дифференцируют и уточняют оттенок какого-либо из основных цветов. Во многих источниках эта подгруппа называется оттеночной, но мы намеренно откажемся от данного термина во избежание двусмысленности, вероятность возникновения которой была показана выше. В целом в нее входят все категории, выделенные И.В. Макеенко: прилагательные вторичной номинации, некоторые заимствованные, с ограниченной сочетаемостью и т. д.

Несомненно, граница между двумя подгруппами весьма условна, поскольку некоторые основные цвета по этому формальному признаку можно было бы причислить к конкретизирующим (розовый, коричневый). Этот факт порождает многочисленные споры в лингвистической среде о том, что следует считать основными, или – по терминологии Б. Берлина и П. Кея [10] – базовыми, цветами. Сами исследователи выделили четыре критерия для определения базовых цветообозначений, одним из которых является непроецируемость. Данный критерий неоднозначен, поскольку одним из выводов из теории Б. Берлина и П. Кея является положение о том, что базовые цвета являются универсальными (по мере их возникновения в языке), однако это не значит, что они во всех языках обязательно являются непроецируемыми, как уже упомянутые «розовый» и «коричневый» в русском. Можно заметить, что и в языке самих исследователей, английском, такая же ситуация наблюдается в отношении цвета *orange*.

Некоторые лингвисты исключают «розовый» из списка основных, поскольку он может восприниматься как оттенок красного цвета, а согласно тем же критериям Б. Берлина и П. Кея базовые цветообозначения не могут включать друг друга.

Аналогичное несоответствие касается и голубого цвета, который выделяется в качестве базового в русском и ряде других языков, но включается в концепт *blue* в английском. С этим связана разница в числе базовых цветов в двух рассматриваемых языках: двенадцать в

русском и одиннадцать в английском. Однако интересно отметить, что несмотря на отсутствие оппозиции синий – голубой, в бытовом понимании «английской» радуги также насчитывается семь цветов, а не шесть: *red, orange, yellow, green, blue, indigo, violet*, хотя это связано не столько с развитием языка, сколько с увлечением И. Ньютона, впервые разложившего радугу на цвета в труде «Оптика», античной традицией.

Как правило, лингвисты все же включают «розовый» и «коричневый» в основные цвета, подкрепляя это еще и тем, что их производность уже практически не осознается носителями и они воспринимаются без ассоциации с источником названия, самостоятельно.

В определенной степени этот же аргумент применим и к ряду других цветообозначений, таких как «малиновый», «салатовый», «бордовый» и др., которые, по мнению А.П. Василевича, могут быть включены в число основных ввиду их «психологической важности» [4. С. 19].

Предположение А.П. Василевича о «психологической важности» естественным образом наводит нас на предположение о том, что эта «важность» не может не найти отражения в Национальном корпусе русского языка, поскольку чем важнее концепт в языке, тем чаще он будет встречаться. Будем исходить из предпосылки, что основные цветообозначения будут иметь частотность, заметно превышающую частотность всех прочих цветообозначений, и попробуем проверить эту теорию с помощью «критерия крутого склона», что на графике предположительно было бы видно как резкое снижение при переходе от основных цветов (в которые, с этой точки зрения, могут быть включены предлагаемые А.П. Василевичем «бордовый» и пр.) к конкретизирующим.

В первую часть таблицы (см. табл. 1) вынесены цвета, чаще всего причисляемые к основным, во вторую часть – цвета, на возможный переход которых в класс основных указывает А.П. Василевич. Однако они не представляют собой строго ограниченный список, а являются только примерами, поэтому мы также проверяем предположение и на нескольких дополнительных цветообозначениях.

Таблица 1

**Частотность цветообозначений
в Национальном корпусе русского языка**

Цветообозначение	Число вхождений
Белый	103 033
Серый	35 736
Черный	98 974
Красный	80 257
Оранжевый	3630
Желтый	25 140
Зеленый	35 152
Голубой	21 889
Синий	27 092
Фиолетовый	3143
Розовый	15 385
Коричневый	6508
Малиновый (см. прим. 1)	2850
Салатовый	81
Алый	5599
Лиловый	3099
Бордовый	474
Бежевый	541
Багровый	3383
Сиреневый	1568

Из таблицы становится ясно, что основные цвета невозможно выделить по принципу их высокой частотности, т. к. ожидаемого резкого спада не наблюдается. Более того, некоторые основные цветообозначения («оранжевый» и «фиолетовый») отличаются нехарактерно редким употреблением. При этом «малиновый», «лиловый» и «багровый» сопоставимы с ними по численности, а «алый» даже превышает их почти в два раза, что отчасти подтверждает теорию А.П. Василевича. Однако пока это предложение не получило широкого признания научного сообщества, мы будем придерживаться традиционного подхода.

В вопросе о морфологических средствах Д.Н. Борисова и некоторые другие лингвисты указывают на возможность образования

оттеночных цветообозначений с помощью специальных суффиксов, но нам бы хотелось остановиться на вопросе их сочетаемости. Так, суффикс *-оват-* / *-еват-* участвует в образовании многих цветообозначений (красноватый, синеватый), но может быть присоединен далеко не к любому прилагательному цвета: не вошли в язык такие слова, как, например, «маковатый» или «болотноватый». Наши наблюдения показывают, что суффикс сочетается только с производящими основами обозначений основных цветов (за исключением фиолетового). По всей видимости, это связано с тем, что суффикс выражает слабую выраженность цвета и некую неуверенность говорящего в его определении, приблизительность описания. Все основные цветообозначения имеют широкую сочетаемость и в действительности могут объединять целый ряд достаточно разных цветов. Конкретизирующие цвета, в свою очередь, отличаются значительно большей точностью, и это делает для них суффикс *-оват-* / *-еват-* избыточным. Мы предполагаем, что «фиолетовый» в данном случае выпадает из ряда основных цветообозначений исключительно из-за фонетических причин: слово «фиолетоватый» насчитывало бы шесть слогов и оказывалось труднопроизносимым. Интересно отметить, что суффикс *-оват-* / *-еват-* имеет признаки энантиосемии, означая наряду с незначительной степенью окрашенности еще и некоторую чрезмерность признака, если присоединяется к оттеночным словам, таким как «темный», «яркий», «бледный» и т. д.:

Придется выкрасить «Антилопу» в желтый цвет. Будет ярковато, но красиво (И. Ильф, Е. Петров. «Золотой теленок»).

Сочетание суффикса с конкретизирующими прилагательными носит характер исключений. Национальный корпус русского языка фиксирует единичные случаи употребления форм «бежеватый» (два документа), «пунцоватый» (одно вхождение), «багроватый» (одно вхождение), немногим больше – «сиреневатый» (22 документа). Существуют также четыре исключения, которые с данным суффиксом употребляются сравнительно широко: «сизоватый», «рыжеватый», «лиловатый» и «белесоватый». Последнее цветообозначение, по-видимому, получает его из-за очевидной этимологической близости к «белому», а «лиловый» компенсирует невозможность присоединения суффикса к «фиолетовому». Значительное число исключений, вероятно, обусловлено размытием

границы между подгруппами, что косвенно подтверждает правоту А.П. Василевича.

Добавим, что большая дистрибутивная последовательность обнаруживается у суффикса с нецветовым значением *-оньк-* / *-еньк-* (в цветовой лексике используется только позиционный вариант *-еньк-*). Данный суффикс сочетается со всеми базовыми прилагательными цвета, кроме «фиолетового», а среди конкретизирующих единственным исключением является «аленький», сочетаемость которого, в свою очередь, ограничивается практически исключительно существительным «цветочек».

В действительности существует и еще один суффикс со значением, аналогичным значению суффикса *-оват-* / *-еват-*, однако он, напротив, свойствен только конкретизирующим цветообозначениям: *-ист-*. Поскольку указанное значение в целом нехарактерно для этой подгруппы, примеров с данной морфемой насчитывается всего три: «травянистый», «землистый» и «мучнистый». В определенной степени к ней можно было бы отнести также «золотистый» и «серебристый», но оба эти цветообозначения имеют дополнительную важную сему блеска. Если же ее исключить, то оставшиеся цвета будут определяться просто как «желтый», а также «серый», «стальной» или «ртутный».

Некоторую степень окрашенности выражает и суффикс *-уш-* / *-юш-*, встречающийся в определениях «синюшный» и «желтушный», однако сочетаемость этих слов ограничена в основном медицинской тематикой, поскольку они описывают только нездоровый цвет кожных покровов человека.

Помимо простых прилагательных логично выделить группу сложных имен прилагательных, производных от двух основ, которая также имеет несколько подгрупп. В первую включим оттеночные, т. е. такие, которые означают оттенок в пределах одного цвета и образуются посредством приставочного слова: «бледно-», «грязно-», «матово-», «насыщенно-» и т. д. – либо просто оттеночного слова: мягкий, холодный и т. д.

Во вторую подгруппу можно отнести цветообозначения, состоящие из двух основ: «серо-зеленый», «желто-синий». Однако нужно уточнить, что в данном случае одна и та же модель может выражать два разных значения. С одной стороны, «желто-коричневый» может выражать переходный тон, цвет, который трудно

определить одним словом, либо цвет, имеющий незначительную примесь другого, отлив. С другой стороны, эта же модель используется для описания объектов, характеризующихся несколькими цветами. Мы полагаем, что несмотря на неуниверсальность решения, в большинстве случаев все же можно провести достаточно точную границу между двумя моделями, если учесть, что на первую налагается логическое ограничение: она выстраивается, только если участвующие элементы являются смежными в спектре цветами. Если же это правило нарушается и образуется такое сочетание, как, например, «черно-малиновый», речь может идти только о двухцветном объекте, т. к. смешение двух настолько разных цветов даст результат, который будет естественнее определить иначе. В данном случае он скорее всего будет назван «багровым» или «темно-красным».

Добавим, что у первой модели есть еще одна вариация, ныне устаревающая: образование двухосновного цветообозначения с приставкой *ис-* / *из-*: «иссиня-черный», «изжелта-красный».

К третьей подгруппе можно отнести цветообозначения с первым метафорическим элементом, такие как «угольно-черный», «крово-красный». Особенностью этой подгруппы является то, что первая компонента в них чаще всего устойчива, а число самих конструкций невелико: подобные модели существуют в основном для черного, серого, белого, красного, желтого, зеленого, синего и голубого, но отсутствуют даже для некоторых основных цветов: розового, коричневого и фиолетового. Это, однако, оставляет место для стилистического потенциала и образования более редких, но все же имеющих место сочетаний, таких как «болотно-зеленый», «персиково-желтый» и т. д. При этом в некоторых случаях достаточно трудно разграничить двухцветные прилагательные и прилагательные с метафорическим компонентом: первую часть в «малиново-красном» можно считать и цветом «малиновый», и метафорическим компонентом.

Мы предлагаем исходить из того, совпадают ли указываемые цвета. Так, «угольно-черный» и «крово-красный» этому условию соответствуют (уголь действительно ассоциируется с черным цветом, а кровь — с красным), но «малиново-красный» ему уже не удовлетворяет, поскольку малиновый и красный цвета все же отличаются.

Дополним, что несмотря на несоответствие ни одной из подгрупп, сюда же в качестве исключения можно отнести и прилагательное «белоснежный», поскольку оно также имеет две основы и образуется путем метафорического сравнения. Существует и несколько подобных по структуре прилагательных, но в отличие от них «белоснежный» является в чистом виде цветообозначением и его следует отличать от прилагательных, в которые входит и сам определяемый объект: «зеленоглазый», «белозубый», «краснощекий».

Последняя подгруппа включает цветообозначения, образованные путем редупликации основы и, как правило, присоединения усилительной приставки *пре-*: «синий-пресиний», «черный-пречерный».

Существительное – еще одна часть речи, на которую приходится значительная часть цветообозначений. Этот тип также можно разделить на две группы. В первую, более узкую, входят такие слова, как «белизна», «синева», «синь», «желтизна», «зелень» (отметим, что последняя подразумевает здесь только значение цвета, например, «зелень листвы», но не собирательное существительное, означающее «травы, приправы»). Ко второй относятся такие цвета, как «кардинал», «аквамарин», «индиго» и пр. Два основных различия между этими группами состоят в том, что, во-первых, цветообозначения, входящие в первую, являются производными от уже существующих прилагательных цвета, а во-вторых, они в большей степени указывают на свойство, качество предмета (например, «безукоризненная белизна скатерти»), не являясь названием цвета, в отличие от существительных второй группы: «цвет “кардинал”» считается в языке нормативным сочетанием, а «цвет “синева”» – нет).

Глаголы и глагольные формы, образованные от цветообозначений, могут иметь три значения, причем два из них нам кажется разумным объединить в одну группу. В первом случае такие глаголы, как «синеть», «белеть» и др., означают «выделяться, бросаться в глаза».

Туман разошелся; над ними первозданной чистотой синело горное небо (Л. Соловьев. «Очарованный принц. Повесть вторая»).

Мы с ним стояли перед закатом солнца на траве Подмосковья, краснела какая-то калитка, вдаль убегала тропинка (Ю. Олеша. «Книга прощания»).

Во второй группе оказываются глаголы, подразумевающие не постоянство, а процесс изменения окраски.

Деревья начинали желтеть снизу: я видел осины, красные внизу и совсем еще зеленые на верхушках (К. Паустовский. «Желтый свет»).

Как разновидность этой же группы можно выделить ряд глаголов, означающих изменение цвета кожи человека, основная функция которых – указывать не столько на сам цвет, сколько на физическое или психологическое состояние человека: «побледнеть», «зардеться» и пр. Так, глагол «покраснеть» сообщает реципиенту не только об изменении оттенка лица, но и (притом в первую очередь) о чувстве стыда, смущении или, например, волнении, охвативших человека.

Мама, привыкшая к чудачествам Григоровича, только рассмеялась, папа шутливо что-то прибавил, я же совершенно оторопел и густо покраснел (А. Бенуа. «Жизнь художника»).

Отметим, что к этой же группе можно условно отнести и некоторые глаголы с нецветовым значением, приобретающие его, однако, в соответствующем контексте, и становящиеся синонимом глагола «покраснеть».

...крикнул Ромашов, весь вспыхнув от стыда и гнева (А. Куприн. «Поединок»).

Цветообозначения, выраженные наречиями, встречаются крайне редко. Наречия «бело», «зелено» и пр. нетипичны для языка в целом и редко встречаются в художественной литературе: по данным Корпуса, на каждое из них приходится всего 1–6 вхождений и только наречие «черно» встречается регулярно. По несколько иной модели образуется наречие «впрозелень», но и оно не отличается частотностью.

В действительности наречия чаще входят в сложные цветообозначения, образованные с помощью редупликации основ. Однако эта модель используется в очень небольшом количестве цветообозначений – «белым-бело», «черным-черно» и «красным-красно» – и не является продуктивной.

Для более сложных описаний цвета используются различные конструкции, среди которых можно выделить три основных типа.

1. Сравнительные конструкции «[цвет] как X», которые могут быть как устойчивыми, так и свободными сочетаниями.

Одна из самых ярких особенностей пекинской оперы – феерическое разноцветье лиц: белые как снег; желтые, как мед; зеленые, как трава; синие, как лазурит; красные, как мак; золотые, как солнце (Д. Козырев. «Великий труд, подчеркнутая легкость»).

2. Двухцветные конструкции «[цвет] с [цвет] / [сущ.]», которые во многом похожи на двухосновные цветообозначения: они могут как описывать двухцветные объекты («синий с белым»), так и уточнять один цвет («желтый с коричневатостью», «синий с дымкой»).

3. Конструкции «цвета + [род. пад.]»: цвета морской волны, цвета кофе с молоком и пр.

Безусловно, данная классификация не претендует на полноту, поскольку существует достаточно большое разнообразие неологизмов («коричневатость», «черновато-холодный»), которые сочетают в себе признаки нескольких приведенных моделей, однако эти случаи относятся к разряду частных и не требуют подробного описания.

На наш взгляд, существенна и еще одна оговорка: поскольку системы цветообозначений в различных языках не универсальны, не могут полностью совпадать и их классификации. В связи с этим в последующих статьях мы намерены рассмотреть примеры классификаций цветообозначений, предложенных для английского языка в зарубежной лингвистической традиции, и на основании полученных результатов составить классификацию, отвечающую переводческим потребностям.

Примечания

1. Из общего числа вхождений следует исключить 10–13 % случаев, которые означают «сделанный из ягод малины», а не «имеющий соответствующий цвет».

Библиографический список

1. Власова Е.А. Символика цветообозначений в британском и американском вариантах английского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Оренбург, 2008. 24 с.

2. Василевич А.П. Цветонаименования как характеристика языка писателя (к методике исследования) // Лингвистика текста и стилистика. Тарту: Тартуский государственный университет, 1981. С. 135–143.

3. Миронова М.В. Классификация прилагательных цвета (на примере цветообозначений русского и английского языков) // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 46. С. 100–101.
4. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2001. С. 64–85.
5. Хурвич Л. Цветовосприятие. М.: Наука, 1981. 328 с.
6. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Цвет и названия цвета в русском языке. М.: КомКнига, 2008. 216 с.
7. Борисова Д.Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 21 (122). С. 32–37.
8. Брагина А.А. Цветовые определения и формирование новых значений слов и словосочетаний // Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1972. С. 73–104.
9. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках: универсальное и национальное: Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1999. 258 с.
10. Berlin B., Kay P. Basic Color Terms, Their Universality and Evolution. Los Angeles: Center for the Study of Language and Inf., 1969. 210 p.

Сведения об авторе

Матросова Яна Евгеньевна
аспирант,
преподаватель кафедры переводоведения
и перевода английского языка
МГЛУ
E-mail: matrosova_jana@mail.ru

УДК 811.111'34:81-114.4

**ОСОБЕННОСТИ СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ
СВЯЗНОГО ТЕКСТА (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-
ФОНЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

А.Н. Морозкова

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В настоящей статье рассматриваются различия в синтагматическом членении отдельных высказываний по сравнению с теми же фразами, прочитанными в связном тексте.

Ключевые слова: интонация, текст, синтагма.

**Peculiarities of Syntagmatic Segmentation of Texts
(the Results of the Experimental Phonetics Research)**

Anna Morozkova

The article discusses the difference in the syntagmatic segmentation of separate utterances as opposed to the same utterances read within a connected text.

Key words: intonation, text, syntagma.

Сегментация звучащего текста на составляющие является одним из направлений общего изучения просодического оформления текста. Инструментами делимитации текста служат иерархически организованные единицы текста – от синтагмы до фоноабзаца или смыслового блока.

Объектом экспериментально-фонетического исследования являлись монологические тексты публицистического жанра (публичное выступление и новостное сообщение) и высказывания из данных текстов, начитанные 8 дикторами в изолированном – внетекстовом – контексте. Общая длительность звучания текстов и высказываний (по 200 синтагм в текстовых фразах и в изолированных высказываниях) составила 1608,6 секунд. Всем синтагмам был присвоен следующий порядок нумерации: высказывание № 1–4(1), где № 1 – номер текста; 4 – номер высказывания; (1) – номер синтагмы в многосинтагменном высказывании.

Лингвистический энциклопедический словарь определяет синтагму как «интонационно-смысловое единство, которое выражает в данном контексте и в данной ситуации одно понятие и может состоять из одного слова, группы слов и целого предложения»

[1. С. 4127]. Так как обычно синтагмы характеризуются синтаксическим единством, в анализируемом фонетическом материале многосинтагменные высказывания состоят из вводных конструкций, вставных (причастных) конструкций, сложных предложений с различными видами придаточных, простых предложений с несколькими однородными сказуемыми или дополнениями, обстоятельства времени. Синтагмы характеризуются целостностью с точки зрения отсутствия (и невозможности) пауз внутри синтагмы, определенной акцентной структурой и единства мелодического рисунка – интонационного контура. Максимальное количество синтагм в исследуемых высказываниях – 4.

Задачи сравнить и сопоставить членение текстовых высказываний и тех же самых фраз, прочитанных изолированно, изначально не ставилось, однако полученный фонетический материал определил еще один аспект анализа данных – членение речевого потока на синтагмы. В многосинтагменных высказываниях (10 от общего числа 25 высказываний в двух текстах) имеет место значительное варьирование членения речевого потока на синтагмы в изолированных высказываниях. Наблюдается тенденция к членению «сложных» фраз на большее количество синтагм, что вполне согласуется и с грамматической структурой описываемых предложений. В аналогичных текстовых фразах практически все дикторы, допускающие вариативность в чтении высказываний и соответствующем просодическом их оформлении в фонетическое единство, «выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» [1. С. 4127], выбирали одинаковую модель синтагматического членения высказывания.

В высказывании № 1–10 три диктора из восьми разбивают речевой континуум в изолированном контексте на три части – синтагмы (прогнозируемое экспертами-аудиторами количество синтагм, основанное на характере синтаксических связей в предложении, составляет 4 синтагмы), в то время как в тексте два диктора сокращают количество синтагм до двух (только один сохраняет такое же членение, что и в изолированном высказывании), что совпадает количественно и локализованно с интонационными интерпретациями других дикторов.

e. g. *We will build the roads and bridges |, the electric grids and digital lines | that feed our commerce and bind us together* (изолированный контекст).

e. g. *We will build the roads and bridges |, the electric grids and digital lines that feed our commerce and bind us together* (текст).

Высказывание № 1–12 отличается более разнообразным синтагматическим членением, и дикторы поделились на практически две равные группы.

e. g. *We will wield technology's wonders to raise health care's quality | and lower its cost.*

e. g. *We will wield technology's wonders | to raise health care's quality and lower its cost.*

2 диктора используют вариант № 1 в изолированном контексте и в тексте, 1 диктор, использует вариант № 2 в тексте и вариант № 1 в изолированной фразе, 1 диктор – вариант № 2 в изолированном контексте и вариант № 1 в тексте, 4 диктора не дифференцируют изолированные фразы и фразы в тексте с точки зрения синтагматического членения (один из которых членит текстовую фразу на три синтагмы – комбинация вариантов № 1 и № 2). Потенциальное количество синтагм в данном высказывании – 4 (количество слогов в каждой синтагме достигало бы отрезка в 5–9 слогов, что является сильной позицией для просодической актуализации синтагм).

Высказывание № 1–13: *We will harness the sun and the winds and the soil | to fuel our cars and run our factories.*

При выборе синтагматического членения два диктора отдают предпочтение этой интонационной модели в текстовой фразе, хотя в изолированном высказывании членение на синтагмы имело другие границы, трехсинтагменное высказывание в изолированном контексте превращалось в 2 синтагмы: *We will harness the sun and the winds | and the soil | to fuel our cars and run our factories.* Еще в одном варианте членения граница первой синтагмы не совпадает с описанным выше вариантом: *We will harness the sun | and the winds and the soil | to fuel our cars and run our factories* – однако в тексте диктор сокращает количество синтагм до двух, не выделяя все перечисления в отдельные синтагмы. Таким образом, большая часть дикторов выбирает более «простое» синтагматическое членение в тексте, делая выбор в пользу меньшего количества синтагм в многосинтагменных

высказываниях, что, видимо, связано с увеличением темпа, уменьшением пауз или их длины в текстовых фразах в отличие от высказываний в изолированном контексте. С точки зрения смысловой завершенности, также представляется логичным реализовать все однородные дополнения в одном просодическом отрезке.

Многосинтагменное высказывание № 1–14 продолжает уже отмеченную ранее тенденцию. Два диктора (25 %) членят фразу на три синтагмы со следующими границами:

e. g. *We will transform our schools | and colleges and universities | to meet the demands of a new age* (вариант 1).

e. g. *We will transform our schools and colleges | and universities | to meet the demands of a new age* (вариант 2).

Однако, при чтении аналогичной фразы в тексте 100 % дикторов однозначно делают выбор в пользу двух синтагм с границей после слова “universities”. Интересно, что хотя межсинтагменная граница в просодической интерпретации одного диктора находится в другом месте (после слова “colleges”), в тексте синтагматическое членение данной фразы совпадает с другими дикторами. Синтаксическое перечисление во фразе допускает интонационные вариации, однако, в тексте дикторы интуитивно оформляют все перечисляемые слова в одно просодически-смысловое целое – синтагму, не разбивая их на несколько завершенных интонационных отрезков.

Высказывание № 2–5: *Now the temperatures in the Arctic are rising faster | than anywhere else in the world |, making the Northwest Passage easier to navigate* (37 % дикторов выделяют три синтагмы). Однако, в текстовом прочтении все дикторы снова выбирают двухсинтагменное членение (перерыв фонации происходит после слова “world”), несмотря на прогнозируемую экспертами-аудиторами трехсинтагменную сегментацию.

Варьирование количества и состава синтагм обусловлено смысловой интерпретацией текста дикторами, хотя фонетическая сегментация на синтагмы определяется в значительной степени синтаксической структурой текста и следует правилам, по которым «часть границ между членами предложения маркируется просодическими границами, а часть остается просодически немаркированной» [2. С. 184]. Синтаксическая структура конкретного языка определяет возможности и правила образования синтагм, а ряд исследований, призванных определить степень предсказуемости

сегментации высказываний на потенциальные синтагмы, позволил сделать вывод о том, что синтаксические связи являются достаточно надежным маркером для просодического оформления и структурирования отдельных частей высказывания в синтагмы [3. С. 105]. Другими словами, паузы в анализируемых текстах обусловлены синтаксическими показателями (наличием обособленных членов, вводных конструкций, сложных предложений с сочинительной или подчинительной связью, причастных оборотов и простых предложений, включающих набор однородных членов – дополнений или сказуемых в отношениях перечисления (копюлятивная связь)). Однако не все потенциальные (в силу длины высказывания, например) синтагмы актуализируются в тексте в отличие от изолированного контекста, хотя экспериментально установленная длина синтагмы составляет 7 ± 2 слога. Р.К. Потапова называет такое количество слогов сильной позицией для выделения синтагмы, речевые отрезки меньшей или большей длительности – слабой позицией, так как в слабой позиции речевые отрезки либо не имеют просодически маркированную границу, то есть не выделяются в самостоятельные синтагмы, либо потенциально членимы с синтаксической точки зрения и, соответственно, просодически [2. С. 186]. Однако в нашем исследовании максимальное количество слогов в синтагме составляет до 18 слогов, просодически оформленных по всем правилам в отдельные синтагмы, без зафиксированного наличия просодически маркированных границ, поэтому, вероятно, можно было бы говорить о паузальных группах – речевых отрезках от одного перерыва фонации до другого, но их выявление сопряжено с трудностями в силу незначительности длительности паузы (в ряде случаев ощущение паузации на перцептивном уровне возникает скорее не вследствие перерыва фонации, а в силу действия других просодических компонентов (например, при акцентном выделении наблюдаются ярко выраженные тоновые изменения).

Таким образом, длина речевого отрезка не выступала в качестве основного фактора при выделении самостоятельных синтагм, синтаксические же связи, напротив, обусловили количество и размер синтагм во фразе, хотя эта корреляция и не являлась объектом специального изучения. Выявленные тенденции к уменьшению синтагм в тексте (и к увеличению синтагматической длительности,

соответственно) связаны с ускоренным темпом и сокращением пауз, что обусловлено жанровыми особенностями начитанных текстов – публичное выступление и новостное сообщение. Так как исследуемый фонетический материал представляет собой не спонтанную речь (дробность синтагматического членения связана со степенью спонтанности высказывания), для него характерны более длинные синтагмы. Очевидно, что темповые характеристики и, как следствие, синтагматическое членение относятся к одному из основных фоностилистических дифференторов, а количество синтагм сокращается до «того минимального числа, которое обусловлено временем дыхательного цикла» [2. С. 193].

Прагматическая установка, в свою очередь, не состоит из намерения убедить слушателя или побудить его к какому-либо действию. Первый текст представляет собой отрывок из публичного выступления, и (возможно, из-за изначальной инструкции к дикторам читать тексты максимально безэмоционально) его коммуникативная нагрузка скорее носит информативный характер без перлокутивного эффекта. Второй текст – новостное сообщение (с сайта *BBC*). В ходе различных фонетических экспериментов было установлено, что при сравнении текстов различных видов чтение новостей характеризуется наименее дробным синтагматическим членением [2. С. 193].

С точки зрения психических особенностей формирования речи при подготовленном чтении текстов вслух происходит серийная организация как артикуляционных, так и глазодвигательных движений (одна из функций третьего функционального блока). Артикуляционная организация выражается в создании артикуляционных программ – отдельных артикулем, которые объединяются в последовательные кинетические мелодии, что придает проговариванию плавный и целостный характер [4. С. 186]. Движения глаз, обеспечивающие прослеживание текста при чтении, являются серийно организованными и последовательно сменяющимися друг друга двигательными актами. При чтении целостного текста, в отличие от изолированных высказываний, диктор глазами охватывает большие текстовые блоки, так как невольно видит, что вслед за читаемым в данный момент предложением следуют несколько других. Таким образом, диктор убыстряет темп чтения, чтобы быстрее перейти к чтению следующего текстового отрывка, который уже видит краем глаза. И.А. Зимняя выделяет три основных уровня

восприятия речи: распознавание и сравнение входящего звукового сигнала с имеющимся в памяти реципиента эталоном; разборчивость (учет возможности сочетания двух стоящих рядом звуков) и осмысление упорядоченных звукосочетаний [5. С. 18]. Таким образом, процесс восприятия текста иерархичен – от низшего, сенсорного, уровня к высшему, смысловому; сначала слушатель интерпретирует значения отдельных слов, затем переходит к пониманию смысла целых высказываний и всего текста [4. С. 280]. В нашем случае диктор стремится как можно быстрее охватить (прочитать вслух) весь текст, чтобы прийти к пониманию общего смысла текста; в изолированных высказываниях в такой темповой ускоренности нет смысла, так как отсутствует дальнейшее смысловое развертывание. Речевой отрезок большего размера, чем одно высказывание, заставляет диктора мобилизовать все его речемыслительные способности и «тщательнее задумываться над смыслом излагаемого» [6. С. 152]. Представляется логичным, что оперативная память, не только хранящая в случае с чтением текста информацию о предшествующем, но и как бы «сберегающая» место для последующего речевого отрезка – синтагмы, слишком мала, следовательно, диктор вынужден подсознательно «торопиться», чтобы не забыть уже прочитанную информацию.

Был проведен дополнительный эксперимент, нацеленный на определение связи между выделением речевого отрывка в отдельную синтагму и механизмом запоминания информации, а также на выявление степени ее важности. После того как дикторы начитали тексты, их попросили пересказать основные смысловые блоки, чтобы выделить в текстах элементы разной информативной значимости. Мы полагаем, что выделение речевого фрагмента в самостоятельную синтагму (особенно в ситуациях, активизирующих возможность различной интерпретации синтагматического членения на основе синтаксической структуры текста) свидетельствует о более высокой коммуникативной значимости данного речевого отрезка, что на просодическом уровне оформляется в виде более медленного темпа (по сравнению с тем же отрывком, являющимся составной частью большей синтагмы). Внимание фокусируется более избирательно на тех лексических единицах, которые представляются ключевыми и выражают мысль, которая важна в содержательном плане для адекватного восприятия конкретного высказывания и всего текста. Не

все речевые блоки будут обладать одинаковой смысловой значимостью, что приводит к мысли о наличии в коммуникативном и смысловом плане некой иерархической структуры текста. Элементы разной информативной значимости подчиняются коммуникативной задаче и следуют логическим закономерностям.

При пересказе прочитанного отрывка дикторы передавали только наиболее важную информацию, поэтому перечисляемые однородные члены (как правило, дополнения), содержащиеся в одной синтагме, не «запоминались» дикторами. В контексте всего текста данные лексические единицы, видимо, представлялись несущественными и объединялись дикторами в единый смысловый ряд (например, *We will transform our schools and colleges and universities to meet the demands of a new age*). При таком перечислении назывался только первый элемент в ряду, остальные же опускались, так как тематически они относятся к одному блоку. Ограниченный смысловой контекст изолированных высказываний обусловил выделение всех подобных синтаксических конструкций в отдельные синтагмы, так как отсутствие возможности ретроспективно оценить предшествующую информацию и сравнить ее значимость по сравнению с последующей не позволял вычленить более или менее важные коммуникативные блоки.

Таким образом, синтагматическое членение высказываний в связном тексте (исключительно при сравнении с теми же высказываниями в изолированном контексте) имеет свои особенности. Во-первых, прослеживается тенденция к «укрупнению» синтагм внутри высказывания, особенно при перечислении более-менее однородных понятий, не имеющих большого смыслового значения и, соответственно, иерархически занимающих более низкий уровень значимости во всем тексте. Во-вторых, выявленная в результате анализа фонетического материала специфика синтагматического членения обусловлена и более высоким темпом произнесения высказывания в тексте, чему способствует уменьшение количества межсинтагменных пауз. В-третьих, объективной причиной различия синтагматического членения в тексте являются психофизиологические характеристики работы головного мозга, а именно связь между глазодвигательными и артикуляционными механизмами и иерархическим осмыслением текста.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Электронная библиотека, 2008. 688 с.
2. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая коммуникация. От звука к высказыванию. М.: Языки славянских культур, 2012. 462 с.
3. Потапова Р.К., Блохина Л.П. Средства фонетического членения речевого потока в немецком и русском языках. М.: МПГУ им. Мориса Тореза, 1986. 115 с.
4. Лурия А.Р. Речь и мышление. М.: МГУ, 1975. 320 с.
5. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1961. 21 с.
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 232 с.

Сведения об авторе

Морозкова Анна Николаевна
ассистент кафедры английского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: anecheck@gmail.com

УДК 811.521'282

О СВЯЗЯХ ЯЗЫКА ТОКИО С ДИАЛЕКТАМИ КАНТО И ТОХОКУ

Ю.Ю. Панченко

Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва

Язык Токио исторически формировался на восточнояпонской диалектной базе при сильном влиянии диалекта Киото, бывшего до конца XIX в. столицей Японии. Поэтому многие черты, присущие токийскому диалекту, имеют параллели в диалектах современных регионов Канто и Тохоку. В статье прослеживаются исторические связи между ними, а также особенности их взаимодействия в современной Японии.

Ключевые слова: токийский диалект, то:кё:го, кё:цу:го, японская диалектология.

On Connections between the Tokyo Dialect and the Dialects of Kanto and Tohoku Yury Panchenko

Since the Tokyo dialect developed from dialects of Eastern Japan with constant influences from the dialect of Kyoto, which was the capital of Japan until the 20th century, there are numerous parallels between the dialect of Tokyo and the dialects of the regions of Kanto and Tohoku. The article outlines historical connections between these dialects and studies the peculiarities of their interaction in present-day Japan.

Key words: Tokyo dialect, tokyogo, kyotsugo, Japanese dialectology.

Обычно в лингвистических кругах язык Токио рассматривается как тождественный стандартному японскому языку *хё:дзюngo* или общему языку *кё:цу:го*, однако такое отождествление нельзя признать верным, поскольку на протяжении всей своей истории в Токио имело хождение большое количество местных, диалектальных единиц, многие из которых имеют общую природу с диалектами восточнояпонских регионов Канто и Тохоку [1. С. 19]. Именно рассмотрение таких связей на языковом уровне, а также выявление способов взаимодействия языка Токио и диалектов Канто и Тохоку является целью настоящей статьи, для чего привлекается разнообразный языковой и исторический материал.

С самого момента прихода Токугава Иэясу в Эдо и основания там сёгуната в 1603 году начался новый сложный и длительный процесс языкового развития, связанный с увеличившимся притоком населения в Эдо и постепенным укрупнением города. Структурно близкие к диалектам западного Канто языковые формы, бывшие в хождении в Эдо до этого времени, вступили в тесный контакт с

диалектами переселенцев из западной части Японии (сначала с диалектом провинции Микаса, откуда происходил родной клан сёгуна Токугава, а потом с языком столичного региона Киото – Осака, который значительное время сохранял престиж среди эдоского населения). Наплыв языковых форм из столичного региона не вытеснил местные диалектные особенности, но привел к взаимовлиянию двух диалектных систем, обусловив достаточно сложную языковую ситуацию в Эдо. Можно сказать, что диалект Эдо, который впоследствии лег в основу создания стандартного языка *хё:дзюngo*, основан на кантоском диалекте.

Кроме того, продолжался постоянный приток населения из близлежащих кантоских провинций, который способствовал проникновению в язык Эдо восточнояпонских языковых форм. Таким образом, можно сказать, что уже с самого начала формирования языка Эдо в нем ощутимо проявлялся восточнояпонский элемент.

Данные о языковых формах, использовавшихся в Эдо в начале XVII в., немногочисленны, однако на основании имеющихся фрагментов [2. P. 112] можно найти подтверждение его восточнояпонской природы. В «Повести о *дзо:хё:*» («*Zo:hyo: monogatari*») находятся многочисленные примеры употребления восточнояпонских языковых единиц в речи *дзо:хё:* из Эдо. В военное время *дзо:хё:* представляли собой воинов низшего ранга, а в мирное время, по всей видимости, возвращались к крестьянской деятельности, т. е. их речь в целом отражает актуальное состояние эдоского диалекта того времени. При детальном рассмотрении в их речи можно обнаружить много восточнояпонских элементов: использование связки *da*, а не *zua*, отрицательного суффикса *-nai*, а не *-ni*, форм императива на *-ru*, союза причинно-следственной связи *кара*, отсутствие т. н. у-омбина (отмечающееся в западных диалектах явление выпадения согласного *k* в срединной форме предикативных прилагательных, а также выпадение *n* и долгого согласного в срединной форме глаголов, сопровождающиеся фонетическими изменениями в гласных: *siroku*>*siro:* «бело», *katte*>*ko:te* «купив», *tonde*>*to:de* «летев»), использование форманта предположительного наклонения *bei* и обилие различных словообразовательных аффиксов (в основном усилительных префиксов, например *tsu(n)-*, *buti-*, *bu-*), порой приводящих к удвоению следующего согласного [2. P. 114].

Именно эти особенности приводили к тому, что речь жителей Эдо воспринималась столичными жителями (в то время жителями Киото) как грубая и неблагозвучная. Поддержанию такого положения вещей способствовали *якко* – люди низкого социального статуса (в основном молодежь) или сомнительного происхождения, которые поступали на службу в качестве прислуги в обеспеченные дома. В целях выделения собственного социального класса и, возможно, самоутверждения они намеренно утрированно использовали кантоские выражения, призванные подчеркнуть их маскулинность. Из-за экономических трудностей режима Токугава стиль *якко* (или по-другому *роппо*;) быстро распространился среди *хатамото* (непосредственные вассалы сёгуна Токугава, занимающие в основном средние административные посты) и отдельных горожан, которые начали формировать банды и грабить зажиточных граждан. Так или иначе языковые привычки *якко* приобрели широкую популярность (начав даже употребляться в Кабуки), что привело к еще большему проникновению кантоских элементов в речь жителей Эдо. По утверждению эссеиста рубежа XVIII–XIX вв. Китамуры Нобуё, «...в повседневной речи людей многочисленны следы *якко-котоба*» [2. Р. 115].

Среди наиболее характерных отличительных черт *якко-котоба* можно выделить следующие:

- 1) опущение отдельных слогов и даже отдельных звуков внутри одного слога: *nada* вместо *namida* «слеза», *yada* вместо *iya da* «неприятно», *ani* вместо *nani* «что», *aze* вместо *naze* «почему»;
- 2) назализация перед звонким согласным (*konda* вместо *koto da* «то, что ...»);
- 3) использование эмфатических префиксов с удвоением последующего согласного: *to-*: *tottsuku* «приблизиться», *tottimeru* «ругать», *bu-*: *bukkorosu* «убивать», *bukkakeru* «проливать», *hi-*: *hittuku* «прикрепляться», *hipparu* «тянуть», *hikkaku* «царапать», *hittakuru* «украсть», *u-*: *uttyaru* «оставить в покое», *upporeru* «влюбиться», *tsun-*: *tsunnomeru* «упасть», *tsundasu* «вытолкнуть», *bun(m)-*: *bummawasu* «крутить»;
- 4) характерный для всего кантоского региона показатель предположительного и пригласительного наклонений *be* (*ikube* «пойдём; вероятно, пойду»);

5) использование эмфатического суффикса *-kkoī*: *nurukkoī* «остывший», *hiyakkoī* «прохладный», *samukkoī* «холодный».

Якко-котоба также оказал сильное влияние на язык куртизанок, который, в свою очередь, сыграл важную роль в формировании общего языка эпохи Эдо (1603–1868 гг.). Например, в «*Mukasi komon yosioka zome*» («Старинная коричневая краска») встречается: *namanurukkoī kamigata-no zuoro*: «слабая столичная девушка», *kyakuto nerubei nara nan-no wazuka-na kagami mitakunai* «если ложиться с гостем, то не хочу видеть ни одного зеркала», *maitido uuitara okkanai me-ni awasu* «если пойдёшь хотя бы раз, тебе не поздоровится» [2. Р. 116]. Несмотря на то что куртизанки стремились подражать манерам и языковым привычкам столичных придворных дам, языковые формы, подобные приведенным выше, по-видимому, также были популярны. К тому же в веселых кварталах проживали и девушки из восточных районов Японии.

Следует отметить, что *якко-котоба* имели не просто временную популярность, позднее некоторая их часть плотно вошла в повседневную эдоскую речь, а, следовательно, вместе с этой лексикой были усвоены и разнообразные элементы восточнояпонских диалектов. Какие-то из нарочито утрированных кантоских выражений *якко* сохранились и до настоящего времени [2. Р. 114]. Можно привести примеры таких лексических единиц: *hoteppara* «живот», *okkanai* «страшный», *dekabatai* «огромный», *kutabaru* «ослабеть» и др.

Таким образом, восточнояпонские языковые элементы постоянно проникали в Эдо и порой приобретали широкое распространение, входя в различные социальные языковые подсистемы, а в некоторых случаях через них проникали и в общий язык. Можно проследить связи многих особенностей токийского диалекта, сохранившихся до наших дней, с диалектами восточной Японии (как региона Канто, так и даже Тохоку).

Наибольшую близость имеют токийские и кантоские фонетические подсистемы, где можно отметить ряд общих явлений, несмотря на разную степень их выраженности в различных регионах. Как одно из самых характерных явлений следует упомянуть значительно распространённый и в современной Японии переход дифтонгов *ai* и *ae* в долгий гласный *e*: [1. С. 2]. Это явление широко встречается уже в эпоху Эдо (возможно, благодаря *якко*, в чьей речи

такой переход происходит регулярно: *sinai* «не делать» >*sine:*, *temae* (стилистически сниженное местоимение второго лица) >*teme:*). По-видимому, именно из Токио оно распространилось на запад [3. P. 31]. Помимо дифтонгов *ai* и *ae* в *e:* переходит также дифтонг *ei*, что является нормативным с точки зрения стандартного японского языка. Однако в силу разного места образования гласных *a* и *e* можно ожидать, что результирующий гласный звук в обоих случаях будет различаться: более открытый гласный среднего ряда *a* под влиянием последующего гласного переднего ряда будет переходить в более открытый звук *e:* (ε), чем получающийся в результате слияния *e* и *i*. Именно это имеет место в диалектах восточного Канто, где наблюдается переход *ae*, *aiv* ε:, в то время как *ei* переходит в *e:*. В токийских кварталах Ситамати же в обоих случаях гласный один и тот же: *e:* [3. P. 31].

Следующим фонетическим явлением, примеры которого можно встретить и в Канто, и в Тохоку, является неразличение звуков *s* и *ç* перед гласными переднего ряда [1. С. 2]. Хотя типичной и одной из самых характерных особенностей токийского диалекта считается такое смешение перед гласным *i*, к востоку от Токио это явление более широкомасштабно и встречается также перед гласным *e:*. Например, в северных областях Тохоку нередко можно услышать *çençe* вместо *sensei* «преподаватель», что зачастую реализуется даже с более открытым *e:* почти как *henhe* [3. P. 33]. Также обратным переходом *ç* в *s*, по-видимому, можно обосновать возникновение глагола *osinaru* «просыпаться» (вежл.), употребляющегося в префектуре Иватэ (Тохоку). Цепочка, вероятно, такая: *o-çiru-naru* > *o-çin-naru* > *o-çi-naru* > *o-si-naru*. Здесь также произошел переход *ri* в *n* перед *n* с последующим его выпадением (типичное восточнояпонское явление, свойственное также языку Токио).

Возможно, оба эти явления обусловлены конвергенцией самих гласных звуков, при которой гласные *i* и *e* сближаются артикуляционно, что вызывает разнообразные изменения в качестве предшествующего гласного или согласного. Такое смешение *i* и *e* имеет долгую историю: переходы этих двух гласных друг в друга можно встретить уже в проповедях буддийского монаха Нитирэна, жившего в эпоху Камакура (1185–1333 гг.), уроженца провинции Ава (совр. преф. Тиба) [2. P. 54] (*koisi* «любимый» >*koesi*, *arasoi* «сражение, раздор» >*arasoe*, *ebisu* «жители восточных провинций»

>*ibisu, itaku* «доверие» >*etaku*), а в наши дни они распространены на всей территории Тохоку, Канто и доходят даже до регионов Тюбу и Тюгоку: *iki* «дыхание» >*egi, koi* «любовь», «капп» >*koe, imo* «картофель» >*emo*. Однако получающийся в результате перехода гласный *e* в целом произносится немного уже, чем в Токио, что приближает его к *i*. В префектурах Мияги и Фукусима существуют районы, где жители совершенно не могут произнести *i* и во всех позициях заменяют его *e* [3. P. 28]. В диалекте Токио также встречаются случаи произнесения *e* вместо *i* и наоборот: *hae* «муха» >*hai, kaeru* «возвращаться» >*kairu, haitte* «войдя» >*haette*. Интересной также представляется возможная связь такого неразличения *e* и *i* с переходом дифтонгов *ai, ae, oi* в *e*:, описанным выше. К северу от Токио, но в области действия перехода *i* в *e* (например, в преф. Ниигата) в результате него могут возникать устойчивые сочетания гласных: *omosiroid* «интересный» >*omosiroid*, *asai* «мелкий» >*asae, atsui* «жаркий» >*atsue*, в то время как в самом Токио и к востоку от него в таких случаях возникает долгий гласный: *omosiroid*>*omosiroid*:, *asai*>*asae*:, *atsui*>*atsue*. Возможно, имеет смысл говорить о неустойчивости оппозиции *i:e* после гласных в Восточной Японии. Если на севере после перехода два гласных способны соседствовать друг с другом, то ближе к востоку и югу происходит их слияние, приводящее к образованию долгого гласного. Токио в этом отношении занимает срединное положение.

Подобного рода конвергенция наблюдается и в случае с гласными *u* и *i*. На востоке Японии смешение этих гласных происходило уже в XIII веке. Например, у Нитирэна регулярно встречаются переходы *u* в *i*: *hitotsubu* «зернышко» >*hitotsubi, hikusi* «низкий» >*hikisi* [2. P. 54]. Кроме того, в этих проповедях можно встретить много примеров уже ставшего классическим неразличения слогов *suu* и *su* (*syuzuu* «разнообразии» >*suzu*), *zuu* и *zu* (*zyuzi* «чётки» >*zuzi*). Эти особенности в значительной степени сохраняются на протяжении всей истории. В наше время в южных районах Тохоку отсутствует различие между *suu* и *su, zuu* и *zu, tui* и *tsu*. От юга преф. Фукусима до северо-восточных кантоских районов встречается смешение *zuu*: и *zi*:. Такое смешение распространено также среди носителей традиционного токийского диалекта. С этой точки зрения в Токио можно видеть след *dzudzubэн'a* – явления, характерного для диалектов Тохоку, заключающегося в стирании

различия между слогами *зуи* и *зи* и повсеместного произношения *зуи* как *зи*. Конвергенция *i* может наблюдаться даже после взрывных согласных: в восточном Канто отмечают случаи произнесения *gi:ni:* вместо *guu:nuu:* «молоко» [3. Р. 28].

Спорадическое смешение других гласных в токийском диалекте также в некоторых случаях удается объяснить привлечением данных диалектов Восточной Японии. Так, периодически встречающееся в речи коренных токийцев *asuko* «там» можно объяснить переходом *o* в *u* в слове *asoko* общего языка. Замена *o* на *u* вообще характерна для восточнояпонских диалектов, где она, вероятнее всего, вызвана слабой работой губ при артикуляции гласного *o*, что делает его узким и похожим по звучанию на *u*. В Канто такой переход *o* в *u* наблюдается уже в XIII в: напр., *iroko*>*uruko*, *asobi*>*asubi*, однако, по-видимому, он не отличается регулярностью [2. Р. 54; 3. Р. 57].

Реализация фонемы *n* в конечной позиции в слоге в традиционном токийском диалекте также близка к восточнояпонской. Например, конечный *n* в слове *daikon* «японская редька» не образует моры в речи жителей Ситамати, где это может даже приводить к его ослаблению и выпадению, так что здесь нередко можно услышать *daiko*. Аналогичное явление наблюдается также в Канто (особенно в северной части), где отмечают случаи произнесения, например, *sibu* вместо *simbun* «газета» [3. Р. 35].

В грамматике также обнаруживаются общие явления. Одним из наиболее характерных является эллипсис показателя винительного падежа *-o*: *sakenomi* «пить сакэ» (по правилам стандартного языка должно быть *sake-o nomi*) [3. Р. 2]. Это же явление наблюдается и в Токио, где также нередко случается слияние *-o* с предшествующим гласным (то же справедливо и для показателя направительного падежа *-e*). Однако в восточных регионах регулярно выпадают и другие послелогии (например, *-ga*), что иногда приводит к нарушению понимания [3. Р. 43]. В качестве примера можно привести отрывки из реальных бесед жителей Токио (носителей традиционного токийского диалекта) разных районов города: *Yo: ga naku: agura Ø kaiteru* «Когда нет работы, сижу скрестив ноги» (Асакуса) [4. Р. 41], *Mata sito: megakete, mizu Ø bukkaken no mo iru si ne* «Кроме того, бывают и те, кто брызгает водой, направляя ее на человека» (Фукагава) [4. Р. 49]. Здесь в *sito: megakete* произошло слияние показателя *-o* с предшествующим гласным, а в *mizu Ø bukkaken* налицо его эллипсис.

Кроме того, восточнояпонские диалекты характеризуются частым употреблением заключительных эмфатических частиц, таких как *-sa* и *-zo*, которые также являются отличительными особенностями языка Токио [3. Р. 102]. *Kuruma-ni tsunde o-uti: kaette kita n da to satte...* «погрузив [сокровища] в повозку, вернулся домой...» (Ситая) [4. Р. 33], *Otaku-ga sa ima yutta to:ri...* «как Вы только что сказали,...» (Хаттё:бори) [4. Р. 25], *Demmatyo: no sa:, sore kosa sa:, moriagatta tokoro* «[О парке] Тот, что находился в Дэмматё:, именно он, это оживленное место» (Хаттё:бори) [4. Р. 28].

Во взаимодействии языка Токио и восточнояпонских диалектов также можно отметить интересную новацию. Токио как регион, чей язык признается стандартным, активно способствует распространению в масштабе всей страны диалектных элементов соседних префектур. Многие восточнояпонские языковые формы, проникнув в Токио (обычно в язык молодежи), начинают распространяться дальше на запад. Какие-то из них можно считать временным явлением, а какие-то имеют постоянный характер.

Так, стяженные формы совершенного вида *-te simatta: -timatta, -tyatta*, считающиеся яркой особенностью традиционного токийского диалекта, в действительности имеют ярко выраженную кантоскую природу. В романе Нагацука Такаси «Земля» (1910 г.) персонажи средних лет уже употребляют как *-timatta: ito kittimatta* «нитка порвалась», так и *-tyatta: mottettyatta* «унес», *ittyatta* «ушел» [5. Р. 55]. На основании того, что подобные формы в Канто отмечались в речи старшего поколения, а в Токио – только у молодежи, можно сделать вывод, что обе стяженные формы пришли в Токио из Канто. Существуют также другие косвенные свидетельства кантоской природы этих форм. В речи старшего поколения в преф. Сайтама отмечается переход *-tyatta* в *-syatta* после слогов *ki* и *si* (по-видимому, связанный со слабой работой органов речи при их произнесении). Так, *nokosite simatta* «оставил» переходит в *nokosisyatta*, а *kite simatta* «пришел» – в *kisyatta*. Поскольку такие переходы характерны для речи старшего поколения и встречаются регулярно, можно говорить, что процесс стяжения *-te simatta>-timatta>-tyatta* завершился здесь гораздо раньше, чем в Токио, где по-прежнему обе формы (*-te simatta* и *-tyatta*) имеют приблизительно одинаковую частоту употребления, а *-timatta* встречается крайне редко. Относительно недавно получила распространение и стяженная форма *-titta*, так же пришедшая из

Канто. Исследование 1983 г. не зафиксировало ее употребление старшим поколением, хотя процент ее использования в речи молодежи составил 45 % с характерным территориальным распределением: 20 % в районах, исторически относящихся к Яманотэ, и 50 % в Ситамати [5. Р. 53]. По всей видимости, источником распространения *-titta* послужила преф. Ибараки, откуда через преф. Тиба она попала в токийский Ситамати. Интересно, что сходное фонетическое явление наблюдалось в языке Ситамати уже в эпоху Эдо, когда наречие *tyotto* «немного» переходило в *titto: tyotto wa>titta:* [5. Р. 60].

Из кантоских диалектов в язык Токио пришло также явление перехода *ra* в *n* перед согласным *n*: *wakaranai>wakannai* «не понимаю», *tsumaranai>tsumannai* «скучный», *o-agari-nasai>o-agannasai* «входите». Это явление повсеместно распространено в Канто и Тохоку и является характерной чертой диалектов Восточной Японии, что обусловило также его проникновение в Токио, откуда распространилось дальше на запад и теперь уже вошло в *дзэнкоку кё:цу:го* «всеяпонский общий язык» [5. Р. 63]. Среди молодежи Токио также получают распространение формы типа *funnai<furanai* [5. Р. 63], которые уже невозможно объяснить как способ избежать повторения гласного *a*, что позволяет некоторым исследователям делать вывод о формировании новой парадигмы спряжения глаголов первой группы с заключительным корневым гласным *r*.

Многие характерные черты токийского *синхо:гэн'* а также имеют кантоскую природу: так, форма прошедшего времени глагола *tigau: tigakatta* (аналог адъективной формы) вместо *tigatta*, обстоятельственная форма *mitaku* вместо *mitai-ni* «подобно», отрицательное *ikunai* вместо *yokunai* [5. Р. 73–76]. Подобные заимствования приводят к образованию новых парадигм склонения прилагательных, соответствующих ранее не существовавшим языковым единицам: например, наряду с *tigakatta* отмечаются и формы *tigakunai*, *tigakute*, *tigakereba* и т. д., что, по-видимому, позволяет говорить о возникновении прилагательного *tigai* «отличающийся» (хотя примеров его использование обнаружено не было). Косвенным тому свидетельством являются случаи употребления токийской молодежью формы *tige:*, где *e:*, скорее всего, можно рассматривать как результат стяжения *a* и *i*, упомянутый выше. Форма *tige:* является ярким примером роли языка Токио как

языка столицы в распространении диалектных единиц отдельного региона в масштабе всей страны, поскольку она уже широко употребляется в молодежной речи не только в Восточной, но и в Западной Японии. Интересно, что степень употребительности различных форм разная: так, например, *tigakatta* и *tigakunai* широко распространены, в то время как *tigakereba* употребляется крайне редко. То же самое можно сказать и о различных формах прилагательного *ii*: *ikatta* и *ikunai* встречаются довольно часто в речи токийской молодежи (приблизительно 30 % и 45 % соответственно), однако *ikereba* имеет крайне ограниченное применение (не более 5 %) [5. Р. 80].

В манге, сериалах, на молодежных форумах часто можно встретить выпадение слога *-de* в связке *desu*. Думается, что это явление также пришло в молодежный язык Токио из Тохоку через Канто: оно широко распространено среди населения этих регионов (особенно среди лиц старшего поколения): *ome: doko-no daigaku-su ka* «Из какого ты университета?» [3. Р. 120]. Здесь также возможно выпадение *-ta* в вежливом суффиксе *-masu* [3. Р. 43]: *ikisu* «идти» вместо *ikimasu*. Следы этого явления, по всей видимости, можно наблюдать уже в *якко-котоба*, где такие выпадения встречались довольно часто. В речи носителей традиционного токийского диалекта также встречаются подобные случаи: *O-taku tte kotoba: To:kyo:-no kotoba zya nai su yo* «Слово *омаку* не происходит из Токио» [4. Р. 25].

Существуют также примеры распространения различных лексических единиц с Востока на Запад (хотя обычно такое распространение шло в обратном направлении). Так, скорее всего, через Токио из восточных диалектов попали в общий язык, а затем получили распространение и на западе слова: *kusuriyubi* «безымянный палец», начавший вытеснять западнояпонский *benisasiyubi* после Реставрации Мэйдзи в 1867 г. [3. Р. 18], *kokera* «кровельная дранка» [3. Р. 59] и др.

Следы восточнояпонского влияния можно найти даже на уровне *аудзутти* (специальные междометия, используемые для сообщения собеседнику, что говорящий его слушает). Так, отмечается, что токийские таксисты раньше в качестве подтверждения на указание ехать, например, *Kanda-made* «до Канда» отвечали *ai yo:* (теперь для этих целей используется *hai*) [3. Р. 136]. Однако *ai* в *ai yo:* близко к

регулярно используемому в качестве *айдзутти ai* (вместо *hai*) из Тохоку. В Канто также довольно часто используется *ai* вместо *hai*.

Рассмотренные явления свидетельствуют о прочных исторических связях между языком Токио и диалектами Восточной Японии (Канто и Тохоку), говорят о включённости традиционного токийского диалекта в восточнояпонскую диалектную систему. Кроме того, заметна определяющая роль Токио в распространении языковых единиц Восточной Японии (для западнояпонских единиц это утверждение также справедливо) в масштабе всей Японии, что позволяет переосмыслить внутрияпонскую языковую ситуацию и ввести т. н. модель зонтика, разработанную Иноуэ Фумио (*kasa-no moderu* [5. Р. 202]), согласно которой помимо одностороннего влияния языка столицы на различные территориальные диалекты (что актуально, когда речь идет о распространении стандартного языка) существует также обратное влияние, заключающееся в проникновении языковых единиц того или иного региона в столицу, откуда они быстро распространяются в другие, даже отдаленные, регионы благодаря восприятию жителями этих регионов столичного языка как образцового и наиболее престижного. В этой модели Токио выступает как своеобразный *центр иррадиации* диалектных единиц.

Можно предположить, что в связи с территориальным расширением токийской агломерации будет происходить дальнейшее отдаление языка Токио от стандартного, что неизбежно повлияет на общий язык всей Японии. Именно поэтому в последнее время в лингвистических кругах чаще говорят не о языке Токио *То:кё:-го*, а о *Сютокэн-го* – языке Большого Токио, который объединил в себе столичную префектуру *То:кё:то*, а также значительную часть префектур Тиба, Канагава и Сайтама [6. Р. 30]. Вследствие этого *сютокэн-го* характеризуется наличием значительного кантоского элемента, а также широкой употребительностью языковых единиц, вновь возникающих как в Токио, так и в других регионах Японии, но получающих распространение в столице.

Библиографический список

1. Лобачев Л.А., Быкова С.А. Учебное пособие по японской диалектологии. М.: Изд-во МГУ, 1990. 63 с.
2. 杉本つとむ 『東京語の歴史』。講談社、2014, 384 p. (Сугитоно Ц. То:кё:то-но рэкиси. Токио: Ко:данся).
3. 加藤正信、佐藤武義、前田富祺 『日本の方言と古語』。南雲堂、1996, 210 p. (Като: Масанобу, Сато: Такэёси, Маэда Томиёси. Нихон-но хо:гэн то кого. Токио: Нанундо:).
4. 秋永一枝 『東京弁は生きていた』。ひつじ書房、2001, 242 p. (Акинага К. То:кё:бэн ва икитэ ита. Токио: Хицудзи сёбо:).
5. 井上史雄 『日本語ウォッチング』。岩波書店、1998, 216 p. (Иноуэ Ф. Нихонго уоттингу. Токио: Иванами сётэн).
6. 『日本のことばシリーズ 13。東京都のことば』。明治書院、2007, 262 p. (Нихон-но котоба сири:дзу 13. То:кё:то-но котоба. Токио: Мэйдзи сёин).

Сведения об авторе

Панченко Юрий Юрьевич
аспирант кафедры японской филологии
ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова,
ассистент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: panyurij@hotmail.com

УДК 811.112.2'42:32

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Г.Х. Яфарова

Московский педагогический государственный университет, Москва

В статье показано, что описательные обороты с эвфемистической функцией употребляются в политическом дискурсе для достижения определенных прагматических целей в зависимости от коммуникативной ситуации. Проведен прагматический анализ некоторых примеров эвфемизмов, смягчающих и вуалирующих проблемные факты последних событий и обстоятельств, непосредственно связанных с немецкой внешней и внутренней политикой.

Ключевые слова: политический дискурс; прагматика; прагматические цели, установки; эвфемизм, эвфемизация.

The Pragmatic Potential of Euphemisms in the Modern German Political Discourse **Gyuzel Yafarova**

The article demonstrates that descriptive units with euphemistic functions are used in political discourse in order to achieve particular pragmatic goals that vary with specific communicative situations. The author also presents a pragmatic analysis of specific euphemisms, that portray recent political issues, events, and circumstances in milder or veiled ways.

Key words: political discourse; pragmatic; pragmatic goals, attitudes; euphemism, euphemization.

В современных лингвистических исследованиях особое внимание акцентируется на прагматическом аспекте языка. В то время как ранее ученые занимались в основном синтактикой и семантикой, т. е. изучением правил построения знаков, внутренних свойств знаковых систем, отношений между знаками и обозначаемым предметом, с конца XX в. отмечается повышенный интерес к таким факторам, как выбор пользователем языка определенных языковых знаков, отношение между субъектом и этими знаками, к функциям языка прагматического характера [1].

Прагматический подход лег в основу наиболее устоявшейся на сегодняшний день трактовки дискурса как связного текста, рассматриваемого в совокупности с экстралингвистическими факторами, в определенном временном, тематическом и пространственном контексте; как текста, погруженного в жизнь

[2. С. 136–137; 3]. Такое общее понимание дискурса актуально и для нашего исследования. Стоит отметить, что дискурс представляет собой сложное и достаточно широкое понятие, которое в ходе развития лингвистической науки рассматривается под разными углами и поэтому имеет множество определений. Например, в рамках структурно ориентированной лингвистики термин интерпретируется как «язык выше уровня предложения или словосочетания», т. е. дискурс предполагает наличие двух и более предложений, между которыми непременно существует смысловая связь [4. С. 280]. Данному подходу в языкознании отводится немаловажная роль, поскольку еще в 1952 году З. Харис в статье «Дискурс-анализ» отмечает особенность языка: его реализацию в связном дискурсе, а не проявление в произвольных, отдельно стоящих словах и выражениях [5. С. 3]. Вместе с тем, он имеет свои недостатки, поскольку упускает из виду внешний контекст при анализе дискурса [4. С. 280].

В процессе изучения языковых средств, конституирующих тот или иной дискурс, необходимо учитывать внешние факторы, рассматривать совокупность высказываний неотделимо от ситуации. Кроме того, следует также принять во внимание взгляды дискурсивной лингвистики, сложившейся в немецкой традиции, согласно которым при дискурс-анализе речь идет не об одном тексте, а о корпусах текстов, так как именно через корпуса текстов нам открывается доступ к широкому контексту. Корпуса текстов, будучи неким артефактом исследователя, являются некоторым конкретным подмножеством виртуального дискурса как языкового выражения определенного вида коммуникативной практики и общественного знания [6].

Особенно важны экстралингвистические прагматические факторы при формировании политического дискурса, поскольку именно конкретные обстоятельства, события, цели и установки обуславливают употребление адресантами тех или иных языковых средств. Мы согласимся с Н.Д. Арутюновой, которая считает, что дискурс «обращен к прагматической ситуации» [2. С. 136–137].

Дискурс и прагматика взаимосвязаны, что доказуемо на примере изучения политических текстов и речей. Во-первых, одной из главных категорий прагмалингвистики является категория выбора [1. С. 26]. В зависимости от намерений и обстоятельств политики делают выбор среди равнозначных и альтернативных языковых оборотов для

описания той или иной ситуации. Во-вторых, любой частный дискурс политического дискурса выполняет определенные прагматические цели. Эффективным языковым способом реализации конкретных установок в политическом дискурсе является эвфемизация – замена слов и выражений, вызывающих негативные ассоциации, на лексемы с нейтральной или положительной коннотацией, выполняющие в зависимости от контекста приукрашивающую, смягчающую и вуалирующую функции, а также реализующих в политическом языке стратегию уклонения от действительности, манипулируя таким образом сознанием реципиентов. Политический дискурс не обходится без эвфемистических номинаций в связи с динамикой событий в современном мире. На наш взгляд, при изучении лексических единиц с эвфемистической функцией важно делать акцент не столько на их структуре и семантике, сколько на их прагматике. Именно анализ употребления эвфемизмов с прагматической точки зрения позволяет понять мотивы адресантов и разъяснить обстоятельства и события, вызывающие необходимость вновь и вновь обращаться к эвфемистическим заменам.

Зачастую эвфемизмы находят применение, когда возникают какие-либо дипломатические разногласия между правительствами стран, при этом посредством эвфемизмов могут или описываться сами конфликтные ситуации, или выражаться отношение политического деятеля к своему оппоненту, мнение о нем, его высказываниях и действиях. Например, недавней темой для эвфемизации стали взаимоотношения Германии и Турции. При обсуждении угроз со стороны президента Турции Реджепа Тайипа Эрдогана перестать сдерживать потоки беженцев, если не будет назначена дата отмены визы для граждан Турции в страны Европейского союза, его заявление было прокомментировано генеральным секретарем Христианско-социального союза Андреасом Шойером как «новый стиль Турции Эрдогана» (*der neue Stil der Erdogan-Türkei*) [7]. На наш взгляд, выражение является эвфемизмом, под которым подразумеваются угрозы и ультиматумы иностранного лидера. Цель его употребления – нежелание немецкой стороны далее обострять конфликт прямолинейными ответными высказываниями, поэтому заявление Эрдогана, воспринятое как шантаж, в данном контексте описывается в смягченной и завуалированной форме.

Эвфемизмы являются эффективным средством воплощения определенных стратегий в сфере политики, поэтому в рамках данного существенного вопроса они неоднократно использовались политическими деятелями Германии для замены слов и выражений, которые могли бы вызвать отрицательные ассоциации и быть восприняты негативным образом со стороны общественности и правительства Турции. Так, член партии ХДС Германии Томас Штробль заявил, что такими угрозами Турция «ставит на карту намного больше, чем соглашение по беженцам» (*Mitderlei Drohungen setzt die Türkei weitaus mehr aufs Spiel als ein Flüchtlings abkommen*) [7]. Хотя в своем высказывании он дает понять, что ситуация серьезная и что правительство Турции своими действиями подвергает риску и даже опасности многие аспекты отношений между Европейским союзом, Германией и Турцией, для этого он использует идиому *aufs Spiel setzen*, которая благодаря семантике входящей в ее состав лексемы *Spiel* («игра») не звучит так резко, как, например, выражение *in Gefahr bringen*, в котором слово *Gefahr* имеет прямое значение «опасность». Желание немецкого политика быть тактичным в своих высказываниях, с тем чтобы не усугубить ситуацию, побуждает его описывать суть происходящего в более мягкой форме. С нашей точки зрения, в этой фразе содержится не только смягчение передаваемой информации, но и завуалированная угроза-предупреждение, не прямой «намек» на возможное сворачивание отношений с Турцией. Этот «намек» всем понятен, тем не менее, он не настолько неприятен адресату, как любое другое выражение с прямым значением, имеющее отрицательную коннотацию.

В ходе обсуждения возможного плана действия Евросоюза в случае, если Турция перестанет соблюдать соглашение по беженцам, депутат Бундестага Ансгар Хевелинг выразил свое мнение также через контекстуальный эвфемизм: *In einem solchen Fall müsste die EU ihre Grenzen zusätzlich sichern* («В таком случае Евросоюзу придется дополнительно обезопасить свои границы») [8]. На самом деле план предусматривает полное перекрытие границ некоторых европейских стран. Однако если бы Хевелинг сказал об этом напрямую, а не «скорректировал» свои слова, он подвергся бы жесткой критике со стороны общества и членов правительства, выступающих за помощь беженцам. Поэтому, как мы видим, в сложившейся ситуации уместнее использовать завуалированную форму, ведь выражение «обезопасить

свои границы» не обязательно должно означать их закрытие, под ним может подразумеваться обычное принятие мер для контроля волн беженцев.

Разногласия и споры также возникают между правящей партией и оппозицией, между депутатами Бундестага, особенно если обсуждаются актуальные проблемы внутри страны. Поэтому тенденция к эвфемизации отмечается и в современном немецком парламентском дискурсе, в котором важны тактичность и политическая корректность. Вопрос разрешения миграционного кризиса вызвал раскол среди немецких политиков. Смягченные выражения стали неотъемлемым средством описания недовольства политическим курсом правительства Германии по регулированию вопроса беженцев. Например, интернет-издание *Spiegel* пишет о «спорных высказываниях» (*umstrittene Aussagen*), депутата Бундестага от фракции «Левые» Сары Вагенкнехт, выступающей против миграционной политики канцлера Ангелы Меркель [9]. Однако под так называемыми «оспоримыми высказываниями» скрывается резкая критика, неприемлемые высказывания и серьезные обвинения в адрес Меркель с ее девизом *Wir schaffen das* («Мы справимся»), которые Сара Вагенкнехт еще больше стала выражать в связи с терактами и массовыми беспорядками с участием мигрантов: *Linken-Chef Riexinger hält ihr Verhalten für inakzeptabel* («Председатель Левой партии считает ее поведение неприемлемым») [9]. После происшествий в немецких городах Вюрцбурге и Ансбахе канцлер Германии лишилась поддержки и со стороны союзной партии ХСС. Ее представители также подвергли критике миграционную политику правительства ФРГ. Тем не менее, в новостных статьях это противостояние выражается не прямо, а посредством эвфемистического описания *auf Distanz gehen* («дистанцироваться»): *Das ist beispielsweise an der CSU zu erkennen, deren führende Vertreter nun auf Distanz zur Flüchtlingspolitik der Bundesregierung gehen* («Это, к примеру, заметно и по ХСС, чьи ведущие представители дистанцируются от миграционной политики федерального правительства») [10].

Данные примеры определяют такую прагматическую установку, как избегание негативных ассоциаций. Информация представлена в смягченной форме с целью правильного воздействия на массовое сознание населения. Для правительства нежелательно, чтобы широкие слои общества знали о больших разногласиях в правящих

кругах по отношению к проводимой политике, поскольку это может спровоцировать более глубокий раскол среди населения, усилить недоверие к правящей партии. Поэтому в сложившейся ситуации выгодно употребление эвфемистических выражений, смягчающих критическую обстановку в немецком парламенте.

Кроме того, одной из самых актуальных тем, которая не обходится без приукрашивания действительности и сокрытия реального положения дел, является военная политика государств. Для немецкого языка также характерна тенденция к эвфемизации в данной сфере. Яркий пример представляют собой эвфемистические описания военных действий: *Manöveraktivität*, *Ausbildungsmission* и т. д. Через данные эвфемизмы вербализуются военные учения или военные действия. Что касается первого примера, стоит отметить, что значение слова *Manöver* зафиксировано в словаре «Дуден» как «крупные военные учения» [11]. Однако в определенных контекстах оно употребляется, когда речь идет и о военных действиях, провокациях – например, во время обсуждения в немецком парламенте взаимоотношений между Россией и НАТО [12]. Кроме того, мы видим, что это иноязычное слово, заимствованное из французского языка; в то время как в языке-источнике оно обозначает «обращение с чем-либо», «применение» (*Handhabung*), в немецком языке лексема приняла новые значения [11].

Иноязычным словам благодаря их затемненной семантике свойственна более выраженная эвфемистическая функция. Пример употребления второго слова в качестве эвфемизма, дословно переводящегося как «образовательная миссия», мы встретили в новостных статьях, посвященных ситуации в Мали: *Die Bundeswehr kann ihre Ausbildungsmission in Mali weiterführen* («Бундесвер может продолжить свою образовательную миссию в Мали») [13]. Немецкое правительство представило свои действия таким образом, что бундесвер совместно с войсками стран Европейского союза занимается обучением местных войск в Мали. На самом деле помимо данной «миссии» немецкие войска принимали участие в боевых действиях против исламистов. Военные действия государства всегда находили негативный отклик как среди своего населения, так и среди граждан и властей других стран. Поэтому для того чтобы избежать нежелательной реакции людей и представить себя в лучшем свете, правительства стараются не называть прямыми обозначениями то, что

в действительности происходит в военной сфере, а стремятся применить для этого эвфемистические обороты. Так, в данном контексте отмечается, что «образовательная миссия» с участием 300 солдат бундесвера «содействует стабилизации региона» (*Beitrag zur Stabilisierung einer Region*) [13]. В происходящей в Мали ситуации раскрывается эвфемистическое значение выражения, которое позволяет осветить военные действия выгодным для немецкой стороны образом, поскольку слово *Stabilisierung* («стабилизация») маскирует процесс подавления вооруженных неправительственных группировок военными силами в ходе развязавшейся гражданской войны.

Эвфемистическая номинация НАТО – *Verteidigungsbündnis* («оборонительный союз») – является другим, не менее ярким примером из военной тематики. Эвфемизм встречается в прессе, в речах политиков и направлен на то, чтобы вызвать у широких слоев общественности одобрение деятельности этой организации, которая в действительности занимается не обороной, а оказывается причастной к военным и другим конфликтам [14; 15]. Не зря альянс называют *Vasallenarmee der USA* («армия вассалов США») [16].

По представленным выше иллюстрациям видно, что эвфемизмы – это эффективный способ избежать негативных обозначений явлений и действий. Изучение же их прагматической составляющей на примере политического дискурса немецкого языка позволяет нам определить, что в каждом конкретном случае побуждает политиков отказаться от прямых номинаций и сделать выбор в пользу слов с положительной или нейтральной коннотацией: в основном это стремление оставаться корректным в своих высказываниях, намерение уйти от конфликта, повлиять нужным образом на общественное сознание и т. д. Стоит также отметить, что на сегодняшний день интерес к прагматической стороне языка способствует развитию прагмалингвистики – лингвистической дисциплины и относительно новой области исследования языка, одним из объектов которой как раз и является дискурс.

Библиографический список

1. Матвеева Г.Г. Основы прагмалингвистики: Монография. М.: Флинта, 2013. 232 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
3. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. С. 239–320.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
5. Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. № 1. P. 1–30.
6. Niehr T. Einführung in die linguistische Diskursanalyse. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014. 160 S.
7. Becker M. EU–Türkei-Flüchtlingspakt. Drohen, zürnen – kündigen? // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/eu-tuerkei-streit-um-visafreiheit-bedrohter-fluechtlingspakt-a-1105678.html>.
8. Streit über Visafreiheit. Steinmeier kritisiert Drohungen der Türkei // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/tuerkei-frank-walter-steinmeier-kritisiert-drohungen-wegen-visafreiheit-a-1105724.html>.
9. Wagenknecht lässt Linke schäumen // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/sahra-wagenknecht-linke-schaeumt-nach-aussagen-zu-fluechtlingen-a-1104864.html#ref=recom-plista>.
10. Gathmann F. SPD stellt sich hinter Merkel // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-spd-stellt-sich-hinter-angela-merkel-a-1104952.html>.
11. Dudenonline // Электронный ресурс Интернет: <http://www.duden.de/woerterbuch>.
12. Die NATO durch ein kollektives System für Frieden und Sicherheit in Europa unter Einschluss Russlands ersetzen // Antrag der Abgeordneten Wolfgang Gehrcke usw. Drucksache 18/8656 // Электронный ресурс Интернет: Deutscher Bundestag – 18. Wahlperiode: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/086/1808656.pdf>.
13. Bundeswehr bleibt für ein weiteres Jahr in Mali // Электронный ресурс Интернет: Deutscher Bundestag: <http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw19-de-bundeswehr-mali/421656>.

14. Nato stoppt Truppenabzug aus Afghanistan // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/nato-stoppt-truppenabzug-aus-afghanistan-a-1065544.html>.

15. Merkel verteidigt stärkere Nato-Präsenz im Osten // Электронный ресурс Интернет: <http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw27-de-regierungserklaerung-eu-gipfel/433580>.

16. Ukraine-Konflikt: Nato plant neue Stützpunkte in Osteuropa // Электронный ресурс Интернет: <http://www.spiegel.de/forum/politik/ukraine-konflikt-nato-plant-neue-stuetzpunkte-osteuroopa-thread-139175-20.html>.

Сведения об авторе

Яфарова Гюзель Хамзиевна
аспирант кафедры немецкого языка
Института иностранных языков
Московского педагогического государственного университета
E-mail: yaf.gulya@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.111(73)''19''

КОНЦЕПТ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РОМАНАХ ПЕРЛ БАК «АНГЕЛ-ВОИТЕЛЬ» И «ПАВИЛЬОН ЖЕНЩИН»

Д.А. Лёнина

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматриваются особенности реализации концепта «свой – чужой» в романах Перл Бак «Ангел-воитель» и «Павильон женщин». В русле имагологии анализируются представленные в романах образы Китая и христианских миссионеров. Автором подчеркивается, что попытка трансформации «чужого» в «свое» и создание концепции “universal man” ознаменовывали начало процесса реконцептуализации Востока в западной культуре.

Ключевые слова: имагология, образ Китая, концепт «свой – чужой», Перл Бак, ориентализм, диалог Восток – Запад.

“The Self” and “The Other” in Pearl Buck’s Novels “Fighting Angel” and “Pavilion of Women”

Daria Lenina

The article focuses on how the complex concept of “The Self” and “The Other” is actualized in “Fighting Angel” and “Pavilion of Women” by Pearl Buck, analyzing the images of China and Christian missionaries presented in the novels from an imagological perspective. The author concludes that the transformation of the “Other” into the “Self” in Buck’s fiction and the creation of the “universal man” concept marks the beginning of the process of reconceptualization of the East in the Western culture.

Key words: imagology, image of China, “The Self” and “The Other”, Pearl Buck, orientalism, East-West dialogue.

Взаимовосприятие народов, социумов, культур представляет собой сложное, противоречивое явление. Разным нациям свойственны разные картины мира, ментальности, стереотипы поведения, и именно эти аспекты отличают «свой народ» от «не своего», «другого», «чужого».

Оппозиция «свой – чужой» пронизывает всю культуру и является «одним из главных концептов всякого коллективного,

массового, народного, национального мироощущения» [1. С. 127]. Именно эта бинарная оппозиция положена в основу имагологии, цель которой – «интерпретация национального нарратива литератур» [2. С. 4] и изучение «образных восприятий и воплощений представлений об иной стране, ее народе, об особенностях национального характера» [3. С. 4].

Несмотря на то, что образы наций (имаготипы) формируются тысячелетиями и имеют достаточно устойчивый характер, представления о той или иной стране исторически подвижны и зависят от многих политических, социальных, экономических, культурных процессов. Образ страны или культуры в отдельном литературном произведении также опирается (помимо названных факторов) на наличие или отсутствие опыта личного пребывания автора в стране, жанровых традиций той или иной эпохи [4. С. 148; 5. С. 35].

На протяжении нескольких тысячелетий в западном литературоведении оппозиция «свой – чужой» была ярко выражена в дихотомии «Запад – Восток». Во многих аспектах Запад выступал в образе просвещенного цивилизатора по сравнению с отсталым, варварским, «чужим» Востоком. Так, в текстах западных авторов, по мнению Э. Саида, в репрезентациях Востока четко прослеживается этноцентризм и ценностно-иерархическое мышление ученых и литераторов. Повествование строится на антитезе и сравнении: «Запад» выступает в качестве нормы, «Восток» конституируется как оппозиция к этой норме [6].

Так как многие страны Востока исторически находились в сфере культурного влияния Китая, именно «Срединное царство» стало эпицентром «чужого», неведомого, экзотичного в западном мышлении. Непонимание чужой культуры, растерянность перед ее непонятностью и непроницаемостью вылилось в западном сознании в словесные формулы: «китайская грамота», «китайские иероглифы», *Chinese whispers, casse-tete chinois*.

До начала XX века восприятие Китая европейцами и американцами во многом опиралось на весьма ограниченный опыт торговцев, солдат и миссионеров, живших в городах-портах, контролируемых Западом в «полуколониальных» областях Китая. О других регионах Китая и разнообразии китайской национальной культуры за рубежом почти не было известно.

На Западе в основном было распространено мнение о превосходстве и доминировании западных ценностей и культуры. Несмотря на поток миссионеров из Америки и Европы, стремящихся распространить свои взгляды на мир, Китай все так же сохранял свою культурную обособленность, вызывая волны негодования со стороны Запада. Резкие различия в языках, приводившие к трудностям в общении, особые традиции и обычаи, культивировавшиеся в Китае тысячелетиями, восточные верования, определяющие уклад жизни, вызывали реакцию отторжения у прибывших в Китай американцев и европейцев и создавали негативный для Запада имидж страны.

В то же время в западной литературе и культуре 20-е годы XX века – это начало процесса реконцептуализации Китая, пересмотра таких определений, как «отчужденность», «самобытность», «экзотизм» восточного. Пионером в данном направлении стала Перл Бак, американская писательница, чья жизнь прошла на грани двух культур – китайской и американской. Именно ее творчество оказало большое внимание на формирование в западном сознании отличного от традиционного образа Китая.

Несмотря на то, что, по мнению некоторых критиков и литературоведов, изображения китайской действительности в романах П. Бак не всегда отличаются достоверностью, основной заслугой писательницы является попытка демифологизации образа Китая и отказ от бинаризма старой оппозиции «Восток – Запад». Восприятие миров П. Бак – американского и китайского – транспарантно, один мир всегда просвечивает через другой, о чем бы она ни писала [7. С. 195].

В романах П. Бак можно наблюдать зарождение тех проблем, которые в будущем охарактеризуют постколониальный дискурс западной литературы. «Мультикультурализм», гибридная идентичность писательницы, занимающей «промежуточное пространство» (*interstitial space*), порождает противоречия при анализе ее романов на предмет «своего – чужого» [8]. В китайских романах П. Бак именно американцы и европейцы часто выступают в роли «чужих», а Китай во всех своих проявлениях занимает ключевое «свое» место в повествовании.

Среди американских и китайских литературоведов бытуют различные мнения при оценке двойственной идентичности П. Бак и восприятии концепта «свой – чужой» в ее творчестве.

Китайская критика 30–40-х годов в лице Лю Сюна, Е Гонгчао, Кьян Кан-ху подвергала сомнению авторитет Перл Бак и оценивала ее как проамериканского автора. По их мнению, П. Бак, являясь культурным «аутсайдером», не обладала достаточными знаниями для понимания культурных «инсайдеров». Несмотря на то, что писательница родилась и жила в Китае, она была воспитана в традициях американской семьи, получила классическое американское образование и вслед за своим отцом пыталась «цивилизировать» Китай, выступая в роли представителя Запада [9]. Ориентируясь на американского читателя, по мнению критиков, П. Бак описывала китайскую реальность, преувеличивая многие аспекты. В картинах стихийных бедствий, голода и социального неравноправия, царящих в Китае и представленных П. Бак, критики нашли стремление к самоутверждению и скрытый западоцентризм [10]. Таким образом, до конца XX века П. Бак стояла в одном ряду с другими писателями-ориенталистами, книги которых преследовали одну цель – развлечь и удовлетворить любопытство англоязычных читателей, романтизовав Китай, представив новую, экзотичную тематику «чужого».

На сегодняшний день распространено мнение о П. Бак как представителе культурного релятивизма. Биографии писательницы, созданные Питером Конном, Полем Дойлем, Хилари Стерлинг, так же как и исследования Яо Дзюньвея и Гуо Иньдзена, объединены идеей о том, что в жизни и творчестве писательницы ключевым аспектом является феномен встречи Востока и Запада, соединение двух миров с общими ценностями и общечеловеческой моралью. Границы «своего» и «чужого» стираются, Китай и Америка – лишь части одной Земли.

Диалог между разными культурами определяет тематику многих книг писательницы. Сюжетно-смысловые линии таких романов, как «Восточный ветер – Западный ветер» (1930), «Ангел-воитель» (1936), «Разделенный дом» (1935), «Павильон Женщин» (1946), «Пиони» (1948), «Три дочери Мадам Льянг» (1969), строятся по похожей схеме: первичное соприкосновение культур – активное столкновение – успешный диалог, основанный на взаимопризнании и взаимоуважении [11]. Герои ее романов, представители разных наций и культур, находятся в одном культурно-историческом пространстве – Китае. «Чужие» трансформируются в «своих», и

персонажами-иностранцами уже становятся сами американцы и европейцы.

Анализируя «свое» и «чужое» в романах Перл Бак, целесообразно добавить понятия «близкое» и «далекое» и рассматривать эти концепты в одном ключе. Если взять за основу факт того, что для П. Бак Китай все же «чужой» по рождению и что по большей части она в нем иностранка, в пространственно-временном отношении Китай – это ее актуальная среда, ее первый язык – китайский, и мыслит писательница в контексте китайской культуры. Именно жизнь в «близком», но «чужом» Китае сыграла огромную роль в формировании ее творческого пути и общественных взглядов и дала возможность со стороны наблюдать и оценивать «свою», но «далекую» Америку [11]. Мотивы «близкого, но чужого» Китая и «далекой, но своей» Америки сохранились у писательницы даже в поздних романах, которые были написаны уже в Соединенных Штатах.

Роман «Ангел-воитель» – биография отца писательницы Абсолома Сайденстрикера, является одним из ранних произведений Перл Бак, и в частности за этот «биографический шедевр» писательница была удостоена Нобелевской премии. Роман был завершён в 1932 году, в то время, когда П. Бак еще жила в Китае и стала свидетельницей нахлынувшего в Поднебесную потока миссионеров со всего мира. В основе сюжета романа – история жизни отца писательницы (в книге представлен под именем Эндрю), пресвитерианского миссионера, навсегда покинувшего родные берега Америки для проповедования в Китае. Перед читателем проходит череда событий из жизни Эндрю, на фоне которых разворачиваются главные события рубежа XIX–XX веков: падение империи, революции, создание народной республики.

Тема миссионерства также затронута в более позднем романе П. Бак – «Павильон женщин» (1946), до сих пор не переведенном на русский язык. Этот роман Перл Бак писала уже в Соединенных Штатах, когда отношения между Китаем и Америкой были достаточно напряженные и П. Бак была вынуждена расстаться с Китаем и вернуться на родину. Социально-политические столкновения Китая и Америки в сочетании с личными переживаниями писательницы стали мотивом к написанию романа,

главной проблемой которого является гармония между Востоком и Западом.

Успешная и уважаемая всеми мадам Ву, героиня романа «Павильон женщин», достигнув сорока лет, решает начать жизнь с чистого листа. Найдя вторую жену своему мужу и оставив все свои обязанности по заботе о семье из 60 человек, она начинает читать недоступные для женщин книги, изучать английский язык и заново постигать мир. Встреча и последующие за ней занятия с неординарным, прогрессивно мыслящим христианским священником братом Андрэ полностью меняют ее жизнь и помогают обрести настоящую свободу.

Несмотря на то, что главной героиней романа выступила китаянка, ключевым персонажем является брат Андрэ. Не случайно брат Андрэ напоминает именем и внешностью главного героя романа «Ангела-воителя» – Эндрю. Их образы представляют два разных проявления «своего»: историческое «свое» (*historical self*) – консервативное, западоцентрическое, подавляющее – и идеализированное «свое» (*ideal self*) – либеральное, мультикультурное, диалогическое. Важно отметить, что два образа, находящиеся в противопоставлении, рассматриваются через призму «другого» и оцениваются только в соотношении с ним.

Образ Китая и китайцев в романах «Ангел-воитель» и «Павильон женщин» отражает две точки зрения – автора (в романе «Павильон женщин» можно говорить о синхронизации авторской точки зрения с точкой зрения брата Андрэ) и американских миссионеров. Авторская позиция в биографическом романе «Ангел-воитель» дается открыто, даже декларативно, в прямых обращениях к читателю, в авторских комментариях.

Изначально Китай воспринимается американцами не просто «чужим», иностранным, нездешним, но даже зловещим, несущим угрозу. В романе «Ангел-воитель» Кэрри, жена Эндрю, испытывает страх и опасение, не встретив радушия и гостеприимства со стороны местного населения: “Heathen faces... How dreadful they were to look upon, how cruel their narrow eyes, how cold their curiosity!” [12. P. 100] Однако, в понимании самих китайцев, иностранец – некто неведомый, страшный, приходящий с войной. “Foreign devils”, “Swift and ruthless soldiery” – такими эпитетами описывается отношение китайцев к «чужим». “The Chinese have always been distrustful of foreigners, not

only from other countries but even people of their own nation from other provinces or regions” [13. P. 260], – пишет Бак, объясняя культурную особенность китайцев – закрытость восточных людей для влияния со стороны.

Религиозные отличия являются, возможно, главной причиной первичного обоюдного недоверия миссионеров и местных жителей. В романе «Ангел-воитель» для главного героя оппозиция «свое – чужое» заключалась в религиозной принадлежности: «свои» (христиане) против «чужих» (в романе – китайцы, верующие в Небо и три учения Китая – буддизм конфуцианство, даосизм). Причем «чужие» в романе часто фигурируют под общим именем *heathen*.

По мнению Эндрю, китайцы – это заблудшие души (*lost souls*), жаждущие спасения, а Китай – “dark land of Satan”. Китайские традиционные верования не просто вызывают отторжение у Эндрю, но и пугают его. Синкретизм религий и вера в Небо не понятны главному герою, для которого существует только один всемогущий Бог. Так Эндрю отзывается о Конфуции: “Confucius says some very nice things... but he knew nothing of God and of course understood nothing of the wickedness of human nature and the necessity of salvation from sin through our Savior, the Lord Jesus Christ” [12. P. 54].

Для китайцев, воспринимающих религию на уровне философско-этического учения, единственная возможность принятия христианства – «достройка» этической доктрины конфуцианства при помощи библейского монотеизма и новозаветного учения о Спасении. В течение двух тысячелетий китайцы признавали натурфилософию, конфуцианство, даосизм, буддизм как один комплекс законов и принципов, ограничивающих их частную и общественную жизнь. Толерантное отношение и интерес к «еще одному богу» были вполне естественны: “One religion more or less meant nothing to the people. There was always the possibility that there might be an extra god somewhere of whom they had not heard, and whom they should propitiate for benefit. To add a white man’s god could do no harm. Buddha himself had been a foreigner, though black” [12. P. 115].

Большинство местных жителей относилось к миссионерам пренебрежительно, но без агрессии. Во время проповедей Эндрю пытался убедить китайцев принять «его» Бога: “...not all gods were good... there were false gods – gods of clay and stone – but his was the only true god”; “They listened, humoring him. After all, he was a

foreigner – he could scarcely be expected to know manners” [12. P. 24]. Сестра Сиа, британская миссионерка в романе «Павильон женщин», посещая дома богатых китайских дам, в своих проповедях повторяет: “There is only one true God”, на что получает благожелательные улыбки китаянок, которым проповеди больше напоминают занимательные истории о дальних странах.

Для немногих миссионеров «чужое» смогло перейти в «свое». Процесс «приближения» к восточной культуре наблюдается у Эндрю и Кэрри только после нескольких лет пребывания в стране. Эндрю, оценивая китайцев как будущую паству, трансформирует их в «своих». Видя искренность Эндрю, его мирные намерения, его воспринимают как «доброего учителя», для которого главное – не цвет кожи, а душа: “Most of all the Chinese loved him because he knew no color to a man’s soul and he took the part of the yellow man [12. P. 244].

Отличие Эндрю от других миссионеров состояло в том, что, сохраняя проповедническое рвение своих коллег по миссии, он стремился к глубокому познанию китайской культуры изнутри. Знание китайского языка в совершенстве, позволившее ему общаться с местными жителями, ярое стремление выполнить собственный перевод Библии на китайский язык – этим Эндрю завоевал уважение и признание со стороны китайского народа.

Постепенно Эндрю начинает больше доверять китайцам, чем своим согражданам: “It was a complaint against him that if the choice were given him to believe a Chinese or a white man, he always believed the Chinese” [12. P. 128]. Кэрри также со временем приняла сторону китайцев и перестала воспринимать их как «чужих». “She came to love her Chinese friends, forgetting as she did so easily their differences in race and background” [13. P. 258].

В романе «Павильон женщин» для брата Андрэ, кажется, не существует понятия «чужого». Границы стран стерты, есть только один общий мир, основанный на универсальных для всех людей понятиях и законах. П. Бак так описывает своего героя: “He has no country. Wherever he is, is his home” [14. P. 115]. Китай для него такой же родной, близкий, «свой», как и любая другая страна.

Брат Андрэ видит и понимает уникальность культуры Китая. Многовековые традиции вызывают уважение и почтение и позволяют переосмыслить себя и собственную жизнь. Занятия английским языком с сыном мадам Ву постепенно перерастают в философские

диалоги о Востоке и Западе, традиционных устоях и морали, сущности жизни.

Погрузив читателя в мир китайской культуры, П. Бак дает возможность познать «чужое» и осмыслить «свое» через восприятие представителя традиций Востока. Именно мадам Ву выступает в романе проводником в мир Китая. Главная сюжетная составляющая романа – жизнь мадам Ву, основанная на китайских традиционных ценностях и морально-этических принципах: культ предков, сыновняя почтительность, беспрекословное подчинение младших старшим, приниженное положение женщины, отрицание любви как основы семейной жизни, презрение к интимным чувствам, строгое соблюдение приличий и предписанных правилами норм поведения. Данные элементы создания образа Китая являются основными положениями конфуцианства, обеспечивающего “the harmony of a traditional Chinese family with different generations under the same roof” [11. P. 65].

Однако именно конфуцианские ценности многие американцы называли причиной распада китайской государственности, свидетельством внутренней слабости. Рост мощи империалистических держав, усиление давления на Цинскую империю побуждали миссионеров к все большей нетерпимости в оценках. Многие миссионеры стремились продемонстрировать моральное и религиозное банкротство китайской культуры, продолжая видеть решительно во всем, что их окружало, идолопоклонство, язычество, зло, суеверие.

В романе «Ангел-воитель» христианских миссионеров, пресвитериан, баптистов, методистов – «своих» – объединяет одна идея: либо человек обретает веру в Иисуса Христа, освобождаясь этой верой от греха и спасаясь для будущей жизни, либо он есть дитя гнева и разрушения, погруженное в нечестие и грех. П. Бак комментирует: “They were blind. For the glory of God had made them blind. They were drunk with love of God, so that they saw nothing but His glory” [12. P. 144].

Для многих американцев «политика расширения» стала прекрасным поводом реализовать себя за пределами собственного государства, так как именно перед христианской миссией стояла задача насильно «открыть» запертые двери Китая. Многие весьма заурядные в своей стране личности перебирались в Китай в поисках

более успешной карьеры и признания. Кроме того, XIX–XX века, как уже упоминалось, были периодом подъема миссионерского движения. Возможность быть посланником Бога в стране с миллионами неграмотных, непросвещенных китайцев казалась привлекательной для многих миссионеров и наделяла их ощущением собственной важности и исключительности.

Образ Эндрю представляет собой репрезентацию американского национального духа: “The very essence of a rock-ribbed individualism, a fiery zeal” [13. P. 258]. П. Бак не случайно называет роман «Ангел-воитель» (*Fighting Angel*). Глубокая личная набожность в сочетании с амбициозностью и стремлением повлиять на как можно большее количество китайцев делает его ярким представителем своего времени – *American Expansion Age*. Для него Китай – новая область, готовая для завоевания. Так пишет П. Бак о своем отце: “Andre worked his territory, a space larger than Texas”, “he measured happiness by the success of souls crowding to be saved” [12. P. 214].

Эндрю – человек, полный веры и преданности своему делу, твердый и непоколебимый. Но, как и многие миссионеры, он слепо верит в свою правоту, не задумываясь о чувствах и мыслях других. Именно дух Америки подпитывает стремление Эндрю к миссионерству: “...made by that blind certainty, that pure intolerance, that zeal for mission, that contempt of man and earth, that high confidence in heaven, which our [American] fore-fathers [protestants] bequeathed to us” [12. P. 21].

Несмотря на чувство превосходства над китайцами, именно в тесном взаимодействии с «чужими» состоит смысл жизни Эндрю. «Другое» для него – единственная возможность реализовать свое «Я»: “When he stepped upon the Chinese shore, he no longer had the air of a foreigner that he had in his own country” [12. P. 105].

Иначе представлен в романе «Павильон женщин» образ идеального миссионера. Перл Бак создает образ “universal man” – человека, для которого все религии равны, а все культуры по-своему уникальны. Образ Андрэ в романе «Павильон женщин» представляет собой новую концепцию христианства, основанную не только на любви к Богу, но и любви к человечеству. Ортодоксальная вера в существование только одной правильной религии и нетерпимость ко всему «чужому» сменились в романе «Павильон женщин» на веру в равенство между людьми и существование одинаковых для всех

универсальных ценностей. “There is a God, but he has many names” – так брат Андрэ проводит параллель между всеми религиями [14. P. 153].

В противовес «Ангелу-воителю», Андрэ посвятил свою жизнь не просто служению Богу, а служению людям. Для него не имеет значения, к какой культуре, расе или нации принадлежит человек. “Everyone is of his blood. There is no difference between one blood and another” [14. P. 153].

«Ангел-воитель» – Эндрю, несмотря на свою преданность Китаю, все же убежден в превосходстве западной цивилизации и видит будущее Востока только в «приобщении “чужих” к христианству». Данная историческая тенденция не имела успеха в Китае и вызвала резкую критику Перл Бак. Роман «Павильон женщин» – ответ писательницы колониализму, вмешательству в экономику, внутреннюю политику и религиозную жизнь Китая, результатом которого стало «Боксерское восстание» 1898 года.

Брат Андрэ, как идеализированный образ Запада, а мадам Ву – Востока, воплощают в себе наилучшие черты обеих цивилизаций. Стремление понять друга, построить гармоничный диалог, найти точки соприкосновения – в этом видит Перл Бак идеальную модель взаимодействия Востока и Запада, «чужого» и «своего».

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: 1997. 482 с.
2. Поляков О.Ю. Актуальные проблемы изучения рецепции и репрезентации национальных образов в свете имагологии // Имагологические аспекты русской и зарубежных литератур. Межвузовский сборник научных трудов. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. С. 3–14.
3. Михальская Н.П. Россия и Англия: проблемы имагологии. М.; Самара: Порто-Принт, 2012. 224 с.
4. Дима А. Образ иностранца в различных национальных литературах // Дима А. Принципы сравнительного литературоведения. М.: 1977. С. 148–153.
5. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Rhema. Рема. 2011. № 4. С. 31–40.

6. Саид Э. Ориентализм. Западные концепции Востока. М.: Русский мир, 2006. 640 с.
7. Липина В.И. «Китайская жемчужина» американской литературы: феномен творчества Перл Бак // Англистика та американістика. 2011. Випуск 8. С. 195–198.
8. Толкачев С.П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 1 // Электронный ресурс Интернет: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Tolkachev_Multiculturalism-Cross-cultural-Literature/.
9. 郭英剑《赛珍珠评论集》，漓江出版社，1998，247页。
10. 高鸿 跨文化的中国叙事——以赛珍珠，林语堂，汤亭亭为中心的讨论，上海：上海三联书店，2005，119页。
11. 文一茗 借‘他者’构建自己我形象一析 《群芳亭》中赛珍珠的反观自身，西南交通大学学报，2006年第6期，第62-66页。
12. Buck S.P. Fighting Angel. N. Y.: Reynal & Hitchcock, 1936. 312 p.
13. Davis D., Trani P.E. Distorted Mirrors: Americans and Their Relations with Russia and China in the Twentieth Century. Columbia: University of Missouri Press, 2009. 461 p.
14. Buck S.P. Pavilion of women. N. Y.: Moyer Bell Third Printing, 1997. 316 p.

Сведения об авторе

Лёнина Дарья Андреевна
аспирант кафедры русской филологии,
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: darialenina@yahoo.com

УДК 821.111"19"

ОСОБЕННОСТИ РОМАННОГО ТВОРЧЕСТВА ЧАРЛЬЗА УИЛЬЯМСА

О.Б. Лукманова

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

Статья является введением в романное творчество «третьего инклинга», английского поэта, прозаика, литературного критика и драматурга Чарльза Уильямса (1886–1945 гг.). Помимо определения жанровой принадлежности семи романов писателя, в ней характеризуются их основные сюжеты, темы и система персонажей и описывается ряд других особенностей, которые могут стать важным ключом к дальнейшему анализу и интерпретации этих романов, включая их многоадресность, характер интертекстуальности и направленность на духовное наставничество.

Ключевые слова: Чарльз Уильямс, «инклинг», романы, религиозно-мистические триллеры, интертекстуальность, духовное наставничество, соприсущность.

Seven Novels by Charles Williams: An Introduction **Olga Lukmanova**

The article is an introduction to the seven published novels of “the third inkling,” poet, writer, dramatist and literary critic Charles Williams (1886–1945). It defines their genre as that of religious and mystical thrillers, outlines their plots, main themes and typical characters, and describes a number of other features that may become important keys to their further study and interpretation, including their multiple target groups, the nature of their intertextuality, and their clear purpose of spiritual direction.

Key words: Charles Williams, Inkling, novels, mystical thriller, intertextuality, spiritual direction, coinherence.

Как в России, так и за рубежом английский поэт и писатель Чарльз Уильямс (1886–1945 гг.) известен прежде всего как «третий инклинг» [1]: после Кл.С. Льюиса и Дж.Р.Р. Толкиена он был самым известным членом неформальной литературной дискуссионной группы «Инклинги» (*Inklings*), существовавшей в Оксфорде в 1930–1949 гг. До недавнего времени его художественное творчество, эссе, теологические работы и литературная критика оставались сравнительно малоизвестными, однако за последние десятилетия в судьбе его литературной репутации произошел счастливый поворот: благодаря первым крупным академическим конференциям, посвященным творчеству Ч. Уильямса, западные литературоведы наконец-то заговорили о нем как о серьезном и даже выдающемся

литературном критике, поэте и богослове [2]. В свое время Т.С. Элиот, высоко ценивший творчество Уильямса, справедливо отметил, что его книги «должны выдержать испытание временем, потому что других таких больше нет и заменить их невозможно» [3. Р. хiii] (здесь и далее перевод с английского мой. – О. Л.). И действительно, как писала Н. Григорьева, переводившая Уильямса на русский язык, «времени свойственно отсеивать случайное; работы Уильямса случайными никак не назовешь, и растущий читательский интерес – лишнее подтверждение этому» [4. С. 6].

Чарльз Уильямс всю жизнь работал редактором в издательстве «Оксфорд-пресс», сначала в Лондоне, а во время Второй мировой войны – в Оксфорде. Сам он считал себя прежде всего поэтом; его первыми опубликованными книгами были поэтические сборники (*The Silver Chair*, 1912, *Poems of Conformity*, 1917, *Divorce*, 1920, и др.), а своими главными достижениями он считал стихи и поэмы, основанные на Артуровском цикле сюжетов (*Taliessin through Logres*, 1938, *The Region of the Summer Stars*, 1944). Однако помимо семи сборников поэзии его опубликованные труды включают семь романов, восемь биографических очерков, восемнадцать пьес, шесть теологических и восемь литературоведческих работ, а также рассказы, эссе, многочисленные вступительные статьи и т. п. «То, что ему [Уильямсу] хотелось сказать, – отмечает Т.С. Элиот, – превосходило его писательские возможности, а может, даже и возможности языка, ибо сказать это раз и навсегда с помощью какого-то одного средства выражения просто нельзя. Может, потому он и прибегал к столь разнообразным формам и писал пьесы, стихи, литературные и философские эссе и романы» [3. Р. х].

В России Чарльз Уильямс известен прежде всего как автор «мистических» романов, которые начали появляться в русских переводах в середине 1990-х гг. и к 2010 г. были переведены и опубликованы полностью. Романное творчество Уильямса, безусловно, заслуживает самого пристального внимания литературоведов, и главная цель данной статьи состоит в том, чтобы поразмышлять над жанровой спецификой его романов, охарактеризовать их основные сюжеты, темы и систему персонажей и описать ряд других особенностей, которые могут стать важным ключом к их дальнейшему анализу и интерпретации.

В разных источниках романы Уильямса относят к разным разновидностям жанра, называя их фантастическими боевиками, мистическими детективами, метафизическими триллерами, «духовными ужастиками» (“*spiritual shockers*”) [5. Р. viii], «христианской фантастикой» и т. д. Их действие насыщено множеством стремительно развивающихся событий, куда входят мировые перевороты и революции, попытки добиться мирового господства, кражи, погони, хитросплетения и интриги, убийства и покушения на убийство, природные катаклизмы, казни и мученическое самопожертвование, мистические опыты со временем и пространством, неожиданные повороты сюжета (в том числе и толкиеновская эвкатастрофа), ритуальная и черная магия, чудесные явления, и т. п. Первая мысль написать роман появилась у Уильямса в 1925 г., когда он, читая в метро очередную книгу Сакса Ромера о зловещем гении докторе Фу Манчи, вдруг подумал, что тоже может написать нечто подобное, сочетая популярную художественную литературу с политикой и эзотерикой. «Так я и сделал, – писал он знакомой. – Это заняло у меня семь недель... В книге примерно 90 тысяч слов, и называется она «Адепты Африки» [*Adepts of Africa*]... В ней есть южноафриканские восстания, мятежи в Лондоне, месса в Ламбете, премьер-министр, самоубийство, двухсотлетний человек... О, это чудесная книга... Она все время отвлекается на разговоры и рассуждения, но потом ее снова затягивает в действие...» [1. Р. 117].

«Адепты Африки» увидели свет только в 1933 г. после значительной переработки, под другим названием – «Тени восторга» (*Shadows of Ecstasy*) – и уже после того, как Уильям опубликовал пять других романов. Однако в каком-то смысле формула осталась прежней: сюжет бульварного триллера, который то и дело отвлекается на разговоры и рассуждения и подспудно поднимает поистине вселенские темы. Гораздо позднее, в 1937 г., представляя актерам и публике одну из своих рождественских пьес, Уильямс сказал: «Главная трудность – сделать так, чтобы было интересно. Что вам интереснее – именно не важнее, а интереснее! – Рождество или недавнее убийство? Если бы это было Рождество, вы читали бы теологические трактаты. Вы их читаете? Нет. Я тоже» [6. Р. 174]. Таким образом, романы Уильямса представляют собой просто «хорошее чтение даже для тех, кто никогда не читает романы больше одного раза и кому они нужны только для того, чтобы отвлечься на

пару-тройку часов» [3. Р. xviii], однако при этом «содержат немало такого, что открывается только при повторном прочтении» [3. Р. x].

Когда в 1936 г. Кл.С. Льюис впервые прочел «Место Льва» (*The Place of the Lion*, 1931), он с восторгом писал другу: «Это интереснейшая фантастика, глубоко духовная и исключительно (но ненавязчиво) ученая книга. Лично для меня она стала отличной подготовкой к Великому посту, потому что (через героиню) мне яснее, чем когда либо, указали на тот самый специфический грех интеллекта, к которому склонны все представители моей профессии...» [7. Р. 180–181]. Эта реакция как нельзя лучше демонстрирует и то воздействие, которое романы Уильямса оказывали и оказывают на тех, кто открыт и готов у них учиться, и то, какую основную цель они преследовали. Безусловно, они были адресованы и широкой читательской публике, однако, судя по письмам Уильямса и воспоминаниям его современников, их главной аудиторией всегда были ученики, адепты христианского мистического пути, готовые принять его в качестве духовного наставника. Для Уильямса они были средством донести до читателей собственный паранормальный опыт. По словам Т.С. Элиота, «границы между материальным и духовным миром для него не существовало... Сверхъестественное было для него совершенно естественным, а естественное – еще и сверхъестественным» [3. Р. xiv].

В жизни Уильямс всегда был окружен учениками, в число которых входили слушатели его лекций по литературе, коллеги и помощники, друзья и знакомые. Даже авторитетная и непререкаемая Дороти Ли Сэйерс, широко известная в то время английская писательница (которая в дальнейшем, с подачи Уильямса, перевела «Божественную комедию» Данте на английский язык), с первой минуты знакомства начавшая было поучать Уильямса о том, как вести себя с издателями и редакторами, уже через сутки была готова сидеть у его ног как послушная ученица [8. Р. 189]. Наряду с обильными письмами и личными беседами романы Уильямса были для его учеников чем-то вроде учебников духовного опыта, практики следования Пути в повседневной жизни. «Есть (как известно) только одно дело, которым следует заниматься всегда, которому не чуждо ничто и к которому направлены все вещи без исключения (иначе они теряют смысл и силу), – писал он в частном письме, разъясняя скрытый смысл написанных им пьес-масок. – Это дело –

воссоединение человека и Бога, и маски – это притчи... » [1. Р. 156]. В шуточных пьесах, предназначенных для коллег по издательству, речь шла о трудном пути новой книги от манускрипта к редактированию, публикации и далее – к продажам, читателям, библиотекам, музеям, вплоть до ее включения в наследие мировой культуры. Даже в забавных офисных пьесах, написанных на один раз, Уильямс с помощью образа новой книги совершенно серьезно прослеживает мистический путь души: она жаждет обрести новое качество, смысл и цель и, пройдя определенные страдания, вступает на Мистический Путь. Затем ей кажется, что цель достигнута и теперь все будет прекрасно, но когда ничего не происходит, выясняется, что нужно идти дальше, и Новая Жизнь начинает предъявлять ей свои требования и задачи. «Все это рассказывается уже не одно столетие через символизм Священного Грааля, – добавляет он. – ...Как в святых, так и в нас, а если в нас, то и в нашей работе», будь то печать и продажа книг, строительство мостов или качественные бухгалтерские отчеты [1. Р. 156].

Ввиду всего сказанного неудивительно, что действие всех романов Уильямса происходит в современном автору Лондоне и его окрестностях, а их героями (помимо обязательных для сенсационной литературы экзотических африканских царей, загадочных цыган и греков, черных магов, двухсотлетних колдунов и злодеев, продавших душу дьяволу) являются самые обычные люди: студенты и ученые, издатели, редакторы и офисные клерки, жены и домохозяйки, бизнесмены и политики. Однако в каждом из романов в повседневную жизнь персонажей вторгается нечто такое, благодаря чему становится понятно, что текущий момент и место их земного существования являются соприсущими (об уильямсовской концепции соприсущности речь пойдет ниже) всему непрерывному течению вселенской истории, словно все времена и пространства существуют одновременно, взаимно проникают друг в друга и влияют друг на друга. В отличие от толкиеновского фэнтезийного эскапизма (в том положительном смысле, в каком Толкиен определяет его в эссе «О волшебных сказках»), Уильямс не стремится бежать из реального мира в иные миры, но показывает, что реальный мир «полон до краев величием Божьим», расширяя его временно-пространственные рамки до вселенских масштабов или делая его площадкой действия и самовыражения сверхъестественных сил.

В одних случаях этот эффект достигается введением сакрального предмета, некогда реально существовавшего и с течением истории превратившегося в почти магический символ и важную часть общечеловеческого мифа. В «Старших Арканах» (*The Greater Trumps*, 1932) это оригинальная колода карт таро, в «Иных мирах» (*Many Dimensions*, 1930) – камень из короны царя Соломона, а в «Войне в небесах» (*War in Heaven*, 1930) – Священный Грааль, неизвестно как оказавшийся чашей для причастия в английской сельской церкви. В других случаях в дела персонажей вмешиваются фигуры мифа и легенды: например, в самый черный момент «Войны в небесах», когда зло кажется непобедимым, в повествовании появляется легендарный пресвитер Иоанн, фактически организуя эвкатастрофу. В «Сошествии во ад» (*Descent into Hell*, 1937) все действие происходит в одном и том же месте, в лондонском предместье Баттл-Хилл, но этот холм словно вбирает в себя историю живших на нем людей, и разные временные «слои» накладываются друг на друга, так что давнее самоубийство в недостроенном доме продолжает влиять на этот дом и живущего в нем героя, тоже по-своему спускающегося в ад, – белая веревка в лунном свете присутствует в реальности одного персонажа и в снах другого, подчеркивая взаимопереплетенность их мыслей и судеб. Наконец, в «Кануне Дня всех святых» (*All Hallows' Eve*, 1945) главная героиня, погибшая при бомбежке Лондона, продолжает бесплотно оставаться в городе, общаясь с себе подобными и действуя среди живых, тем самым показывая одновременное существование и взаимное влияние материального и сверхъестественного пространств.

Романы Уильямса в общем и целом вписываются в жанровые определения религиозного и мистического триллера, данные Т.В. Дьяковой [9]. Как *триллеры* они действительно направлены на то, чтобы вызвать у читателя эмоции, создать напряжение, возбуждение, чувство тревоги или страха, сменяемое восторгом; они не распутывают уже совершенное преступление, а развиваются в будущее время, к катастрофе, и развитие сюжета становится ясным только в процессе чтения, до конца сохраняя интригу. Как *мистические* триллеры они затрагивают элементы европейского оккультизма, «привносят в сюжет потусторонний элемент, которыми переполнены произведения жанра ужаса, и отличаются от последних более сдержанной манерой», причем «герой и / или злодей обладает

некоторыми психическими способностями». Как *религиозные* триллеры они «взывают к духовному аспекту нашего сознания», и в центре сюжета «обычно находятся священный артефакт или историческая тайна» [9. С. 34]. В них, безусловно, есть черты научной фантастики: после Г. Уэллса Уильямс первым всерьез играет с идеей путешествия во времени («Потрясающий опыт, когда о путешествиях во времени пишет человек, который способен как следует все это продумать!» [7. Р. 185–187]). Однако поскольку «для произведений этого жанра нет четких границ, они не классифицируются в зависимости от времени и места действия описываемых событий и... в них могут проявляться признаки других жанров» [9. С. 32–33], можно уточнить, что эти мистические и религиозные триллеры, помимо всего прочего, являются еще и романами духовного назидания, где идеи о духовной реальности и ее практические аспекты воплощены в ярких и запоминающихся образах.

В каждом романе Уильямс размышляет над новым аспектом духовной реальности, подбирая для него колоритную метафору, визуализируя и драматизируя абстрактные идеи. Тот самый грех интеллекта, о котором писал Льюис, прочтя «Место Льва», нашел свое воплощение в Дамарис Тиг, ученой-медиевистке, работающей над диссертацией о платонических идеях, но не подозревающей, что эти «идеи» и «сущности» – не странные, абстрактные и старомодные фантазии, а реальные и страшные силы. В той же книге магическая медитация над архетипами, «идеями» или Небесными Сущностями (*Celestials*), посредством которых был сотворен мир, каким-то образом разрывает ткань реальности и изначальные «идеальные сущности» напрямую входят в реальный мир, привлекая к себе и втягивая к себя свои земные выражения и подобию и тем самым постепенно обращая вспять Сотворение мира. Образы гигантской Бабочки, огромного золотого Льва, удушливо-смордной Змеи и в конечном итоге протагониста в образе Орла-Адама, берущего в свои руки богоданную власть и возвращающего все и вся на свои места, оставляют неизгладимое впечатление. Не менее яркими образами являются танец золотых фигур, связанных с картами таро («Старшие Арканы»), представляющий собой своеобразную медитацию автора о вселенском космическом танце (впоследствии эту идею подхватит и разовьет Кл.С. Льюис), жуткий суккуб, вызываемый самовлюбленным героем, постепенно теряющим связь с реальностью

(«Сошествие во ад»), или страшные оккультные эксперименты в «Войне в небесах» и «Кануне Дня всех святых».

В других романах Уильямс размышляет о сущности закона и справедливости («Иные миры»), о жертве и мистическом самоотречении («Война в небесах»), о заместительной любви, обмене бремени и соприсущности («Сошествие во ад»), об индивидуальном сознании в интеллектуальном пространстве, в котором каждый следует своим путем («Канун Дня всех святых»), и т. д., и важным художественным средством драматизации и визуализации этих центральных идей является выработанная автором система персонажей. Уильямс не стремится склонить читателя к согласию с той или иной интеллектуальной догмой, а с помощью образов втягивает его в непосредственное переживание иного мира [3. Р. xiv]. Сам он описывает суть своего метода, поясняя систему персонажей одной из своих рождественских пьес, так: «Я, как обычно [курсив мой. – О. Л.], упразднил Время и Пространство. Я был готов ввести сюда всех сразу. В конце концов, Рождество, помимо своего вселенского масштаба, было и местным событием. Поэтому появился кесарь Август, которого играл Адам... Пусть Иосиф, по магометанской традиции, будет молодым, а второго волхва давайте сделаем султаном...» [6. Р. 175].

Таким образом, Уильямс активно пользовался готовыми предметами, фигурами, событиями и явлениями западноевропейской культуры и мифологии, называя их не символами, а образами, так как «сомневался, что слово “символ” в достаточной мере отражает настоящее, живое, личностное существование меньшего» [10. Р. 7–8]. Мы уже видели студента Энтони, протагониста «Места Льва», который стал одновременно «меньшим» образом Орла и первого Адама. В «Старших Арканах» Сибил Коннингсби одновременно и попеременно предстает перед нами девственной весталкой, созерцательницей-мистиком, Императрицей из колоды таро, Мудростью, воплощением Пути приятия и адептом заместительной любви, не переставая при этом быть совершенно обыкновенной женщиной, сестрой и тетей, которая печет пироги, гладит котенка, читает романы и живо, но спокойно и нежадно интересуется всем происходящим.

Герои Уильямса существуют между двумя мирами – «приятным обычным миром, где можно смеяться и обсуждать идеи, и

надвигающимся незримым миром, где идеи – или что-то, что живое и ужасное – неумолимо делает свое дело» («Место Льва»), и реакция каждого на вторжение этого иного мира определяет его дальнейшую судьбу. В рамках христианского миропонимания им даны всего две возможности для выбора, добро и зло ясно определены, и компромисс между ними невозможен. «Человеку, может, всего-то и дано решить – во что верить», – замечает один из главных героев «Войны в небесах». Сверхъестественные предметы, фигуры, события и явления в этих романах становятся чем-то вроде «катализаторов, ускоряющих нравственный выбор и духовное становление героев» [4. С. 6]: за сакральный предмет сражаются плохие и хорошие люди, в конце концов добро побеждает зло, и этот предмет исчезает, в то время как отождествивший себя с ним протагонист так или иначе умирает в некоем подобии мистического союза.

Поскольку Уильямса интересует, главным образом, духовная судьба главных героев, с одной стороны, с помощью несобственно-прямой речи он дает поразительно детальную и точную характеристику их внутреннего мира. Он с особым вниманием выписывает движения их души и мысли, напоминая читателю, что даже в самых малых поступках и привычках (например, в презрительно приподнятой брови) порой кроется бездна ада. Его интересуют тонкости духовного пути вверх или вниз, и он со знанием дела обнажает и болезненные упражнения Мистического Пути, и механизм постепенной потери реальности и сошествия в алчность, цинизм, себялюбие и в конечном итоге в смерть. С другой стороны, ему свойственна некоторая прямолинейность и схематичность, и он неизменно использует достаточно стандартный набор типичных, стилизованных персонажей, которые, подобно фигурам на доске или картам таро, выполняют свою функцию, являясь одновременно живыми личностями и «меньшими» образами чего-то большего. Например, в каждом романе есть по крайней мере один злодей, или адепт «Пути извращения образов» [11. Р. 311], пытающийся использовать сверхъестественные силы ради собственной выгоды, и из всех них только двухсотлетний маг Консадин из «Теней восторга» преподнесен несколько неоднозначно, без конечного осуждения, со знаком вопроса. Другие типичные герои включают благонамеренного скептика, пару влюбленных, благочестивого мистика или созерцателя, а также духовного новичка, причем обычно героиню-

инженю – молодую, простодушную и открытую девушку, для которой сверхъестественный сюжет становится чем-то вроде инициации. Раз за разом автор являет читателю повседневную реальность в ее метафизической значимости, обнажая вес каждого поступка и мысли героев в свете их будущей вечной судьбы. Ему исключительно удаются убедительные описания подлинного благочестия и добра и портреты «радикальных святых», имеющих личный опыт божественной любви. Именно в диалогах и действиях этих героев – в частности, Сибил Коннингсби из «Старших Арканов» и архидиакона из «Войны в небесах» – содержится самое настоящее духовное руководство для заинтересованного и чуткого читателя, коммуникация непосредственного мистического опыта вплоть до описания практической техники созерцательной молитвы [12. Р. 6].

Уильямсу было в высокой степени присуще схематичное, ритуалистическое мышление; он постоянно мифологизировал и самого себя, и окружающих, и события своей жизни, усматривая множественные нити, взаимный обмен и соотношение между самыми разными плоскостями бытия и культуры и постоянно опираясь на парадокс христиан-мистиков: «И это тоже – Ты, и все же это – не Ты». Например, он связывал части тела (особенно женского) с различными человеческими качествами (отсюда, например, очень важная роль, которую играют женские руки в «Старших Арканах»), с картой Европы, с каббалистическим Деревом Сефирот, смело опираясь на эти ассоциативные связи в своих произведениях. Порой это кажется совершенно произвольным и беспорядочным, но в сознании Уильямса все выстроено в упорядоченную систему и согласовано между собой: «Казалось бы, мешанина, но, в целом, – все в Высшем Единстве» [1. Р. 592]. В «Песне мифов» (*A Song of the Myths*), завершающей один из сборников его пьес, Уильямс изображает «момент блаженства и благословения в обычной жизни, когда любящие друзья пребывают вместе в мире и покое – в месте тайны и Таинства, Иерусалаиме [*Hierushalem*] любви... внутри английского сада» [1. Р. 187]. Эта структура как нельзя лучше поясняет личную мифологию Уильямса, где все остается безвременным, и нити артуровой легенды могут переплетаться с ключевыми моментами истории, Библии или личной жизни.

Однако самыми важными составляющими личной мифологии, художественного творчества – да и всей жизни – Чарльза Уильямса

являются, пожалуй, романтическое богословие (*romantic theology*) и доктрина заместительства и путь взаимного замещения (*the doctrine of substitution and the way of exchange*). Первое можно свести к краткой формулировке: «романтическая любовь – это и есть христианство (хотя сам Уильямс признавал эту формулировку опасной), а вторую «лучше всего можно понять, припомнив призыв апостола «несите бремена друг друга» [13].

В трактате «Принципы романтического богословия» (*Outlines of Romantic Theology*, 1925) Уильямс утверждает, что любовь, родившаяся между двумя людьми, – это родившийся между ними Христос, Который в этих конкретных отношениях заново проходит всю Свою евангельскую судьбу: тайное возрастание, крещение (свадьба), искушение в пустыне (охлаждение чувств, желание прибегнуть к манипуляции), чудеса, осуждение одними и принятие другими, предательство, распятие, смерть и воскресение. Кроме того, он уверен, что супружество и романтическая любовь (в том числе и платоническая) являются важным средством богопознания, воссоединения с Богом и упражнения в святости. Соответственно, важной частью всех романов Уильямса являются пары влюбленных (женатых или помолвленных), только что вступивших на путь любви и святости, и автор с пристальным вниманием следит за развитием их отношений, а также прямо утверждает (особенно отчетливо в «Старших Арканах», через разговор Сибил с ее влюбленной племянницей Нэнси), что именно романтическая любовь к одному человеку дает нам представление о том, как нужно любить всех остальных в радикальном, евангельском смысле любви к ближнему.

Что касается доктрины заместительства, согласно Отцам Церкви, ипостаси Троицы не только единосущны, но и взаимно «обитают» друг в друге; в христианском богословии это называется доктриной перихорисиса (или перихорезы; др.-греч. *περιχώρησις*; англ. *coinherence*), то есть «взаимопроникновения» или соприсущности (данный перевод предложен мной. – О. Л.). Этот принцип проявляется во всех аспектах христианского учения (Воплощение, Искупление, евхаристия, литургия, сказанное Данте о Богородице *'figlia et tuo figlio'* («дочь твоего Сына»), богочеловеческая природа Христа и т. д.), и именно это онтологическое взаимопроникновение, это бытие каждого существа не только в себе, но и в другом Уильямс называл соприсущностью

[12. Р. 6], воспринимая евангельское повеление носить бремена друг друга в самом буквальном смысле. В конце жизни, по настоянию друзей, он даже основал «Орден соприсущности» (*The Order of Coinherence*), поставив для себя и для товарищей по Ордену цель стать «членами друг друга» не только в теории, но и на практике. Членам Ордена предписывалось щедро прощать, жертвовать собой ради другого и физически брать на себя страдания друг друга – например, если кто-то один боялся важного события, другой мог просто взять на себя его страх, как берут тяжелый чемодан, чтобы на время освободить первого от груза и дать ему спокойно сосредоточиться.

В своих романах Уильямс, продолжая выполнять привычную роль духовного наставника, снова и снова наглядно и убедительно показывает действие этого принципа. Так, в «Сошествии во ад» (кстати, одна из глав этого романа так и называется – «Доктрина заместительной любви») поэт Питер Снэнхоуп предлагает молодой «послушнице» Паулине взять на себя ее ужас перед ее двойником (*doppelganger*), чтобы она могла спокойно, без страха с ним встретиться, а затем побуждает ее взять на себя страх ее предка-мученика, за несколько столетий до того сожженного на костре, давая ему возможность умереть с ликованием. Героиня «Иных миров» Хлоя в вере отдает себя в распоряжение камня Соломона, чтобы через нее он мог покинуть мир, и умирает. Бетти из «Кануна Дня Святых» оказывается защищенной от черной магии водами крещения, а лондонская Темза в том же романе вбирает в себя грязь и муть большого города. Уильямсовские «святые» архидиакон («Война в небесах») и Сибил («Старшие Арканы») полностью предают себя воле Всемогущества (*The Omnipotence*) ради исцеления и спасения других героев, причем они как мистики-созерцатели не пытаются ничего контролировать, полностью открыты для Любви, во всем видят Ее проявления. Их заместительная молитва соприсущности куда более трудна, чем обычное ходатайство, когда один человек просто просит за другого, и требует интенсивной духовной сосредоточенности вкупе с безграничной самоотдачей, иногда вплоть до смерти. Безусловно, притягательность романной прозы Уильямса состоит еще и в его способности ярко и живо рисовать мир, каким он его видел, представляя внутреннему взору читателя этот

«непрерывный обмен любовью, эту обнимающую все молитву» и вдохновляя его вступить на тот же путь [1. Р. 91].

Из всего вышесказанного нетрудно увидеть, что от читателя романов Чарльза Уильямса ожидается немалая интеллектуальная и духовная работа, хотя бы потому что речь идет о сложных реалиях Мистического Пути, требующих всех усилий человеческой души. Кроме того, читать тексты Уильямса нелегко, так как они отличаются высокой плотностью, «густотой» смысла и синтаксической сложностью предложений вкупе с поразительной скоростью и динамичностью мысли. Известная переводчица Н.Л. Трауберг, которой в свое время было предложено перевести романы Уильямса, вспоминала: «Написано это так, что я, старый переводчик, сидела без толку над чистым листом бумаги и досиделась до уильямсовского чуда: издательство “Северо-запад” исчезло, попросив напоследок прощения за то, что расторгает договор» [13]. Впечатление автора настоящей статьи, тоже переводчика, от первого знакомства с романами Уильямса было похоже: в разговоре с редактором, предложившим попробовать заново перевести «Старшие Арканы», я попыталась выразить ощущение необъятной глубины, исключительной концентрированности и потому недоступности всего смысла, заключенного в тексте: в каждом предложении видится первый, буквальный смысл, за ним просматривается второй, метафорический, смутно ощущается третий, ассоциативный, витающий где-то рядом, но все время остается сильное подозрение, что там есть еще четвертый, пятый, шестой и седьмой.

Исследователь романного творчества Уильямса Т. Ховард также отмечает это качество, объясняя его «неукротимостью» авторского воображения и добавляя, что из-за этого художественная проза Уильямса навсегда сохранит за собой репутацию «особой» и «странной» и никогда не встанет в ряд с другими романами XX в. «Она [проза] слишком похожа на поэзию, – пишет он, – но не в смысле ритма и рифмы, а в том, что каждое слово и фраза отбрасывают бесчисленные отблески во все направления, заставляя читателя скакать туда-сюда, несясь галопом по просторам психологии, богословия, легенды и домашней обыденности, чтобы угнаться за замыслом Уильямса. Как все поэты, Уильямс видит сходства и параллели там, где остальные их не замечают. Отсюда это *discordia concors* [«несогласное единодушие»], где он совмещает

такие вещи и намеки, которые, на первый взгляд, не имеют друг к другу никакого отношения» [14. Р. 90], так что даже его герои в разговорах порой «путаются в метафорах и вторых смыслах».

Как уже неоднократно было показано, проза Уильямса действительно изобилует прямыми и косвенными отсылками к другим текстам и символам, значительно расширяющим смысловое поле его повествования. Благодаря разнообразию и глубине своих литературных исследований в качестве редактора и автора, Уильямс легко оперирует классическим литературным, философским и теологическим наследием, рассчитывая на то, что читателю все это также знакомо и подробных разъяснений ему не требуется, и умещает в сравнительно малом пространстве предложения и абзаца куда более обширный смысл, выходящий далеко за его рамки. В биографиях писателя неоднократно упоминается, что такой «стенографический» стиль был присущ не только его письмам (что совершенно естественно, особенно в переписке между давними собеседниками), но и его лекциям и романам, так что как следует понять, что именно он имел в виду, могли лишь те, кто не только проштудировал все им написанное, но и провел немало времени в его обществе, беседуя с ним на самые разные темы.

Сам писатель тоже это осознавал. Однажды в ответ на упрек критика в неясности он написал будущей поэтессе Энн Ридлер: «Дело в том, что пока я не сотворю народ Ч[арльза] У[ильямса], меня не поймут» [1. Р. 238]. Кроме того, из писем Уильямса и воспоминаний о нем мы знаем, что в свои романы он неоднократно вводил и самого себя (например, в образе депрессивного и беспомощного работника издательства Лайонела Рекстроу из «Войны в небесах» или поэта-наставника Питера Стэнхоупа в «Старших Арканах»), и людей из своего внутреннего круга (свою жену, Филлис Джонс, и т. п.), прямо сообщая им об этом, так что у его романов насчитывается по крайней мере четыре адресата: обычный читатель, который, скорее всего, не уловит всех литературных, исторических богословских аллюзий; образованный читатель, способный оценить многие из них (каким был, например, Кл.С. Льюис, когда впервые познакомился с творчеством Уильямса); те, кто входил в «народ Ч. У.», его ученики, а потом и товарищи по Ордену; и, наконец, отдельные лица, которым частным образом сообщалось о намерениях автора. Благодаря опубликованным в последние годы биографиям Чарльза Уильямса и

исследованиям его жизни и творчества современные читатели и переводчики его книг могут значительно глубже взаимодействовать с его художественными текстами, черпать из них куда большие сокровища и, в потенциале, достигать гораздо большей точности понимания и перевода.

По словам Т.С. Элиота, «отчасти будет справедливо сказать, что Уильямс изобретал собственные формы – или, вернее, что если бы он следовал всем канонам и условностям той или иной формы, ни одна из них не помогла бы ему как следует сказать то, что он хотел... так как, по сути дела, то, что он хотел сказать, едва ли поддается определению... это была не теология, не философия, не набор идей, а что-то глубинно поэтическое [*imaginative*]» [3. Р. xiii]. Он же говорил, что все творчество Уильямса отличается поразительной целостностью и единством и он, как никто другой, оставался одним и тем же человеком в жизни и в творчестве – возможно, благодаря целостности его поэтического мировоззрения и мировосприятия.

Целостность творчества Уильямса в самых разных жанрах проявляется еще и в том, что впечатление от чтения его романов мало чем отличается от прочтения, например, его объемного трактата по истории церкви «Нисхождение голубя» (*The Descent of the Dove*, 1939) – или, вернее, как гласит подзаголовок книги, «краткой истории Святого Духа в Церкви». Реальная история оказывается не менее сверхъестественной и чудесной, чем его «религиозно-мистические триллеры»; она написана таким же концентрированным, плотным языком с высокой смысловой нагрузкой и так же пестрит отсылками к другим текстам, заставляя читателя поминутно обращаться к комментариям, словарям и первоисточникам и все время ощущать присутствие куда более обширного времени и пространства, чем тот конкретный момент времени и то конкретное место, о котором идет речь. И тут, и там – да и во всех эссе и стихах Уильямса – создается ощущение постоянного творческого напряжения Духа, Его динамического и целенаправленного участия в событиях, разворачивающихся в земном времени и пространстве. С одной стороны, Дух всегда остается рядом, наполняя и населяя жизнью все и всех, однако время от времени Он явственно посещает землю и церковь, создавая «волны» людской реакции, подталкивая героев к принятию решений, корректируя траекторию главного сюжета и т. п., в каком-то смысле действуя подобно «магическим» предметам в

романах Уильямса. Неудивительно, что переводчики этих романов на русский язык обозначили их жанр как «приключения Духа». Пожалуй, можно даже сказать, что сами эти романы являются «образами», художественным отражением и переосмыслением подлинных приключений Святого Духа в человеческой истории.

Библиографический список

1. Lindop Gr. Charles Williams: The Third Inkleling. Oxford: Oxford University Press, 2015. 464 p.
2. Lindop Gr. Charles Williams and His Contemporaries // Charles Williams and his Contemporaries. Bray S. and Sturch R. (ed.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009. P. 2–19.
3. T.S. Eliot. Introduction / Williams Ch. All Hallows' Eve. Eugene: Wipf & Stock, 2016. P. ix–xviii.
4. Григорьева Н. Странствие духа // Ч. Уильямс. Война в небесах. М.: Сфера, 1996 г. (Серия: Тайнство звездных миров). С. 6–15.
5. Essays Presented to Charles Williams / C.S. Lewis, ed. Grand Rapids: Wm.B. Eerdmans Publishing Co., 1966. 146 p.
6. Williams Ch. Collected Plays. L.: Oxford University Press, 1963. 401 p.
7. The Collected Letters of C.S. Lewis. Vol. II: Books, Broadcasts, and the War 1931–1949. San Francisco: HarperOne, 2004. 1152 p.
8. Carpenter H. The Inklings: C.S. Lewis, J.R.R. Tolkien, Charles Williams, and Their Friends. L.: Allen and Unwin, 1978. 287 p.
9. Дьякова Т.В. Характеристика жанра «триллер» и его поджанры // *Lingua mobilis*. Вып. 5 (44) / 201. С. 32–36.
10. Williams Ch. The Figure of Beatrice: A Study in Dante. Cambridge: Boydell & Brewer Ltd, 1943. 236 p.
11. Williams Ch. Witchcraft. L.: Faber & Faber, 1941. 316 p.
12. Newman B. Charles Williams and the Companions of the Co-inherence // *Spiritus: A Journal of Christian Spirituality*. Vol. 9. Num. 1, Spring 2009. P. 1–26.
13. Трауберг Н.Л. Миры и глубины Чарльза Уильямса // Электронный ресурс Интернет: http://krotov.info/library/19_t/ra/uberg_021.html.
14. Howard T. The Novels of Charles Williams. San Francisco: Ignatius Press: Oxford University Press, 1983. 298 p.

Сведения об авторе

Лукманова Ольга Борисовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
и профессиональной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: estson@gmail.com

УДК 821.111."16/17"

АВТОФИКЦИЯ В РОМАНАХ ДАНИЕЛЯ ДЕФО

И.С. Погодина

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В данной статье рассматривается процесс автоfikции в произведениях Даниеля Дефо, исследуется роль автора в просветительских произведениях. На основе выявления автобиографических линий и рассмотрения личности рассказчика приводится попытка описания концепированного просветительского автора. Обосновывается мысль о том, что к изучению творчества Даниеля Дефо применим метод широкой автоfikции.

Ключевые слова: Даниель Дефо, автоfikция, Просвещение, проблема автора, герой-рассказчик.

Autofiction in Daniel Defoe's Novels

Irina Pogodina

The article looks at autofiction in the literary works by Daniel Defoe, focusing on the role of the author in educational fiction. By describing autobiographical details and studying the narrator's personality, the paper attempts to describe the implied author of the Enlightenment and concludes that the term "broad autofiction" can be applied to Defoe's literary method.

Key words: Daniel Defoe, autofiction, Enlightenment, author in a literary work, narrator.

Проблеме автора литературного произведения посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных литературоведов. Автор традиционно характеризуется как творец, создатель литературного произведения, «авторитет». Автор знает и видит больше героя, и, будучи «носителем напряженного активного единства завершеного целого, целого героя и целого произведения», «собирает» всего героя и создает единую картину [1. С. 33]. Изучая творчество писателей, литературоведы и историки восстанавливают картину эпохи, в которой жил человек, а также создают его портрет. Однако в произведении автор выражает себя не прямо, а опосредованно, через фигуру рассказчика, повествователя, смешивая вымышленное с биографическим, создавая особый мир, воспроизводя специфическую картину мира.

В качестве одного из таких примеров можно привести произведения Даниеля Дефо – основоположника романного жанра

как эпоса новейшего времени. Это романы «Странные и удивительные приключения Робинзона Крузо», «Роксана», «Молль Флендерс», «История Полковника Джека» и др. Д. Дефо помещает своих героев в реальное время и пространство современной его читателю Англии, называя узнаваемые места, улицы, города и дороги. Например, главный герой романа «Полковник Джек» так вспоминает о своем детстве и молодости: «И бросился наутек, а я за ним без передышки и без оглядки до самой Фенчёрч-стрит, через Лайм-стрит до Лиденхолл-стрит, оттуда по Сент-Мэри-Экс до Лондонской стены, через Бишопсгейт вниз к Старому Бедламу в Мурфилде» [2. С. 342]. Такое перечисление мест на карте Лондона захватывает стремительностью повествования и заставляет поверить в его реальность. Видимая достоверность событий являются одной из главных характеристик манеры письма Д. Дефо, в произведениях которого читатель несомненно узнавал обобщенные образы и характеры своей эпохи и встречал самые распространенные имена и фамилии. Более того, будучи не просто журналистом и писателем, но и государственным деятелем и имея обширный опыт общения с людьми разного происхождения и статуса, Д. Дефо вполне мог включать их в свои произведения. Таким образом, прием жизнеописания героев Д. Дефо похож на современное понятие «широкой автофикции» или «автовымысла», выявление и анализ которого является целью данной статьи.

Термин “autofiction” впервые был введен для характеристики некоего «сплава» жизненных и литературных событий, идей и опыта автора в одном произведении Сержем Дубровски в 1977 году. Автофикция может быть охарактеризована как жанр литературы, «определяемый оксюморонным пактом», сочетающим два противоположных типа повествования: с одной стороны, это повествование, основанное, как и автобиография, на принципе трех совпадений: автор является рассказчиком и главным героем, а с другой – на вымышленной повествовательной стратегии и паратексте (заглавие, жанр)» [3. С. 14]. Таким образом, автофикция – это вымысел об абсолютно реальных событиях и фактах, он примиряет и соединяет в единое целое мимесис – подражание, воспроизведение, и поэсис – создание, творение. Благодаря этому появляется уникальное художественное произведение, не являющее собой точную копию реальности, а представляющее видение этой реальности художником.

Автофикция рассматривается некоторыми исследователями и как отдельный гибридный жанр, занимающий промежуточное положение между «чистой автобиографией» и автобиографическим романом, и как особая наджанровая техника письма, также используемая для создания реалистичного вымысла. Она может трактоваться как «узкая автофикция», являющая полную омонимию автора-героя-рассказчика. Вымысел в этом случае характеризует не само содержание, но его организацию, облечение в художественную форму. «Широкая автофикция» представляет собой скрытую омонимию. Автор вносит в произведение свои идеи, пользуясь масками вымышленных персонажей. Основной целью автовымысла является самопознание путем изображения окружающего и внутреннего мира [3].

Итак, автофикция – это соединение выдумки и реальности, термин, состоящий из двух корней: *auto* (греч. – сам) и *fiction* – от латинского глагола «*fingere, fingo, is, fixi, fictum*», «что означает: управлять, трогать, ласкать, составлять, причесывать, завивать, моделировать, притворяться, придумывать, представлять себе, воображать. Эта множественность значений латинского глагола как нельзя лучше отражает специфику новоназванного жанра: автор управляет своей реальной судьбой, составляет из подлинных фактов вымышленное повествование, причесывает их, моделирует, придумывает, воображает» [3. С. 15]. Таким способом моделируется мир романов Даниеля Дефо – они представляют собой правдоподобную выдумку в форме репортажей, дневников и мемуаров, в которые включены реальные факты, имена и географические названия. Это объясняет и тот факт, что когда «Робинзон Крузо» впервые появился в печати, ему поверили, как реально существовавшему современнику.

Жизнеописание Робинзона Крузо и других героев романов Д. Дефо зачастую сравнивают с собственным жизненным опытом автора, применяя для изучения его творчества биографический метод, в результате чего биография и личность писателя рассматриваются как определяющие моменты его произведений. В третьей части «Робинзона Крузо» Д. Дефо и сам говорит об аллегоричности романа: «Одним словом, – писал Дефо, – “Приключения Робинзона Крузо” – схема действительной жизни, 28 лет, проведенных в самых скитальческих, бедственных и горестных обстоятельствах, в какие

приходилось попадать человеку... Нет в вымышленной истории ни одного обстоятельства, которое не было бы верным намеком на историю подлинную» [4. С. 341]. Писатель сам дает подсказку своего присутствия в произведениях. Д.М. Урнов в биографии Д. Дефо приводит много параллелей из жизни писателя и Робинзона, от морской болезни до аллегорически описанных жизненных испытаний, выпавших на долю героя и автора. Кроме того, отмечено, что Робинзон является носителем ценностей эпохи Нового времени. Во-первых, он олицетворяет английского буржуа, создающего на острове материальный мир вещей, в котором все имеет свою цену. Так и Д. Дефо в начале своей жизни занимался коммерческим делом и описывал предпринимательский опыт. Робинзон также является реализатором просветительских философских идей – на практике демонстрирует опытное познание жизни, описанное Джоном Локком в «Опыте о человеческом разумении». Кроме того, он следует религиозным заповедям, читает Библию и выказывает истинно пуританское раскаяние в несправедности своей молодости. Эти идеи были близки и самому Д. Дефо, окончившему духовную пуританскую семинарию.

На произведения Даниеля Дефо также опираются для описания целой эпохи Англии XVIII века, так как его творчество стало энциклопедией Англии Нового времени. «Когда нам нужно составить представление о повседневной жизни времен королевы Анны, мы обращаемся к написанному по данному поводу Даниелем Дефо, который в одиночестве разъезжал по стране, внимательно наблюдая ее жизнь... Дефо первый усовершенствовал искусство репортера; и даже его романы, такие, как “Робинзон Крузо” и “Молль Флендерс” являются репортажем о повседневной жизни – на пустынном ли острове или в воровском притоне. Поэтому то, что сообщает этот человек об Англии времен царствования Анны, является для истории подлинным сокровищем, ибо Дефо был одним из первых людей, взглянувших на старый мир проницательными глазами современного человека» [5. С. 319].

Некоторые исследователи, однако, осуждают Д. Дефо за обман. Так, например, историк Л.Е. Кертман описывает его журналистскую деятельность следующим образом: «Журнал Дефо “Ревью”, издававшийся с 1704 по 1712 годы, целиком заполненный статьями, репортажами, памфлетами самого издателя, замечателен

причудливым совмещением широты интересов автора, его литературного таланта, острой наблюдательности с бесцеремонным обращением с фактами, преподнесением читателю той полуправды, которая хуже всякой лжи, публикацией явно инспирированных правительством статей и т. д.» [6. С. 118].

Д. Дефо действительно преподносит события таким способом, что они оказываются правдоподобным вымыслом, он «прячется за спиной рассказчика», примеряя множество «форм литературного актерства». Он публиковал романы-исповеди от лица моряка, заброшенного на необитаемый остров, глухонемого, мальчика, выросшего сиротой, воина-наемника, пирата, женщины сомнительного поведения, разбойника с большой дороги и еще ряда лиц, за исключением своего собственного» [7. С. 6]. В его произведениях повествователь, литературный герой и рассказчик являются одним лицом. «Полная правдоподобия и все же чистейшая выдумка, или не совсем выдумка, но все-таки фантазия, хотя и на основе действительных фактов, – это был дар, “хлеб” и основной метод Дефо» [7. С. 6]. Его персонажи пишут дневники и мемуары, и оживают как истинные создатели своих историй, а сам автор произведения остается в стороне. Интерпретируя личность и взгляды самого писателя, биографы Д. Дефо встречаются с препятствием автофикции и оказываются в тупике или приходят к разным мнениям по поводу авторской жизненной позиции. Биографический метод предполагает точность и определенность описания и выводов, которые не свойственны автофикции. Автофикция разрешает разность жизненной и идейной позиции, собственное авторское видение исследования, чем тяготеет к постмодернизму. В реалистическом произведении поведение героев задано определенными жизненными и литературными нормами, в то время как в постмодернистском романе автор свободен «переконструировать» реальность в соответствии со своим видением и создавать такую литературную действительность, которая отражает лишь авторский замысел.

М.М. Бахтин утверждает, что, рассуждая об авторе биографическом, читатель, литературовед, критик, историк понимают его не как первичный активный принцип творческого видения произведения, а как пассивный предмет исследования. Автор же «должен быть прежде всего понят из события произведения как

участник его, как авторитетный руководитель в нем читателя... Внутри произведения для читателя автор – совокупность творческих принципов, долженствующих быть осуществленными, единство трансгredientных моментов видения, активно относимых к герою и его миру» [1. С. 226].

Эта идея близка определению концепированного автора, предложенному в словаре Б.О. Кормана, который приводит понятие образа автора, локализованного в художественном тексте, иными словами, изображение художником самого себя. В этом случае все литературное произведение является выразителем некоторой концепции, взгляда на действительность. Сам автор, намеренно и ненамеренно, изображает собственный портрет, заключенный в его мировоззрении и отношении к существующей и художественной реальности. Мир художественного произведения становится результатом или сплавом реальных и вымышленных событий, мыслей и фантазий автора.

Художественный мир произведений Д. Дефо – это события и герои, описанные в контексте идей эпохи – философских, религиозных, нравственно-дидактических – с опорой на интересы простого читателя. Автор его романов – в первую очередь просветительский автор, имеющий свои характерные черты и цели. Он живет в одних реалиях с читателем, он религиозен, верит в силу случая. Случайность привносит интригу. Хотя провидение и судьба для него являются причиной многих событий, он видит разумное объяснение явлений и последствий человеческих поступков. Таким образом, автор выступает в роли учителя и наставника и следует основному принципу просветительской литературы – обучать, развлекая. Он видит читателя как доверчивого ученика, которому доступным языком описывается жизненный опыт узнаваемых персонажей. Несмотря на то, что рассказчик и главный герой романов Д. Дефо совпадают, позиция героя, идейное и словесное оформление его поступков и выводов подобрано с целью определенного дидактического воздействия на читателя.

Рассказ героев Д. Дефо представляет собой исповедь об их преимущественно несправедливой жизни. По их словам, их целью является предостережение читателя от неверных поступков, научить, как следует поступать в той или иной ситуации. Так, Роксана в мемуарах рассуждает о своем неудачном первом замужестве и предупреждает:

«Сударыни, если вам сколько-нибудь дорого ваше благополучие, если вы рассчитываете на счастливое супружество, если надеетесь сохранить – а в случае беды восстановить ваше достояние, – не выходите замуж за дурака» [8. С. 341]. Читатель, в свою очередь, склонен с доверием относиться к наставлениям рассказчика, так как они основаны на собственном опыте и искреннем раскаянии. Роксана, Молль Флендерс, Полковник Джек детально описывают свои преступления и обманы, будто пытаясь, с одной стороны, уберечь читателя от подобных жизненных ситуаций, а с другой стороны, объяснить причины, которые подвигли их на совершение описываемых поступков. Робинзон Крузо предостерегает своего читателя от непослушания, безделья и отсутствия веры. Роксана и Молль Флендерс описывают нищету, сравнивая ее с дьяволом, и осуждают тщеславие как один из главных пороков. Автор же знает больше своих героев. Пытаясь охватить познавательно-этический, жизненный контекст своих героев, он намекает на истинные причины их исповеди и раскаяния и намеренно помещает весь описываемый, моделированный мир произведения в определенные временные рамки. Так, Робинзон сожалеет о своем поведении тогда, когда оказывается на острове, который он воспринимает как наказание или небесную кару. Роксана и Молль Флендерс раскаиваются и отказываются от несправедливой жизни уже тогда, когда они не отягощены теми жизненными обстоятельствами, которые толкнули их на совершение безнравственных поступков. Следовательно, время описания событий тоже является элементом автофикции, который помогает автору создать свою картину мира и определить свое к ней отношение.

Выстраивая художественный мир произведения, автор закладывает в него собственное видение, он переживает каждого героя и его реакцию на предложенные события. Так, переводчик романов Д. Дефо М.А. Шишмарева в своем примечании к роману «Роксана» утверждает, что «Дефо перевоплотился в Роксану. Но, кроме того, и сам он – вольно или невольно – передал своей героине нечто и от своей личности, от своих мыслей. На всем протяжении романа она высказывает собственные взгляды Дефо (например, на такие вопросы, как брак, религия, сословные и национальные предрассудки). Он заставляет эту павшую, хищную женщину, для которой будто не существует ничего святого, выступить в роли

воинствующего протестанта, каким он был сам, то в роли, как бы теперь сказали, “борца за женское равноправие”» [8. С. 724]. Подобная «многоликость» дает автору возможность и свободу высказывать различные идеи, не выдавая их за свои. Автор Д. Дефо также примеряет и маску равнодушия и в примечании к своим романам зачастую отмечает, что он является лишь посредником, редактором, который печатает дневниковые записи своих персонажей, не давая им никакой характеристики и никак не показывая своего отношения ни к их личности, ни к тем идеям и мнениям, которые они высказывают. Но его характеристика героев имманентна произведению, так как автофикция его романов основывается на его личном видении каждого их поступка.

Комментарии писателей и их оценка своих героев отмечаются исследователями как не совсем достоверный способ истинного и объективного авторского восприятия. Например, М.М. Бахтин рассуждает о литературном герое как образе «выхолощенном», готовом и переработанном – идеальном: «Когда автор творил, он переживал только своего героя и в его образ вложил все свое принципиально творческое отношение к нему... Автор – единственно-активная формирующая энергия, данная не в психологически-концепированном сознании, а в устойчиво значимом культурном продукте, и активная реакция его дана в обусловленной ею структуре активного видения героя как целого, в структуре его образа, ритме его обнаружения, в интонативной структуре и выборе смысловых моментов. Когда же он в своей авторской исповеди начинает говорить о своих героях, он высказывает свое настоящее отношение к ним, уже созданным и определенным, передает то впечатление, которое они производят на него теперь как художественные образы, и то отношение, которое он имеет к ним, как к живым определенным людям с точки зрения общественной, моральной и проч.; они стали уже независимы от него, и он сам, активный творец их, стал так же независим от себя – человек, критик, психолог и моралист» [1. С. 35]. Отношение автора к героям выражено в их положении в произведении, в том, как автор переживает поступки своих персонажей, какие выводы и реакции он видит логичными с их стороны. Автор сам играет роли своих героев, демонстрируя свое видение (*auto*) описываемых им событий (*fiction*).

Согласно М.М. Бахтину, автор также не выдумывает, но *«преднаходит»* такого героя, который соответствует его творческому замыслу и сможет определенным образом реализоваться в мире произведения. Сам же автор стремится охватить его картину мира, увидеть в нем то, чего герой сам в себе принципиально не видит и *«вживить»* читателя в это свое активное видение. «Каждое слово эпоса выражает реакцию на реакцию, реакцию автора на реакцию героя, то есть каждое понятие, образ и предмет живут в двух планах, осмысливаются в двух ценностных контекстах – в контексте героя и в контексте автора» [1. С. 18]. И хотя ценностный контекст героя в романе может преобладать над отношением автора к описываемым событиям, «слова описания мира героев выражают реакцию автора на героев и их мир» [1. С. 18]. Следовательно, посредством автофикции – своего рода конструктора литературного творчества – автор познает свое видение картины мира и конструирует произведение на его основе.

Таким образом, элементы автофикции могут быть выявлены в большинстве произведений, написанных историческим автором. Что касается художественного мира романов Даниеля Дефо, можно утверждать, что его произведения не являются абсолютной автофикцией, но в них используется этот прием как наджанровая исследовательская надстройка на реалистическое повествование. Таким способом он создал целую картинную галерею эпохи, изобразив жизнь удачливых и неудачливых буржуа, простых горожан и даже преступников, опираясь на психологическую и историческую реальность изображаемых характеров и выразив при этом собственное видение общей идеи поведения человека. Автофикция является универсальным ключом к пониманию романов Даниеля Дефо, так как она позволяет применить к ним множественные современные интерпретации.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. 336 с.
2. Дефо Д. Робинзон Крузо. История Полковника Джека / Вступ. ст. М. и Д. Урновых. М.: Правда, 1988. 624 с.

3. Алташина В.Д. *Autofiction* в современной французской литературе: легио из эго // Известия ЮФУ. 2014. № 3. С. 12–21.
4. Анисимов И.И. История английской литературы. М.: Изд. Академии наук СССР, 1945. 394 с.
5. Тревельян Дж.М. История Англии от Чосера до королевы Виктории / Пер. А.А. Крушинской, К.Н. Татариновой. Смоленск: Русич, 2007. 624 с.
6. Кертман Л.Е. География, история и культура Англии: Уч. пос. 2-е изд., перераб. М.: Высш. школа, 1979. 384 с.
7. Урнов Д. Дефо. М.: Молодая гвардия, 1990. 256 с.
8. Дефо Д. Странные и удивительные приключения Робинзона Крузо / Пер. М.А. Шишмаревой, Т.М. Литвиновой. М.: Эксмо, 2012. 768 с.

Сведения об авторе:

Погодина Ирина Сергеевна
аспирант кафедры русской филологии,
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: irashturmilova@yandex.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2:811

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

М.А. Викулина, К.Б. Жигалева

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье рассматриваются направления (пути) деятельности педагога в процессе формирования лингвистической компетенции обучающегося. Акцент сделан на периоде раннего обучения иностранному языку с учетом возрастных особенностей обучающихся. Предложена авторская трактовка лингвистической компетенции дошкольников и ее структура. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, компетентностный подход, раннее обучение иностранным языкам, лингвистическая компетенция, составляющие лингвистической компетенции, обучающиеся.

Shaping the Linguistic Competence of Learners

Maria Vikulina, Kseniya Zhigaleva

The article looks at the teacher's activity in the process of shaping the linguistic competence of learners, focusing on early language acquisition and presenting an original interpretation of the linguistic competence of preschoolers, its structure and components. The issue is insufficiently understood and requires further research.

Key words: pre-school children, competence approach, early learning of foreign languages, linguistic competence, linguistic competence components, learner.

Новые реалии, характерные для российского общества в последние годы, нашли отражение во взгляде на образование и его содержание. Большое внимание уделяется высокому уровню образованности подрастающего поколения, способного вести диалог с представителями разных народов и культур.

В связи с этим особый интерес ученых и практиков вызывает поиск решения проблемы результативности обучения детей иностранным языкам на разных этапах образования.

Современный образовательный процесс ориентирован на компетентностный подход, предполагающий создание определенных условий для овладения обучающимися комплексом компетенций.

Понятие «компетенция» прочно вошло в теорию и практику образования, в организующие его программные документы. Так, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) [1] предусматривает ориентацию педагогической деятельности на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции как результата обучения детей языку.

В разделе 2.6. ФГОС ДО отмечено: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха...». На наш взгляд, указание может напрямую касаться обучения как родному, так и иностранному языку.

Термин «*лингвистическая компетентность*» введен в конце 50-х гг. XX в. американским лингвистом Н. Хомским, определившим ее как ограниченный набор «грамматических правил, позволяющих породить неограниченное количество правильных предложений» [2]. Ученый полагал, что лингвистическая компетентность у человека является врожденной, а доказательством врожденности фундаментальных грамматических структур являются скорость и точность, с которыми дети овладевают структурами языка.

Д. Хаймс [3] объединил в понятии «*коммуникативная компетенция*» компетенции разного типа: лингвистическую (правила языка), социально-лингвистическую (правила диалектной речи), дискурсивную (правила построения смыслового высказывания) и стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником).

Наиболее детализированное описание коммуникативной компетенции принадлежит профессору Калифорнийского университета Л.Ф. Бахману [4], сформулировавшему развернутую

характеристику термина «языковая компетенция», которая, по мнению ученого, объединяет две компетенции: организационную (состоит из грамматической и текстуальной) и прагматическую. Кроме того, автором используется термин «коммуникативное языковое умение» (*communicative language activity*) с включенными им ключевыми компетенциями:

- языковой / лингвистической (осуществление высказываний на иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- дискурсной (связанность (*cohesion*), логичность (*coherence*), организация (*pattern*) речи);
- прагматической (умение передать коммуникативное содержание (*message*) в соответствии с социальным контекстом);
- разговорной (*fluency*) (на основе лингвистической и прагматической компетенций, уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- социолингвистической (умение выбирать языковые формы, «знать, когда говорить, когда нет, с кем; когда, где и в какой манере», по выражению Д. Хаймса);
- стратегической (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- речемыслительной (*cognitive*) (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

Как видим, Л.Ф. Бахман отождествляет понятия «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция».

Я. ван Эйк, рассматривая коммуникативную компетенцию, выделяет ряд компонентов (субкомпетенций, или умений), среди которых на первое место выдвигает лингвистическую компетенцию (в основном знание правил грамматики) [5].

Отечественные исследователи не считают эти два термина синонимичными. Например, И.А. Зимняя [6] разделяет эти понятия, полагая, что составляющими коммуникативной компетенции являются следующие компетенции: языковая (знание системы языка,

грамматических правил его использования), речевая (способность практически использовать знания о языке), лингвистическая (знание сведений о языке, умение соотносить средства языка с условиями общения, организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения) и социокультурная (знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, способов пользования этими знаниями в процессе общения).

В некоторых исследованиях в составе коммуникативной компетенции выделены четыре отдельные компетенции на основе главных видов речевой деятельности: компетенция говорения, компетенция чтения, компетенция аудирования, компетенция письма.

Например, Н.И. Формановская [7. С. 25] описывала лингвистическую компетентность как владение лексическими, грамматическими, фонетическими законами языка, правилами стилистического выбора для построения (адекватного ситуации) высказывания и текста, законами общения, принципами и правилами коммуникативных взаимодействий, стратегиями и тактиками ведения разговора, гибкой системой речевых и коммуникативных актов, социальными нормами употребления речевых произведений на уровне сферы общения.

Как отмечает Л.В. Черепанова [8. С. 4], основа разработки содержания лингвистической компетенции заложена еще в XIX в. (работы А.Д. Алферова, Ф.И. Буслаева, В.А. Добромыслова, Н.С. Позднякова, К.Д. Ушинского, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова и др.). На протяжении двух столетий происходило его уточнение, определение компонентного состава, методов и приемов формирования, направлений. С точки зрения ученого [8. С. 12], необходимо включение в структуру и содержание лингвистической компетенции:

– компонента, формирующего когнитивную (познавательную) сферу личности (предметные и общепредметные знания, умения, навыки и способы деятельности);

– компонента, развивающего знания, умения, навыки и способы познавательной деятельности, связанные с регулированием субъектом учения собственной учебно-познавательной деятельности;

– компонента, связанного с ценностной, мотивационной и эмоциональной сферами школьника.

Лингвистическую компетенцию Л.В. Черепанова определяет как «совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, ценностных ориентаций и мотивов учебно-познавательной деятельности... служащую средством формирования лингвистической компетентности» и выделяет три структурных компонента: когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой» [8. С. 20], которые охватывают все уровни языковой личности, учитывают специфику лингвистической компетенции как языковедческой и соотносятся со структурой субъекта учения.

Когнитивный компонент лингвистической компетенции представлен ученым собственно лингвистической и общепредметной составляющей (синтез предметных и общепредметных знаний, умений и навыков, обеспечивающий познавательную и деятельностьную стороны лингвистической компетенции).

Регуляторный компонент лингвистической компетенции обеспечивает развитие у обучающегося потребности соответствовать внешним и внутренним требованиям, умений рефлексии, самооценки, самодиагностики и самокоррекции.

Личностно-смысловой компонент лингвистической компетенции, как отмечает исследователь, обеспечивает формирование личностных смыслов, мотивов деятельности, эмоциональную окраску материала при изучении языка.

Л.В. Черепанова [8. С. 22–23] полагает, что для формирования лингвистической компетенции как элемента системы целеполагания обучения языку важен тот факт, что указанная компетенция определяет успешность развития языковой компетенции, т. к. от уровня ее развития зависят степень и уровень осознания обучающимся собственного речевого опыта и необходимости совершенствования речи; служит обязательным и необходимым средством развития обучающегося как языковой личности и субъекта учения.

В общем виде *лингвистическую (языковую) компетенцию* можно определить как способность строить грамматически

правильные формы и синтаксические структуры, понимать смысловые отрезки речи и использовать их в том значении, в каком они используются носителями языка. Лингвистическая компетенция – основной компонент коммуникативной компетенции: без знания слов, правил формулировки грамматических формул и построения осмысленных фраз невозможна вербальная коммуникация.

С опорой на положения системного подхода выделяются мотивационный, информационный, поведенческий, эмоционально-волевой структурные компоненты лингвистической компетенции, которые необходимо рассматривать в единстве и взаимодействии.

Мотивационный компонент лингвистической компетенции определяется необходимостью наличия мотивов для активной речевой и познавательной деятельности, творческого саморазвития в личностном общении, ценностно-смыслового отношения к речевой коммуникации (речевая деятельность человека всегда мотивированна: человек, по мнению А.Н. Леонтьева, говорит потому, что у него есть для этого внутренняя причина, мотив, выступающий в роли мотора деятельности). Мотив может быть осознаваемым или не осознаваемым в данный момент, но он всегда связан с сообщением (со всеми его компонентами). Поскольку мотивация – явление комплексное, система обучения должна предусматривать целый комплекс средств для её поддержания. Усиление мотивации к учению является одним из принципов формирования лингвистической компетенции обучающихся.

С методической точки зрения в понятии «*мотивированность обучаемых*» можно вычленить *личностный* и *учебно-содержательный* компоненты. Первый включает воспитательный элемент – формирование высоких и устойчивых духовно-нравственных ценностей; личностно-развивающий элемент – дальнейшее развитие памяти, мышления, восприятия и других интеллектуальных способностей обучающегося. *Учебно-содержательный* компонент предполагает предъявление обучаемым содержательно интересного, личностно-значимого учебного материала, который с точки зрения лексико-грамматической сложности соответствует программным требованиям, уровню обучаемых и стимулирует их когнитивную и речевую деятельность.

Формирование лингвистической компетенции предполагает развитие и совершенствование у обучающихся всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение). В соответствии с этим она должна содержать все те языковые факты, законы и правила, которые позволили бы свободно, грамотно и выразительно общаться. Основой процесса обучения является усвоение как знаний, так и способов самого усвоения.

Можно сделать вывод: несмотря на различные подходы к определению и пониманию лингвистической компетенции, она имеет вполне четкую структуру, основными составляющими которой являются компоненты, дающие в совокупности общую, достаточно полную характеристику.

Особое внимание важно уделить самому раннему этапу обучения детей иностранному языку и формированию в этот период лингвистической компетенции. По мнению ряда ученых (М.З. Биболетова, Н.Д. Гальскова, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко и др.), раннее обучение иностранному языку – весьма важный период, когда закладываются основные умения и навыки иноязычного общения – одно из приоритетных направлений современной российской образовательной политики. Следует подчеркнуть и тот объективный факт, что среди ученых пока не сложилось единого мнения относительно трактовки и структуры лингвистической компетенции, особенно относительно обучающихся в дошкольный период.

Считаем необходимым обратить внимание на то, что коммуникативная компетенция дошкольников является более узкой категорией, т. к. она ограничивается лишь теми умениями, навыками, знаниями, которые считаются обязательными для детей старшего дошкольного возраста.

Значимой в рассмотрении проблемы организации раннего обучения иностранному языку и формированию лингвистической компетенции как результата этого процесса мы считаем опору на психологические позиции в области развития речи детей и их общего развития. Доказано, что период дошкольного детства – сенситивный период для обучения вообще и иностранному языку в частности. Ребенок старшего дошкольного возраста способен к освоению

иноязычной лингвистической компетенции в пределах, доступных этому возрасту.

Специфика возраста отражает и особенности методики обучения иностранному языку и формирования лингвистической компетенции ребенка 6–7 лет:

– наглядное, яркое, конкретное, доступное преподавание (конкретно-образное мышление детей на наглядно-чувственной опоре – одна из характерных особенностей дошкольного возраста);

– необходимость динамичного, живого и интересного обучения с частой сменой разнообразных видов деятельности (связана с неустойчивостью внимания ребенка, объясняемой слабостью тормозного процесса и впечатлительностью);

– постоянное привлечение внимания детей путем постановки четких и посильных заданий (непроизвольное внимание превалирует над произвольным);

– наглядно-образная память доминирует над логической и, как следствие, лучшее запоминание конкретных предметов, фактов, цвета и пр. (в этой связи важна ассоциация слова с конкретным предметом или действием);

– большое значение имеет в дошкольном детстве игровая деятельность, признанная для данного периода ведущим видом деятельности, полноценно развивающим ребенка.

Учет результатов психолого-педагогических исследований возрастных особенностей старших дошкольников позволяет определить обобщенные требования к организации с ними занятий иностранным языком: большое значение в обучении имеют занимательность, динамичность, использование игровых элементов и связь обучения с конкретной деятельностью ребенка. Важно предоставить детям широкую возможность:

– восприятия иностранной речи на слух;

– формирования навыков устной речи на иностранном языке путем активного ее развития и автоматизации;

– использования многократного повторения вводимого и закрепляемого учебного материала, включенного в различные виды детской деятельности (особенно игровой);

– организации имитативного пути овладения произношением с частичным объяснением и показом (там, где это необходимо для облегчения усвоения);

– введения в содержание занятий песен, стихов, считалок и пр. интересного для детей материала;

– использования иллюстративного материала (наглядности) не только для закрепления и активизации усвоения речевых образцов и проверки понимания определенного контекста, но и при первичном с ним ознакомлении.

Суммируя точки зрения известных зарубежных и отечественных ученых, предлагаем трактовку лингвистической компетенции ребенка-дошкольника как сложного образования, включающего «знание лексических единиц, грамматических конструкций, фонетических норм иностранного языка...» [9. С. 135]. Исходя из приведенного определения понятия можно представить его трехчастную структуру, состоящую из языкового, речевого и лингвострановедческого компонентов.

Все три составляющие лингвистической компетенции проявляются в единстве, поэтому для проверки уровня их сформированности составлены **комплексные задания**.

I. 1) *Listen and draw* (послушай и нарисуй). Детям предлагалось послушать аудиозапись (два монологических высказывания) и нарисовать то, что они услышали. Запись проигрывалась дважды, между предложениями делались паузы, достаточные для того, чтобы ребенок успел нарисовать то, что услышал.

Typescript:

A) *Hi, I'm Ann. I'm a lollipop lady. My eyes are green and my hair is fair. My uniform is white and yellow. I'm in London.*

B) *Hello, my name is Tom. I'm a royal guard. My hat is big and black, my uniform is red and black. My eyes are brown. I am in London.*

После прослушивания детям давалось дополнительное время для завершения рисунка.

2) *Show and say* (покажи и расскажи). Детям предлагалось от третьего лица описать изображение на рисунке.

При оценке выполнения данного задания учитывалась правильность понимания услышанных монологических

высказываний, количество изображенных деталей на рисунке. Во внимание принималось изображение фона (Лондон), деталей, которые не упомянуты в монологах (например, оружие охранника, фоновые здания и т. д.); учитывалась полнота описания рисунка ребенком (количество употребленных ребенком лексических единиц, их сочетаний, грамматических конструкций). Описывая рисунок, ребенок мог назвать (самостоятельно или отвечая на вопрос педагога) то, что изображено, но не упомянуто в прослушанном монологическом высказывании.

II. *Ask and answer*. В качестве второго задания детям предлагалась ролевая игра в школьников (русского и английского). Дети знакомились, узнавая друг о друге основную информацию (имя, возраст, основное о семье и т. д. по изученным ранее темам). Выполняя задание, дети пользовались своими проектными работами, которые они выполняли в течение года после изучения каждой темы и оформляли в виде коллажей с фотографиями, изображающими русский и английский дом, национальные блюда и т. д. (в диалоге предполагается 5–6 реплик на каждого собеседника). При оценке диалогов учитывалось грамматически правильное оформление высказывания, лексическое и грамматическое разнообразие, самостоятельность / несамостоятельность в постановке вопроса и ответа, инициативность ребенка, активное использование фотографий.

При оценке как монологического, так и диалогического высказывания ребенка оценивалась правильность произношения, правильность интонационного оформления повествовательных и вопросительных предложений.

Анализируя имеющуюся научно-методическую литературу, мы выделили *пути формирования лингвистической компетенции* детей дошкольного возраста, среди которых уместными (в соответствии с возрастом детей) считаем информационный и творческий.

1. *Информационный путь* позволяет расширять знания детей, помогает педагогу пробуждать интерес детей к изучению иностранного языка, передавать новую информацию, знакомить с ней детей при помощи различных источников (книги, игрушки, рассказ сверстника, взрослого, мультфильмы и т. д.); переориентировать

деятельность педагога с доминирующей трансляционной образовательной парадигмы на личностно ориентированную (данный путь имеет широкий спектр использования ИКТ-технологий, иллюстративного материала, диалогов, обмен информацией и др.).

2. *Творческий путь* целесообразен в том случае, когда необходимо сформировать у обучающихся заинтересованность в овладении иностранным языком, создать мотивацию на понимание его значимости в установлении контактов между людьми (инициация общения, упражнения, использование фольклорного материала, игры-драматизации, дидактические игры, речевые игры, поощрение самостоятельности в применении знаний языка, игровые проекты типа «Моя семья», «Природа в разные времена года», «В гостях у сказки», «Магазин игрушек», «Птичий рынок» и пр.),

Резюмируя сказанное, отметим, что раннее обучение иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, реализация путей формирования у них лингвистической компетенции позитивно сказывается на личностном развитии ребенка: возникает устойчивое желание изучать иностранный язык, слушать детские песенки и подпевать, смотреть мультфильмы, рассказывать стихи на иностранном языке. Сформированные коммуникативные умения позволяют беспрепятственно вступать в общение (не только на родном, но и на иностранном языке) и поддерживать его, слушать собеседника; способствуют укреплению общеучебных умений и навыков; приобщают детей к разумному использованию обучающей техники; развивают творческие способности.

Все перечисленное способствует расширению кругозора дошкольника, формированию его языковой личности, выступает признаком начального уровня сформированности лингвистической компетенции, а в целом предоставляет возможность успешно действовать в реальном многоязычном мире.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155) // Российская газета. 25.11.2013 г. № 265.

2. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В.А. Звегинцева. М.: МГУ, 1972. 260 с.
3. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Education, 1972. P. 269–293.
4. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
5. Ek van J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe Press, 1986. 89 p.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2004. 40 с.
7. Формановская Н.И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности // Журналистика и культура русской речи. 2007. № 1. С. 16–29.
8. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе (теоретические основы): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 58 с.
9. Жигалева К.Б. Понятие лингвистической компетенции в системе обучения дошкольников иностранному языку // Вестник ВятГГУ. 2009. № 3. Т. 4. С. 134–137.

Сведения об авторах

Викулина Мария Анатольевна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: centr_nid@lunn.ru

Жигалева Ксения Борисовна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ksenia23@gmail.com

УДК 378.147:81'25

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Р.А. Кузьмин

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В настоящей работе рассматривается вопрос применения технологии смешанного обучения будущих переводчиков для организации процесса формирования грамматической компетенции в лингвистическом вузе. Статья раскрывает базовые теоретические аспекты организации работы студента-переводчика над грамматической стороной иноязычной речи.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, смешанное обучение, грамматический навык, метод, учебная стратегия.

Blended Learning as a Way of Fostering Grammar Competence of Future Interpreters Robert Kuzmin

The article discusses using blended learning technologies for teaching future interpreters, with a special focus on fostering their grammar competence. The article also highlights basic theoretical aspects of organizing grammar-oriented work of students majoring in Translation and Interpretation in a linguistics university.

Key words: grammar competence, blended learning, grammar skill, method, learning strategy.

Одной из задач современной методики преподавания иностранного языка является разработка новых технологий обучения будущих переводчиков. Всесторонне развитый грамматический навык во многом определяет успешность их профессиональной деятельности. Вместе с тем работа над грамматической стороной речи в условиях сокращения часов аудиторной работы часто носит опосредованный и второстепенный характер в пользу речевой практики на младших семестрах лингвистического университета. Неуклонно сокращающиеся часы аудиторной управляемой работы студентов и увеличивающиеся часы их самостоятельного учения определяют необходимость поиска приемов, способов, методов и стратегий, а также форм обучения, позволяющих увеличить количество времени контролируемой самостоятельной работы

будущих профессиональных лингвистов и повышающих эффективность данного процесса.

Главной целью первой части настоящей статьи является теоретическое обоснование вопросов использования методики смешанного обучения (*blended learning*) в процессе формирования грамматической компетенции у студентов-переводчиков в русле коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов.

Иноязычная грамматическая компетенция является значимым компонентом компетентности профессионального переводчика и представляет собой «совокупность всех знаний и умений выявлять смыслы, заложенные в грамматической конструкции. Это – способность порождать грамотные, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации» [1].

Значение всесторонне развитой грамматической компетенции в успешной профессиональной деятельности будущего переводчика не может быть переоценено, ввиду ее тесной взаимосвязи с профессиональными компетенциями, обозначенными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для выбранного направления подготовки. В нормативном документе отмечается необходимость владения системой лингвистических знаний, которые включают «знание основных фонетических, лексических, грамматических и словообразовательных явлений и закономерностей, умение свободно выражать свои мысли, используя разнообразные языковые средства, умение осуществлять письменный перевод с соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм» [2. С. 7–8].

Формирование грамматической компетенции является сложным многоаспектным процессом, требующим значительной практической деятельности обучающегося. Он подразумевает поиск у обучающегося внутренних мотивов совершенствования своих знаний, навыков и умений и выработку положительного отношения студента к процессу развития иноязычной грамматической компетенции. Большую важность представляет и когнитивный компонент грамматической компетенции, предполагающий знание содержания

иноязычной грамматической компетенции. Формирование таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность и уверенность в себе и своих силах, обеспечат успешность и результативность самостоятельной работы над грамматической стороной речи [3. С. 26].

Процесс оптимизации учебного времени, отведенного на практические занятия по иностранному языку, зачастую сводится к применению информационно-коммуникационных технологий как среды, полностью копирующей традиционную классно-урочную систему передачи знаний. Однако искомым результатов позволит достигнуть лишь осознанное и обоснованное перенесение приемов, методов и стратегий традиционного обучения в плоскость управляемой самостоятельности обучающихся, а также глубокое переосмысление данных компонентов разрабатываемой технологии обучения грамматике. Вслед за М.С. Медведевой под смешанным обучением понимается система обучения, сочетающая очное, дистанционное и самообучение, включающая взаимодействие между обучающим, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающая все компоненты, свойственные образовательному процессу (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, а также приемы, способы и стратегии обучения), взаимосвязано функционирующие между собой как единое целое [4].

Существует несколько моделей смешанного обучения: ротационная модель, *flex*-модель, *self-blend* модель и виртуально-обогащенная модель. Разновидностью ротационной модели является модель «перевернутого урока». Ее ключевая идея состоит в том, что обучающиеся привлекаются к реальной продуктивной учебной деятельности на уроке в условиях образовательного учреждения [5]. Модель «перевернутого урока», являясь наиболее часто применяемой в организации смешанного обучения студентов любого направления подготовки, переносит изучение теоретического материала в условия дистанционной самостоятельной учебной деятельности. Во время аудиторных занятий в учебном заведении преподаватель организует совместную групповую или индивидуальную деятельность обучающихся, направленную на практическое применение

дистанционно усвоенной ими информации. Грамматически-направленные задания аудиторного этапа должны иметь условно-коммуникативный и подлинно-коммуникативный характер и могут быть представлены в форме деятельностных алгоритмов, творческой работы с интернет-текстами, составлением высказываний диалогического и монологического характера, представлением презентаций и т. д. Необходимо подчеркнуть, что «перевернутый урок» является не изменением последовательности осуществления учебного процесса, а кардинальным пересмотром методов и приемов осуществления обучения, ориентированного на формирование личности каждого обучающегося, поскольку основной идеей является индивидуализация образования (учиться необходимо всем, но каждый достигает этого по-своему). Наиболее применимой является такая модель смешанного обучения, при которой до 30 % от общего учебного времени используется для выполнения студентами самостоятельной работы в интерактивной среде, относящейся к применению грамматического явления и прохождению промежуточного контроля, получения онлайн-консультаций и ознакомления с теоретическим грамматическим блоком. Вторая треть учебного времени может быть направлена на выполнение тренировочных и финальных контрольных грамматических заданий, что позволит использовать время аудиторных занятий для формирования грамматических навыков и развития грамматических умений в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Аудиторные занятия возможно в данном случае использовать для включения изучаемого грамматического явления в процесс речевой практики обучающихся.

Как и в традиционной форме организации учебных занятий, процесс смешанного обучения необходимо осуществлять с применением коммуникативного метода (Е.И. Пассов, Н.И. Гез, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова), предполагающего формирование коммуникативной компетенции, которая проявляется в способности правильно использовать язык в разных ситуациях речевого общения. Необходимо отметить, что и самостоятельная управляемая работа обучающегося с применением ИКТ, и его учебная деятельность во время аудиторных занятий должны предполагать

овладение иностранным языком как средством осуществления иноязычного общения.

Каждый метод, известный методической науке, составлен из множества приемов, которые, в свою очередь, образуют меньшие интегральные образования – способы обучения. Среди множества приемов, применимых в системе смешанного обучения иностранному языку в рамках коммуникативного метода, выделяются наиболее эффективные. Прием наглядности, например, характерен для сознательных, комбинированных, интенсивных и коммуникативных методов. Применение наглядности определяет успешность процесса обучения грамматической стороне речи. На переводческом факультете лингвистического вуза для обучения грамматике используется зрительная наглядность в виде картинки, слайда презентации, иллюстрации в учебном пособии, а также текстовая наглядность в виде звучащего или написанного текста, речевого образца или предложения.

Объясняя новое грамматическое явление для обучающихся направления подготовки «Перевод и переводоведение», преподаватель использует такие приемы, как описание, сравнение, сопоставление и наблюдение. На этапе рецептивной отработки нового грамматического явления студентам даются устные и письменные комментарии к использованному грамматическому явлению, ориентирующие замечания в виде памяток и инструкций к выполняемым заданиям. Кроме того, изучаемые грамматические явления сравниваются с коррелирующими явлениями в родном языке, в процессе данного сравнения выявляются определенные сходства в образовании формы, а также определяются различия в ситуациях употребления грамматического явления в разных языках.

Другие приемы обучения, связанные с объяснением нового языкового материала:

- а) анализ (расчленение языкового явления на компоненты);
- б) синтез (объединение частей, элементов в единое целое);
- в) сравнение (установление сходства и различия между объектами);
- г) классификация (отнесение предмета, явления к группе предметов и явлений);

д) систематизация (приведение объектов в определенную систему).

Применение трех первых приемов осуществляется в процессе изучения сложных аналитических форм грамматических явлений, например, сослагательного наклонения прошедшего времени, аналитических форм времен английского языка (*the Past Perfect, the Future Perfect*), а также аналитических форм английского пассивного залога). Применение четвертого и пятого приемов осуществляется при дедуктивном пути введения грамматического явления, когда оно употреблено в печатном и слышимом тексте или речевых образцах. Задачей обучающихся в данном случае является выведение правил образования формы грамматического явления и определение всего множества ситуаций использования грамматического явления в устной и письменной речи.

Множество способов и приемов обучения иноязычной грамматике образуют стратегию формирования грамматического явления иноязычной речи. Под стратегией понимаются действия и операции, используемые с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения информации из памяти и практического применения накопленной информации. Стратегии представляют собой способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой. В отличие от приема стратегия обучения имеет сложный, комплексный характер. Стратегия представляет целую группу действий, организованных специально для того, чтобы достичь конечной цели.

Рассмотрим стратегии, применимые на различных этапах формирования грамматического навыка. На уровне базисного грамматического навыка обучающимся необходимо применять следующие стратегии мнемического характера: группировку, структурирование, создание логических связей, использование звукового и графического образов грамматического явления. В процессе введения новой грамматики и ее дальнейшей отработки обучающиеся с разной степенью сознательности используют следующие когнитивные стратегии: индуктивные и дедуктивные умозаключения, сопоставительный анализ и подведение итогов.

На этапе тренировки, автоматизации и стереотипизации употребляемого грамматического явления, а также на этапе включения грамматического явления в условия функционирования продуктивных видов речевой деятельности вполне применимы следующие компенсаторные стратегии: догадка о значении явления, использование синонимов и перефразирования и невербальных средств. На этапе включения грамматического явления в устную или письменную речь особенно применимы «стратегии кооперации»: сотрудничество с партнерами по обучению, сопереживание, учет способностей, возможностей собеседника и его социокультурных особенностей [6].

Таким образом, необходимо резюмировать, что применение технологии смешанного обучения действительно позволяет реорганизовать сложный процесс формирования грамматической компетенции у студентов-переводчиков младших курсов. Данная форма обучения позволяет использовать аудиторные занятия для включения грамматических явлений в различные виды речевой деятельности, что необходимо для развития всех компонентов грамматической компетенции. Правильно организованный процесс дистанционного обучения, интегрированный в классно-урочную работу обучающихся, позволяет обеспечить процесс формирования коммуникативной компетенции согласно всем положениям коммуникативно-деятельностного и когнитивного подходов. Положения, рассмотренные в настоящей статье необходимо принять во внимание как основу при составлении грамматически-направленного комплекса упражнений, выполняемого в системе смешанного обучения.

Библиографический список

1. Игнаткова С.В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение»): Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 240 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 – *Лингвистика* (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2010. 25 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результатно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 347 с.

4. Медведева М.С. Актуальность подготовки будущих учителей к смешанному обучению при использовании современных дистанционных технологий // Современные технологии в науке, производстве и образовании: Тезисы докладов конференции. Шуя, 2014. С. 32–33.

5. Васин Е.К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе // Вестник тамбовского университета. 2016. Т. 21. № 2. С. 33–35.

6. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Гл. ред. И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. М.: Дрофа, 2008. 412 с.

Сведения об авторе

Кузьмин Роберт Алексеевич
аспирант кафедры теории и методики
преподавания иностранных языков и культур,
ассистент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kuzmin1913@inbox.ru

УДК 378.147.88:811

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Сороковых, И.Е. Баранова

*Московский городской педагогический университет, Москва
Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево*

В статье рассматриваются актуальные проблемы современной педагогической практики студента бакалавриата, указаны типы производственных практик, основные цели и функции данных практик.

Ключевые слова: педагогическая практика, формирование методической компетенции, структура и содержание общепедагогической практики учителя, концептуальные идеи производственной практики студента бакалавриата по профилю «Иностранный язык».

In-Course Training for Undergraduates Majoring in Foreign Language Teaching Galina Sorokhovykh, Irina Baranova

The article looks at issues and problems related to organizing in-course teaching practice for undergraduate students majoring in foreign language teaching, and describes various types of practical training, their main goals and functions.

Key words: teaching practice, developing methodological competence, structure and content of general teaching practice, conceptual ideas of practical training for undergraduate student majoring in foreign language teaching.

*Метод преподавания можно изучить из книги
или со слов преподавателя,
но приобрести навык в употреблении этого метода
можно только длительной и долговременной практикой.
К.Д. Ушинский*

Задачи и функции педагогической практики студентов бакалавриата педагогического образования по профилю «Иностранный язык» вытекают из требований, предъявляемых обществом и государством к школе, учителю, из задач подготовки учителя иностранного языка. Данные требования выражены в федеральных государственных образовательных стандартах; в

соответствии с ФГОС ВО (направление подготовки: 44.03.01 – *Педагогическое образование*) [1] проведение практики преследует следующие цели: приобретение студентами опыта практической педагогической деятельности, становление профессиональной направленности их личности, подготовка к инновационной деятельности.

Анализ проекта стандарта педагога 2017 года позволяет утверждать, что сегодня выдвигаются новые требования к личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций, таких как: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений, готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей [2].

Требования к учителю иностранного языка определяются задачами и уровнем развития образовательной среды конкретной образовательной организации, перспективами её развития, основными функциями учителя в современном обществе. В нашем случае это Московский городской педагогический университет, Государственный гуманитарно-технологический университет (положение о проведении практики, приказ 456 ГАОУ МГПИ, 2016 [3]).

В соответствии с нормативными актами и положениями о проведении практики ее теоретическая база предполагает изучение студентами общетеоретических дисциплин, таких как теория фонетики, теория грамматики, стилистика, лексикология и т. п., дисциплин психолого-педагогического и лингводидактического циклов, основы которых позволяют преподавать иностранный язык на разных уровнях иноязычного образования. В прикладном же аспекте, можно предположить, что стратегическими задачами – реализация предполагает формирование общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), определенных в ФГОС ВО – производственной / педагогической практики являются:

- совершенствование и развитие профессиональных качеств учителя иностранного языка, способствующих реализации трудовых функций педагога, в ходе учебно-воспитательного процесса школы, что связано с тем, что меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога (ОК-2, ОПК-1);

- развитие проектно-исследовательских умений, связанных с анализом, обобщением, интерпретацией профессионально значимой информации, что позволит создавать *интегративность* лингвистической, методической и психолого-педагогической подготовки учителя иностранного языка; уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка) (ПК-3);

- проектирование уроков, диагностирование образовательной среды коллектива: способность увидеть противоречие, спроектировать и провести педагогический эксперимент (ПК-1; ПК-2);

- развитие критического профессионального мышления, профессиональной рефлексии. На втором этапе производственной практики большинству студентов свойственно положительное отношение к профессии педагога при недостаточном уровне самостоятельности выбора. «Учитель – самая нужная профессия. Я сама сделала свой выбор, хотя и выслушала много честных уговоров не делать такой шаг» (ПК-10; ПК-12; ПК-13);

- развитие творческого потенциала будущего учителя: готовность находить, интерпретировать, продуктивно использовать профессионально- и лично-значимую информацию на иностранном языке (ОК-5; ОПК-1);

- развитие системы профессиональных мотивов, отношений, ценностей, на основе которых студентами дается краткая характеристика уровня сформированности компетенций и отношения к работе (ОПК-1; ПК-1; ПК-2).

Однако, организация и проведение педагогической практики в ряду вузов (Московский городской педагогический университет, Государственный гуманитарно-технологический университет) позволила обнаружить противоречия между потребностью

образовательных организаций в высококвалифицированных учителях иностранного языка, обладающих профессиональным педагогическим дискурсом и недостаточным уровнем разработанности методической базы подготовки студентов педагогического профиля в условиях вузовской подготовки (сокращение часов на дисциплины психолого-педагогического цикла, методики обучения иностранному языку, сокращение часов на производственную практику (3–4 недели)).

Наши наблюдения, анкетирование, беседы показали, что на сегодняшний день остаются нерешенными следующие проблемы. Около 60 % всех опрошенных студентов бакалавриата (146 человек) имеют представления поверхностного уровня: «Педагогическая деятельность – это деятельность по обучению и воспитанию детей», «Учитель – учит, ученик – учится»; 29 % опрошенных имеют представления проникающего уровня: «Процесс воздействия на детей, чтобы они были лучше», «Воспитание, образование, развитие ребенка», «Деятельность, направленная на воспитание и образование человека с целью совершенствования его как личности».

Таким образом, вся система организации и проведения производственной практики должна быть направлена на формирование личности студента. Следовательно, ведущая задача педагогического вуза – формировать его индивидуальность, самобытность: чем ярче личность учителя, тем сильнее его влияние на учеников, ибо, только видя в себе личность, учитель увидит ее и в ученике, т. к. только личность способна формировать личность [4].

Один из основных принципов системы профессиональной методической компетенции учителя иностранного языка направлен на подготовку *учителя-исследователя*, для которого «культ познания – ведущая его страсть» [4. С. 10].

Умелая организация учебной практики представляет собой систему мероприятий, организуемых институтом и кафедрами с целью углубления и закрепления усвоенных знаний, совершенствования полученных умений по изучаемой специальности, практического участия в проведении научно-исследовательской работы [5].

Педагогическая практика рассматривается как органическая часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединение

теоретической подготовки с их практической деятельностью. Педагогическая практика является одним из средств успешной подготовки студентов к работе учителя иностранного языка [6].

Нами выявлены следующие стратегические направления совершенствования *производственной практики* как средства подготовки будущего учителя иностранного языка к разработке и применению техник профессионального педагогического общения:

- педагогическая практика, один из компонентов социально-педагогической образовательной среды вуза, как системообразующий стержень профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка;

- формирование инновационной образовательной среды образовательной организации, создающей оптимальные организационно-методические условия для развития нового учителя иностранного языка с инновационным стилем мышления, способного сотрудничать (конструктивно взаимодействовать) с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач духовно-нравственного развития ребенка средствами иностранного языка;

- непрерывность производственной практики, которая предполагает осуществление ее на всех этапах обучения;

- инновационная направленность педагогического процесса в образовательной среде во всех формах организации учебной и внеучебной деятельности студента; владение методами организации экскурсий, походов и экспедиций; владение методами музейной педагогики для расширения кругозора учащихся;

- ориентация научно-методической деятельности студентов на изучение современных проблем обучения и воспитания школьников в контексте инноватики лингводидактики, лингвистики и др., то есть педагогическая практика должна способствовать овладению специальными подходами к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников, для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями;

- диагностирование каждого этапа педагогической практики на основе самодиагностики субъектов образовательного процесса;
- создание учебно-методологического сопровождения для каждого этапа педагогической практики.

Педагогическая практика рассматривается нами как один из компонентов образовательной среды как социально-педагогической системы. В рамках структуры данной системы осуществляются взаимодействия студентов и педагогов, которыми определяется ход образовательного процесса.

Таким образом, педагогическая практика как объективное явление педагогической деятельности является сложным многоаспектным явлением, направленным в первую очередь на получение профессиональных умений и профессионального опыта, расширение и укрепление теоретических знаний студентов, формирование профессионально-личностных качеств, развитие педагогического мышления, творческой активности и самостоятельности. Перед преподавателями и студентами стоит задача максимального использования возможностей педагогической практики в деле совершенствования подготовки будущих педагогов к самостоятельной инновационной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт. Направление подготовки: 44.03.01. – *Педагогическое образование* // Электронный ресурс Интернет: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
2. Профессиональный стандарт педагога, 2017, проект // Электронный ресурс Интернет: [http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\)-pdf](http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект)-pdf).
3. Положения о практике обучающихся по образовательным программам высшего образования от 23.04.2016 г. ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», приказ 456 общий.
4. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. 540 с.

5. Языкова Н.В., Макеева С.Н., Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: Монография. М.: ТЕЗАУРУС, 2015. 288 с.

6. Сороковых Г.В., Шумова И.В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 54–58.

Сведения об авторах

Сороковых Галина Викторовна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры французского языка и лингводидактики
института иностранных языков
Московского городского педагогического университета
E-mail: sorokovykh@mail.ru

Баранова Ирина Евгеньевна
помощник проректора по научной работе
Государственного гуманитарно-технологического университета
E-mail: baranovaie@bk.ru

УДК 373.1:811

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.М. Татаурова

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье описываются ключевые методические компоненты разрабатываемой модели обучения старших школьников общению на иностранном языке с использованием тренинговых технологий. Определяется структура урока иностранного языка с использованием тренинговых технологий, а также роль и место коммуникативно-адаптационных заданий в структуре тренинга. В статье также предлагаются и анализируются варианты возможных заданий.

Ключевые слова: тренинговые технологии, содержание обучения, иноязычное общение, модель обучения, интерактивные методы обучения.

Developing a Model of Teaching Foreign Language Communication to High School Students with the Use of Training Technologies

Ekaterina Tataurova

The article describes key components of constructing a model of teaching foreign language communication to high school students, based on training technologies. The author outlines the structure of the lesson where training technologies are used and determines the role and place of communicative adaptation tasks in the structure of the training. The article also provides and analyzes sample exercises that can be used within such a model of teaching.

Key words: training technologies, learning content, foreign language communication, model of teaching, interactive methods of teaching.

Появление нового федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (10–11 кл.), установившего новые требования к предметным результатам освоения учебной дисциплины «Иностранный язык», дало толчок к переосмыслению особенностей содержания и организации обучения в рамках данной предметной области. Одним из направлений модернизации стали поиск и апробация более эффективных образовательных технологий, которые способствовали бы более активному включению старшеклассников в процесс общения на иностранном языке, а также более успешному овладению им.

Одними из таких педагогических технологий могут служить технологии тренинга, или *тренинговые технологии*. В.А. Плешаков, рассматривая тренинг прежде всего как психолого-педагогическую технологию эффективной групповой работы, трактует это понятие как «упорядоченную и задачноструктурированную совокупность активных методов групповой работы (деловых, организационно-деятельностных, ролевых и психологических игр, заданий и упражнений, психотехник и рефлепрактик, групповых дискуссий и т. д.), логично и тематически подобранных согласно поставленной цели и обеспечивающих достижение заранее запланированных и корректно диагностируемых результатов для человека, группы и организации в процессе групповой динамики» [1. С. 53–55].

Использование тренинговых технологий соотносится с основными принципами интерактивного обучения, а именно: 1) принципом диалогического взаимодействия; 2) принципом работы в малых группах на основе кооперации и сотрудничества; 3) принципом активно-ролевой (игровой) деятельности; 4) принципом тренинговой организации обучения [2].

Обучение речевой деятельности на уроках иностранного языка строится на базе двух форм общения: монологической и диалогической. Общение предполагает взаимодействие коммуникантов и их взаимовлияние [3], поэтому наиболее распространенной на уроках иностранного языка является именно диалогическая форма. В этой связи можно определить *тренинговые технологии* как интерактивный метод обучения, направленный на активизацию взаимодействия всех участников общения в виде совместной речевой деятельности, протекающей в форме диалога или беседы.

Тренинговые технологии направлены прежде всего на выработку и совершенствование умений и навыков участников обучения. Задания составляются с опорой на ранее полученный опыт, однако нацелены на принятие наилучшего решения в заданных условиях. Таким образом, учащиеся не только получают новые знания, но и вырабатывают новые стратегии и методы решения практических задач.

Предположение об эффективности включения тренинговых технологий в процесс обучения старшеклассников общению на

иностранном языке теоретически обосновано психолого-педагогическими особенностями личности старшего школьника (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Г. Крайг. и др.). Концепции тренинговых технологий в обучении и воспитании рассматриваются в трудах С.И. Макшанова, Л.А. Петровской, И.В. Вачкова и др. В настоящей статье предлагается научно обоснованное описание модели обучения иностранному языку с использованием тренинговых технологий. Структурный компонент модели обучения предполагает описание основных подходов, а также основополагающих принципов обучения. При рассмотрении особенностей содержания обучения ставится задача определить основные методы и приемы избранной технологии обучения, а также охарактеризовать виды предполагаемых заданий.

Основными подходами, положения которых легли в основу проектируемой модели обучения, а также оказали влияние на выбор методов обучения, стали: *коммуникативно-деятельностный подход, компетентностный подход, социально развивающий подход.*

Еще в работах И.А. Зимней, заложившей теоретические основы *коммуникативно-деятельностного подхода*, отмечается, что данный подход призван прежде всего не только максимально учитывать индивидуально-психологические и возрастные особенности личности обучающихся, но и «организовать обучение говорению на иностранном языке так, чтобы учащийся испытывал при этом удовлетворение коммуникативной и познавательной потребности» [4. С. 19]. Таким образом, методическое содержание коммуникативно-деятельностного подхода реализуется через использование собственно речевых упражнений, максимально воссоздающих актуальные для учащихся ситуации общения, наиболее приближенные к реальным. Такой вид организации учебного процесса находит отражение в активном использовании коллективных форм обучения, направленных на совместное решение проблемных задач, с обязательным установлением отношений сотрудничества между преподавателем и учащимися.

По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, *компетентностный подход* «выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности

осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [5. С. 107]. Таким образом, данный подход определяет содержательную сторону обучения в виде выработки новых качеств личности, определяющих ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений. Задания, входящие в состав проектируемой модели обучения, направлены на совершенствование коммуникативной компетенции и ее ключевых составляющих.

В основе *социально развивающего подхода* в обучении иностранным языкам лежит идея превращения обучения в механизм социального развития личности и присущих ей социально ценных качеств. По определению М.А. Ариян, под социальным развитием личности средствами иностранного языка следует понимать «процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и не родной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере» [6. С. 4]. В рамках данного подхода развивающей целью овладения иностранным языком является приобретение личностью социально ценных свойств, качеств, характеристик, которые обеспечат способность эффективно действовать в социальной сфере. Социально-развивающий подход предполагает также специальный отбор системных составляющих обучения иностранным языкам, а именно методов, приемов и средств обучения, предполагая широкое применение нефронтальных коллективных заданий (свободная дискуссия, ролевые и деловые игры и т. д.)

Построение модели обучения иностранному языку предполагает опору на основные принципы, выдвигающие определенные требования к учебному процессу в целом и к его составляющим, реализация которых призвана обеспечить наиболее полное достижение поставленных целей обучения. К главным из этих принципов относятся следующие.

1. *Дидактические принципы*: принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип доступности и посильности.

2. *Лингвистические принципы*: принцип системности, принцип функциональности, принцип разграничения явлений на уровне языка и речи, принцип минимизации.

3. *Психологические принципы*: принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности обучаемого, принцип поэтапного формирования знаний.

4. *Методические принципы*: принцип коммуникативности, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип ситуативно-тематической организации учебного материала.

В соответствии с *принципом сознательности* проектирование модели обучения предполагает разработку последовательной системы заданий, которые обеспечивают осознание учащимися специфики используемых единиц языка в зависимости от ситуации и целей общения.

В соответствии с *принципом системности* содержание заданий должно быть нацелено на решение задач взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности.

В соответствии с *принципом разграничения явлений на уровне языка и речи* предполагается разделение выполняемых заданий на собственно языковые и условно-коммуникативные, выполняемые в рамках работы с текущим материалом.

В соответствии с *принципом учета индивидуальных особенностей личности обучаемого* предполагается учет его возрастных особенностей, связанных с ведущим типом деятельности, характерным для данного возраста, процессами мышления и запоминания, кругом интересов и особенностями сферы межличностных отношений для наиболее адекватного выбора методов и средств обучения.

В соответствии с *принципом ситуативно-тематической организации учебного материала* языковой материал, представляемый в различных ситуациях общения, наиболее приближенных к реальным, максимально отражает специфику функционирования языковых явлений в речи. Также в рамках разрабатываемой модели обучения отобранный материал коррелирует с темами и ситуациями, заявленными в календарно-тематическом плане дисциплины «Иностранный язык».

В качестве основы содержания обучения старших школьников общению на иностранном языке с использованием тренинговых технологий выступают *лингвистический, психологический и методологический* аспекты. *Лингвистический* компонент содержания обучения с использованием тренинговых технологий предполагает: 1) отбор языкового материала; 2) отбор речевого материала; 3) отбор социокультурного материала. *Психологический* компонент содержания обучения складывается из навыков и умений, которые будут формироваться в процессе обучения иностранному языку старших школьников с использованием тренинговых технологий. *Методический компонент* содержания обучения направлен на овладение учащимися способностью осуществлять успешное социальное взаимодействие, на развитие навыков и умений самостоятельной работы.

Обратимся к содержательной стороне обучения. В рамках разрабатываемой модели обучения активно использовались следующие методы: 1) *игровой метод*; 2) *кейс-метод*; 3) *метод проектов*. Использование *игрового метода* предполагает организацию деятельности учащихся на основе содержания, условий и правил игры (деловая игра). *Кейс-метод* предполагает анализ учащимися конкретной ситуации, максимально приближенной к действительности, и совместный поиск решения. *Метод проектов* предполагает самостоятельный поиск, обработку и представление учащимися или группой учащихся информации по теме.

Для успешного обучения говорению с использованием тренинговых технологий активно используется технология обучения в сотрудничестве. Данная технология направлена на организацию эффективного совместного взаимодействия школьников. Основными этапами обучения в сотрудничестве стали: 1) формирование групп учащихся; 2) распределение заданий между участниками группы; 3) оценивание работы группы; 4) рефлексия. На практике данная технология использовалась при организации поиска учащимися необходимой информации к уроку.

Обратимся к выделению основных этапов урока, проводимого с использованием тренинговых технологий. Описывая процедурные аспекты тренингов, ученые выделяют несколько традиционных

этапов. В частности, Л.А. Петровская выделяет три фазы социально-психологического тренинга: *организационно-подготовительную, вводно-ознакомительную и диагностическую* [7]; С.И. Макшанов говорит о четырех этапах группового процесса, которые присутствуют в тренинге любой направленности, а именно: 1) этап создания работоспособности; 2) этап ориентации; 3) этап изменений; 4) завершающий этап [8]. С опорой на данные классические идеи организации тренинга в рамках разрабатываемой модели обучения выделяются следующие этапы урока: 1) *мотивационно-стимулирующий этап*; 2) *этап погружения*; 3) *этап рефлексии*.

Мотивационно-стимулирующий этап призван подготовить учащихся к дальнейшей совместной деятельности и снять определённые психологические барьеры (стеснение, страх, недоверие). Таким образом, на данном этапе преподаватель решает задачу создания в группе такой атмосферы, которая позволила бы каждому участнику преодолеть имеющееся напряжение и неопределенность, уточнить цели работы и получить представление о принципах и правилах, которые будут действовать в группе. Также данный этап предназначен для уточнения и конкретизации каждым участником своих индивидуальных целей в тренинге. На данном этапе предполагается использование коммуникативно-адаптационных упражнений. Под последними мы понимаем коммуникативные упражнения, направленные на адаптацию учащихся к последующему активному включению в процесс деятельности на иностранном языке и групповому взаимодействию.

На этом этапе могут быть предложены следующие упражнения.

Ex. 1

Certain students are not very active in group discussions. Their classmates are always willing to talk with them, but the students feel very confused and sometimes even prefer to miss classes. What reasons for such behavior can you see?

Ex. 2

What are the universal rules that each and every student should follow? What are the universal rules that each and every teacher should follow? State and be ready to comment on them.

Этап погружения предполагает активную деятельность учащихся на иностранном языке. На данном этапе школьники выполняют условно-речевые (подстановочные, трансформационные и др.) и речевые (ситуативные, дискуссионные и др.) упражнения, представленные в виде кейс-ситуации, дискуссии, игровой ситуации. На данном этапе у школьников развиваются дополнительные социальные умения, в частности осознание общения как самостоятельной ценности, развитие гуманистической установки на партнера по общению.

Упражнения подразумевают опору на предложенные или самостоятельно подобранные материалы, описывающие ситуации для дискуссии.

Ex. 1

What country gives more opportunities for a bright but poor student to get a presentable higher education? Explore the situation in the USA, Great Britain and the Russian Federation using Internet resources.

Ex. 2

Give a comment upon the characters' behavior and their personal characteristics.

"Michael, are you crying?" Jane asked. He twisted his head and tried to smile at her. "No, I am not," he said. "It is only my eyes." She pushed him gently towards his bed, and as he got in she slipped the portrait of Mary Poppins into his hand – hurriedly, in case she should regret it. "You have it for tonight, darling," whispered Jane, and she tucked him in just as Mary Poppins used to do.... (P.L. Travers. 'Mary Poppins').

Этап рефлексии, который является ключевым в рамках тренинга, предполагает развитие навыков и умений самостоятельного анализа и оценки результатов совместной и индивидуальной деятельности.

Ex. 1

How can you estimate your involvement into the lesson today?

Ex. 2

What new information have you learnt at the lesson? How would it help you in the future?

Принимая во внимание тот факт, что эффективность использования тренинга в качестве средства обучения объясняется

важной ролью эмоций в развитии мышления, стоит отметить, что создание в учебном процессе описанных выше учебных ситуаций взаимодействия предполагает прежде всего поддержание положительной психологической атмосферы, а также обеспечение субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и учащимися. Такой контакт в данном контексте требует взаимопонимания и уважения интересов участников общения, способствующих развитию взаимного доверия и содействия друг другу.

В заключение можно сделать вывод об эффективности использования тренинговых технологий на уроке иностранного языка в старшей школе. Главная особенность работы в тренинговой группе – дополнительный психологический эффект, достигающийся за счет принципов субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе совместной учебной работы, направленной на решение поставленных коммуникативных и учебных задач. Реализация данных принципов отражает современную концепцию образования [9]. Атмосфера тренинга предполагает наличие доверительных отношений между субъектами и обеспечивает получение постоянной обратной связи, что в обычной жизни представляется затруднительным. Данный вид работы также позволит привлечь внимание школьников к иностранному языку и будет обеспечивать дополнительную мотивацию при изучении иностранного языка. Перспективность данного исследования заключается в возможности дальнейшей разработки вопросов отбора содержания обучения и совершенствования методики использования тренинговых технологий при обучении общению в школе.

Библиографический список

1. Плешаков В.А. О тренинге как психолого-педагогической технологии // Проблемы педагогического образования: Сборник научных статей. Вып. 34 / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. М.: МГПУ МОСПИ, 2009. С. 53–55.
2. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Уч.-метод. пос. Саратов: Наука, 2009. 52 с.

3. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.

4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

6. Ариян М.А. Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 2–9.

7. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

8. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика: Монография. СПб.: Образование, 1997. 238 с.

9. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. 2010. Вып. 10. С. 176–184.

Сведения об авторе

Татаурова Екатерина Михайловна
аспирант кафедры лингводидактики
и методики преподавания иностранных языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kate_tataurova@yahoo.com

УДК 81'25:378.147

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ: ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ

А.В. Ульянов, В.В. Сдобников

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье предлагается новая форма организации занятия по письменному переводу, основная особенность которой заключается в самостоятельном обсуждении студентами переводческих проблем под руководством назначенного студента-модератора. Подобная форма организации занятия позволяет повысить активность студентов, интенсифицировать их аналитическую деятельность, выработать более критическое отношение к результатам собственной деятельности.

Ключевые слова: обучение переводу, организация занятия, аналитическая деятельность, письменный перевод.

Boosting Effectiveness of Teaching Translation: Organization of Classroom Activities

Andrey Ulianov, Vadim Sdobnikov

The article highlights a new form of organizing students' activities in a translation classroom. The peculiar feature of this new organization is a greater independence of students in the conditions of peer-moderated discussion of translation problems. A peer-moderated discussion ensures a higher level of student engagement, intensifies students' analytical activity, and provides for a more critical attitude towards the results of their work.

Key words: teaching translation, organization of classroom activities, analytical activity, translation.

В настоящее время одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед высшей школой, является задача совершенствования методики преподавания перевода. Тот факт, что в последние два десятилетия перевод стал массовой профессией, повлек за собой расширение самой сферы преподавания перевода. Однако массовое включение переводческой специальности в перечень программ, предлагаемых вузами страны, к сожалению, не сопровождается совершенствованием методики преподавания перевода, осознанием общих принципов подготовки переводчиков и, в частности, нахождением наиболее эффективных форм организации занятий по переводу.

В настоящей статье авторы попытаются изложить свое представление об общих подходах к обучению переводу, основанных, в свою очередь, на коммуникативно-функциональном подходе к изучению и осуществлению переводческой деятельности, а также предложить новые формы организации занятия по переводу, дав им разумное методическое и теоретическое обоснование.

Определенный застой в развитии методики преподавания перевода, намек на который содержится в начале статьи, можно объяснить действием устоявшихся стереотипов в сознании преподавателей, стереотипов, проистекающих из общетеоретических установок в отношении перевода как деятельности. Зависимость дидактических принципов, исповедуемых в преподавании перевода, от усвоенных положений общей теории перевода вполне очевидна, а главное – закономерна. Это – объективная реальность, против которой нет смысла выступать. А значит, главная задача заключается не в том, чтобы каким-то образом «размыть» традиционные методические принципы, и даже не в том, чтобы пошатнуть теоретические устои, а в том, чтобы подвести под методическую «надстройку» прочную теоретическую базу, соответствующую самой сути переводческой деятельности.

Вместе с тем создание такой теоретической базы вовсе не является целью написания данной статьи, тем более что такая база уже существует (например, см. [1; 2]). Исповедуя коммуникативно-функциональный подход к переводу, авторы отчетливо осознают необходимость его использования для разработки основных принципов преподавания перевода, для осуществления «прорыва» из сухой теории (хотя и учитывающей реальные аспекты переводческой деятельности) в методику. Часть таких общих принципов уже была упомянута нами ранее [3; 4]. Если говорить кратко, их суть сводится к следующему: учить студентов «погружаться» в предполагаемую коммуникативную ситуацию, в которой мог бы осуществляться перевод, как если бы это происходило не в учебной аудитории, а в реальной жизни, то есть вписывать данное «переводческое событие» в определенную коммуникативную ситуацию, учитывая потребности и ожидания коммуникантов; учить студентов видеть предметную ситуацию за текстом, а не просто блуждать по его поверхности,

заменяя один языковой материал другим языковым материалом; учить студентов описывать воспринятую предметную ситуацию так, как это принято на переводящем языке, с учетом ожиданий и предпочтений получателей перевода.

Выработка всех этих навыков осуществляется, как известно, в ходе аудиторных занятий. Эффективность аудиторного занятия, по нашему мнению, зависит от двух факторов: от общетеоретических установок преподавателя, то есть от его представления о сущности перевода как деятельности, и от формы проведения занятия. Другими словами, осознанные преподавателем цели, отражающие содержание обучения, могут быть успешно достигнуты, если они реализуются в соответствующей им форме. Именно второму фактору мы намерены уделить основное внимание.

Если смотреть со стороны, то может показаться, что аудиторная работа студентов организуется всегда по одной и той же схеме. Студенты выполняют перевод текста в виде домашнего задания, а на занятии озвучивают свои варианты. Преподаватель же эти варианты оценивает, указывает на допущенные ошибки, а возможно, и достоинства переводов, подсказывает, как эти ошибки исправить, а иногда предлагает собственный вариант перевода. Однако представленный нами вариант проведения занятия – худший из возможных. Ибо известно, что «дьявол кроется в мелочах», и одной из таких «мелочей» в данном случае выступает тактика проведения занятия преподавателем, его профессиональное поведение. А это уже совсем не мелочь.

По нашему глубокому убеждению, занятие по переводу может быть эффективным, если преподавателю удастся организовать общую дискуссию, прежде всего среди самих студентов, о проблемах, с которыми студенты столкнулись в процессе перевода, и о способах решения этих проблем. Разумеется, результатом этой дискуссии всегда будет некий приемлемый вариант перевода, а может быть, и несколько таких вариантов. Но коллективное создание такого варианта не есть самое главное в аудиторной работе. Главное – сделать так, чтобы студенты прошли весь путь, который проходит переводчик в процессе перевода: от осознания несовершенства первоначального варианта перевода, того, что мешает сделать этот

вариант более совершенным, от осознания отдельных компонентов описанной в оригинале ситуации – к осознанному и желательному самостоятельному нахождению способов описания предметной ситуации. Только в этом случае студенты поймут суть переводческих проблем (перечень которых конечен) и усвоят типовые способы их решения. Какова же роль преподавателя в ходе этого обсуждения? Преподаватель – это своего рода дирижер, организатор и руководитель хода обсуждения текстов оригинала и перевода. Хотя сравнение преподавателя с дирижером может оказаться не совсем корректным. Ведь дирижер непосредственно руководит игрой музыкантов, его указания эксплицитны и обязательны для выполнения. Преподаватель перевода, напротив, направляет ход размышлений студентов как бы исподволь, путем задавания наводящих вопросов, выражения сомнений в правомерности того или иного переводческого решения. Мы стараемся по возможности не выступать со своими собственными замечаниями, особенно в форме утверждений (как то: «Это неправильно», «Это не соответствует содержанию оригинала», «Здесь вы допустили необоснованный пропуск информации» и т. п.). О том, что именно не так в переводе, студенты должны догадаться сами, и сами же должны найти способ решения осознанной ими проблемы. При этом вполне очевидно, что при такой организации аудиторной работы самостоятельность студентов в нахождении способов решения переводческих проблем весьма иллюзорна. Это только студентам кажется, что они сами «прозорливо» разгадали, чем именно преподаватель неудовлетворен, и нашли возможность добиться его удовлетворения. На самом деле в ходе всего обсуждения они были ведомы преподавателем, хотя и не осознавали этого.

Таким образом, в ходе занятия по переводу преподаватель постоянно провоцирует студентов на осуществление интенсивной умственной деятельности, направленной на осознание типовых переводческих проблем и нахождение способов их решения. Подобного рода деятельность может быть интенсифицирована путем изменения формата проведения занятия. В нашей преподавательской практике мы используем несколько модифицированный способ организации общей дискуссии, в частности на занятиях по

техническому переводу английского языка. Суть модификации заключается в назначении одного из студентов модератором обсуждения. Казалось бы, какая разница, кто именно будет руководить ходом дискуссии? Однако разница есть, и она существенная. Все дело в том, при обычном формате проведения занятия «излишняя поддержка лишает студентов возможности думать самостоятельно. Она не позволяет им самостоятельно решать возникающие проблемы. Предполагается, что всегда должен быть некто, кто сделает это за них (перевод наш. – А. У., В. С.)» [5]. Таким образом, замена модератора ведет к повышению степени ответственности студентов за результаты самой дискуссии, и студенты отчетливо эту ответственность осознают. Они понимают, что «гуру» в лице преподавателя не придет им на помощь, не подскажет, в каком направлении нужно двигаться, что именно нужно рассмотреть, обсудить, принять или отвергнуть, а значит, нужно самим оценить степень совершенства / несовершенства первоначальных вариантов перевода и выделить в них проблемные точки. Соответственно, взгляд студентов на предлагаемые их товарищами варианты перевода становится более критическим, ибо они осознают, что недостатки в этих вариантах все равно есть и их задача заключается как минимум в обнаружении этих недостатков, а как максимум – в доведении варианта перевода до такого состояния, которое можно признать удовлетворительным.

Мы уже неоднократно убеждались в том, что при подобной организации занятия активность студентов существенно возрастает, а следовательно, растет и степень интенсивности их аналитической деятельности. Определенная свобода от давления со стороны преподавателя, который в любом случае для студентов – высший авторитет, позволяет обеспечить вовлеченность большего числа студентов в групповое обсуждение проблем, поскольку само обсуждение ведется на равных. Кроме того, важно и то, что в условиях подобного самостоятельного обучения «ответственность за результаты учебного процесса переходит с преподавателя на студентов (перевод наш. – А. У., В. С.)» [6].

Однако нужно иметь в виду, что подобного рода самостоятельное обсуждение студентами переводческих проблем

может быть достаточно эффективным при выполнении определенного условия: студенты к этому времени должны усвоить, на что именно следует обращать внимание при анализе предлагающихся переводов, какие типичные ошибки обычно совершаются в процессе перевода, то есть они должны принять определенную логику критического анализа перевода. Понятно, что восприятие и принятие этой логики не может быть интуитивным; никаких «озарений» здесь быть не может. Общие (как теоретические, так и практические) подходы к осуществлению перевода и его анализу усваиваются студентами в течение всего предшествующего периода овладения переводом, и осознание студентами этих подходов есть результат довольно длительной работы под руководством преподавателей. Невозможно не согласиться с С.Л. Рубинштейном, который писал, что «сознательность учения предполагает... осознание *оснований* (курсив автора. – А. У., В. С.) и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений, в противоположность формальному, механическому заучиванию пустых формул и необоснованных положений» [7. С. 500]. На наших занятиях мы постоянно убеждаемся, что осознанное отношение студентов к различным технологическим аспектам переводческого процесса – это реально существующее явление, а вовсе не фикция. Например, всегда отрадно слышать, как в ходе обсуждения перевода кто-то из студентов задает вопрос: «А как это предложение связано с предыдущим? Не нужно ли здесь использовать какую-то логическую связку?». Сам по себе этот вопрос свидетельствует о том, что студенты начинают воспринимать текст как единое образование и направляют свою деятельность именно на создание текста, а не на продуцирование отдельных предложений, пусть даже и несущих какую-то информацию.

Правда, часто студентам свойственно «искать черную кошку в темной комнате», особенно когда ее там нет, то есть видеть проблемы там, где нет никаких проблем. Они могут подвергать сомнению некий вариант перевода, не учитывая явления многовариантности, и долго доказывать друг другу, что «вот так перевести нельзя, потому что...» (далее предлагаются определенные аргументы). Собственно, никакой беды в этом нет, поскольку и в этом случае наблюдается интенсивная работа студенческого ума, а с точки зрения задач, решаемых в

процессе обучения переводу, процесс, как правило, важнее результата. А одна из наиболее важных задач обучения – выработать у студентов профессионально правильное отношение к осуществлению процесса перевода. Именно такое отношение вырабатывается, даже если сам предмет обсуждения не очень существен.

Возникает, однако, вопрос: а что же в это время делает преподаватель? Преподаватель, стараясь быть как можно более незаметным, внимательнейшим образом отслеживает дискуссию студентов, фиксирует все ее «повороты», обсуждаемые темы, прозвучавшие предложения и аргументы в их пользу, возражения студентов и, разумеется, конечные варианты перевода. При этом он отмечает для себя, на что именно студенты не обратили внимания, хотя должны были бы обратить. После того как студенты закончили обсуждение вариантов перевода текста или его фрагмента, преподаватель комментирует все наиболее существенные моменты студенческой дискуссии, привлекая их внимание к тому, на что они не обратили внимание: к нерешенным проблемам, к оставшимся в переводе недостаткам, к предлагавшимся аргументам, на которые не было обращено должного внимания, к уязвимости некоторых аргументов, которые, тем не менее, были приняты, и т. д. Таким образом, студенты получают возможность посмотреть на текст и таящиеся в нем переводческие проблемы, а также на предполагаемую коммуникативную ситуацию как бы под иным углом зрения, и одновременно происходит своего рода «шлифование» перевода силами самих студентов, но уже под руководством преподавателя.

Таким образом, используемый нами формат проведения занятия по письменному переводу позволяет повысить степень осознания студентами самой сущности образовательного процесса, установить партнерские отношения между ними и преподавателем, усилить интенсивность аналитической деятельности студентов, повысить их активность на занятии и, как следствие, добиться более высокой эффективности обучения студентов переводу как профессии.

Нет сомнения в том, что предлагаемый способ организации занятия существенно отличается от традиционных способов, когда в качестве основного – а чаще всего единственного – источника

«сокровенного знания» о переводе выступает преподаватель. Мы настаиваем на том, что на старших этапах обучения переводу студенты могут вполне эффективно опираться и на собственный опыт овладения переводом, приобретенный ими в вузе.

Не будем утверждать, что подобная инновация в организации занятия появилась исключительно в результате наших усилий и размышлений. Насколько нам известно, такая же форма работы используется и на кафедре переводоведения и практики перевода английского языка Московского государственного лингвистического университета. Об этом, в частности, свидетельствует содержание наших личных бесед с профессором кафедры В.К. Ланчиковым.

Библиографический список

1. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: Дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГЛУ, 2016. 492 с.
2. Sdobnikov V.V. Translation Strategy Revised: The Communicative-Functional Approach // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2011. V. 4 (10). P. 1444–1453.
3. Сдобников В.В. Принципы обучения переводу, или О чем еще не было сказано // Мосты. Журнал переводчиков. 2015. 1 (45) / 2015. С.51–59.
4. Сдобников В.В. Обучение письменному переводу. Проблемы и задачи // Перевод в меняющемся мире: Материалы Международ. научно-практической конференции. 19–20 марта, г. Саранск. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2015. С. 334–340.
5. Gershon M. Independent Learning in the Classroom // Электронный ресурс Интернет: <http://mikegershon.com/independent-learning-classroom/>.
6. What is Independent Learning and What Are the Benefits for Students? / В. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev, S. Faraday // Электронный ресурс Интернет: [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/Whatisindependentlearningandwhatarethebenefits.pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/Whatisindependentlearningandwhatarethebenefits.pdf).
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.

Сведения об авторах

Ульянов Андрей Вадимович
старший преподаватель
кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: andigator@rambler.ru

Сдобников Вадим Витальевич
доктор филологических наук,
доцент кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: artist232@rambler.ru

РЕЦЕНЗИИ

Зуттер с «японской сумкой»

С.Н. Аверкина

Нижний Новгород

Рецензия на роман: **Muschg A. Die Japanische Tasche. München: C.H. Beck Verlag, 2015. 484 S.**

В 2016 году в Нижний Новгород в рамках фестиваля «Швейцарская осень: кино и литература» приехал знаменитый писатель – Адольф Мушг. Он не был в России более двадцати лет, и все изменения, которые произошли в стране, поразили его. Во время встречи со студентами НГЛУ он свободно говорил с молодежью о политике, о том, какие имена останутся в культуре, какие темы никогда не будут исчерпаны.

Адольф Мушг лично знал Томаса Манна, общался с Марином Вальзером, Гюнтером Грассом, дружил с Максом Фришем и Фридрихом Дюрренматтом. Настоящим учителем был для него брат, историк литературы Вальтер Мушг, большое влияние на творчество классика оказал основоположник «школы интерпретации» Эмиль Штайнер.

Богатый жизненный опыт – работа журналистом, преподавателем в Америке, Англии, Японии – сделали его уникальным собеседником. Адольф Мушг всегда касается сложных провокационных тем, вопросов, которые не всегда хочется обсуждать: равнодушие, холодность и испорченность современного человека, бессмысленность и скоротечность жизни, старение и переживание старения, мысли об уходе из жизни – достойном, случайном, печальном... Об этом – его известный в России роман «Счастье Зуттера», который так же как и «Дальние знакомые», «Причина Альбиссера», «Свет и ключ», «Красный рыцарь», переведен на русский язык.

В романе «Счастье Зуттера» (2001) в концентрированном виде собраны все основные мотивы творчества писателя: призрачность счастья, условность правды, невозможность вернуть прошлое.

Главный герой Зуттер – интеллеktуал и «во всех отношениях приятный человек» – после самоубийства его жены, страдающей раком, полностью перестают воспринимать окружающую его действительность: «Когда раздался звонок, Зуттер сидел в “кресле сказок”. Кресло, доставшееся Руфи в наследство от тети, получило это название потому, что больная устраивалась в нем, когда он читал ей вслух сказки; он делал это каждый вечер, чтобы избавить ее от страха перед надвигавшейся ночью. Нередко случалось, что она, пока он читал, неожиданно впадала в полудрему, чего обычно трудно было добиться, несмотря на всевозможные лекарства. От сильного снотворного, которое прописал ей врач, она отказалась: “Я, пока еще жива, не хочу засыпать мертвым сном”. Теперь в “кресло сказок” усаживался с книгой он сам и ловил себя на том, что пытается устроиться в нем в той же позе, в какой сидела Руфь, но его длинные ноги никак не уместались в кресле с высокими подлокотниками» [1].

Но не смерть жены стала самым страшным потрясением для героя, а неожиданное открытие: она никогда его не любила, а ведь они так счастливо жили вместе все эти долгие годы, он всегда выполнял ее желания, принимал ее капризы и странности. Зуттер никогда больше не сможет спросить у дорогого человека, в чем он виноват, что он делал не так? Кто он такой после ее смерти, ведь его вообще зовут не Зуттером, а Гигаксом. Насмешливое имя Зуттер придумала ему жена, а другие привыкли так к нему обращаться. В конце романа герой не выдерживает жестокой и холодной правды и добровольно уходит из жизни: ступает в воду, набив тяжелыми камнями карманы пальто. Всего несколькими месяцами ранее так сделала и его Руфь, а несколько десятков лет назад – великая английская писательница Вирджиния Вульф.

Жесткость А. Мушга имеет серьезные основания. Его взгляды отличаются радикальностью человека, который пережил войну, ссору с отцом, критику соратников по литературному цеху и не изменил себе. В интервью с германисткой и переводчицей Натальей Бакши писатель признается: «У нас удивительная профессия – смотреть человеку в глаза. Еще Гёльдерлин сказал, что нет ничего более чудовищного, чем человек. Даже святые – тот же святой Франциск или святой Алексей, человек Божий, – были людьми с явными духовными патологиями. Обращение Алексея с собственным телом, конечно, нельзя сравнить с Освенцимом, но в каком-то смысле это тот

же Освенцим по отношению к самому себе. Там вред причиняли другим, здесь вред причинен самому себе. Человек способен на любую дикость. У него нет программы, которая бы могла это остановить. Волк перестает убивать, когда наестся. А человек способен во всем доходить до эксцессов, в том числе и в прогрессе» [2].

Последняя книга А. Мушга «Японская сумка» также посвящена ощущению утраты. Герой этого сложного философского романа-итога, Бит Шнайдер, теряет дорогую ему вещь – японскую сумку. Вместе с сумкой исчезли документы, карты, деньги. Но все это ничто, по сравнению с главной потерей: сумка была последней вещью, связанной с женой главного героя, – это ее подарок, и Шнайдер никогда не выпускал дорогой «талисман» из виду. Долгое время остается непонятным, почему супруги расстались, ведь герой всегда говорил о ней с такой нежностью!

Тем более сложной кажется эта история, когда читатель узнает, что Лу Анне – инвалид, неспособный самостоятельно ухаживать за собой. Бесконечное чувство вины терзает Шнайдера, который позволил себе ударить Лу во время ссоры, стоявшей герою любви и будущего. Лу навсегда оставила супруга, вернувшись к родственникам. Критики сравнивают последнюю книгу Мушга со сборником удивительных сказок с их трагической и жестокой логикой, когда у героя отнимают все. Только вернуть потерю не удастся.

В рецензиях на роман, вышедших вскоре после его появления осенью 2015 года, знаменитые критики отмечают особый музыкальный характер повествования, потрясающие своей «швейцарскостью» диалоги. Герой, конечно выросший из Зуттера, предстает наивным «найденным, заблудившимся, беспризорным ребенком, как и маленькая Лу, даже физически недоработанная для того, чтобы уверенно шагать по проторенным тропам современности» (перевод наш. – С. А.) (*Süddeutsche Zeitung*, Пауль Яндль, 20.04.2016) [3]. Сочетание фантастического и реального, сказочного, старомодного и новаторского восхитило критиков художественного отдела газеты *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (Каспар Шаллер, 19.11.2015) [3], а чтение романа показалось похожим на «поиски экзотических и лакомых трюфелей» на плоском поле современной литературы. Роман Бухели в *Zürcher Zeitung* (15.09.2015) [3] увидел в

«Японской сумке» тени «райских птиц, путников, бредущих по тонкому канату между здесь-бытием и небытием, между счастьем и горем, виной и подлинным раскаянием: волшебство и магию слова».

В этом тексте мало событийного. Он полон отсылок к литературным пластам прошлых эпох, других культур, собственному и чужому опыту. Это своего рода притча о каждом, совершившем ошибку, длиною в жизнь.

Закончить рецензию хотелось бы словами благодарности знатоку немецкой, австрийской и швейцарской литературы, автору нескольких блестящих учебников, учителю, вырастившему поколения германистов, Владимиру Денисовичу Седельнику (строки из романа «Счастье Зуттера» в его переводе приведены в статье), который скончался 13 декабря 2016 года.

Библиографический список

1. Мушг А. Счастье Зуттера / Перевод В. Седельника // Электронный ресурс Интернет: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1031753>.
2. Бакши Н. Адольф Мушг: «Я видел Томаса Манна, Элиота, коротко Беккета». Классик Швейцарской литературы с горечью смотрит на забытый XX век, на устрашающий XXI – и не щадит никого: от Боба Дилана до Гюнтера Грасса // Электронный ресурс Интернет: http://www.colta.ru/articles/swiss_made/12848.
3. Muschg A. Die Japanische Tasche: Roman // Электронный ресурс Интернет: <https://www.perlentaucher.de/buch/adolf-muschg/die-japanische-tasche.html>.

Сведения об авторе

Аверкина Светлана Николаевна
доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой русской филологии,
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: zarub@lunn.ru

ХРОНИКА

I Международный научный конгресс «Многогранный В.И. Даль и современная филология»

22–23 ноября 2016 года на базе Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова состоялось открытие I Международного научного конгресса «Многогранный В.И. Даль и современная филология», посвященного 215-летию великого лексикографа. Конгресс проводился Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н.А. Добролюбова совместно с Фондом «Сохранение творческого наследия В.И. Даля», при организационной и финансовой поддержке Нижегородского филиала партии «Единая Россия» и некоммерческой организации «Терра Инкогнита».

В оргкомитет по проведению конгресса вошли заведующие ведущих кафедр русского языка г. Нижнего Новгорода: профессор С.Н. Аверкина, заведующая кафедрой русской филологии, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, профессор Н.Е. Петрова, заведующая кафедрой русского языка НГПУ им. Козьмы Минина и Л.В. Рацибурская, заведующая кафедрой современного русского языка ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

В рамках I Международного научного конгресса «Многогранный В.И. Даль и современная филология» студенты-практиканты филологического отделения НГЛУ им. Н.А. Добролюбова провели в школах Нижнего Новгорода викторину «Знаете ли вы Даля?».

С приветственным словом к участникам конгресса обратился ректор НГЛУ, профессор Б.А. Жигалев. Он рассказал об итогах научно-литературной и организационно-хозяйственной деятельности В.И. Даля в период его жизни в Нижнем Новгороде. В нашем городе были выведены основные принципы знаменитого «Толкового словаря живого великорусского языка» и словарные статьи были доведены до буквы «П». Кроме того, именно в Нижнем Новгороде были подготовлены черновые варианты четырех социолектных словарей,

написана статья «О наречиях русского языка», ряд статей о вреде грамотности без просвещения, более сотни патриотических очерков «Матросские досуги» по поручению великого князя Константина Николаевича. Основным итогом педагогической деятельности В.И. Даля в Нижегородской губернии стало создание училищ в городах Балахна, Городец, Воротынец – предтечи современных среднетехнических образовательных учреждений.

Используя свое административное положение (он был управляющим удельными крестьянами и имел звание статского советника), В.И. Даль открыл две больницы в Нижнем Новгороде для крестьян Нижегородской губернии. Будучи профессиональным лекарем, он занимался просветительской деятельностью, распространяя в медицинской среде информацию о новейших для того времени исследованиях в области гомеопатии.

Ректор отметил, что десятилетие, проведенное В.И. Далем в Нижнем Новгороде, стало самым плодотворным в его жизни, что сравнимо с Болдинским периодом А.С. Пушкина.

М.А. Викулина, директор Центра координации НИД лингвистического университета, в свою очередь отметила значимость фигуры В.И. Даля для развития Российской Академии Наук и для изучения русской словесности в целом. Она обратила внимание аудитории на его огромную работоспособность, увлеченность делом и природную скромность. Следует отметить ее организационно-методическую помощь в проведении конгресса.

М.А. Грачев, генеральный директор Фонда «Сохранение творческого наследия В.И. Даля», выступил с докладом на тему «Патриотизм В.И. Даля». Он описал В.И. Даля как этнографа, любящего простого русского человека и умеющего говорить на простом, понятном русском языке. Даль любил русский народ и его культуру, несмотря на свое «немецкое происхождение». Писатель следовал завету отца и гордился тем, что ему суждено считать себя русским. По мнению М.А. Грачева, В.И. Даль стал образцом русской совести и западноевропейской чести.

Особое внимание присутствовавших привлекло выступление А.А. Журавской, прапраправнучки Владимира Даля, которая является его прямым потомком. А.А. Журавская рассказала о своем предке как о личности, отличавшейся неподдельным интересом к

жизни и умением вникать во все ее аспекты. Родственники Владимира Даля вспоминают его как талантливого преподавателя, который обучал своих детей и внуков по разработанной им самим системе. Он приучил их к ведению дневников и считал обязательным умение делать переводы с нескольких иностранных языков, поощрял творческое начало. Однако он был непримирим к иностранным заимствованиям в родном языке и выступал за чистоту русской речи.

Прапрапраправнучка поделилась несколькими семейными секретами и преданиями. Так, она раскрыла рецепт приготовления «царского варенья» из крыжовника, которое каждое лето варили в доме великого лексикографа, а также рассказала о медицинском молоточке, который Владимир Даль использовал при лечении Александра Пушкина.

Была также зачитана приветственная телеграмма А.Ф. Табачникова, секретаря Нижегородского регионального отделения партии «Единая Россия», заместителя Председателя Законодательного Собрания Нижегородской области, в которой он пожелал удачной и плодотворной работы участникам конгресса.

В работе конгресса приняли участие видные ученые-филологи из различных городов России, ближнего и дальнего зарубежья. Доклады выступающих были разделены по трем научным секциям: «Функционирование языковых единиц», «Лексикографические аспекты русского языка», «Русская и зарубежная литература: проблемы и особенности».

Следует отметить патриотический доклад профессора ННГУ (Арзамасский филиал) Л.А. Климковой «Русскость в трудах В.И. Даля», доцента Белгородского национального исследовательского университета Т.Ф. Новиковой «Внимание к живому языку. Завет Даля». Оригинальным и совершенно новым явилось научное сообщение «Медицинские книги эпохи В.И. Даля» Т.А. Липатовой, заведующей сектором книгохранения научной библиотеки Нижегородской государственной медицинской академии. Особенность конгресса заключалась еще и в активном участии в нем аспирантов и студентов. Неподдельный интерес вызвали доклады аспирантов: Идой Мам Сай «Семантический потенциал слова “глаз” в “Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля”» (Ивановский государственный университет), С.А. Савельева

«Функционирование английских имен собственных в нижегородской прессе» (НГЛУ), студентов: А.В. Баранова «Казачье и цыганское “солнышко” в народной языковой картине мира» (Таврическая академия КФУ им. В.И. Вернадского), А.В. Семиковой «Манипуляционные приемы в речи ораторов тоталитарных сообществ» (НГЛУ), А.О. Спириной «Сравнительный анализ сказок А.Н. Афанасьева и М.А. Сказкина» (НГЛУ).

Работа конгресса продолжилась 23 ноября 2016 года. Для гостей научного мероприятия был организован круглый стол на тему «Наследие В.И. Даля», который провела прапраправнучка великого лексикографа. На нем она познакомила присутствующих с личными вещами писателя, готовальней и медицинским молоточком, с фотографиями многочисленных родственников В.И. Даля, а также рассказала о его семейной жизни и судьбе потомков.

Библиотекой НГЛУ (директор О.К. Тарасова) была организована выставка словарей. 60 из них написаны преподавателями Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. (А всего в библиотеке НГЛУ имеется шесть тысяч словарей!)

После подведения итогов конгресса гостям Нижнего Новгорода были предложены три экскурсии: по достопримечательностям города, в «Музей редких книг» и на выставку, посвященную 215-летию В.И. Даля, которые организовала Нижегородская государственная областная универсальная научная библиотека им. В.И. Ленина. Их проводили заведующая Музеем книги Н.А. Кустова, заведующая информационно-библиографическим отделом Л.Ю. Мишина.

Для А.А. Журавской была также предложена экскурсия по «Русскому музею фотографии» (ее организовала директор В.М. Тарасова), одному из лучших учреждений культуры г. Нижнего Новгорода. Анастасия Александровна подарила Музею фотографию правнучки В.И. Даля (прабабушки нашей гостьи), которая была сделана во время ее проживания в Нижнем Новгороде.

По материалам Конгресса намечается издание сборника научных трудов под названием «Многогранный В.И. Даль и современная филология».

Грачев М.А., Калинина А.Г.

VIII Молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире»

С 14 по 16 ноября 2016 г. на переводческом факультете Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова при участии Нижегородского регионального отделения Союза переводчиков России (СПР) прошла VIII Молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире». В конференции приняли участие около двухсот студентов, магистрантов и аспирантов из разных вузов России и ближнего зарубежья (Нижний Новгород, Москва, Санкт-Петербург, Вологда, Воронеж, Мурманск, Омск, Пермь, Саранск, Саратов, Пермь, Тольятти, Челябинск и др.). С особой теплотой участники конференции приветствовали делегацию Севастопольского государственного университета, а также Минского государственного лингвистического университета, Московского государственного лингвистического университета, которые не в первый раз участвуют в конференции. Организаторы были рады приезду «новичков» – студентов и магистрантов Владимирского государственного университета им. Столетовых, Ивановского государственного энергетического университета, Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Всего в конференции приняли участие представители 22 вузов России и Республики Беларусь. Однако международное участие не ограничилось присутствием коллег из Беларуси. Большую помощь в проведении конференции оказала Антье Зоммерфельд, лектор Германской службы академических обменов, специально приехавшая из Минского государственного лингвистического университета.

Конференция не случайно обозначена как научно-практическая: это не только площадка для представления результатов научных исследований, но и прекрасная возможность для будущих переводчиков проверить свои навыки и умения, испытать себя в

качестве переводчика в обстановке, максимально приближенной к реальной, получить новые знания об особенностях переводческой профессии и новых тенденциях на рынке переводческих услуг. По сути, программа конференции – это целый калейдоскоп событий: здесь и заседания научных секций, и конкурсы устного и письменного перевода, и деловая игра, и мастер-классы ведущих переводчиков страны, и круглый стол. Все это умножается на довольно большое количество языков, ибо в этот раз к традиционному перечню иностранных языков (английский, немецкий, французский) добавились испанский, итальянский, китайский и японский.

Что же было уникально в программе конференции 2016 года? Прежде всего, следует отметить участие друзей переводческого факультета, руководителей московской переводческой компании «АКМ-Вест», членов СПР Николая Куликова и Максима Берендяева, которые провели круглый стол «Вопросы заказчику». В качестве «допрашиваемых» также выступили опытные практикующие переводчики-нижегородцы Валерий Закин, Андрей Пивень и Денис Гаранин. В рамках этой встречи участники конференции, прежде всего иногородние студенты, смогли получить ответы на вопросы о том, какие требования предъявляют переводческие компании к переводчикам, как предложить свои услуги компании, как написать и представить резюме и т. п. Некоторые участники круглого стола проявили такую повышенную активность, что компания «АКМ-Вест» наградила их призами – сертификатами на приобретение учебной и научной литературы. Несомненно, для будущих переводчиков это была бесценная возможность получить информацию о том, что ждет от них переводческий рынок и что он собой представляет, что называется, из первых рук.

Кроме того, Максим Берендяев провел мастер-класс «Технические средства в работе переводческих компаний (на примере ООО «АКМ-Вест»)». Владение информационными технологиями, инструментами оптимизации переводческого процесса – одно из неперемennых требований к современному переводчику. Поскольку этому аспекту в вузах пока уделяется недостаточное внимание, полученная участниками информация представляет несомненную ценность. Интересно отметить, что мастер-класс был включен в программу по просьбе самих студентов – это свидетельствует об их

осознанном интересе к повышению собственной квалификации именно в этом плане.

Вот уже несколько лет неизменным участником конференции является опытный переводчик-синхронист, преподаватель Московского государственного лингвистического университета Ирина Владимировна Зубанова. На пленарном заседании Ирина Владимировна выступила с докладом «*English vs. Globish: современные тенденции развития английского языка с точки зрения переводчика*», рассказав об особенностях английского языка, используемого в международном общении за пределами регионов, где он является родным, и тех задачах в области освоения английского, которые должен решать будущий (и действующий) переводчик. Кроме того, Ирина Владимировна провела мастер-класс синхронного перевода, в ходе которого раскрыла особенности этого вида переводческой деятельности, основные подходы к восприятию текста оригинала, рассказала, какие проблемы встречаются в деятельности синхрониста и как эти проблемы можно решать. Участники конференции имели возможность выступить в качестве синхронистов, непосредственно в настоящих кабинках почувствовать все прелести и вызовы синхрона.

Практическая направленность конференции была усилена и проведением мастер-класса руководителя Пермского отделения СПР Елены Юрьевны Мощанской (Пермский национальный исследовательский политехнический университет) «Невербальный компонент общения в устном переводческом дискурсе». Участниками мастер-класса стали студенты старших курсов переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

А теперь – о самой «волнительной» части конференции: о конкурсах перевода. Как всегда, в рамках конференции проводились конкурсы как устного, так и письменного перевода, причем по всем заявленным языкам. Конкурсы письменного перевода были организованы таким образом, чтобы ситуация перевода была максимально приближена к реальной. Именно поэтому конкурсанты работали в компьютерных классах, имея выход в Интернет, могли пользоваться всеми доступными ресурсами (разумеется, кроме такой возможности, как «звонок другу»). На конкурсе устного перевода участники должны были выполнить перевод интервью, а во втором

туре конкурса устного перевода английского языка, который проводился в два этапа, конкурсанты должны были выполнить собственно последовательный перевод выступления с русского языка на английский. Попутно отметим, что эта – конкурсная – составляющая конференции обладает для ее участников особой притягательной силой, о чем свидетельствует многолетний опыт проведения конференции. Именно желание попробовать себя в соревновании с другими, посмотреть на себя как бы со стороны, оценить свои возможности в сравнении с другими заставляет студентов покидать насиженные места и на несколько дней погружаться в волнуемую атмосферу состязания.

Между тем следует отметить, что в целом результаты конкурса вряд ли можно назвать блестящими. Да, конечно, выявились победители. Но общее качество переводов, прежде всего письменных, сложно счесть даже средним. То есть «средняя температура по больнице» вовсе не нормальная. А это уже мощный сигнал вузовскому сообществу, которое должно осознать, что сама система обучения переводу и ее методическая основа нуждаются в совершенствовании. В этой связи примечательно еще вот что: на пленарном заседании д-р филол. наук, доцент НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, председатель правления СПР В.В. Сдобников говорил о необходимости использования коммуникативно-функционального подхода к переводу, об учете особенностей восприятия получателей перевода, о необходимости воспринимать не форму текста, а его суть и об умении выражать воспринятую мысль, описывать событие, о котором повествуется в оригинале, средствами, привычными для получателя перевода. Но результаты конкурса письменного перевода свидетельствуют о том, что эти, казалось бы, очевидные положения, основанные на здравом смысле, еще долго будут усваиваться студентами, особенно если наставники и преподаватели не придут им на помощь. Так что проведение подобных конкурсов дает возможность не столько восторгаться собственными успехами, сколько осознавать существующие проблемы и объединять усилия в нахождении способов их решения. Предполагается, что достижению этой цели будет способствовать проведение Общероссийского методического совещания, инициатива организации которого принадлежит Союзу переводчиков России.

Все же научно-практическая конференция, как всякая конференция, – это и праздник науки, «пиршество ума», даже если этот ум пока еще не очень искушен в сугубом теоретизировании. И праздник этот, несомненно, получился. Достаточно сказать, что на секционных заседаниях было прочитано более ста докладов. Причем большая их часть была посвящена проблемам теории и практики перевода. Можно констатировать, что общее качество научных изысканий и представления их результатов было настолько высоким, что у членов жюри конкурса научных работ возникали проблемы с определением победителей.

И все же есть момент, на который нельзя не обратить внимание. С каждым годом в научных работах конкурсантов отмечается все более очевидный «поворот в сторону коммуникативности» (коммуникативно-функциональный подход). Даже если этот «поворот» не столь очевиден, то все равно значительная часть исследований по своей направленности согласуется с практическими задачами и проблемами, решаемыми переводчиками в реальной жизни и определяемыми типовыми особенностями переводимых текстов, а также особенностями коммуникативных ситуаций, в которых осуществляется перевод. На этом фоне резким диссонансом звучат утверждения о необходимости выявления переводческих трансформаций, якобы используемых при переводе текстов определенных типов (рекламного, технического, медицинского и т. п.). Но разве не особенностями соотношения двух языков определяется большая часть преобразований, выявляемых дотошными исследователями *post factum*, после того как перевод был выполнен? Разве думает переводчик о «смысловом развитии» или конкретизации во время поиска переводческого решения? Приходится констатировать, что усилия молодых исследователей (и их научных руководителей) по-прежнему направлены на решение задач, заявленных на самом раннем этапе становления переводоведения как науки, на выявление сугубо лингвистических факторов перевода в рамках текстоцентрического подхода к переводу. Организаторы конференции убеждены в том, что следование текстоцентрическому подходу, ориентированность только на лингвистические факторы – это путь в никуда, по сути – топтание на месте. В целом же было очень интересно наблюдать, как положения

различных лингвистических и переводоведческих школ отражаются и воплощаются, конкретизируются в работах молодых исследователей, эти школы представляющих.

Конференция по традиции проходила под эгидой Союза переводчиков России. Помимо В.В. Сдобникова, председателя правления СПР, члена оргкомитета конференции, в ее организации и проведении приняли участие 14 членов СПР из Нижнего Новгорода, Санкт-Петербурга и Мурманска. Они выступили прежде всего в качестве членов жюри конкурсов перевода и научных работ, в частности много времени и сил потратили на проверку и оценку письменных переводов. В очередной раз мы убеждаемся в том, что единение переводческого сообщества в рамках СПР способствует и объединению вузовского сообщества. А в этом и заключается основная цель проведения подобных мероприятий.

Вот некоторые отзывы, которые свидетельствуют о том, что мы постепенно приближаемся к достижению поставленной цели.

«Для меня это ценная возможность пообщаться с коллегами из других вузов, посмотреть на их студентов, по-другому взглянуть на своих студентов. НГЛУ для меня всегда был школой вдохновения – так хорошо, когда столько единомышленников работают в одном вузе... А для моих ребят конференция была, пожалуй, полезнее некоторых дисциплин, которые они изучают согласно нашему учебному плану» (Е.В. Александрова, доцент Мурманского арктического государственного университета).

«Такое событие, которое вы организуете ежегодно, – это замечательная возможность оценить свои силы, причем для студентов с разным уровнем притязаний, самооценки. Это – волшебная лакмусовая бумажка, проявляющая как завышенную, так и заниженную самооценку. Проявитель возможностей, способностей, трудолюбия, поверхностности и глубины» (Г.Н. Замаева, доцент Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых).

В. Сдобников

Международная научно-практическая конференция «Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве», 13–14 октября 2016 г.

13–14 октября 2016 г. в НГЛУ прошла Международная научно-практическая конференция «Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве». Конференция проводилась факультетом романо-германских языков НГЛУ при поддержке комитета внешнеэкономических и межрегиональных связей администрации Нижнего Новгорода и ГБУК НО «Нижегородская государственная областная универсальная научная библиотека им. В.И. Ленина». На открытии конференции выступили ректор НГЛУ профессор Б.А. Жигалев, руководитель центра координации научно-исследовательской деятельности НГЛУ профессор М.А. Викулина, начальник отдела внешнеэкономической деятельности комитета внешнеэкономических и межрегиональных связей администрации Нижнего Новгорода М.И. Кондратьева, декан факультета романо-германских языков НГЛУ доцент С.Н. Саможенов.

В своем приветственном слове Б.А. Жигалев отметил, что конференция призвана стать своеобразной научной площадкой для знакомства с исследованиями в области истории, этнографии, языков Германии и Франции, соседних стран и приграничных территорий, для обмена инновациями в сфере профессионального лингвообразования, для научного поиска решения проблем межкультурного взаимодействия в рамках глобального европейского пространства. Важным является факт проведения конференции в дни, когда отмечается 25-летие установления побратимских отношений между германским городом Эссен и Нижним Новгородом.

Профессор М.А. Викулина подчеркнула, что проведение научно-практической конференции «Язык, культура, ментальность: Германия и Франция в европейском языковом пространстве» связано не только с научными интересами преподавателей и молодых исследователей нашего университета, но и с общими тенденциями в развитии таких наук, как лингвистика, литературоведение, методика преподавания иностранных языков и культур. Для европейских и российских культурных и научно-образовательных учреждений

всегда был характерен высокий уровень взаимной заинтересованности. Конференция нацелена на дальнейшее взаимодействие образования и культуры России, Франции и Германии и послужит установлению новых научных контактов, улучшению качества образования, повышению мотивации студентов в изучении французского и немецкого языков.

С пленарными докладами выступили доктор педагогических наук, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета Г.В. Сороковых, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики немецкого языка НГЛУ им. Н.А. Добролюбова Н.А. Голубева, директор *Alliance Française* в Нижнем Новгороде С. Жент.

После пленарного заседания прошла работа трех мастер-классов: «Развитие межкультурной компетенции при обучении деловому немецкому» (руководитель Р.И. Бабаева, доктор филологических наук, профессор кафедры германской и романской филологии Ивановского государственного университета, методист-мультипликатор Немецкого культурного центра им. Гете), «*Les Nouvelles Tendances de la Littérature Française*» (руководитель С. Жент, директор *Alliance Française* в Нижнем Новгороде) и «Возможности использования интернет-ресурсов в обучении французскому языку» (руководитель И.Р. Абдулмянова, зав. кафедрой теории и практики французского языка и перевода НГЛУ).

На секционных заседаниях обсуждался широкий круг вопросов, связанных с актуальными тенденциями в развитии европейского языкового пространства, глобализацией и глокализацией культуры, проблемами французской и немецкой лингвистики, межкультурной коммуникации, литературы, практики преподавания французского и немецкого языков в учебных заведениях разного типа. Особое внимание было уделено вопросам воспитания культуры межнационального общения, лингвокультурологическим аспектам двуязычия и бикультуральности, эффективной коммуникации в условиях глобализации, культурно-национальных стереотипов речевого поведения.

В ходе дискуссии удалось проанализировать и в значительной степени расширить представления об особенностях межкультурного и

межэтнического взаимодействия Франции, Германии и России, обозначить пути решения вопросов, связанных с преподаванием языков и культур в области школьного и высшего образования, а также подойти к решению проблем в сфере профессионального иноязычного лингвообразования в рамках современного европейского языкового пространства.

Особо стоит отметить работу двух студенческих секций под общим названием «Язык, культура, ментальность Германии и Франции глазами молодых исследователей», где было представлено свыше 20 сообщений участников конференции из Франции, а также из Москвы, Нижнего Новгорода, Иванова, Тулы. Участники немецкоязычной студенческой секции провели свое заседание в зале немецкой литературы Нижегородской государственной областной универсальной научной библиотеки им. В.И. Ленина, сотрудники библиотеки провели для студентов и их руководителей экскурсию по залам библиотеки, рассказали о новых проектах.

К началу работы конференции в издательстве НГЛУ был издан сборник материалов, который впоследствии будет проиндексирован в РИНЦ.

Организаторы конференции признательны академическому хору НГЛУ и студенческому фольклорному ансамблю «Синий лен» за творческую помощь в проведении мероприятия.

Е.В. Плисов, Е.В. Васенева

Юбилейные «Скребневские чтения» в НГЛУ

26 октября 2016 г. в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова состоялась Всероссийская научная конференция «Скребневские чтения», посвященная памяти заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора филологических наук, профессора Юрия Максимовича Скребнева.

Юрий Максимович Скребнев – крупнейший лингвист XX в., автор учебника по стилистике английского языка, привлекающего внимание отечественных и зарубежных лингвистов неординарностью концепции, смелостью научного поиска. В течение более 25 лет (с 1965 по 1992 гг.) Ю.М. Скребнев возглавлял кафедру английской филологии НГЛУ, под руководством которого она заняла одно из ведущих мест среди филологических кафедр специальных вузов: при кафедре была открыта аспирантура, начал действовать Специализированный совет по защите кандидатских диссертаций, председателем которого стал Ю.М. Скребнев.

Под научным руководством профессора Ю.М. Скребнева было защищено сорок пять кандидатских диссертаций; семь из его учеников стали впоследствии докторами филологических наук, научное наставничество над аспирантами продолжают ученики профессора.

Выдающаяся разносторонняя личность Юрия Максимовича, его гениальная простота и глобальный масштаб привлекают не одно поколение исследователей. Научные интересы Ю.М. Скребнева чрезвычайно разносторонни: проблемы морфологии, синтаксиса, стилистики, общетеоретические вопросы языкознания, стратификация языковых уровней. Основным направлением его научных исследований оставались проблемы разговорной речи. Ю.М. Скребнев по праву считается одним из основоположников теории коллоквиалистики. С 1966 по 1992 гг. он являлся бессменным ответственным редактором 18 сборников научных трудов «Теория и практика лингвистического описания разговорной речи». Под руководством профессора Ю.М. Скребнева проведены 9 межвузовских научных конференций и 2 республиканских координационных совещания по проблемам изучения и описания

иноязычной разговорной речи и применения результатов научных исследований в практике обучения иностранным языкам.

Научно-исследовательская и просветительская деятельность Ю.М. Скребнева выходила далеко за пределы института иностранных языков. Он был активным участником международных конгрессов и симпозиумов, всесоюзных, республиканских и межвузовских конференций. Так, в 1967 году Ю.М. Скребнев был участником X Международного конгресса по лингвистике в г. Бухаресте, выступив с докладом “Non-Imperative Character of Linguistic Postulates”.

Статьи и рецензии Ю.М. Скребнева (их более 100) опубликованы в целом ряде отечественных и зарубежных периодических изданий.

С приветственным словом к участникам конференции обратился ректор НГЛУ д. п. н., профессор Б.А. Жигалев. Во вступительной речи Б.А. Жигалев отметил, что юбилейная 30-я конференция продолжает традиции, заложенные одним из основателей лингвистической школы Нижегородского государственного лингвистического университета, доктором филологических наук, профессором, заслуженным деятелем науки Российской Федерации Юрием Максимовичем Скребневым.

В конференции приняли участие представители лингвистической школы Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского – знаменитой школы доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ, Ольги Борисовны Сиротининой, последователи знаменитой Тверской школы филологической герменевтики, основанной профессором Георгием Исаевичем Богиным – другом и соратником Юрия Максимовича, ученые из Нижнего Новгорода, Иркутска, Петропавловска-Камчатского, многие из них – аспиранты и ученики Ю.М. Скребнева, его научные последователи. В конференции также приняли участие преподаватели и аспиранты Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, которые проходят научную стажировку на кафедре английской филологии НГЛУ в рамках программы академической мобильности молодых ученых России – АММУР.

На пленарном заседании с воспоминаниями об учителе и выдающемся ученом выступили аспиранты Ю.М. Скребнева: к. ф. н., доцент В.Г. Тихонов, к. ф. н., доцент А.Н. Кочетков. С научными докладами выступили д. ф. н. В.А. Тырыгина, д. ф. н., профессор С.В. Постникова (Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского).

На секционных заседаниях обсуждались вопросы наиболее актуальных направлений современной лингвистической науки: коллоквиалистики, социальной и региональной вариантологии, лингвистической прагматики и теории коммуникации и коммуникативных стратегий, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, политической лингвистики, медиалингвистики, гендерной лингвистики, лингвистических основ и литературоведческих аспектов межкультурной коммуникации.

По итогам работы конференции вышел сборник научных трудов и докладов: Сборник материалов всероссийской научной конференции «Скребневские чтения» 26 октября 2016 г. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2016. – 224 с.

И.Н. Кабанова

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного лингвистического
университета им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 36

Редакторы: А.О. Кузнецова
Д.В. Носикова
А.С. Паршаков

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 27.12.2016

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 13,125

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

Типография НГЛУ
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а