

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 42

Нижний Новгород

2018

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
НГЛУ*

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 42. – Н. Новгород: НГЛУ, 2018. – 197 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

М.А. Викулина (*зам. главного редактора*), А.Ю. Курмелев (*отв. секретарь*), М.А. Ариян, О.В. Байкова (Киров),
К.Э. Безукладников (Пермь), М.К. Бронич, Н.К. Гарбовский (Москва),
Н.А. Голубева, М.А. Грачев, А.В. Иванов, В.И. Карасик (Волгоград),
С.Б. Королева, Л.П. Крысин (Москва), И.В. Леушина, Н.В. Макшанцева,
М.И. Никола (Москва), Ж.В. Никонова, О.А. Обдалова (Томск),
О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Л.В. Рацибурская, Т.Н. Синеокова,
В.В. Сдобников, 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, 2018

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 42

Nizhny Novgorod

2018

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 41. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,
2018. – 197 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B. Zhigalev

Editorial Board:

M. Vikulina (*Deputy Editor-in-Chief*), A. Kurmelev (*Executive Secretary*),
M. Ariyan, O. Baykova (Kirov), K. Bezukladnikov (Perm), M. Bronich,
N. Garbovsky (Moscow), N. Golubeva, M. Grachev, A. Ivanov,
V. Karasik (Volgograd), S. Koroleva, L. Krysin (Moscow), I. Leushina,
N. Makshantseva, M. Nikola (Moscow), Zh. Nikonova, O. Obdalova (Tomsk),
O. Oberemko, E. Porshneva, L. Ratsiburskaya, T. Sineokova, V. Sdobnikov,
D. Boxer (USA), D. Markey (Belgium), D. Millet-Gérard (France),
U. Renner-Henke (Germany), K. Fliedl (Austria), S. Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

- Е.И. Беляева** (*Нижний Новгород*)
Применение лингвистических классификаций в экспертной практике: аспект однозначности признаковых описаний..... 11
- Е.П. Гамина** (*Нижний Новгород*)
Типы глагольных предикатов с дополнением-пациентивом (на материале английского языка)..... 20
- М.Н. Зырянова** (*Омск*)
Способы выявления присутствия автора в постмодернистских текстах (на примере творчества Д.А. Пригова)..... 31
- И.Н. Кабанова, Н.А. Кохан** (*Нижний Новгород*)
Прагматический аспект языковой игры в англоязычном религиозном дискурсе..... 39
- С.З. Мамедов** (*Нижний Новгород*)
Стратегии перевода в сфере туризма 48
- О.В. Петрова** (*Нижний Новгород*)
Языковая картина мира в лингводидактическом аспекте: слова, понятия, концепты..... 58
- У Байчжэнь** (*КНР*)
Пророк – мудрец: смысловые сдвиги в концепте *пророк* в переводах стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» на китайский язык..... 70
- Чжан Сюэмэй** (*КНР*)
Коннотации имени прилагательного «красный» в китайском языке 85

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

- Т.В. Балашова** (*Москва*)
Голос Максимилиана Волошина в литературных дискуссиях середины XX века..... 94

Ю.Ю. Иванов (<i>Москва</i>) Проблема идентичности в романе Янна Мартела «Жизнь Пи».....	109
Е.Е. Сергиенко (<i>Нижний Новгород</i>) Национальные переводческие традиции в Италии	120
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
Н.В. Ваганова, О.А. Демина, В.Л. Лунина, О.В. Телегина (<i>Нижний Новгород</i>) Образовательный потенциал массового открытого онлайн курса (МООК) в обучении иностранному языку студентов заочного отделения неязыковых вузов	135
Т.Ю. Воронцова, Е.Е. Сергиенко (<i>Нижний Новгород</i>) Относительная аутентичность речи как аспект работы в языковом вузе	146
М.Е. Гненик (<i>Нижний Новгород</i>) Повышение качества обучения иностранному языку в техническом вузе	157
Ю.Ю. Панченко, Е.Д. Авдошина (<i>Нижний Новгород</i>) Опыт использования электронной коммуникативной проектной деятельности в целях формирования общекультурных компетенций на занятиях по иностранному языку	167
О.К. Шиманская, Е.А. Жирякова, Ю.Ю. Панченко (<i>Нижний Новгород</i>) Значение сотрудничества преподавателей и студентов в развитии внеучебной научной деятельности (из опыта работы студенческого научно-дискуссионного клуба «Трибуна» НГЛУ им. Н.А. Добролюбова)	177

ХРОНИКА

Дни славянской письменности и культуры в Нижнем Новгороде	188
Юбилейная Международная конференция «Социальные варианты языка – 10»	194

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

- Ekaterina Belyaeva** (*Nizhny Novgorod*)
Linguistic Classifications in Expert Practice: Creating Unambiguous Descriptions of Classification Features 11
- Elena Gamina** (*Nizhny Novgorod*)
Types of Verbal Predicates with the Patient as a Surface Object in English Sentences 20
- Marina Zyryanova** (*Omsk*)
Methods of Detecting the Presence of the Author in Postmodernist Texts (The Case of D.A. Prigov's Poetry) 31
- Irina Kabanova, Nadezhda Kokhan** (*Nizhny Novgorod*)
Pragmatic Aspects of Language-Games in the English Religious Discourse 39
- Said Mamedov** (*Nizhny Novgorod*)
Translation Strategies in the Field of Tourism 48
- Olga Petrova** (*Nizhny Novgorod*)
The Linguistic Worldview in Linguodidactic Aspect: Words, Notions, Concepts 58
- Wu Baizhen** (*PRC*)
A Prophet as a Sage: Semantic Transformations of the Concept *Prophet* in Chinese Translations of Pushkin's Poem "Prophet" 70
- Zhang Xiumey** (*PRC*)
Connotations of the Adjective "Red" in the Chinese Language ... 85

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE

- Tamara Balashova** (*Moscow*)
The Voice of Maximilian Voloshin in Literary Discussions of the mid-20th Century 94

Yuri Ivanov (<i>Moscow</i>) The Problem of Identity in Yann Martel’s Novel “Life of Pi”	109
---	-----

Elena Sergienko (<i>Nizhny Novgorod</i>) National Translation Traditions in Italy.....	120
--	-----

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

Nataliya Vaganova, Olga Demina, Vera Lunina, Olga Telegina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Educational Potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) in Teaching Foreign Languages to Extension Students of Non-Linguistic Universities	135
---	-----

Tatyana Vorontsova, Elena Sergienko (<i>Nizhny Novgorod</i>) Relative Authenticity of Speech in Teaching and Learning Foreign Languages	146
---	-----

Marina Gnenik (<i>Nizhny Novgorod</i>) Improving the Quality of Foreign Language Teaching in a Technical University.....	157
--	-----

Yury Panchenko, Elena Avdoshina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Implementing Electronic Project Activities in the Language Classroom for the Development of Students’ General Cultural Competences	167
---	-----

Olga Shimanskaya, Ekaterina Zhiryakova, Yury Panchenko (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Importance of Students and Faculty’s Cooperation in the Development of Extracurricular Research Activities (The Case of “Tribune,” the Student Research and Discussion Club at the Linguistics University of Nizhny Novgorod)	177
---	-----

CHRONICLE

The Days of Slavic Writing and Culture in Nizhny Novgorod	188
---	-----

The Tenth Anniversary International Conference “Social Variations in Language – X”	194
--	-----

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.111:81.367:81.23:81.32

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КЛАССИФИКАЦИЙ В ЭКСПЕРТНОЙ ПРАКТИКЕ: АСПЕКТ ОДНОЗНАЧНОСТИ ПРИЗНАКОВЫХ ОПИСАНИЙ

Е.И. Беляева

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

В статье рассматриваются некоторые аспекты создания однозначных признаков описаний лингвистической классификации, предназначенных для использования экспертами-лингвистами. На примере структурно-семантической классификации английской аффективной речи обсуждаются присущие классификационным признакам особенности, влияющие на восприятие признаков экспертами и провоцирующие ошибки идентификации. Предлагаются возможные корректировки признаков описаний, направленные на предотвращение ошибок идентификации.

Ключевые слова: лингвистическая классификация, классификационный признак, инструкция, тестирование, идентификация, ошибка идентификации.

Linguistic Classifications in Expert Practice: Creating Unambiguous Descriptions of Classification Features

Ekaterina Belyaeva

The article discusses some aspects of creating unambiguous descriptions of linguistic classification features that are meant to be used by linguistic experts. The author lists immanent qualities of classification features that influence experts' perception using the example of a structural-semantic classification of English emotional speech. She goes on to suggest possible corrections of such descriptions to prevent identification mistakes.

Key words: linguistic classification, classification feature, instruction, testing, identification, identification mistake.

Создание лингвистической классификации – сложный творческий процесс, практически не поддающийся формализации. В ходе этого процесса разработчик классификации выявляет в анализируемом материале некоторые собственно лингвистические признаки, в соответствии с которыми элементы исследуемого объекта (фонетические, морфологические, лексические, фразеологические, синтаксические и другие единицы) объединяются им в

классификационные группы, подгруппы и т. д. Разрабатывая классификацию и, в частности, группируя элементы, исследователь оперирует целым комплексом представлений о классификационных признаках, являющихся основанием для того, чтобы поместить элементы в одну или разные классификационные группы. Знания разработчика классификации о классификационных признаках обширны и довольно трудно вербализуемы, но задача их вербализации или, иными словами, задача создания признаковых описаний, которые будут доступны другим лингвистам, является первоочередной в случае, если разработчик хочет, чтобы его классификация использовалась не только им самим, но и другими специалистами. Таким образом, результатом создания классификации является ряд описаний классификационных признаков, фактически представляющий собой инструкцию к применению данной лингвистической классификации любым другим лингвистом.

Одним из важных свойств описаний признаков лингвистической классификации является их однозначность [1. С. 89; 2; 3. С. 51]. Признаковое описание можно считать однозначным, если на основании него любой средний эксперт в данной предметной области может безошибочно определить наличие или отсутствие описанного признака в некотором лингвистическом материале. Признаковое описание нельзя считать однозначным, если оно провоцирует эксперта на ошибку идентификации признака, а именно: **пропуск признака** (эксперт не идентифицирует признак там, где он на самом деле есть), **ложное обнаружение признака** (эксперт идентифицирует признак там, где его на самом деле нет) или **замещение признака** (эксперт идентифицирует один признак вместо другого). Как показано в [4; 5], однозначность признаковых описаний может быть проверена и оценена количественно с помощью специальной методики итеративного тестирования лингвистической классификации.

В настоящей статье рассматриваются некоторые аспекты однозначности описаний признаков структурно-семантической классификации английской аффективной речи, разработанной Т.Н. Синеоковой [6]. Данная классификация является иерархической интерактивной классификацией, устанавливающей связи между типом психологического состояния и полом говорящего и структурно-семантическими особенностями его речи [7; 8].

Классификация успешно применяется в исследованиях псевдоаффективной (воздействующей) речи, например, судебной [9] и политической [10], для оценки потенциала рекламных текстов [11] и адекватности текстов перевода по отношению к оригиналу [12], а также при проведении лингвокриминалистических экспертиз. В связи с этим важно, чтобы классификация была доступна как можно большему количеству специалистов, а значит, ее описание должно быть однозначным.

Классификация содержит 40 классификационных признаков. Их первичные описания были составлены разработчиком и представлены экспертам из числа преподавателей, аспирантов и студентов старших курсов НГЛУ им. Н.А. Добролюбова для использования в качестве инструкций по определению наличия или отсутствия данных признаков в ряде аффективных высказываний, отобранных методом сплошной выборки из пьес современных англоязычных авторов. На основании анализа ошибок, допущенных экспертами, инструкции (т. е. признаковые описания) поэтапно корректировались с целью обеспечить наибольшую вероятность правильной идентификации признаков экспертами в представленном лингвистическом материале. Однозначность признаковых описаний на каждом этапе тестирования контролировалась с использованием статистических параметров **приведенная вероятность ошибки** и **коэффициент корреляции** решений экспертов с эталонным решением (методика тестирования и суть статистических параметров, подобранных для решения описываемых задач, подробно описаны в [13; 14]).

До начала тестирования были сделаны некоторые предположения о возможных трудностях восприятия описаний некоторых признаков экспертами, подтвердившиеся в дальнейшем. Так, были выделены следующие группы классификационных признаков, в отношении которых прогнозировались ошибки идентификации.

1. Новые признаки. К этой группе относятся специфические для конкретной классификации признаки, а именно:

а) **абсолютно новые признаки** – неизвестные экспертам из их предыдущего лингвистического опыта, т. е. выделяемые впервые в рамках структурно-семантической классификации английской аффективной речи, например, признак **повтор-побуждение**, характеризующийся многократным повтором глаголов в форме

повелительного наклонения, слова *please* и модальных глаголов с отрицанием:

Father Domineer (roaring): Bring them out, bring them out! How often have I to warn you against books! Hell's bells tolling people away from th' truth! Bring them out, in annem fiat ecclesiam nonsensio, before th' demoneens, we've banished flood back into th' house again! [15. P. 200];

б) **относительно новые признаки** – известные экспертам из их предыдущего лингвистического опыта, но в рамках структурно-семантической классификации английской аффективной речи несколько переосмысленные, например, признак **эллипсис-эмфатизатор**, характеризующийся отсутствием в высказывании главных и / или второстепенных членов и / или других строевых элементов, за счет чего достигается усиление ремы:

Curio (near hysteria): Impossible, Wholeness! [16. P. 37].

Новизна признаков этой группы провоцирует ошибки типа **пропуск признака**.

2. **«Яркие» признаки**. К этой группе относятся признаки, привлекающие внимание экспертов заметными в письменном тексте чертами. В рамках структурно-семантической классификации английской аффективной речи были выделены:

а) **«яркие» признаки с пунктуационным маркером**, т. е. привлекающими внимание многоточиями, тире, восклицательными знаками, например, признак **разрыв-паузатор**, характеризующийся наличием пауз разнообразного генеза в высказывании (в частности, артикуляторных пауз, пауз припоминания и / или пауз хезитации):

Blanche (she rushes into the bedroom. Stella goes to her with a glass. Blanche suddenly clutches Stella's free hand with a moaning sound and presses the hand to her lips. Stella is embarrassed by her show of emotion. Blanche speaks in a choked voice.): You're – you're so good to me! [17. P. 170];

б) **«яркие» признаки с графическим маркером**, т. е. измененным графическим обликом слов высказывания, например, признак **артикуляторные персеверации**, характеризующийся многократным повторением отдельных букв / слогов в слове или нескольких словах, отдельных односложных слов, составляющих высказывание:

Nick: Honey, I didn't mean to.

Honey (grabbing at her belly): Ohhhhh...nooooo. [18. P. 147].

«Яркость» признаков этой группы провоцирует ошибки типа **ложное обнаружение признака**.

3. **Сходные признаки.** К этой группе относятся признаки, обладающие некоторыми сходными лингвистическими особенностями. В рамках структурно-семантической классификации английской аффективной речи были выделены:

а) **структурно сходные признаки** – сходные в синтаксическом плане, но отличающиеся функционально-семантическими характеристиками. Например, сходство структурных особенностей признаков **изолированные предложения-апеллятивы** и **потенциально сочиненные предложения** выражается в наличии сочинительного союза, занимающего начальную позицию в высказывании. Вместе с тем функцией *изолированных предложений-апеллятивов* (пример (1)) является прямое обращение к собеседнику, что не характерно для *потенциально сочиненных предложений* (пример (2)):

(1) *Hope (he goes on in a sort of furious desperation, as if he hated himself for every word he said, and yet couldn't stop): But I'll show you, bejees!* [19. P. 145].

(2) *Nina (exasperatedly): And then there'll be the same old terrible scene of hate and you'll run away – it used to be to drink and women, now it's to the Station.* [20. P. 175];

б) **семантически сходные признаки** – сходные в семантическом плане, но различающиеся структурными особенностями. Например, семантика оскорбления является объединяющей для признаков **повтор-аффектив** (пример (3)), **квалифицирующая инверсия** (пример (4)), **предложения-инвективы** (пример (5)) и **обращения-аффективы** (пример (6)), но структуры высказываний, реализующих эти признаки, различны:

(3) *Cora (shrieking): You fool. You fool.* [21. P. 157].

(4) *Stella: Drunk – drunk – animal thing, you! (She rushes through to the poker table.)* [17. P. 152].

(5) *George: YOU SATANIC BITCH!* [18. P. 137].

(6) *Serafina: Have me arrested, have me, you dirt, you devil, you liar! (She comes back inside the house and leans on the work table for a moment, panting heavily. Then she rushes back to the door, slams it and*

bolts it. Then she rushes to the windows, slams the shutters and fastens them...) [22. P. 55].

Сходство признаков этой группы провоцирует ошибки типа **замещение признаков**.

4. Редкие признаки. К этой группе относятся признаки с низкой частотностью (идентифицируемые менее, чем в 10 % анализируемых аффективных высказываний), например, признак **корректирующая инверсия**, характеризующийся неинвертированным переспросом с использованием структуры реплики собеседника с вопросительным словом, реализуемым после паузы хезитации:

Evans (tenderly): Ned told me – the secret – and I’m so happy, dear!

Nina (stammering): Ned told you – what? [20. P. 146].

Редкость признаков этой группы провоцирует ошибки типа **пропуск признака**.

Перечисленные имманентные характеристики классификационных признаков, влияющие на восприятие признаков экспертами, должны, как представляется, быть отражены в их описаниях, предназначенных для использования широким кругом специалистов-лингвистов. В частности, в ходе работы по поэтапной корректировке инструкций к структурно-семантической классификации английской аффективной речи доказали свою эффективность правки признаков описаний, направленные на предотвращение ошибок идентификации, провоцируемых такими внутренне присущими характеристиками признаков. Правки признаков описаний можно разделить на две общие группы:

1) **неперекрестные правки**, т. е. правки, затрагивающие описание одного признака;

2) **перекрестные правки**, т. е. правки, затрагивающие описание двух и более признаков, с обязательными ссылками на наличие корректировок в других признаках. Такие правки способствуют восприятию инструкции экспертами как единого текста, части которого тесно взаимосвязаны и взаимозависимы.

На начальном этапе тестирования значимое увеличение однозначности идентификации признаков было достигнуто за счет внесения корректировок в признаковые описания новых, «ярких» и редких признаков. К таким корректировкам относятся:

а) **неперекрестные примечания-метки** для новых и редких признаков, привлекающие внимание экспертов и предупреждающие

ошибки типа **пропуск признака** («Внимание! Новый признак!», «Внимание! Редкий признак!»);

б) **перекрестные примечания-метки** об особенностях сочетаемости новых и редких признаков с «яркими» или частотными признаками, побуждающие экспертов к поиску новых и редких признаков в высказываниях, где реализованы «яркие» и частотные признаки, и также предупреждающие ошибки типа **пропуск признака**;

в) **перекрестные ссылки разъясняющего характера** между «яркими» признаками и признаками, которые «затеняются» в восприятии экспертов этими «яркими» признаками, предупреждающие ошибки типа **ложное обнаружение «яркого» признака** и **пропуск «неяркого» признака**.

На среднем этапе тестирования, когда эффекты новизны, «яркости» и редкости признаков в значительной мере нивелированы, статистически значимый результат с точки зрения увеличения однозначности идентификации классификационных признаков дали корректировки описаний сходных признаков. К таким корректировкам относятся **перекрестные дифференцирующие ссылки** между сходными признаками, призванные исключить ошибки типа **замещение признаков**.

После внесения в описания новых, «ярких», редких и сходных классификационных признаков перечисленных выше корректировок завершающий этап тестирования позволяет выявить и описать новые разновидности классификационных признаков, случаи интересной комбинаторики ранее выделенных классификационных признаков и даже новые классификационные признаки. Внесение этих сведений в признаковые описания способствует устранению неполноты инструкций, в то же время способствуя более детальному описанию исследуемого объекта и совершенствованию самой классификации.

Таким образом, применение лингвистической классификации в экспертной практике делает необходимой разработку специальной инструкции к классификации, содержащей однозначные описания классификационных признаков и учитывающей особенности восприятия этих признаков экспертами. Такая инструкция может быть разработана с помощью апробированной и доказавшей свою эффективность методики итеративного тестирования

лингвистической классификации на однозначность идентификации классификационных признаков.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М.: Просвещение, 1966. 302 с.
2. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 1. М., 1960. С. 215–262.
3. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. 404 с.
4. Синеокова Т.Н., Чернышова (Беляева) Е.И. Методологические аспекты проверки однозначности выделения классификационных признаков аффективной речи // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сборник научных статей. Вып. 2. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. С. 80–98.
5. Беляева Е.И. Тестирование однозначности как самостоятельный этап разработки лингвистической классификации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 12. С. 240–253.
6. Синеокова Т.Н. Парадигматика эмоционального синтаксиса: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2003. 244 с.
7. Синеокова Т.Н. Функциональный подход к разработке интерактивных синтаксических классификаций // Когнитивные исследования языка. Тамбов, 2017. № 31. С. 56–62.
8. Лисенкова О.А. Синтаксическая транспозиция в мужской и женской аффективной речи (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2007. 140 с.
9. Антонова Е.С. Особенности функционирования повторов в судебной речи: Дипломная работа. Нижний Новгород, 2010. 65 с. (Научный руководитель – Т.Н. Синеокова).
10. Лаврова А.А. Синтаксические особенности реализации эмоционального компонента в политической речи (на материале американских предвыборных теледебатов): Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2010. 224 с.
11. Жданова М.Э. Структурно-семантические особенности рекламного текста: Дипломная работа. Н. Новгород, 2010. 85 с.

12. Добровольская Л.В., Синеокова Т.Н. Особенности перевода конструкций с повторами, реализуемыми в состоянии эмоционального напряжения (на материале русского и английского языков) // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сборник научных статей. Вып. 5. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. С. 52–65.

13. Беляева Е.И. Способы статистической верификации разработки однозначного классификационного описания // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях: Всероссийская конференция, 13-15 мая 2009 г., Нижний Новгород: тезисы докладов / Рос. акад. наук, Ин-т приклад. физики [и др.]. Н. Новгород: ИПФ РАН, 2009. С. 20–21.

14. Беляева Е.И. Способы регистрации изменений восприятия при разработке однозначного классификационного описания // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сборник научных статей. Вып. 4. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. С. 30–35.

15. O'Casey S. Cock-a-Doodle Dandy // Collected Plays. London, 1951. P. 117–224.

16. Cameron K. Papp // The American Place Theatre: Plays. N. Y.: A Delta Original, 1973. P. 31–88.

17. Williams T. A Streetcar Named Desire // Sweet Bird of Youth. A Streetcar Named Desire. The Glass Menagerie. London: Penguin Books, 1969. P. 113–226.

18. Albee E. Who's Afraid of Virginia Woolf? N. Y., 1965. 242 p.

19. O'Neill E. The Iceman Cometh. N. Y.: Vintage Books, 1946. 260 p.

20. O'Neill E. Strange Interlude // Three Plays. N. Y.: Vintage Books, 1958. P. 61–226.

21. Hellman L. Days to Come // Four Plays by Lillian Hellman. New York: The Modern Library, 1942. P. 87–162.

22. Williams T. The Rose Tattoo // Three Plays of Tennessee Williams. N. Y.: New Directions Publ., 1964. P. 1–156.

Сведения об авторе

Беляева Екатерина Ивановна
ассистент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ekat.belyaeva@mail.ru

УДК 811.111'37:811'111'367

**ТИПЫ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ
С ДОПОЛНЕНИЕМ-ПАЦИЕНТИВОМ (НА МАТЕРИАЛЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Е.П. Гамина

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

В статье рассматриваются вопросы, связанные с семантической структурой предложения. Предлагается анализ глагольных предикатов, которые вводят дополнение-пациентив. Определяются особенности функционирования пациентива в зависимости от типа глагольного предиката, который его присоединяет. Проведенный анализ позволяет уточнить место пациентива в системе глубинных падежей и особенности употребления соответствующего актанта.

Ключевые слова: глубинная структура, пациентив, глагольный предикат, каузативный глагол, глубинный падеж.

**Types of Verbal Predicates with the Patient as a Surface Object in English Sentences
Elena Gamina**

The article discusses the semantic structure of the sentence, offers an analysis of verbal predicates which open the slot for the patient functioning as a surface object, and demonstrates how this patient-role object functions depending on the type of the verbal predicate. The analysis attempts to throw additional light on the position of the patient in the system of semantic cases in the English language.

Key words: deep structure, patient, verbal predicate, causative verb, deep case.

Предикат признается ядром семантической структуры большинством лингвистов, которые занимаются исследованием глубинной структуры предложения. Предикат – это семантическая единица, которая отображает свойство или отношение и открывает места для других семантических единиц – аргументов. Способность предиката открывать места для аргументных семантем называется семантической валентностью. Валентности предиката определяются внутренними свойствами самого предиката. Например, на основе семантических свойств глагола «резать» можно предсказать, что данный глагол открывает места для трех аргументных семантем – субъекта действия, объекта действия и инструмента [1. С. 290].

Можно сказать, что глагол моделирует ситуацию на семантическом уровне аналогично тому, как он порождает предложение на лексико-синтаксическом уровне. Каждая глагольная

лексема, являясь по определению однозначной, моделирует одну типовую ситуацию. Семантические подклассы глаголов определяются типами моделируемых ими ситуаций.

В настоящее время существует большое число классификаций предикатов, основанных на различных характеристиках данной семантической единицы. Так, можно найти деление предикатов по аспектуальным характеристикам на предельные и непредельные, по ролевой валентности на агентивные и неагентивные, по категориальной функции на предикаты, обозначающие действия, состояния, свойства, отношения.

Существенным для данного исследования является значение глагольных предикатов, открывающих место для семантической роли пациентива в функции дополнения. Под пациентивом мы понимаем аргумент, отображающий объект, который пребывает в определенном состоянии или занимает определенное положение в пространстве, либо изменяет свое состояние или положение в пространстве в результате воздействия другого предмета [2].

Задача данной статьи состоит в том, чтобы, проанализировав глагольные предикаты, которые вводят семантическую роль пациентива в функции дополнения, установить их типы. Можно предположить, что подобное исследование позволит более четко определить содержание семантической роли пациентива, которое по-прежнему остается размытым, вследствие чего часто к пациентиву относят спорные и неясные случаи функционирования того или иного аргумента в предложении.

Рассмотрим некоторые классификации глагольных предикатов и выделим основные признаки для разделения предикатов на классы.

Четыре основных типа глагольных предикатов выделяет У. Чейф. С помощью анализа предложений типа *The dish is broken* (1), *The dish broke* (2), *Michael ran* (3), *Harriet broke the dish* (4) он приходит к выводу, что существуют предикаты, которые выражают состояния, процессы, действия и процессы-действия. К числу глаголов, выражающих состояния (1), относятся глаголы, значение которых не подводится под значение глаголов *happen* и *do*; к числу глаголов, выражающих процессы (2), – глаголы, значение которых подводится под значение глагола *happen*; к числу глаголов, выражающих действия (3), – значение которых подводится под значение глагола *do*; и к числу глаголов, выражающих процессы-

действия (4), – значение которых подводится под значение и глагола *happen*, и глагола *do* [3].

Т.В. Булыгина разделяет предикаты на предикаты, выражающие состояния, процессы, события, явления и качества, или свойства [4]. Одним из главных признаков для классифицирования предикатов признается признак статичности / динамичности отображаемой ситуации. По этому признаку процессы и события относятся к динамическим, состояния и качества – к статическим, а явления могут быть как статическими (ситуации, положения, местонахождение), так и динамическими (действия).

Представляется целесообразным при определении особенностей структуры предложений с дополнением-пациентивом учитывать также различия в общем значении глаголов. Так, Г.А. Золотова, в своем исследовании особенностей глаголов в русском языке, предлагает разделение глаголов прежде всего на полнознаменательные и неполнознаменательные (связочные, вспомогательные) [5].

Существенной для данного исследования является предложенная Г.А. Золотовой классификация полнознаменательных глаголов, которые определяются как глаголы, образующие самостоятельные компоненты предложения. Полнознаменательные глаголы в первую очередь разделяются на акциональные и неакциональные. Неакциональные глаголы не обозначают действия как основного категориального значения глагола, они выражают разного рода отношения между предметами: пространственные («лежит», «находится», «стоит»), партитивные («относится», «состоит из»), посессивные («имеется»), – или сообщают о существовании или состоянии предмета («отсутствует», «существует») [5. С. 161]. В группе акциональных глаголов выделяются глаголы речемыслительного действия («рассказывать», «петь»), эмоционального действия («любить», «презирать»), конкретного физического действия («вязать чулки»), социативного или интерсубъектного действия («поспорить с друзьями по поводу фильма»), глаголы движения («лететь из Москвы в Ленинград»), которые сопровождаются указанием на предметные ориентиры [5. С. 163].

Отдельно следует отметить так называемые каузативные глаголы. Каузативные глаголы – это глаголы, которые «обозначают

воздействие на лицо или предмет, в результате которого лицо совершает действия, испытывает состояния, предмет изменяет свое состояние, качество, местоположение» [5. С. 166]. Каузативные глаголы соотносятся с каузативными синтаксическими конструкциями, в которых раскрывается состав компонентов каузативной ситуации: каузатор, каузирующий глагол, объект каузирующего воздействия. Например, в предложении *...she put the banknotes in the bottom of the pot...* [6. С. 98] каузатором является лицо, выраженное местоимением *she*, объектом каузирующего воздействия при каузативном глаголе *put* является предмет, выраженный существительным *banknote*. Другими словами, *A put B in C* = лицо *A* воздействует на предмет *B*, каузируя его изменить свое положение – переместиться в точку *C*. Глаголы, содержащие в своем значении сему каузативности, представляют особый интерес для данного исследования, так как подобные глаголы всегда открывают место для актанта, который обозначает объект воздействия, который в большинстве случаев на поверхностном уровне предложения выполняет функцию дополнения, а в глубинной структуре – семантическую роль пациента.

Обратимся к анализу предикатов, которые вводят непосредственно дополнение-пациентив. При анализе глагольных предикатов с дополнением-пациентивом будем опираться на классификацию типов пациентива в функции дополнения, приведенную в предыдущей работе [2]. Существует несколько разновидностей пациентива в зависимости от семантической разновидности глагольного предиката. Можно выделить два основных типа дополнения-пациентива.

К первому типу относится пациентив, обозначающий объект, который не претерпевает каких-либо изменений в результате действия, выраженного глаголом в функции предиката. Например: *Miss Polly Harrington entered her kitchen a little hurriedly this June morning* [7. С. 13].

Ко второму типу относится дополнение-пациентив, обозначающий объект, который претерпевает изменения в результате действия. Например: *Perhaps he saw the reproach behind her lightness of manner, for he took her hand and shyly pressed it* [8. P. 13].

Рассмотрим примеры, в которых пациентив в функции дополнения обозначает лицо или предмет, который находится в

каком-то неизменном месте: ...*and Sun looked for him everywhere but couldn't find him* [9] (1); ...*he invariably wore black serge clothes ... and the largest black-rimmed spectacles that I had ever seen* [9] (2); *The other room would have a large built-in wardrobe ... and space for a bed* [10] (3); *I met a soldier from the Rifle Brigade...* [11] (4). В данных примерах актанты *him, clothes, wardrobe, soldier* выполняют функцию пациентива. Каждый участник описываемой в предложении ситуации находится в каком-то месте, которое не меняется в результате направленного на него действия. В рассматриваемых предложениях можно говорить о нахождении объекта в каком-либо месте, так как в импликационал глаголов включена сема локативности. Актант *Sun* (имя персонажа) употребляется в функции агентива, он обозначает лицо, выступающее в роли активного участника ситуации, а глагол обозначает действие. Актант *he* в предложении (2) также выполняет функцию агентива, но глагол обозначает процесс. В предложении (3) актант *room* употребляется в функции локатива, а глагол обозначает состояние. В предложении (4) актант *I* выполняет функцию номинатива [12], а глагол обозначает событие [13].

Таким образом, из проведенного анализа видно, что данный вид пациентива вводится глаголами, обозначающими действие, состояние, процесс или событие. Предложения обозначают либо ситуацию, которая носит динамичный характер, если глагол обозначает действие, процесс или событие, либо ситуацию, которая носит статичный характер, если глагол обозначает состояние. В поверхностной структуре предложения данный вид пациентива может быть представлен как предложным, так и беспредложным дополнением, которые выражены существительным, одушевленным или неодушевленным, или местоимением.

Рассмотрим примеры, в которых пациентив в функции дополнения обозначает лицо или предмет, который находится в каком-то неизменном состоянии: *I turned and saw Sam* [14] (1); *Waddington's blue and shining eyes rested on her* [8] (2); *He glanced at me* [11] (3); *I glimpsed a large brass bed, more ikons, photographs* [11] (4); *She felt that his merry little blue eyes were scanning her face with attention* [8] (5). Общим семантическим признаком для данной группы примеров является то, что в интенционал глаголов входит сема со значением «видеть». В рассматриваемых предложениях актанты *Sam, her, me, bed (ikons, photographs), face* находятся в семантической

функции пациентива, который обозначает объект восприятия. В предложениях (3, 4) лицо (*he, I*), воспринимающее объект, выполняет функцию агентива, поскольку действие, выраженное глаголами *glance, glimpse*, является произвольным и целенаправленным. В предложении (1) воспринимающее лицо (*I*) выполняет функцию экспериенса, так как предстает как «тот, чье умонастроение или умственные процессы подвергаются воздействию» [4. С. 168]. Это предложение с глаголом-предикатом *see* не подразумевает действия, поскольку в нем не говорится, что лицо сделало что-то. Его можно представить либо как событие [13], так как оно позволяет задать вопрос *What happened?*, либо как предельный неуправляемый процесс [3]. В предложениях (2, 5) в качестве воспринимающего лица вместо одушевленного предмета используется его «компонент» (*eyes*). Данный актанта выполняет функцию номинатива [12]. Это объект, от которого реально исходит действие, но при этом оно не является ни произвольным, ни целенаправленным. Глаголы (*rest(on), scan*) обозначают процесс. В случае с глаголом *scan* это подтверждается еще и формой длительного вида.

Из анализа видно, что пациентив, обозначающий воспринимаемый объект, часто вводится глаголами чувственного восприятия (*see, notice, watch, observe*), может также вводиться глаголами конкретного физического действия, включающих сему со значением «видеть, наблюдать» (*glance, look, glimpse, scan, rest on*). Ситуации, отображаемые предложениями такого рода, носят динамичный характер.

Глаголы со значением конкретного физического действия могут вводить другой вид пациентива в данной группе – пациентив, обозначающий объект физического действия. Например: *He continued to pat me kindly on the shoulder...* [15]. Ситуация, отображаемая данным предложением, носит динамичный характер. Глагол обозначает действие, которое является произвольным и целенаправленным, а актанта, обозначающий лицо, которое выполняет действие, находится в функции агентива.

Глаголы движения также могут вводить пациентив, обозначающий объект, который остается в неизменном состоянии. Например: *...when Pollyanna...flung herself upon her* [7. P. 26]. В данном примере пациентив присоединяется предикатом, выраженным глаголом движения, и обозначает объект, по которому совершается

движение. Движение осуществляется лицом, обозначенным актантом в функции агента.

Такого же типа ситуация моделируется следующей группой глаголов, которая включает глаголы типа *help, attend (to), nurse, fuss (over), look (after), take care (of)*. Общим компонентом значения таких глаголов является сема «проявлять внимание каким-либо образом, направлять усилия и действия на кого-то или что-то с целью помощи или заботы». Например: *It was occupied, but only by a poor lunatic gentleman and the people who took care of him* [15]. Пациентив, который вводится такого рода глаголами, обозначает объект комплексного (состоящего из многих действий) действия. Субъект, выполняющий действие, является активным участником ситуации. Он обозначен актантом в функции агента. Ситуация носит динамичный характер.

Пациентив, обозначающий объект, который находится в неизменном состоянии, также может присоединяться глаголами речемыслительной деятельности. Рассмотрим следующие примеры: *...Mrs. Grange had been talking to him ...* [6. С. 133] (1); *He introduced Skelton to his wife* [6. С. 119] (2); *Mrs. Beaver knew her job* [10] (3). Если глагол присоединяет предложное дополнение, как в примере (1), то пациентив в этой функции обозначает воспринимающее лицо, к которому обращена речемыслительная деятельность другого участника ситуации, обозначенного актантом в агентивной функции. Если глагол присоединяет беспредложное дополнение, как в примерах (2, 3), то пациентив в этой функции обозначает лицо или предмет, которые являются объектом речемыслительной деятельности. В предложении (3) лицо, осуществляющее речемыслительную деятельность, обозначается актантом в функции экспериенса, а глагол обозначает качество. Ситуация, моделируемая этим предикатом, носит статичный характер. В остальных предложениях субъект в семантической функции агента присоединяется глагольным предикатом, обозначающим либо действие (2), либо процесс (1). Ситуация носит динамичный характер.

Данный тип пациентива вводится также так называемыми глаголами эмоционального действия [5] и эмоционального состояния. Например: *...they can't blame others, if you see what I mean* [10]. Слово *others* употребляется в функции пациентива, который обозначает лицо, на которое направлено некоторое эмоциональное действие

другого лица, но первое не претерпевает изменений состояния в результате такого воздействия. Данный вид пациентива можно обозначить как объект эмоционального действия.

Также к рассматриваемому виду пациентива относятся случаи, когда пациентив в функции дополнения обозначает предмет, который является источником информации и который не меняется. Например: *She had read several nice little histories about children...* [16]. Предикат выражает процесс и моделирует ситуацию, которая носит динамичный характер.

Рассмотрим пример, в котором пациентив в функции дополнения обозначает предмет, который находится во владении определенного лица: *Mrs. Sampson was a widow, and owned the only two-story house in town* [17]. Данное предложение обозначает ситуацию, которая выражает отношения принадлежности (посессивности) между субъектом и объектом владения. Пациентив обозначает объект обладания. Лицо, владеющее предметом, выражено существительным, находящимся в семантической роли бенефактива. Глагол относится к числу неакциональных глаголов и обозначает состояние. Ситуация, отображаемая в предложении, носит статичный характер.

Таким образом, данный вид пациентива – пациентив, обозначающий предмет, который не претерпевает изменений состояния в результате действия, – может вводиться глаголами движения, глаголами чувственного восприятия, глаголами конкретного физического действия, глаголами речемыслительной деятельности, глаголами эмоционального действия или состояния; глаголами, выражающими посессивные отношения.

Обратимся теперь ко второму типу пациентива. Это пациентив, обозначающий предмет, который претерпевает изменения либо положения в пространстве, либо состояния в результате действия.

В первой группе рассмотрим примеры, в которых пациентив обозначает предмет, который изменяет свое положение в пространстве. В эту группу входят глаголы, в значение которых включена сема локативности. Такие глаголы имеют факультативную валентность, которая заполняется локативом. Локатив может указывать либо на начальную точку перемещения предмета, либо на конечную точку, либо на путь перемещения предмета в результате действия. Например: *And now Santa shook from her shoulder something*

we had not seen before – a rope lasso [17]; *He threw my letters into my milk pudding...* [9]; *She dragged him from the gallery into the room to the right* [17]; *I went and got a drink and passed it over someone's shoulder* [11]. Также к этой группе можно отнести примеры с глаголами, обозначающими перемещение предмета, при котором точки перемещения не выделяются. В эту группу входят: 1) глаголы, которые обозначают манипуляцию с предметом, например: *We went out to fly a kite*; 2) глаголы, которые обозначают перемещение предмета от одного одушевленного лица к другому («давать», «дарить», «одалживать», «продавать», «получать»), например: *He was constantly giving her little presents* [8]; 3) глаголы типа «снимать», «надевать», которые вводят пациентив, обозначающий предмет одежды, который изменяет свое положение в пространстве в результате этих действий («одевается», «снимается» и т. п.), например: *Then she tied her apron and sat down to take off her boots* [9].

Ко второй группе относятся примеры с пациентивом, который обозначает предмет, претерпевающий изменение состояния. Например: *She hastily dried her eyes* [16]; *It was true that they ate salad every night* [8]; *Who would know that I'd killed him* [6. С. 27]. Из приведенных примеров видно, что предмет либо претерпевает изменение в качестве, либо переходит в другую форму существования, либо уничтожается.

Анализируя примеры, представляющие второй тип пациентива, можно сделать вывод, что данный вид пациентива вводится глаголами со значением конкретного физического действия. В результате этого действия происходит изменение предмета. Другими словами, предмет является объектом каузирующего действия глагола. То есть предикаты данных предложений представлены каузативными глаголами.

Таким образом, из проведенного анализа видно, что пациентив, который обозначает лицо или предмет, находящийся в неизменном месте, вводится глаголами, обозначающими действие, состояние, процесс или событие. Пациентив, который обозначает лицо или предмет, состояние которого не меняется, вводится глаголами движения, глаголами чувственного восприятия, глаголами со значением конкретного физического действия, глаголами речемыслительной деятельности, глаголами эмоционального действия или состояния; глаголами, выражающими посессивные

отношения. Пациентив второго типа, обозначающий лицо или предмет, который меняет положение в пространстве или состояние в результате действия, вводится каузативными глаголами со значением конкретного физического действия.

Исследование типов глагольных предикатов, которые вводят пациентив в функции дополнения, позволяет более детально изучить данную семантическую роль в системе глубинных падежей, особенности употребления пациентива, а также его связь и взаимодействие с другими участниками ситуации на семантическом уровне.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. К построению языка для описания синтаксических свойств слова // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1973. С. 279–325.
2. Веснина Е.П. О пациентиве в функции дополнения (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». Выпуск 59. № 28 (243). Челябинск, 2011. С. 34–37.
3. Чейф У. Значение и структура языка. М., 1975. 432 с.
4. Семантические типы предикатов. М., 1982. 370 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 368 с.
6. Моэм У.С. Счастливый человек. Рассказы: Книга для чтения на английском языке. СПб.: КАРО, 2008. 320 с.
7. Porter E.H. Pollyanna and Pollyanna Grows Up. Worldsworth Editions, 2011. 384 p.
8. Моэм У. С. Разрисованный занавес // Электронный ресурс Интернет: <http://avidreaders.ru/read-book/the-painted-veil-uzornyy-pokrov-kniga.html>.
9. Mansfield K. Short Stories // Электронный ресурс Интернет: <http://www.katherinemansfieldsociety.org/short-stories-by-katherine-mansfield>.
10. Ивлин В. Пригоршня праха // Электронный ресурс Интернет: <http://www.limpidsoft.com/kindle/handfuldust.pdf>.
11. Fowles J. The Magus. // Электронный ресурс Интернет: <http://www.rulit.me/books/the-magus-read-66726-1.html>.

12. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
13. Львов Л.А. К определению основных типов глагольных предикатов // Семантика и функционирование английского глагола: Сборник научных трудов. Горький, 1985. С. 81–89.
14. Бронте Ш. Джен Эйр // Электронный ресурс Интернет: <http://avidreaders.ru/read-book/dzhen-eyr-kniga-dlya-chteniya-na.html>.
15. Dickens Ch. David Copperfield // Электронный ресурс Интернет: http://booksafe.net/read/dickens_charles-david_copperfield-220333.html#p3.
16. Кэрролл Л. Алиса в Стране Чудес. Алиса в Зазеркалье // Электронный ресурс Интернет: <https://skazkisameli.ru/skazki/na-anglijskom-yazyke/item/538-alisa-v-strane-chudes-skazka-na-anglijskom-yazyke>.
17. О'Генри. Сердце и крест. Рассказы: Книга для чтения на английском языке // Электронный ресурс Интернет: <http://avidreaders.ru/read-book/serdce-i-krest-i-drugie-rasskazy.html>.

Сведения об авторе

Гамина Елена Петровна
ассистент кафедры основ английского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: elena_vesnina@yahoo.com

УДК 81-139

**СПОСОБЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРИСУТСТВИЯ АВТОРА В
ПОСТМОДЕРНИСТСКИХ ТЕКСТАХ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Д.А. ПРИГОВА)**

М.Н. Зырянова

*Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина,
Омск*

В статье представлен метод ассоциативного наложения, используемый для преодоления множественности смыслов текстов со сложной интерпретацией, в частности произведений постмодернистского направления. В основе данного метода лежит анализ группы текстов с целью установления повторяющихся ассоциативных схем, которые позволяют реконструировать фрагмент поэтической модели мира автора. Интертекстуальный анализ предложен в работе как альтернативное решение при декодировании текстов, где невозможно использование метода ассоциативного наложения.

Ключевые слова: концепт, метод ассоциативного наложения, интертекст, прототекст, метатекст, конвергенция, постмодернизм.

**Methods of Detecting the Presence of the Author in Postmodernist Texts
(The Case of D.A. Prigov's Poetry)**

Marina Zyryanova

The article looks at the method of associative imposition, used to identify meaning in texts that allow multiple interpretations. This method is based on analyzing a group of texts with the goal of establishing repetitive associative schemes, which then allow us to reconstruct fragments of the author's poetic model of the world. Intertextual analysis is posited as an alternative solution for decoding texts where it is impossible to use the associative overlay method.

Key words: concept, method of associative overlay, intertext, prototext, metatext, convergence, postmodernism.

Изучение концептов художественного мышления становится все более интенсивным и быстро расширяется, захватывая разные области знания – философию, психологию, герменевтику, литературоведение, семиотику, лингвистику [1]. К настоящему моменту сформировалось даже отдельное направление в лингвистике – концептология. Всеобщий интерес к концептам не случаен. Если рассматривать их как константы, являющиеся основой менталитета того или иного народа, например: «жизнь», «смерть», «добро», «зло», «счастье», «любовь», «творчество», – то анализ каждого такого концепта ценен с точки зрения конвенционализации смысла,

заключенного в каждом из них. Совокупность же этих концептов образует «словесно-образную модель мира ... характеризующую поэтический язык как макросистему» [2]. Если говорить о микросистеме – например, идиостиле писателя или поэта, то здесь наряду с выявлением общего смысла того или иного концепта необходимо изучить индивидуальный смысл. Это позволит воссоздать поэтическую картину мира художника.

«Описание концептов художественного мышления должно строиться по дедуктивному принципу, то есть анализируемые единицы не извлекаются из текстов, а задаются *a priori*» [2]. Таким образом, например, была определена структура мегаконцепта «Творчество», реконструируемого нами на материале текстов поэзии постмодернизма [3. С. 39–40]. В результате анализа мегаконцепта «Творчество», его структуры, отношений между актантами выделяются структурные части – концепты. Каждый из концептов конкретизирует определенный аспект мегаконцепта «Творчество»: «Творец», «Результат творчества», «Процесс творчества». В данной работе внимание будет сосредоточено на концепте «Творец». Его содержание составляют представления автора о творческом субъекте.

Целью данной статьи является описание способов анализа средств репрезентации концепта «Творец» в поэтических текстах Пригова, организующих особое пространство поэзии концептуализма.

В первую очередь информацию о наполнении данного концепта дают тексты, в которых о роли поэта, творца говорится явно. В этом случае исследование может проводиться в рамках имманентного анализа, то есть анализа, не выходящего за пределы того, о чем сказано прямо [4]. Однако существуют тексты, в которых в силу особенностей постмодернистской литературы, таких как эклектичность языка, наличие двойного и множественного кодирования, смешение стилей, интертекстуальность и т. п., мы не можем ограничиться лишь анализом того, о чем сказано явно. Так, в круг рассматриваемых текстов должны быть включены те, которые содержат единицы грамматической парадигмы местоимения «я». Несмотря на то, что семантика слова «я» достаточно проста и первоначальное представление о ней дает словарное толкование: «я – служит для обозначения говорящим самого себя» [5. С. 912], в языке поэзии семантическое наполнение данного слова гораздо сложнее. Например, у Пригова в различных текстах местоимение «я» может

быть употреблено тогда, когда речь идет, во-первых, о Пригове как об обычном человеке, во-вторых, о Пригове как о поэте, в-третьих, о некоем обобщенном образе поэта-творца и, наконец, об обывателе [6]. В связи с этим для исследования концепта «Творец» необходимо выделить те тексты, в которых «я» употребляется во втором и третьем значении.

Для преодоления множественности смыслов в этой категории текстов предлагается *метод ассоциативного наложения*. Суть данного метода состоит в установлении функциональных эквивалентов для различных текстов. Метод реализуется в несколько последовательных этапов. Вначале устанавливается связь одного контекста с другим через выявление в них повторов лексических единиц (или их форм). Из множества текстов, содержащих местоимение «я» или его грамматические формы, прежде всего следует рассматривать те, в которых присутствуют реалии искусства. В качестве эквивалентов «я» могут выступать его словоформы «мне», «меня», а также грамматические формы глаголов первого лица, второго лица («только вымоешь»), указывающие на совершение действия субъектом, а реалии искусства, в зависимости от контекста, могут быть представлены как репрезентантами «стихи», «поэзия», так и следующими маркерами: *невчий, Пушкин, Некрасов, Данте со своей Петраркой, русскоземный соловей, Гете, художник, Большой театр, Наташа Ростова*. Это и позволяет рассматривать подобные тексты в рамках мегаконцепта «Творчество».

Среди всех этих текстов особый интерес вызывают те, в которых присутствуют местоимение «я», реалии искусства, а также тема грязной посуды:

- 1) *Я всю жизнь провел в мытье посуды
И в сложении возвышенных стихов... [7. С. 5]*

Этот интерес связан с тем, что при исследовании текстов Д.А. Пригова было обнаружено достаточно большое количество контекстов, где нет указаний на реалии искусства, но есть местоимение «я» и присутствует тема грязной посуды. Повторяясь в поэтических текстах Д.А. Пригова, данная тема, находящаяся на периферии языкового поля, ориентированного на нормы [8], становится центральной, обращающей на себя внимание читателя, исследователя. Например:

- 2) *Только вымоешь посуду*

*Глядь – уж новая лежит
Уж какая тут свобода
Тут до старости б дожить...
Говорят: посуда грязная... [7. С. 6]*

Взаимосвязь контекстов (1) и (2) становится очевидной, если каждому из этих фрагментов можно сопоставить когнитивную схему, отражающую их основные идеи. Так для первого из них схема имеет вид:

Я – жизнь – искусство – мытье посуды, (1)

а для второго:

Я – жизнь – мытье посуды. (2)

Тогда предполагая, что автор, говоря о творчестве, следует одной и той же схеме, мы должны переписать схему (2) в виде, указывающем, что элемент «искусство» присутствует неявно.

Я – жизнь – ... – мытье посуды. (3)

Следовательно, все тексты, удовлетворяющие этой схеме, можно рассматривать при исследовании концепта «Творец». Описанный метод анализа постмодернистских текстов согласуется с общими представлениями концептуализма: «Концептуализм – это мастерская по изготовлению чучел идейно-фигуративных схем, на которые наскоро наброшена неряшливая, дерюжная языковая ткань» [9. С. 10] (подробнее о концептуализме как литературном направлении см. в работе М.Н. Айзенберга [10. С. 636–643]).

Дальнейшее исследование текстов Д.А. Пригова позволяет существенно расширить предложенную выше когнитивную схему. Заметим, что тема грязной посуды может быть представлена манифестантами, такими как: *жизни стервятник, жизни санитар, волк; там, бывало, подмету; пол помою – протру повсеместно.*

Различные в лексическом, морфологическом плане, они объединены общей семьей – *очищение*. Таким образом, рассмотренные выше тексты, содержащие тему мытья посуды (включая ее манифестанты) соответствуют общей схеме:

Я – жизнь – искусство – очищение (4)

Например, в следующих стихотворениях находим три компонента когнитивной поэтической схемы:

1) Я есть, скажем, что жизни стервятник

Скажем, жизни я есть санитар...

«Банальное рассуждение на экологическую тему» [7. С. 6]

*Я – жизнь – ... – стервятник, санитар.
[очищение]*

2) Как бывало подметал я
Там, бывало, подмету –
Все светло кругом, а ныне –
Сломано все, не фурычит
Жить не хочется [7. С. 14]

*Я – Жить не хочется – ... – подмету – светло.
[жизнь] [очищение]*

3) Вот я беру ее невинную
Держу в карающей руке
И с доброй говорю улыбкой:
Живи, мой маленький сурок
Вот я тебе всевышний Бог
На время этой жизни краткой... [7. С. 51]

*Я – жизнь – ... – карающая рука.
[очищение]*

В последнем примере мотив очищения на первый взгляд не очевиден, однако такая интерпретация возможна в связи со следующим логическим рядом: карать = наказывать, следовательно, добиваться исправления, значит, очищать. В данных трех контекстах выпущен третий компонент, указывающий на реалии искусства. Следуя предположению, высказанному ранее, этот элемент может быть восстановлен при сравнении этих контекстов со схемой (4).

Проблема вычленения «Я»-творческого субъекта не исчерпывается применением метода ассоциативного наложения, т. к. среди анализируемых стихотворений Д.А. Пригова встречаются такие, жанровое своеобразие которых, структура, лексический ряд не соответствуют предложенной нами когнитивной схеме и, следовательно, в пределах указанного метода не могут быть рассмотрены. Это тексты с так называемым интертекстуальным наполнением. Если мыслить глобально, то «любое художественное произведение (шире – любой культурный артефакт) является

метатекстом, частью единого интертекста, и в нем непременно присутствуют интертекстуальные знаки» [11]. Мы же рассматриваем в данной работе тексты, в которых речевая стратегия реализуется через «особую структурно-языковую организацию художественного сообщения» [11], т. е. интертекстуальность носит в них преднамеренный характер. Автор специально выбирает те или иные узнаваемые для читателя формулы прототекста, по сути ставшие национальным достоянием (фразы, отдельные лексические единицы, номинативные ряды слов, строфика, ритм и т. д.) для передачи таким образом определенного смысла. Пригов в своих произведениях использует два способа реализации стратегии интертекстуальности: **конвергенцию** (трансляцию одного и того же смысла параллельно несколькими средствами [11]) и **контраст** прототекста и метатекста (причем в этом случае интертекстуальные единицы могут быть истолкованы только посредством прототекста). Наблюдая факты использования этих стилистических приемов, мы имеем возможность декодировать текст, а в данном случае решить, присутствует ли в том или ином контексте «я» как творческий субъект. Так, в анализируемом стихотворении «Античных пара соболей» для реализации стратегии интертекстуальности использован прием контраста.

В качестве прототекста в данном стихотворении Д.А. Пригова выступает «Пророк» А.С. Пушкина. Каждая строка в нем сопоставима с пушкинской и одновременно противопоставлена ей:

<i>Античных пара соболей</i>	<i>И шестикрылый серафим</i>
<i>Под утро как-то мне явилась</i>	<i>На перепутье мне явился;</i>
<i>В мою постель стремглав</i>	<i>Моих зениц коснулся он;</i>
<i>забралась</i>	<i>И жало мудрая змеи...</i>
<i>И стала есть меня с бровей</i>	<i>И он мне грудь рассек</i>
<i>Я чувствовал прокол зубов</i>	<i>мечом</i>
<i>И легкую порою тряску</i>	<i>И внял я неба содроганье</i>
<i>Я это ощущал как ласку</i>	<i>И горний ангелов полет</i>
<i>Оставленных полубогов</i>	<i>[12. С. 385]</i>
<i>Нам в наследство [7. С. 54]</i>	

Противопоставлен даже ритмо-метрический строй всего стихотворения (как у Пушкина – ямб) нерифмованной, аритмичной

всему предыдущему строю последней строке (что характерно для поэзии Пригова). Прием контраста применен Приговым, конечно же, не случайно. Л.В. Зубова так определяет возможные цели использования этого приема в поэзии постмодернизма: «...контраст выступает либо как отражение дисгармонии, либо, напротив, как ценностное уравнивание всего сущего, как средство устранить оппозицию между высоким и низким...» [9. С. 14]. Нас интересует в данном случае прием контраста как средство идентификации прототекста (а не цель его использования). В рассмотренном примере таковым является «Пророк» Пушкина – стихотворение о поэте, его предназначении. Таким образом, в метатексте, заимствующем фонический, метрический, лексический строй прототекста, отражается и тематика первичного текста. Следовательно, в стихотворении Пригова «Античных пара соболей» дейктическое слово «я» обозначает творческий субъект.

В поэтическом пространстве Д.А. Пригова выделяется группа текстов, в которых одновременно реализуется интертекстуальность и рассмотренная выше когнитивная схема. То есть в этих текстах возможно выделение семантики «я – творческий субъект» двумя способами: через интертекст и методом ассоциативного наложения. Приведем в качестве примера следующее стихотворение:

*Как некий волк свирепый и худой
Бюрократизм который выгрызает
Гляжу на справочку, но Боже мой!
Вот из нее росточек выползает...* [7. С. 46]

Идентифицировать строчку «...волк свирепый и худой / Бюрократизм который выгрызает...» не представляет труда. Семантика данной метафоры определяется по прототексту «Я волком бы выгрыз бюрократизм» В. Маяковского, в котором поэт-трибун восстает против бюрократической системы. В этом прототексте отражена не только позиция гражданина, но и представлено осознание поэтом своего предназначения как творца. Прототекст помогает декодировать в метатексте семантику «я – творческий субъект».

К тому же выводу можно прийти в рамках метода ассоциативного наложения, выделив из этого контекста когнитивную схему (4). Таким образом, корреляция двух методов дает основание

надеяться на объективность результатов, к которым приводит каждый из них.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. 511 с.
2. Кузьмина Н.А. Концепты художественного мышления: к постановке вопроса // Проблемы деривации: Семантика. Поэтика. Пермь: ПГУ, 1991. С. 57–64.
3. Зырянова М.Н. Лингвокогнитивное описание структуры мегаконцепта «творчество» (на материале произведений Д.А. Пригова) // Вестник ВолГУ. Серия 2. Языкознание. № 1(13). Волгоград: ГОУ ВПО «Волгоградский государственный университет», 2011. С. 38–44.
4. Гаспаров М.Л. Избранные труды: в 3 т. Т. 2. О стихах. М., 1997. 501 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1989. 924 с.
6. Пригов Д.А. Азбуки // Электронный ресурс Интернет: <http://prigov.com/azbuki/>.
7. Пригов Д.А. Написанное с 1975 по 1989. М.: НЛО, 1997. 285 с.
8. Штайн К.Э. Принципы анализа поэтического текста. СПб.–Ставрополь, 1993. 276 с.
9. Зубова Л.В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М.: Новое литературное обозрение, 2000. 432 с.
10. Айзенберг М.Н. Вокруг концептуализма // Три века русской метапоэтики: Легитимация дискурса. Антология: в 4 т. Том 4. Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного ун-та, 2006. С. 636–643.
11. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Екатеринбург – Омск: Омск. гос. ун-т, 1999. 268 с.
12. Пушкин А.С. Сочинения. В 3 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1985. 735 с.

Сведения об авторе:

Зырянова Марина Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Омский ГАУ им. П.А. Столыпина
E-mail: zyryanova_m@mail.ru

УДК 811.111'42

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ

И.Н. Кабанова, Н.А. Кохан

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

Статья посвящена рассмотрению феномена языковой игры в современных христианских проповедях с позиций прагматики. Особое внимание уделяется постулатам речевого общения Г.П. Грайса и их нарушениям в религиозном дискурсе.

Ключевые слова: языковая игра, религиозный дискурс, проповедь, прагматика, постулаты речевого общения.

Pragmatic Aspects of Language-Games in the English Religious Discourse

Irina Kabanova, Nadezhda Kokhan

The article deals with the phenomenon of language-games in modern Christian sermons from the pragmatic perspective, focusing on conversational maxims of H.P. Grice and their violations in religious discourse.

Key words: language-game, religious discourse, sermon, pragmatics, conversational maxims.

Феномен языковой игры издавна вызывает неослабевающий интерес исследователей. Начиная с эпохи античности языковая игра изучалась в рамках философии (Аристотель, Цицерон, К. Фишер), психологии (З. Фрейд) и лингвистики. В лингвистическом плане языковая игра интересна тем, что отражает существующие в языке закономерности, в частности асимметрию языкового знака. Как и комическое в целом, языковая игра является одним из проявлений отступления от общепринятых правил и, следовательно, позволяет составить более полное представление о норме, выявить некоторые особенности языка, которые иначе могли бы остаться незамеченными.

Представляется перспективным рассмотреть основные закономерности языковой игры в русле активно развивающейся в настоящее время коммуникативно-прагматической парадигмы, в центре внимания которой находится вопрос о соотношении значения единицы языка и смысла, приобретаемого данной единицей в связном тексте, и о процессе влияния на текст экстралингвистических параметров отраженного в тексте коммуникативного акта. Данный

подход позволяет провести более детальный и глубокий анализ процессов порождения и функционирования приемов языковой игры.

Общеизвестно, что одним из наиболее актуальных вопросов современного коммуникативно-прагматического направления является вопрос о механизмах речевого имплицирования [1]. Информация, заложенная в речевом акте, разделяется на две части: то, что действительно сказано, и то, что может быть дополнительно извлечено слушающим из этого высказывания, т. е. импликатура. В этой связи интересным представляется исследование феномена языковой игры в несвойственной для него среде – религиозном дискурсе, в частности в проповедях.

Языковая игра тесно связана с такими эстетическими категориями, как комическое и смешное. Традиционно религиозный дискурс (в данном случае проповедь) – это хрестоматийный институциональный текст, созданный с целью разъяснить истины Священного Писания, приблизить к вере и покаянию, что, как правило, не соотносится с юмористической тональностью. Однако современные создатели проповедей, стремясь максимально доходчиво донести слова Библии до паствы, обращаются к языковым средствам, конструкциям и стилю, ранее не используемым в такого рода дискурсе. Это объясняется также тем, что диалог (проповедь – это двустороннее общение, между пастырем, носителем христианского мировоззрения, и паствой, воцерковленными, но тем не менее светскими людьми) часто затруднен по причине сложности и сакральности текста Священного Писания.

В силу вышеназванных причин тексты проповедей обогащаются дополнительными образами, референциями к прецедентным текстам, языковой игрой, а следовательно, импликатурами.

Примером может служить использование кинематографических заголовков в названиях проповедей с целью пробудить воображение слушателей. Объединяя главы из Священного писания с названиями и сюжетами фильмов (*The Sound Of Music*, *The Matrix*, *Veggie Tales*, *Total Recall*, *Zookeeper*, *The Beastmaster*, *Animal House* и др.) [2], проповедник помогает пастве осознать, что каждое слово, каждый стих Слова Божия актуален и по сей день. В итоге Слово Божие не только звучит возвышенно, как сакральный текст, но и находит применение в современной жизни [3].

В целях эффективного общения создатель проповеди адаптирует её текст, опуская религиозные термины, которые могут стать источником коммуникативных неудач, и вводит современные реалии, в частности имена собственные – «единицы с мощным культурно-историческим фоном, значительными регулятивными потенциями, известные, яркие, богатые оценочным ассоциативным полем, которые характеризуются наибольшей узнаваемостью, поскольку входят в тезаурус членов данного этносоциума» [4. С. 33] (*Captain America, Bimbo, Fort Knox* и т. д.), использует современный язык (*Maybe just a tad freaked out; the crowd with their jaws on the ground; Wouldn't we be just a tad freaked out? Just saying* [5]). Использование разговорного языка создает дружественную атмосферу и способствует установке доверительного контакта.

По мнению Г.П. Грайса, основным принципом эффективного общения является принцип кооперации, сотрудничества, согласно которому на каждом шаге диалога коммуникативный акт должен быть именно таким, какого требует совместно принятое направление диалога. Диалогический характер проповедования находит воплощение в открытом диалоге между проповедником и прихожанами, что широко распространено, например, в негритянских церквях, и безмолвном диалоге, который завязывается между проповедником и его слушателями. При этом слова пастора «возбуждают в их разуме вопросы, на которые он последовательно отвечает в своем выступлении. Его ответы поднимают новые вопросы, на которые он также дает ответы. Один из величайших даров, в котором нуждается проповедник – это способность настолько чутко понимать людей и их проблемы, чтобы предвидеть их реакцию на каждое слово проповеди и быть готовым к ней» [6].

Для выполнения принципа кооперации, согласно Г.П. Грайсу, необходимо соблюдение следующих постулатов общения.

1. Постулат количества, или информативности (высказывание должно содержать не больше и не меньше информации, чем необходимо для выполнения текущих целей диалога).

2. Постулат качества, или истинности (участники диалога должны стараться, чтобы их высказывания были истинными).

3. Постулат отношения, или релевантности (участники диалога не должны отклоняться от темы).

4. Постулат способа выражения (важно не только то, что говорится, но и как говорится; участники диалога должны выражаться ясно, т. е. избегать непонятных слов и выражений, многозначности, быть краткими и четко формулировать мысль) [1].

Данные постулаты позволяют воплотить коммуникативное намерение, не прибегая к обязательному вербальному воплощению того, что может быть выведено из прямого смысла высказывания. Адресат изначально исходит из того, что говорящий соблюдает эти постулаты и толкует их видимое нарушение как целенаправленное средство дать понять что-то без слов [7]. Языковая игра представляет значительный интерес с точки зрения прагматических изысканий, так как является ярким примером коммуникативных импликатур, основанных на нарушении постулатов эффективного общения. Тем более уникальным представляется данное явление в религиозном дискурсе.

Анализ фактического материала показал, что при реализации языковой игры в рассматриваемом дискурсе чаще всего нарушается **постулат способа выражения**, т. е. в нашем случае проповедник выражается недостаточно ясно, что приводит к относительному срыву коммуникации и порождает игру слов. Как уже отмечалось, согласно этому постулату участники диалога должны избегать непонятных слов и выражений. Данным правилом часто пренебрегают люди, желающие показать себя более интеллигентными и образованными, чем есть на самом деле, что активно эксплуатируется как в художественной литературе, так и в многочисленных шутках и анекдотах. Однако в анализируемых проповедях пастырь никоим образом не прибегает к средствам языковой игры в целях самовыражения и самопрезентации (характерологическая функция). Здесь на первый план выходят воздействующая, аттрактивная и гедонистическая функции рассматриваемого феномена.

Например, трансформированное прецедентное имя, выступающее в качестве заголовка проповеди *To Moab and Back* представляется удачным приемом толкования Учения в разъяснительной проповеди и актуализации дополнительных имплицитных смыслов. В данном случае автор использует название популярной в 90-е годы XX века песни *To the Moon and Back* группы *Savage Garden*, в которой поется об отчуждении девушки от людей, всего общества, о человеке в поисках любви, гармонии и счастья.

Проповедь *To Moab and Back* основана на главах из книги «Руфь» (глава 1, стихи 1–22). Согласно сюжету Елимелех и Ноеминь решают переехать из Вифлеема в Моав из-за голода в землях Израиля в поисках благополучия и семейного счастья. Таким образом, пастор проводит параллель между сюжетными линиями современной песни и главы Ветхого Завета [8].

Аналогичным образом языковая игра возникает в заголовках *Dances with Lions* и *Dances with Goats*, в которых пастырь оперирует названием знаменитого американского фильма *Dances with Wolves* и библейскими образами льва (Книга Даниила, глава 6) и козы (Бытие, глава 15). Сложно судить об успешности коммуникации в данных случаях, однако создатель проповеди использует «социумно-прецедентные» феномены, известные всем или большинству представителей конфессионального социума.

Использование многозначных слов также противоречит постулату способа выражения, т. к. слушающий может ошибочно понять высказывание. В рамках религиозного дискурса данная языковая игра вполне оправдана и коммуникативная интенция отправителя речи понимается собеседником верно, так как адресат выбирает нужное значение полисемантической лексической единицы и может в отдельных случаях симулировать непонимание с целью достижения определенного перлокутивного эффекта.

Примером могут служить следующие «загадки» проповедника:

Вопрос: *Why couldn't they play cards on the ark?*

Ответ: *Because Noah was **standing on the deck*** [9].

Полисемантическое слово *deck* имеет значения – «палуба» и «колода карт». Контекст, как лингвистический, так и экстралингвистический, позволяет соотнести существительное с обоими потенциальными объектами (корабль и карты), что создает эффект неожиданности и демонстрирует остроумие пастора.

В следующем примере игра слов помогает завуалировать жестокость и безрассудство приказа правителя: *Failure to voluntarily comply – to add our distinctiveness to Nebbuchadnezzar's – refusal means **Bar-B-Question*** [10].

В проповеди повествуется о том, как царь Навуходоносор, создав «золотого истукана», повелел всем народам и племенам поклоняться ему каждый раз, когда они слышали звуки музыки, точнее музыкальных инструментов [3]. Ослушавшихся

приговаривали к смертной казни – сожжению в печи. Следовательно, автор обыгрывает общеизвестную аббревиатуру *BBQ* (*barbeque*), создавая окказионализм *Bar-B-Question* со значением «вопрос жизни и смерти».

Отдельную группу приемов языковой игры составляют каламбуры, возникшие вследствие ложного этимологизирования слов, псевдовосстановления внутренней формы слов или переосмысления слов в результате частичного совпадения в звучании [11].

В следующем примере наблюдается ложное этимологизирование лексемы – разложение производной единицы *ruthless* (*ruth* ‘*feeling of pity, distress or grief*’ + *-less*) на производящую основу *Ruth* (имя собственное) + *-less*:

Вопрос: *What kind of man was Boaz before he got married?*

Ответ: ***Ruth-less*** [9].

Боаз – библейский персонаж, благочестивый человек, женившийся на Руфи (*Ruth*), не имеющий склонности к жестокости и бесчеловечности. Данный каламбур содержит в себе неожиданный поворот мысли, и аудитория понимает несоответствие смыслов сопоставляемых слов. Следовательно, резкая подмена смыслов вызывает улыбку и удивление слушателей.

Комбинация в проповеди несовместимых тематических областей также способствует усилению экспрессивного эффекта, субъективно-авторского отношения, конденсированию парадоксальности:

Вопрос: *Where is baseball mentioned in the Bible?*

Ответ: ***In the big inning. Eve stole first. Adam stole second. Cain struck out Abel*** [9].

Вышеприведенный фрагмент можно рассматривать как пример развернутой языковой игры: полное совпадение звуковой формы лексем *beginning* («начало») и *big inning* («период игры в бейсболе, подача мяча») позволяет автору в нетрадиционной и наглядной форме представить ветхозаветные сюжеты Священного Писания с помощью привлечения бейсбольных терминов (*to steal* – «перехватывать»; *to strike out* – «выбить в аут»), омонимичных общеупотребительным глаголам *to steal* – «украсть»; *to strike out* – «атаковать», «набрасываться».

Анализ проповедей позволяет заключить, что постулаты количества, качества и релевантности нарушаются чрезвычайно

редко, и даже в этих случаях их нарушение обычно сопровождается нарушением постулата способа выражения. Это связано с природой языковой игры, в основе которой лежит двусмысленность, возникающая из-за смешения омонимов, паронимов, значений многозначных слов, трансформации прецедентных феноменов и др. Все приемы создания языковой игры так или иначе направлены на одновременную актуализацию более чем одного значения, что изначально противоречит постулату способа выражения, согласно которому высказывание должно быть ясным и допускать только однозначное толкование. Следующий пример иллюстрирует нарушение постулатов количества и способа выражения:

Вопрос: *Who was **the straightest man** in the Bible?*

Ответ: *Joseph – because Pharaoh made him **a ruler*** [9].

Первая фраза проповедника нарушает постулат способа выражения (она туманна) и количества (отсутствует необходимый минимальный контекст, позволяющий адекватно декодировать многозначную лексему *straight* и вывести импликацию, содержащуюся в загадке). Ключом к разгадке в данном случае выступает лексема *ruler*: 1. *someone such as a king or queen who has official power over a country or area*; 2. *a long flat piece of plastic, metal or wood that you use for measuring things or drawing straight lines* [12].

Следующий пример иллюстрирует одновременное нарушение постулатов релевантности и способа выражения:

Вопрос: *Who is the greatest **baby sitter** mentioned in the Bible?*

Ответ: *David – he rocked Goliath to sleep* [9].

Весьма далекое от тематики Священного Писания и темы проповеди современное *baby sitter* вносит эффект нелогичности и парадоксальности, способствующие прагматическому эффекту. В ответе наблюдается каламбур: одновременная реализация глагола *to rock* в значении «укачивать, убаюкивать», принадлежащего заданной тематической сфере, и окказионального глагола *to rock*, образованного способом конверсии от исходного существительного со значением «камень», актуализирующего исходный библейский сюжет.

Приемы языковой игры используются в религиозном дискурсе с целью создания коммуникативных импликаций и достижения того

или иного перлокутивного эффекта, при этом всегда нарушается постулат способа выражения; нарушение постулатов количества, качества и релевантности встречается только в сочетании с нарушением постулата способа выражения. Языковая игра входит в текст проповеди для актуализации имплицитно выраженного содержания и может быть выделена как один из сигналов наличия подтекста в высказывании, поскольку она деавтоматизирует процесс восприятия.

Библиографический список

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М., 1985. С. 217–237.
2. Sermons by Stephen Muncherian // Электронный ресурс Интернет: <http://www.muncherian.com/>.
3. Кохан Н.А. Использование кинематографических заголовков в религиозном дискурсе (на материале разъяснительных проповедей по книге Пророка Даниила) // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сборник научных статей. Вып. 3 (10). Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2015. С.19–22.
4. Кабанова И.Н. Интертекстуальный статус аллюзивных включений в медийном дискурсе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Выпуск 33. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016. С. 31–39.
5. How To Kill a Dead Guy // Электронный ресурс Интернет: <http://www.muncherian.com/s-jon11v45ver2.html>.
6. Скотт Дж. Я верю в силу благовестия // Электронный ресурс Интернет: <http://soteria.ru/s933/4/>.
7. Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики // Изв. АН СССР. СЛЯ. 1981. Т. 40. № 4. С. 333–342.
8. Кохан Н.А. Прецедентные феномены как средство создания иллюстрированности в разъяснительной проповеди // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности: Сборник научных статей. Вып. 4 (11). Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 24–29.
9. In the Beginning, God... // Электронный ресурс Интернет: <http://www.muncherian.com/s-gen1v1ver2.html>.
10. The Sound of Music // Электронный ресурс Интернет: <http://www.muncherian.com/s-dan3v1ver2.html>.

11. Коновалова Ю.О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: Монография. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. 196 с.

12. Longman Dictionary of Contemporary English // Электронный ресурс Интернет: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/ruler>.

Сведения об авторах

Кабанова Ирина Николаевна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kabanova@lunn.ru

Кохан Надежда Александровна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kokhannadezhda@gmail.com

УДК 81'25:379.85

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ ТУРИЗМА

С.З. Мамедов

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

В статье рассматриваются коммуникативные ситуации с применением перевода в сфере туризма. Выделяются наиболее применимые стратегии перевода в различных коммуникативных ситуациях в данной сфере.

Ключевые слова: сфера туризма, коммуникация, коммуникативная ситуация, перевод, стратегии перевода.

Translation Strategies in the Field of Tourism

Said Mamedov

This article examines communicative situations of translation in the field of tourism, outlining translation strategies predominantly used in different communicative situations in this sphere.

Key words: tourism sphere, communication, communicative situation, communicative situation of translation, translation, translation strategies.

Согласно коммуникативно-функциональному подходу, перевод, как и любая иная речевая деятельность, осуществляется в определенной коммуникативной ситуации (см. [1. С. 49–50]). Из этого следует, что выбор стратегии перевода переводчиком определяется целью перевода, потребностями и ожиданиями получателей и инициатора перевода, условиями осуществления этими субъектами их предметной деятельности.

В реальном мире существует неограниченное число коммуникативных ситуаций, каждая из которых отличается уникальностью и спецификой. Понятие «коммуникативная ситуация» соотносимо с понятиями «акт речевой коммуникации» или «речевое событие», хотя и несколько шире их. Согласно Р.О. Якобсону, в модели коммуникации, или речевого события, участвуют адресант (говорящий) и адресат (слушающий); от первого ко второму передается определенное сообщение, написанное с помощью кода; контекст связан с содержанием этого сообщения, с передаваемой им информацией, а также с ситуацией в окружающей действительности. Понятие контакта, в свою очередь, связано с регулятивным аспектом коммуникации, ее установлением, поддержанием и завершением

[2. С. 197–198]. Таким образом, коммуникативная ситуация имеет определенную структуру и определенные компоненты: адресант (говорящий) – адресат (слушающий) или коммуниканты; отношения между говорящим и слушающим; речевые сообщения; внеречевая (предметная) деятельность коммуникантов; внешние условия осуществления речевой деятельности; тональность общения (официальная – нейтральная – неофициальная); цель общения; способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный); место общения. Характер коммуникативной ситуации определяет характер отношений между коммуникантами. Следует обратить внимание на наличие в структуре речевого события такого компонента, как внеречевая (предметная) деятельность коммуникантов. По сути, это тот самый компонент, который вызывает к жизни сам акт коммуникации: если бы коммуниканты не осуществляли некую предметную деятельность (познавательную, производственную, рекреационную и т. п.), то не было бы и необходимости в самой коммуникации. Другими словами, коммуникация есть способ обеспечения определенной предметной деятельности. Данная точка зрения вполне согласуется с концепцией Е.В. Сидорова, который утверждает следующее: «...необходимо прежде всего признать, что назначение речевой коммуникации состоит в знаковой координации *деятельностей людей* (курсив мой. – С. М.)» [3. С. 23].

Как известно, различают два типа коммуникативной ситуации – официальную и неофициальную. Например, в ситуации деловых переговоров отношения между коммуникантами или деловыми партнерами носят официальный характер, сама ситуация деловых переговоров является официальной. В неофициальной ситуации отношения равноправия между коммуникантами наблюдаются в общении близких людей, например, знакомых, друзей, родственников, в отсутствие посторонних.

В.В. Сдобников называет два основных вида параметров коммуникативной ситуации: первичные и вторичные. Основные факторы, которые формируют специфику коммуникативной ситуации, называются первичными параметрами коммуникативной ситуации и включают: 1) цели коммуникантов, преследуемые в ходе коммуникации; 2) характер отношений между коммуникантами; 3) условия осуществления деятельности или коммуникативное событие. Контакт коммуникантов (непосредственный или

опосредованный), форма контакта (устная или письменная), расположение коммуникантов (контактное или дистантное) являются вторичными параметрами коммуникативной ситуации [4. С. 68–69].

В пределах одной и той же сферы жизни или сферы деятельности людей могут возникать разные коммуникативные ситуации. Например, ранее нами были выделены следующие виды коммуникативных ситуаций применительно к туристической сфере:

Гостеприимство (прибытие, регистрация, размещение клиента в гостинице, кратковременные контакты с клиентами, комплекс услуг, питание, отъезд, расчет клиента при выезде).

Питание (завтрак, обед, ужин в ресторане, кафе, фудкорт; кейтеринг).

Маркетинговые коммуникации (акции, бонусные программы).

Коммуникация «турфирма – турист / клиент» (подбор, представление и оформление тура).

Коммуникация «турфирма – туроператор» (предложения по организации различных видов отдыха).

Экскурсия (экскурсионные программы).

Коммуникативные ситуации, имеющие место в аэропорту или на вокзале (встреча и проводы туристов, информационные услуги, обеспечение трансфера).

Рекламирование (брошюры, каталоги, буклеты, объявления, рекламные туры) [5. С. 1].

Если общение в вышеуказанных ситуациях происходит на разных языках, имеет место межъязыковая и межкультурная коммуникация, осуществляемая при участии посредника, обычно переводчика, задача которого – помочь коммуникантам преодолеть межъязыковой и межкультурный барьеры.

Потребность в переводе в сфере туризма охватывает все возможные формы представления информации: сайты, каталоги, буклеты, меню, листовки или вывески, относящиеся к туристической отрасли.

Соответственно, потребность в посредничестве переводчиков возникает у сотрудников аэропортов, гостиниц, ресторанов, музеев, а также у гидов или туроператоров, стремящихся наилучшим образом оказывать свои услуги и удовлетворять потребности туристов. Это означает, что каждый раз в процессе осуществления перевода

необходимо учитывать потребности и ожидания реальных или потенциальных получателей переводного текста (ПТ).

Общая классификация ситуаций с использованием перевода (далее – КСП) представлена в работах В.В. Сдобникова. Он выделяет два типа КСП:

1. КСП, в которой осуществление перевода предполагалось, планировалось изначально;

2. КСП, в которой осуществление перевода изначально не планировалось [4. С. 73].

КСП-1, в свою очередь, подразделяются на подвиды в зависимости от степени официальности отношений между коммуникантами. Соответственно, можно выделить КСП-1 официального характера (КСП-1_{formal}) и КСП-1 неофициального характера (КСП-1_{informal}).

Примерами КСП-1_{formal} в сфере туризма являются следующие ситуации: деловые встречи и переговоры между разноязычными представителями сферы туризма (КСП-1_{formal} – официальные встречи); проведение международных лекций, семинаров и тренингов для специалистов в сфере туризма (КСП-1_{formal} – лекции и презентации); интервью иностранных турагентов, работников отелей и других структур туристического бизнеса (КСП-1_{formal} – интервью); проведение экскурсий для иностранных туристов (КСП-1_{formal} – экскурсионное обслуживание); переводческое сопровождение иностранного туриста в гостинице, ресторане, на таможне и в других учреждениях, заказ билетов и т. п. (КСП-1_{formal} – переводческое сопровождение); перевод брошюр, буклетов, а также документации, связанной с работой предприятий туристического бизнеса и деловых писем (КСП-1_{formal} – перевод документации). Во всех указанных случаях потребность в переводе осознается заранее, переводческое обслуживание организуется лицом, ответственным за пребывание носителей ИЯ в стране ПЯ (в сфере туризма в большинстве случаев – менеджером туристического агентства или отеля).

Под КСП-1 неофициального характера (КСП-1_{informal}) подразумеваются такие коммуникативные ситуации, как застолье (например, в ресторане, дома, на природе) с участием иностранцев, не владеющих ПЯ, общение специалистов на производственные и непромышленные темы за пределами производственной ситуации, в том числе общение участников научных конференций вне рамок

заседаний и т. п. [4. С. 73]. К числу КСП-1_{informal} в сфере туризма можно отнести и корпоративную встречу работников гостиницы, туристического агентства или любой другой структуры туристического бизнеса с участием иностранных специалистов.

В отношении КСП-2 (незапланированный перевод) В.В. Сдобников выделяет следующие разновидности (в зависимости от личности инициатора перевода) [6. С. 5]:

- 1) КСП по инициативе автора оригинала (КСП-2_{автор});
- 2) КСП по инициативе получателя перевода (КСП-2_{recipient});
- 3) КСП по инициативе заказчика перевода (КСП-2_{buyer});
- 4) КСП по инициативе переводчика (КСП-2_{trans}).

Ярким примером КСП-2 в сфере туризма является ситуация, когда работник сферы туризма приобретает профессиональную (специальную) литературу на иностранном языке (ввиду отсутствия таковой на его родном языке) и принимает решение заказать перевод данного пособия, ведь в этой ситуации перевод литературы изначально не был запланирован.

Также примером данной КСП в сфере туризма может послужить и следующая ситуация: большой холдинг в информационной брошюре, изначально созданной для «внутренних» туристов, описывает свои туристические объекты (базы отдыха, гостиницы, детские лагеря и т. д.). По определенным причинам возникает необходимость осуществления ее перевода для иностранных партнеров.

В сфере туризма, так же как и в других сферах деятельности, один и тот же текст может использоваться в разных коммуникативных ситуациях в соответствии с неодинаковыми целями перевода и, соответственно, может переводиться по-разному; другими словами, при переводе одного и того же текста в разных КС переводчик использует разные стратегии перевода. Согласно В.В. Сдобникову, стратегия перевода – это общая программа осуществления переводческой деятельности в условиях определенной коммуникативной ситуации двуязычной коммуникации, определяемая специфическими особенностями данной ситуации и целью перевода и, в свою очередь, определяющая характер профессионального поведения переводчика в рамках данной коммуникативной ситуации [4. С. 135].

Следовательно, успех переводческой деятельности определяется правильным выбором нужной стратегии перевода. В.В. Сдобников выделяет три типа стратегий перевода: стратегию коммуникативно-равноценного перевода, стратегию терциарного перевода и стратегию переадресации [4. С. 150]. Представляется, что процесс выработки стратегии перевода осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом действий переводчика в определенной КСП: анализ специфики КСП → осознание цели перевода в условиях данного коммуникативного акта → выработка стратегии перевода, которая соответствует цели перевода и условиям КСП, → выбор тактик перевода в соответствии с избранной стратегией перевода, конкретной реализацией которых является использование определенных переводческих операций [6. С. 3].

Использование стратегии коммуникативно-равноценного перевода предполагает совпадение функций оригинала и перевода (соответственно, ПТ оказывает на своего получателя воздействие, аналогичное воздействию со стороны оригинала). Примером применения подобной стратегии в КСП-1 могут послужить такие ситуации, как экскурсионное обслуживание, деловые встречи и переговоры между разноязычными представителями сферы туризма, проведение международных лекций, семинаров и тренингов для специалистов в сфере туризма, интервью иностранных турагентов, работников отелей и других структур туристического бизнеса, переводческое сопровождение иностранного туриста в гостинице, ресторане, на таможне и в других учреждениях, заказ билетов и т. п., перевод брошюр (для иностранных туристов), буклетов, а также документации, связанной с работой предприятий туристического бизнеса, и деловых писем, поскольку очевидно, что в данных ситуациях цель перевода – донести информацию и оказать аналогичное (эмоционально-психологическое) воздействие на получателя, в данном случае – туриста / иностранного турагента или другого работника сферы туризма.

К примеру, при проведении экскурсии для иностранных туристов цель перевода аналогична цели создания оригинала; задача переводчика аналогична задаче автора оригинала (в данном случае – экскурсовода) – донести информацию до туриста и, как уже говорилось, оказать аналогичное эмоционально-психологическое

воздействие, т. е. заинтересовать клиента и сделать экскурсию интересной и увлекательной.

Данная стратегия может использоваться и в письменном переводе в ситуации КСП-1, например, при переводе брошюр и путеводителей (предназначенных для иностранных туристов, конечно, при условии, что перевод запланирован заранее), поскольку в этом случае цели автора оригинала и переводчика также совпадают; текст перевода (так же, как и оригинала) выполняет функцию воздействия на эмоции получателя и побуждения его к определенным действиям – посещению указанных туристических объектов и пользованию услугами. Заметим, что перевод подобных брошюр для иностранных туристов осуществляется с сохранением всех эмоционально-выразительных средств («...две *комфортнейшие* базы отдыха в прекрасном зеленом лесу, один детский лагерь на *солнечном* берегу реки, две *уютнейшие* гостиницы...»).

То же самое касается и ситуации проведения тренингов для работников данной сферы: цель как автора оригинала, так и переводчика в данном случае – предоставить иностранному работнику определенную информацию, обучить его новым навыкам работы в туристической сфере. Поскольку иностранный специалист выполняет в этой ситуации роль «ученика», немаловажным будет оказать на него соответствующее эмоционально-психологическое воздействие.

В КСП второго типа (КСП-2) цель перевода зависит от особых потребностей инициатора перевода в рамках его предметной деятельности. К числу инициаторов перевода мы относим автора текста оригинала, потенциального получателя перевода, заказчика перевода и переводчика, поскольку именно их потребности определяют характер (тип) стратегии перевода; при этом мы проводим различие между потенциальным получателем ПТ и заказчиком ПТ. Следует, однако, иметь в виду, что потребности получателя перевода могут и не отличаться от потребностей получателя оригинала, соответственно, и здесь может использоваться стратегия коммуникативно-равноценного перевода.

В качестве примера можно вновь привести ситуацию с переводом брошюр и путеводителей для иностранных туристов, но только в том случае, если этот перевод изначально не планировался. Допустим, туристическая компания приобретает какую-либо

брошюру / путеводитель в электронном виде и заказывает ее перевод для выставления на своем сайте.

Также примером применения данной стратегии в КСП-2 может послужить коммуникативная ситуация КСП-2_{buyer}. В данной ситуации по инициативе получателя ПТ и в его интересах осуществляется перевод специальных, информативных материалов, знание содержания которых необходимо получателю ПТ для осуществления его профессиональной деятельности. К примеру, получатель какой-либо документации или профессиональной литературы по туризму принимает решение заказать перевод, необходимый ему для осуществления профессиональной деятельности. В частности, менеджер гостиницы / туристической компании может получить от иностранных партнеров профессиональную литературу по туризму; далее он принимает решение заказать перевод этой брошюры на родной язык с целью использования его в своей работе (проведение тренингов с целью повышения квалификации работников гостиницы / туристической компании).

Однако стратегия коммуникативно-равноценного перевода – не единственная стратегия, применение которой возможно в КСП-2; также применима стратегия терциарного перевода, когда текст перевода не рассчитан на оказание воздействия, аналогичного воздействию со стороны оригинала. В отношении отправителя исходного сообщения получатель перевода в данном случае – лицо постороннее; обращение адресовано вовсе не ему, и заинтересованность получателя в передаваемой информации в большинстве случаев не имеет ничего общего с целью исходного высказывания [7. С. 118–119]. Отправителем исходного текста (ИТ) может быть, в частности, автор туристической брошюры, получателем перевода этой брошюры – работник зарубежной туристической компании. Для данного типа получателя текст выполняет сугубо информационную функцию (сообщение); соответственно, цель перевода – предоставление иностранным партнерам информации об имеющихся туристических объектах, необходимой для дальнейшего сотрудничества. Функция перевода в данном случае – воздействие только на сознание получателя, то есть в тексте перевода эмоционально-выразительные средства, имеющиеся в тексте оригинала (целью которого является не только предоставить получателю определенную информацию, но и оказать эмоционально-

психологическое воздействие и, соответственно, убедить его воспользоваться услугами именно этой компании), будут опущены – партнеры получают «сухую» информацию («Наш холдинг включает две базы отдыха в лесу, один детский лагерь на берегу реки, две гостиницы...»).

Как уже было упомянуто, примером использования стратегии терциарного перевода в КСП-2 может послужить ситуация КСП-2_{buyer}(С/П), когда по инициативе заказчика перевода (представителя печатного органа, телерадиокомпании и т. д.) осуществляется перевод публицистического текста, изначально предназначенного для носителей ИЯ; при этом речь может идти как о переводе письменных материалов, так и о переводе устных выступлений в целях, не предполагавшихся автором оригинала.

Пример применения стратегии терциарного перевода в данной разновидности КСП-2 – заказ руководством какой-либо структуры туристического бизнеса перевода видеозаписи официального выступления иностранного специалиста, в котором он рассказывает о новых методах ведения турбизнеса. В данном случае, как и в ситуации с переводом брошюры для иностранных партнеров, будет необходима «сухая» информация, соответственно, при переводе эмоционально-выразительные средства будут опущены.

Что касается стратегии переадресации, то, согласно В.В. Сдобникову, данный вид стратегии представляет собой общую программу осуществления переводческой деятельности, направленной на создание текста на ПЯ, предназначенного для получателя, который отличается от реципиента ИТ не только своей национально-культурной принадлежностью, но и социальными характеристиками [6. С. 10]. К числу подобных социальных характеристик относятся прежде всего возраст и уровень образования. Соответственно, можно гипотетически предположить ситуацию, в которой перевод «взрослого» текста, то есть текста, ориентированного на взрослую аудиторию, осуществляется в расчете на детей. Иная ситуация – перевод текста, изначально предназначенного для специалистов, для аудитории неспециалистов.

Проведенный нами анализ показал, что стратегия данного типа не применима в сфере туризма, поскольку перевод текстов туристической направленности не может быть направлен на получателя, обладающего иными социальными характеристиками.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: наиболее применимой стратегией перевода в исследуемой сфере является стратегия коммуникативно-равномерного перевода; в ряде ситуаций возможно также применение стратегии терциарного перевода. Использование стратегии переадресации при осуществлении перевода в сфере туризма невозможно.

Библиографический список

1. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода: Дис. ... д-ра филол. наук. Н. Новгород, 2016. 492 с.
2. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: Сборник научных статей. М.: Прогресс, 1975. С. 193–230.
3. Сидоров Е.В. Онтология дискурса. М.: ЛКИ, 2008. 232 с.
4. Сдобников В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: Монография. М.: Флинта: Наука, 2015. 464 с.
5. Мамедов С.З. Виды дискурса в сфере туризма // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 20. Том II. Н. Новгород: НГЛУ, 2017. С. 183–189.
6. Сдобников В.В. К проблеме построения типологии переводческих стратегий // Перевод в межкультурном диалоге: теоретические и прикладные вопросы: Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 9 (615). Языкознание. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 89–99.
7. Цвиллинг М.Я. О переводе и переводчиках: Сборник научных статей. М.: Восточная книга, 2009. 288 с.

Сведения об авторе

Мамедов Саид Заур оглы
аспирант кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: saidmamedow@yandex.ru

УДК 81:378.147

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: СЛОВА, ПОНЯТИЯ, КОНЦЕПТЫ

О.В. Петрова

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

В статье рассматривается проблема формирования лингвокультурологической компетенции при изучении иностранного языка. Обосновывается необходимость сместить акцент на занятиях иностранным языком с заучивания слов на освоение понятий и концептов, что будет способствовать формированию в сознании студентов новой языковой картины мира, наряду с той, что отражена их родным языком.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, языковая картина мира, концептуальная картина мира, слово, понятие, концепт.

The Linguistic Worldview in Linguodidactic Aspect: Words, Notions, Concepts Olga Petrova

The article discusses the problem of developing a linguocultural competence in students studying foreign languages. The author shows the necessity to shift the emphasis in language classes from words to notions and concepts for students to acquire a second linguistic worldview parallel to that reflected in their mother tongue.

Key words: linguocultural competence, linguistic worldview, conceptual worldview, word, notion, concept.

Необходимость и важность формирования лингвокультурологической компетенции при изучении родного и иностранного языков у школьников и студентов, а в особенности у студентов-переводчиков, призванных обеспечивать межкультурную коммуникацию, ни у кого не вызывает сомнений. Об этом свидетельствуют многочисленные работы, в которых анализируется само понятие лингвокультурологической компетенции, предлагаются различные формы и методические приемы ее формирования, обсуждаются способы выделения лингвокультурем и построения лингвокультурных полей. При всем многообразии подходов как исследователей-теоретиков, так и преподавателей-практиков, общим является понимание того, что культура любого народа отражена и закреплена в его языке и, соответственно, что язык – это отражение культуры народа. В связи с этим растет осознание того, что лингвокультурологическая подготовка студентов не может сводиться к наличию в учебном плане курсов страноведения (пусть иногда даже

и отдельных курсов литературы и культуры) и к включению в практические курсы иностранного языка таких тем, как обычаи и традиции стран изучаемых языков. Преподаватели все чаще говорят о том, что лингвокультурологическая компетенция не ограничивается знаниями о культуре того или иного народа и «предполагает не только практическое овладение языком и основами лингвистики (формирование языковой, коммуникативной, лингвистической компетенции), но и осознание языка как феномена культуры, культурноисторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц» [1. С. 453–454].

Возникает вопрос: если язык сам по себе уже отражает культуру народа, почему овладение иностранным языком автоматически не ведет к формированию того, что называют вторичной языковой личностью? Почему в сознании изучающего иностранный язык не формируется вторичная языковая картина мира? А если учесть, что приведенная выше цитата из статьи Е.С. Носовой относится к обучению **родному** языку, то вопрос становится еще более серьезным: почему при изучении языка вообще (в том числе родного) у обучаемых автоматически не появляется лингвокультурологическая компетенция?

Поиски ответа на этот вопрос следует начать с уточнения соотношения таких понятий, как **языковая картина мира** и **концептуальная картина мира**, что, в свою очередь, предполагает обсуждение соотношения понятий **концепт**, **понятие** и **значение**.

По мнению большинства исследователей, языковая картина мира формируется на базе концептуальной картины, является ее отображением в языке. Обобщая выводы многочисленных исследователей, Ф.Г. Самигулина пишет: «языковая картина мира эксплицирует различные картины мира человека (автор исходит из того, что в сознании одного человека или всех представителей этноса в целом могут существовать разные по объему и содержанию картины мира. – О. П.) и отображает общую концептуальную картину мира. Если картина мира содержит в себе концепт, то языковая картина мира – значение. При этом концептуальная картина мира первична по отношению к языковой. Однако именно при помощи языка реализуются (т.е. вербализуются) различные культурные национальные картины мира и хранятся знания о них» [2. С. 50].

Отвлекаясь от терминологических расхождений, можно также сказать, что, по мнению большинства лингвистов, концептуальная картина мира – понятие более «объемное», чем языковая картина мира, поскольку в концептуальную картину входят как языковые, так и неязыковые знания.

Такое понимание соответствует представлению о концепте как о ментальном образовании высокой степени абстракции, которое, по мнению С.Г. Воркачева, являясь планом содержания языкового знака, включает, помимо предметной отнесенности, всю коммуникативно значимую информацию, т. е. указание на место, занимаемое этим знаком в лексической системе языка: его парадигматические, синтагматические и словообразовательные связи; всю прагматическую информацию языкового знака, а также когнитивную память слова – смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением и системой духовных ценностей носителей языка. При этом концептологически наиболее существенным здесь оказывается так называемый культурно-этнический компонент, определяющий специфику семантики единиц естественного языка и отражающий языковую картину мира его носителей. Говоря о плане содержания слова, С.Г. Воркачев, вслед за А. Черчем, определяет значение имени как предмет (денотат), носящий это имя, а смысл – как концепт этого денотата, т. е. как информацию, благодаря которой становится возможным отнесение имени к этому предмету [3].

Несколько иначе определяет соотношение концепта и понятия Н.Ю. Шведова, по мнению которой «концепт – это содержательная сторона словесного знака <...>, за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» [4. С. 603].

Так или иначе, при всем разнообразии подходов к определению терминов «концепт», «понятие» и «значение», в общем виде

складывается такая картина восхождения от слова к концепту: у **слова** как единицы языка есть **значение**, которое представляет собой его предметную отнесенность, т. е. связь словесной оболочки с **понятием** как ментальным образованием, отражением в сознании человека того предмета или явления (в его существенных признаках), которое обозначено этим словом; именно это понятие, дополненное коммуникативно значимой, прагматической информацией и когнитивной памятью (в том числе и культурно-этническим компонентом), лежит в основе концепта. Говоря о разнице между понятием и концептом, многие исследователи подчеркивают, что понятие, будучи продуктом логического мышления, может быть лишено национально-культурной (в другой терминологии – лингвокультурной) специфики, тогда как в концепте она обязательно присутствует.

В идеале, когда мы произносим слово на родном языке, мы им что-то обозначаем, т. е. реализуем его значение (чаще – одно из значений), которое связывает это слово с существующим в нашем сознании понятием, а через него – с концептом. В сознании слушающего происходит то же самое – он слышит слово, которое в его представлении имеет определенное значение, соотносящееся с понятием и через него с соответствующим концептом. Именно таким образом, как мы обычно полагаем, осуществляется коммуникация: произнесенное и услышанное слово – это путь между двумя ментальными отражениями одного и того же фрагмента концептуальной картины мира. То же самое должно (опять-таки – в идеале) происходить и в случае, когда для одного из говорящих язык является иностранным.

Оговорка «в идеале» вызвана в данном случае не тем, что, как утверждал Б. Уорф, картины в головах у говорящего и слушающего всегда в какой-то степени различны, и уж тем более не гипотезой лингвистической относительности. Вызвана она тем, **что** сегодня можно наблюдать в любой учебной аудитории, но чего мы в большинстве случаев не замечаем или на что не обращаем внимания.

Автору этой статьи уже приходилось писать о том, что студенты сплошь и рядом произносят слова, словосочетания и даже более или менее правильно построенные предложения, в действительности не вкладывая в них никакого смысла, а просто механически воспроизводя что-то, что они раньше слышали (запротоколированный

диалог со студентами, демонстрирующий серьезность проблемы, см. в [5]). Когда студент говорит, что премьер-министр Великобритании появляется в результате парламентских выборов, нам даже не приходит в голову спросить, что это значит. А оказывается, что для многих это не значит ровным счетом ничего. Просто «так говорят». Попытка заставить подумать приводит к предположению, что это голосование в парламенте «за того, кто у них там самый популярный». А «отнести расходы на чей-то счет» – это, оказывается, взять деньги, отнести их в банк и положить на счет того, на чей счет отнесены расходы. И внести законопроект – это принести соответствующую бумагу в зал заседаний. При этом явное несоответствие понимания всех этих слов и выражений контексту (ситуации) никого не смущает. На вопрос, что значит только что произнесенный ими текст, студенты с обидой и недоумением отвечают: «Но ведь так же говорят! Я сам(а) слышал(а)». Иногда при этом произносятся совершенно бессмысленные словесные комплексы, возникшие в результате того, что человек что-то не так услышал или соединил части нескольких высказываний. Так, на занятии по переводу девушка, просидевшая несколько часов в аэропорту, где постоянно звучали объявления об отправлении, прибытии или задержке рейсов, настаивала на фразе «Рейс задерживается на семь часов по местному времени» (в оригинале, кстати, было *half an hour*), потому что она «сама слышала, что в аэропорту так говорят». Студенты множество раз слышали и сами говорили, что личность автора художественного произведения каким-то образом преломляется в тексте. И только когда на зачете потребовалось выбрать правильный ответ на вопрос, как же именно она там преломляется, выяснилось, что многие третьекурсники не знают, что это слово означает. На вопрос, как же они могли употреблять это выражение, если не понимают его смысла, последовал все тот же ответ: «Но ведь так же говорят!»

Иными словами, за произносимыми звуковыми комплексами сплошь и рядом не стоит ни значения, ни понятия, ни концепта. Если же какое-то значение и стоит (как в случае с «отнести расходы на чей-то счет» или «внести законопроект»), то это любое произвольно выбранное (чаще всего – ближайшее) значение многозначного слова, никак не соотносящееся с ситуацией и контекстом. Однако слушающий этого во многих случаях не замечает. Услышав

узуальную форму, он полагает, что говорящий имеет в виду именно то, что он, слушающий, понял. При этом в действительности в сознании говорящего и слушающего не появляется ни общего концепта, ни даже общего понятия. Слово здесь – никак не путь между двумя ментальными отражениями одного и того же фрагмента концептуальной картины мира, поскольку в сознании говорящего такое отражение отсутствует.

И это – при общении на родном языке. Нетрудно экстраполировать ситуацию на иностранный язык. Особенно ярко это проявляется на занятиях по переводу. Здесь довод «так говорят» дополняется другим, не менее показательным: «Но ведь у этого слова есть такое значение!». Попытка объяснить студентке, что английское слово *film* не нужно везде переводить как «фильм» (как, например, во фразе *a cartoon on paper or film*), что у него есть еще и другие значения, в том числе «пленка», вызывает вопрос: «А как же узнать, где как переводить?». Смысл в данном случае в парадигму мышления не входит. И вообще – почему нельзя «фильм»? Ведь у слова *film* есть такое значение! Более того, само по себе слово «значение» никак не ассоциируется с семантикой. Для многих студентов «значение» – это просто любое одно из приводимых в двуязычном словаре лексических соответствий.

Примеров «речебезмыслительной» деятельности студентов можно приводить много. Это и «кубанский лидер Фидель Кастро», и аптека, в которой можно «купить безболезненный укол», и «недавний визит святого Франциска», и «продюсирование фильма на съемочной площадке» (блоки «продюсирование фильма» и «на съемочной площадке» вполне привычны, и если бы переводчик не соединил их таким образом, преподавателю и в голову бы не пришло, что студент не знает значения слова «продюсирование», а употребляет его просто потому, что «про производство фильмов так говорят»). Нелепые и даже иногда забавные примеры сами по себе особого интереса не представляют. Они важны только как симптомы, как диагностический признак серьезной и запущенной болезни, которая, по-видимому, требует кардинального изменения подходов к преподаванию иностранных языков и перевода, к написанию соответствующих учебников и пособий. Необходимо отдавать себе отчет в том, что, прочитав один и тот же текст, студенты и преподаватели сплошь и рядом понимают его по-разному. И не

только потому, что теоретически любой текст допускает несколько трактовок, но в первую очередь потому, что преподаватели воспринимают стоящие за словами понятия и концепты, а студенты часто их не воспринимают.

Автору недавно пришлось рецензировать несколько пособий по практике английского языка для студентов младших курсов – т. е. для того этапа обучения, на котором закладываются основы владения языком и происходит, так сказать, первичное накопление лексического капитала. Все пособия имели стандартную структуру: тематически организованные блоки, в основе каждого – текст, обрамленный дотекстовыми и послетекстовыми упражнениями, списки лексических единиц, подлежащих усвоению, упражнения на отработку этих слов и определенных грамматических форм и конструкций. Будучи преподавателем не только языка, но и перевода, и повседневно сталкиваясь с описанной выше проблемой, автор провел своего рода эксперимент и попробовал, не прочитав предварительно самого текста, выполнить послетекстовые упражнения, т. е. прежде всего задания, призванные проверить понимание этого текста. То же самое было сделано с упражнениями на употребление новой лексики. Последнее было труднее, т. к. сам экспериментатор все эти слова, к сожалению, знал, однако попробовал выполнить все задания, не учитывая их значений. Успех оказался стопроцентным.

Цель этого эксперимента заключалась в том, чтобы проверить, насколько занятия по иностранному языку обеспечивают формирование у студентов концептуальной и языковой картин мира, отраженных английским языком. Поскольку рецензирование было неофициальным и проводилось по просьбе самих составителей пособий, было бы неэтичным анализировать ситуацию с использованием реального материала из этих пособий. Поэтому далее будут приводиться примеры фрагментов текста и заданий, сконструированных автором по тому же принципу, что в проанализированных пособиях.

Итак, возьмем текст:

John and Mary live in London. London is the capital of Great Britain. John and Mary are students. John studies mathematics and Mary is a law student, she studies jurisprudence...

Нужно ли читать весь текст и вникать в его смысл, чтобы ответить на вопрос *Where do John and Mary live?* или на вопросы *Who lives in London?* или *Do John and Mary live in London?* Разумеется, нет. По здравому смыслу понятно, что первый вопрос, содержащий имена, относится к первому предложению, начинающемуся с этих имен. Нужно ли думать о том, как построить ответ на любой из этих трех вопросов? Конечно, нет. Достаточно просто **зачитать** первое предложение из текста. Идем дальше. «*Is London the capital of Great Britain?*» – *Yes*, (зачитываем предложение). «*Are John and Mary students?*» (зачитываем предложение). «*What does John study?*» – зачитываем часть предложения до слова *Mary*. И так далее. До конца текста. При этом можно не знать, что такое *capital*, кто такой *student*, что такое *law* и *jurisprudence*. И не знать значения, и не уметь употреблять сами слова. На успешности выполнения упражнения это никак не скажется.

Студент может столь же успешно «отрабатывать» лексику, не зная значения слов. Можно употребить слово *capital* в «собственных предложениях», которые будут построены по той же модели: *Moscow / Paris / Madrid is a capital of Russia / France / Spain*, так и не узнав, что *capital* – это столица, а не просто какой-то город (полагаться на фоновые знания нынешнего поколения студентов опасно – как выяснилось, многие студенты не знают, куда впадает Волга). То же самое может произойти и со словами *law* и *jurisprudence*.

Понятно, что этот пример – всего лишь схема. В данном случае речь не о том, какие именно слова употреблены в тексте. А о том, что привычные виды работы с текстом и с лексикой никак не предполагают необходимости что-то понять, узнать значение слова и уж тем более соотнести его с понятием. И не дают преподавателю ни малейшего представления о том, насколько осознанно студенты произносят «изучаемые» слова.

Сами студенты не скрывают того, **как** они отвечают на вопросы, да и не видят в этом ничего «неправильного». Когда на старшем этапе, уже на занятиях по переводу выясняется, что студенты не понимают какого-то предложения и не знают входящих в него слов, преподаватель зачастую восклицает: «Как же так? Вы же эту тему проходили! У вас (на таком-то курсе) был (такой-то) текст, и вы его на занятиях обсуждали». Студенты при этом удивляются наивности

преподавателя и говорят: «Так мы же на вопросы по тексту отвечали! А для этого нужно просто найти в тексте такое же предложение, только не в вопросительной форме. И вопросы обычно идут подряд, так что ответы искать легко».

На занятиях по домашнему чтению студенты пересказывают прочитанный дома текст. Преподаватель, озабоченный обогащением словарного запаса студентов, поощряет пересказ «близко к тексту», чтобы студент употреблял встретившиеся в этом тексте новые слова. И добросовестный студент практически наизусть выучивает текст, варьируя только те предложения, где все понятно, где ему знакомы все слова. А все новое он просто механически воспроизводит. Преподаватель доволен: студент употребил все нужные слова и употребил их правильно. А соотносились ли эти слова с какими-нибудь понятиями (о концептах пока говорить рано), стоит ли за ними какая-то «картинка»? Или они остались звуковыми комплексами, которые можно употреблять, когда речь идет о том-то и том-то?

Скептически настроенный читатель может подумать, что на самом деле проблема эта не такая уж острая, что такие опасения оправданы только в отношении слабых студентов (которых, правда, сегодня во всех вузах довольно много), а в целом не нужно сгущать краски. Чтобы показать, насколько все серьезно, приведу пример, иллюстрирующий одновременно и запас фоновых знаний у студентов, и то, сколь осознанно они пользуются языком (в данном случае родным). Как уже было сказано, старшекурсникам одного гуманитарного вуза был задан вопрос о том, куда впадает Волга. Ответы:

– В море. – В какое? – Ну уж нет, этого я не знаю.

– Не знаю. – Но есть же даже такая фраза, означающая прописную истину: «Волга впадает в Каспийское море»! – Так это просто фраза.

– Не знаю. – А как же песня, где есть слова «А нам говорят, что Волга впадает в Каспийское море» – слышали такую? – Да, это, кажется, из «Приключений Электроника». Так я в слова не вслушиваюсь.

– Никуда. – А что же с ней происходит? – Она течет. – Куда? – Прямо течет. – А потом? Куда она в конце концов девается? – Никуда. Куда она может деться? У нее же берега.

Вот так. А мы хотим, чтобы, встретив в учебнике слово на иностранном языке и даже повторив его несколько раз вслух или написав в тетради, студент получил представление о том фрагменте языковой картины мира, который этим словом обозначен. Само по себе это не происходит. Особенно сегодня, с нынешними поколениями студентов, мышление которых сформировалось в деформированной информационной среде, а общекультурной запас знаний определяется катастрофически уменьшающимся объемом чтения отечественной и мировой литературы.

Приходится констатировать, что часто при изучении иностранного языка слово оказывается оторванным от обозначаемого понятия. Оно перестает быть знаком понятия, сохраняя в лучшем случае свою предметную отнесенность – и то лишь когда речь идет о словах с конкретным, «вещным» значением. Слова же, обозначающие абстрактные, отвлеченные понятия, нередко остаются в сознании студента просто звуковой цепочкой, которую нужно произносить в определенных ситуациях. О соотносительности же слова с концептом при этом вообще говорить не приходится.

Но даже и там, где студенты смогли соотнести иноязычное слово с понятием, это понятие входит у них в понятийную (в другой терминологии – когнитивную), а через нее и в концептуальную картину мира, сформировавшуюся на базе их **родного** языка. Они автоматически подставляют «свой» концепт, воспринимая иноязычное слово как его знак. И тогда этот знак «обрастает» коннотациями, ассоциациями, закрепленными в их родном языке, приобретает значимость, отнюдь не присущую ему в языке изучаемом. Причем это касается не только так называемых культурно значимых понятий. Узнав, что *snow* – это «снег», сначала школьники, а потом уже и студенты называют этим словом любой снег, в том числе снег с дождем, и не могут понять, когда их собеседники-носители английского языка удивляются и говорят им, что это не *snow*. Узнав, что *fairy-tale* – это «сказка», они начинают говорить про *fairy-tales about Ivan the Fool* (сказка – она же и есть сказка, тогда как *tale* – это просто рассказ, а никакая не сказка!) и т. д. И даже слово *culture* по сей день воспринимается многими студентами исключительно как совокупность всего того, чем ведает министерство культуры.

Осознание этого должно заставить нас пересмотреть сам подход к обучению иностранным языкам. Во-первых, необходимо отказаться от презумпции осознанности студенческой речи на занятиях, особенно на занятиях иностранным языком. Нужно уточнять, переспрашивать, формулируя вопросы так, чтобы в ответ нельзя было повторить дословно то, что сказано в тексте. Необходимо максимально увеличить количество заданий на перефразирование, на изменение формата прочитанного или прослушанного текста. Необходимы упражнения, в которых студентам предлагается объяснить значение того или иного слова, обязательно проиллюстрировав это значение примерами из реальной жизни. Необходимо постоянно соотносить слова со стоящими за ними понятиями. Для того чтобы слово действительно стало для студентов знаком концепта, необходимо практиковать такие виды работы, как объяснение реалий иностранного языка, предлагать студентам объяснить реалии родного языка так, как будто они разговаривают с носителем изучаемого ими иностранного языка. Можно давать задания написать статью для лингвострановедческого словаря или, скажем, для Википедии, в которой бы объяснялось содержание тех или иных понятий. Студентов можно просить объяснить разницу между сходными понятиями, соотносящимися, однако, в концептуальных и языковых картинах мира носителей родного и иностранного языков с не вполне совпадающими концептами. Задания такого рода исключают возможность механического воспроизведения текста без фактического понимания того, что означают слова и как они соотносятся с соответствующими фрагментами языковой картины мира.

Изучение иностранного языка без формирования вторичной языковой личности не может быть полноценным. Особенно, когда речь идет о переводчике. Переводчику недостаточно знать межъязыковые соответствия. Он обязан смотреть на мир глазами носителей как одного, так и другого языков. Известна расхожая фраза насчет того, что в идеале перевод осуществляется не с языка на язык, а с культуры на культуру, то есть с одного видения мира на другое. Но столь же очевидно и то, что понимание чужой культуры приходит прежде всего через язык. Именно поэтому так важно, чтобы изучение языка не сводилось к запоминанию слов как звуковых комплексов, соотносимых в лучшем случае с концептами, являющимися

фрагментами своей, родной языковой картины мира, а в худшем ни с чем вообще не соотносимых и закрепляющихся на узуальном уровне.

Библиографический список

1. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2008. № 37 (80). С. 453–456.

2. Самигулина Ф.Г. Концептуальная картина мира и специфика ее формирования // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. Вып. 2. С. 46–50.

3. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2002. С. 79–95.

4. Шведова Н.Ю. Русский язык. Избранные работы. М.: Языки славянской культуры, 2005. 640 с.

5. Петрова О.В. Миссия невыполнима? // Проблемы языка, перевода и литературы: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Выпуск 19. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 72–80.

Сведения об авторе

Петрова Ольга Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: o.v.petrova.nn@gmail.com

УДК 8;81-26:347.78.034

**ПРОРОК – МУДРЕЦ:
СМЫСЛОВЫЕ СДВИГИ В КОНЦЕПТЕ *ПРОРОК* В ПЕРЕВОДАХ
СТИХОТВОРЕНИЯ А.С. ПУШКИНА «ПРОРОК»
НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК¹**

У Байчжэнь

Северо-восточный нефтяной университет, г. Дацин, КНР

В статье рассматривается специфика смысловых сдвигов в переводах на китайский язык стихотворения А.С. Пушкина «Пророк». Ключевой концепт стихотворения (ПРОРОК) исследуется в качестве индивидуально-художественного варианта общекультурного концепта ПРОРОК, связанного с православной традицией. В двух авторитетных версиях-переводах пушкинского текста на китайский язык прослеживается система типических изменений исходного текста в области лексики и грамматики. Сопоставление текстов оригинала и переводов с позиции сравнительной концептологии позволяет исследовать причины их систематических расхождений не только на уровне языка, но и на уровне культуры.

Ключевые слова: концепт, пророк, А.С. Пушкин, перевод, китайская культура, православие.

**A Prophet as a Sage:
Semantic Transformations of the Concept *Prophet* in
Chinese Translations of Pushkin's Poem "Prophet"
Wu Baizhen**

The article discusses the problem of semantic transformations of the original text of Pushkin's *Prophet* in Chinese translations. The basic concept of the poem ('prophet' – 'пророк') is viewed as an individual aesthetic variant of the Russian concept 'prophet' – 'пророк,' rooted in the Orthodox Christian tradition. The article analyzes the system of typical changes in lexis and grammar observed in two reputable Chinese translations, as compared to the original text. Comparing the texts of these translations with the original through the perspective of comparative conceptology, the author explores systematic differences between them not only on the level of languages, but also on the level of cultures.

Key words: concept, prophet, Alexander Pushkin, translation, Chinese culture, Orthodoxy.

Начало вхождения творчества А.С. Пушкина в китайскую культуру относится к 1900-м годам. У этого вхождения есть свои особенности. Первоначально китайский читатель узнал Пушкина в качестве автора повестей и рассказов: первыми были переведены его

¹ Работа выполнена при поддержке государственной гранта Государственного стипендиального комитета Минобразования КНР

прозаические произведения [1]. Только в период и после образования КНР (начиная с 1947 г.) китайские переводчики и поэты в связи с установкой на полноценное освоение русской классики начали активно переводить пушкинскую поэзию [2]. Сегодня в Китае многие стихотворения Пушкина известны в нескольких переводах. К текстам, вызывающим большой переводческий и читательский интерес в Китае, относится и пушкинский «Пророк».

Существует по крайней мере восемь версий этого стихотворения на китайском языке в переводах Гэ Баоцюань (戈宝权), Чжа Лянчжэн (查良铮), Фэн Чунь (冯春), Вэй Хуану (魏荒弩), Гу Юй (谷羽), Ли Хуа (黎华), Тянь Гобинь (田国彬), Ван Лицю (王立秋). Первый перевод (с русского оригинала) был сделан дипломатом, литературоведом, переводчиком с русского Гэ Баоцюань в 1947 г. для «Пушкинского сборника» (普希金文集 (苏) 罗果夫), вышедшего в Шанхае небольшим тиражом в 1 800 экземпляров [3]. В последующие два года сборник переиздавался три раза: в октябре 1948 года (тираж 2 200 экз.), в марте 1949 года (тираж 2 000 экз.), в августе 1949 года (тираж 10 000 экз.). В 1954 году «Пушкинский сборник» был издан снова, уже в Пекине, в переработанном и дополненном виде.

В мае 1955 г. большим тиражом в 25 000 в Шанхае была издана «Лирика Пушкина. Избранное». В книгу было включено 150 стихотворений разных периодов творчества поэта, в их числе – и пушкинский «Пророк» в переводе поэта-авангардиста, переводчика с русского Чжа Лянчжэна [4]. Двумя годами позднее книга вышла в одном из центральных издательств КНР («Новая литература и искусство»), и это открыло дорогу популярности Пушкина-поэта. Поэзия Пушкина в современной китайской культуре имеет особое значение – как источник переводческого и поэтического творчества и как предмет глубокого читательского интереса. Важное место в истории пушкинского «Пророка» в Китае занимают переводы Гэ Баоцюаня [5] и Чжа Лянчжэна. Оба являются авторитетными переводчиками, оба перевода считаются шедеврами и переиздаются в сборниках пушкинских стихов. Представляется в связи с этим справедливым положение о том, что переводы Гэ Баоцюаня и Чжа Лянчжэна **репрезентативны** с точки зрения глубинных смысловых сдвигов, неизбежных при переводе художественного текста на другой язык. Для выявления точек смысловых расхождений оригинала и переводов обратимся к исходному тексту.

Стихотворение «Пророк» А.С. Пушкина было написано в 1826 г. и опубликовано в 1828 г. Оно изображает глубоко личный внутренний путь поэта, взалкавшего правды и желающего посвятить свой дар служению истине [6]. Изображение мучительного духовно-физического преображения поэта-пророка разворачивается у Пушкина по канве библейских сюжетов о ветхозаветных пророках, призванных Господом к служению Истине. Ветхозаветная лексика, библейская образность, внешний сюжет встречи лирического героя с серафимом, само название стихотворения вписывают его в круг текстов, дающих художественное осмысление общекультурному концепту «пророк».

Важнейшей отличительной чертой осмысления этого концепта в тексте Пушкина является акцентуация евангельского, евхаристического смыслового потенциала, заложенного во внутренней форме и ядре концепта. В то же время в сюжете мучительного духовно-телесного превращения-обожения и связанного с ним божественного призвания пророка к преображению людей через боговдохновенный «глагол» Пушкин предположительно гармонически соединяет два первичных смысловых импульса концепта: импульс библейского пророчества о Вечности и импульс человеческого речения о мире. Попробуем найти подтверждение этой гипотезе.

Действительно, особенностью внутренней формы концепта «пророк» является противоречие между этимологией слова «пророк» и его словообразованием. Русское слово появилось в результате кальки с греческого *προφήτης* [7. С. 377]. Этимология указывает на православный контекст вхождения слова в русскую культуру, на общность представления о пророке как о «глашатае воли Божией» в русском и греческом православии [8. С. 379].

Имена библейских пророков, сюжеты, православные ценностные ориентиры сформировали ядро – первичное смысловое поле концепта «пророк». Оно подразумевало опору на категорию сакрального и включало представление об удаленности пророка от мира обыденной человеческой жизни, приобщенность его божественной Истине.

Вместе с тем словообразовательная модель слова «пророк» отсылает нас к другому полю значений: слово составлено из префикса *про* в значении «заранее, перед» и корня *рок*, означающего «тот, кто

изрекает» [9. С. 325]. Исходя из морфемного состава слова, можно думать, что пророк – это человек, который просто способен предрекать будущее. Словообразовательная модель подталкивает к снижению библейского ассоциативного поля концепта, к десакрализации образа пророка. На выраженность этого сниженного поля значений в концепте «пророк» в его бытовании в народной культуре первой половины XIX века указывает статья «прорекать» в «Толковом словаре» В.И. Даля: здесь значению слова «пророк» даются следующие разъяснения: «озаренный Богом провозвестник»; «кому дан свыше дар провидения, или прямой дар бессознательного, но верного прорицания». Приводятся соответствующие глаголы: прорекать, пророчить, предсказывать, предвещать, провидеть и разоблачать будущность. На снижение статуса «пророка» указывают и приводимые Далем пословицы: «И не пророк, да отгадчик»; «Не всякому пророку верь»; «Нет пророка без порока»; и даже: «Меж слепых и кривой пророк» [10. С. 505].

Таким образом, во внутренней форме и связанном с ней ядре концепта наблюдается борьба двух смысловых полей: комплекса, сформированного кругом библейских сюжетов о пророках в контексте ценностных установок православной культуры, и комплекса, подразумевающего «простой», не связанный с категориями сакрального и Вечного дар предвидения, предреkania будущего. Напряжение между этими смысловыми полями внутри «ядра» концепта «пророк» несло в себе возможность его развития.

В литературе второй половины XVIII – начала XIX вв. оформляются два новых слоя концепта – с акцентами на идеалах возвышенной красоты и гражданственного служения поэзии (просветительский слой) [11] и на истинности обличительной ее силы, направленной на исправление социально-политической несправедливости (декабристский слой) [12]. В стихотворении Пушкина напряжение, заданное внутренней формой концепта «пророк» и углубленное разрывом между его духовно ориентированным ядром и социально-политическим пафосом декабристского слоя, снимается в сюжете преображения поэта в поэта-пророка – провозвестника божественной Истины через поэтическое слово, истинное в своей гармонической красоте.

Обращаясь к концептуально-смысловому плану переводов пушкинского «Пророка» на китайский язык, целесообразно начинать

с главного: с вопроса о переводимости его центрального концепта. Концепт «пророк» / 先知 в китайской культуре имеет содержательные особенности, связанные как с историей формирования концепта, так и со словообразовательной моделью слова, вербализующего концепт. Слово 先知 (*xian zhi*) составлено из двух исходных иероглифов: 先 – «наперёд», «заранее» и 知 – «знать, осознать». Дословно его можно перевести на русский язык как «знать наперёд (заранее)». Как видим, внутренняя форма китайского концепта, в отличие от внутренней формы русского концепта, не имеет отсылки к речи, к акту говорения. Несомненно, и христианские корни русского концепта чужды концепту китайской культуры, в развитии которой христианство даже и в XVIII–XIX вв. играло очень скромную роль [13]. Особенности этимологии и дальнейшего формирования ядра концепта связаны с текстами, в которых зафиксировано первичное употребление слова 先知 (*xian zhi*).

Слово впервые появляется в знаменитом трактате о военной стратегии «Искусство войны» (孙子兵法), составленном Сунь-цзы – китайским военным стратегом и мыслителем между 514–495 гг. до н. э. Контекстуальное его значение – «предвидеть, знать наперёд, интуитивно узнать обстоятельства раньше других людей». Именно так оно прочитывается в следующем фрагменте книги: 做明君贤将，所以动而胜人，成功出于众者，先知也 [14. С. 173] («Поэтому просвещенные государи и мудрые полководцы двигались и побеждали, совершали подвиги, превосходя всех других, потому, что все знали наперёд» [15]). Качество «знания наперед» (предвосхищения событий) при этом приписывается «просвещенным государям и мудрым полководцам».

Эта связь будет закреплена в хронологически следующем употреблении слова 先知 (*xian zhi*) в «Исторических записках» Хань Сыма Цяня 史记, созданных историографом императора между 109 и 91 гг. до н. э.: 贤能令人战胜攻取，不能自解于刀锋，免剥刺之患 圣能先知亟见，而不能令卫平无言 [16. С. 615] («Мудрый может побудить других дать бой и добиться победы, напасть и захватить [добычу], но не может сам спастись от острия меча, избежать мучений от ран. Совершенномудрый может знать наперёд и предсказывать, но не может заставить Вэй Пина не высказываться» [17. С. 264]). Как видим, здесь уже совершенно четко работает связь «совершенномудрый» – «знать наперёд», развивается и другая связь,

несколько сближающая значение слова с русским «пророк»: «знать наперёд» совмещается в однородном ряду с «предсказывать».

Следующий этап в становлении смыслов ядра концепта 先知 (*xian zhi*) в китайской культуре отмечен текстом Мэн Кэ (372–289 гг. до н. э.), известного как Мэн-цзы (Учитель Мэн), одного из основоположников конфуцианского учения. Его книга «Мэн-цзы» (250–150 гг. до н. э.), вместе с книгой «Лунь юй», составленной учениками Конфуция из бесед с ним, является наиболее полным изложением конфуцианства. У Мэн-цзы встречаем: 夫之生此民也，使先知觉后知，使先觉觉后觉 予，天民之先觉者也；予将以斯道觉斯民也 [18. С. 151] («Небо, создав человечество, приказало прежде познавшим (истину) вразумлять после познавших её, прежде прозревшим вразумлять позже прозревших» [19. С. 339]). Как видим, здесь качество «предвосхищения» развивается в качество «прозрения небесной истины», тот, кто им обладает (т. е. обладает знанием Истины), тот и есть «пророк», то есть конфуцианский мудрец. Таким образом, с одной стороны, становление смыслов ядра китайского концепта связано с движением к такому духовному осмыслению пророчества (как знания небесной Истины), которое сближает его со смыслами русского концепта. С другой стороны, конфуцианский контекст этого духовного осмысления не может быть сводим к христианскому (а тем более к православному).

В современном китайском языке слову 先知 дается синоним 预言家 (*Yu yan jia*), его значение раскрывается как «человек, являющийся Божьим избранником, провозглашающим Божью волю, наделенный свыше способностью раскрывать смысл прошлого и настоящего и предсказывать будущее» [20]. Ссылка на «религиозные представления» при этом ясно дает понять, что это не специфическое значение, связанное с развитием китайской культуры, но общехристианское значение. Появление слова с таким значением в структуре концепта следует связывать с деятельностью христианских миссионеров в Китае, массовое же распространение христианства и закрепление соответствующих значений в концепте относится к началу XX века [21].

Итак, ко времени перевода «Пророка» Пушкина на китайский язык осмысление фигуры пророка как «глашатая воли Божьей» было относительно усвоено китайской культурой. Вопрос вызывает, однако, характер этого усвоения: насколько «своими» стали христианские

смыслы концепта и насколько они могут быть соотнесены со спецификой православного вероучения? Что касается последнего вопроса, ответ на него относительно прозрачен: православие не играло сколько-нибудь значимой роли в китайской истории и его специфические идеологемы – такие как синергийность и евхаристическое обожение – не находят себе опоры в традиционной китайской культуре [22]. Относительно первого вопроса несомненно одно: представление о пророке как «глашатае воли Божьей» с отсылкой к христианским представлениям о Боге, человеке и отношениях между ними не является базовым для китайского концепта «пророк» (先知) и не формирует его смыслового ядра.

Переводы Гэ Баоцюаня и Чжа Лянчжэна во многом отличаются. Между ними небольшая временная разница – менее десяти лет. Однако первый из них осуществлен белым стихом, с ритмометрическим рисунком, сильно отличающимся от пушкинского, но с установкой на точное воспроизведение словесной ткани пушкинского стихотворения. Второй, осуществленный поэтом, нацелен на полноценную передачу красоты не только образной системы, но и поэтического языка – рифмы, ритма, метра, стиля.

При этом на уровне формально-смысловых сдвигов перевода по отношению к оригиналу между этими двумя версиями пушкинского «Пророка» на китайском языке наблюдается существенное сходство. Оно должно быть отчасти обусловлено общностью перекодирования пушкинского текста. Специфика формально-смысловых полей китайского культурно-языкового кода порождает общность формально-смысловых сдвигов в двух разных версиях перевода. Попытаемся описать эту общность в связи с особенностями китайского культурно-языкового кода.

В обоих рассматриваемых переводах в названии и тексте для обозначения «пророка» используется слово 先知 (*xian zhi*) – исходное для китайского концепта «пророк», связанное со значениями «знать наперед», «предвосхищать», «зреть истину», «быть мудрецом». Специфика его функционирования в китайской культуре, в том числе в контексте конфуцианства, предопределяет некоторые общие особенности обоих переводов. Три из них представляются самыми существенными.

Уход от повтора анафорического союза «и» и сопровождающего этот повтор синтаксического параллелизма или параллелизма

грамматических форм. Анафорический «и» возникает у Пушкина не только в ряду простых перечислений, но и на стыке фраз с разными субъектами действия: человек – серафим – Бог. В последнем случае «равноправные» соединительные отношения, выражаемые с помощью союза «и» и подкрепляемые параллелизмом глагольных форм или синтаксическим параллелизмом, указывают на со-действие человека и небесных сил, синергичность действий человеческой души и Святого Духа. В описаниях же действий серафима и измененного восприятия лирического героя союз «и», не расчленяя ряд на «сначала» и «потом», на «причину» и «следствие», выражает внелогичность, таинственную внерациональность сверхприродных, чудесных явлений и тем самым намечает православную перспективу таинства общения человека с Богом.

Уходя от анафорических «и» и отчасти от параллелизма форм, китайские переводчики снимают православные смыслы и подменяют их «своими» для китайской культуры – смыслами отделенности Неба от человека [23] и настроенности на рациональное, логическое осмысление происходящего [24]. Этот смысловой сдвиг особенно очевиден в том случае, когда переводчики дают вместо сочинительного соединительного союза «и» наречие или подчинительный союз, выражающие отношения цели, причины и следствия, неожиданности и т. п. Рассмотрим примеры:

а) Пушкин: «В пустыне мрачной я влачился, / И шестикрылый серафим / На перепутье мне явился».

Гэ Баоцюань: *Duzi paihuai zai yin'an de huangyuan / Yushi wo kanjian yi wei liuyi tianshi / Chuxian zai wo qianmian de shizi lukou* («... в одиночку бродил в темной пустыне, / И я увидел одного шестикрылого ангела, / мне явился на перекрёстке»).

Чжа Лянчжэн: *Wo huanhuan xing zai you an de huangyuan / Turan jian, yiwei liu yi de tianshi / Zai shizi lukou shang dui wo xianxian* («Я медленно тащился в мрачной пустыне / Вдруг один шестикрылый ангел / На перекрёстке явился передо мной»).

Как видим, в оригинале «и» соединяет действие серафима с состоянием героя; синергичность их отношений передается с помощью самого сочинительного соединительного союза «и», тождественных синтаксических ролей слов, относящихся к герою и серафиму («я» и «серафим») выступают в роли подлежащего простого предложения в составе сложносочиненного), синтаксического

параллелизма «я – влачился» – «серафим – явился» и сходством глагольных форм (имеются в виду возвратные формы «влачился» и «явился»).

В переводе Гэ Баоцюаня «и» соединяет «я» и «я», действие и состояние одного лирического героя; со-направленность действий серафима и состояния человека разрушена. При этом, конечно, «я» и серафима не объединяет уже ни синтаксический параллелизм, ни тождественность синтаксических ролей, ни сходство грамматических форм.

В переводе Чжа Лянчжэна синтаксический параллелизм, сходство грамматических форм и тождественность синтаксических ролей остаются. Уходит главное: соединительные смысловые отношения подменяются отношениями временными («вдруг»), с акцентом на неожиданности, необъяснимой активности действий «ангела». Таким образом, вербализуемое сходство не столько соединяет состояние героя и действие «ангела» как вопрос и ответ, сколько создает единство ситуации неожиданной встречи.

б) Пушкин: «Моих ушей коснулся он, / И их наполнил шум и звон: / И внял я неба содроганье, / И горний ангелов полет...»

Гэ Баоцюань: *Ta you chumo le wo de erduo / Shi tamen chongman le xuanhua he yinxiang: / Yushi wo jiu tingjian tianti zai zhanli, / Tianshimen zai gaokong feixiang* («Он коснулся и моих ушей / Чтобы их наполнил шум и звон: / И так, я услышал трясение небесных тел, / Ангелы летают в высоком небе»).

Чжа Лянчжэн: *Ta you qing chu yixia wo de erduo / Shi ta like chongman le yinxiang: / Wo tingdao jiuxiaoyunwai de duosuo, / Tianshi zai gaokong ao'ran de feixiang...* («Он опять прикоснулся к моим ушам / Чтобы их сразу наполнил звон: / Я услышал дрожание небосвода, / В высоком небе гордый полёт ангела»).

В этом фрагменте «и» у Пушкина дважды соединяет разных субъектов и их действия в одно сложносочиненное предложение: «он» (серафим) – «шум и звон» – «я» объединяются как равноправные участники общей ситуации, но с определенной градацией инициативности: от серафима действие переходит на «шум и звон», а затем к «я». Третье «и» объединяет в однородном ряду первые впечатления измененного сознания героя. В круг сонаправленных энергий теперь включается не только серафим и человек, но и природно-божественный мир; синергийные смыслы закрепляются

тождественностью синтаксических ролей трех субъектов (подлежащее) и синтаксическим параллелизмом: «коснулся он» – «наполнил шум и звон» – «внял я».

В переводах Гэ Баоцюаня и Чжа Лянчжэна сочинительные соединительные отношения либо заменяются подчинительными со значением цели (первое во фрагменте пушкинское «и» замещается в обеих версиях союзом «чтобы»), либо замалчиваются (второе во фрагменте пушкинское «и» опускается в переводе Чжа Лянчжэна – в конструкции бессоюзного предложения), либо подменяются отношениями посылы и вывода (второе во фрагменте пушкинское «и» в переводе Гэ Баоцюаня замещается союзом «итак», открывающим дорогу логическому выводу). Синтаксический параллелизм при этом в обоих переводах сохраняется между субъектами «он» и «я», мир же («шум и звон») из этого круга взаимоподобных вещей выпадает. Уходит из обоих переводных версий и третье пушкинское «и» во фрагменте – то, которое связывает в общую картину первые впечатления измененного сознания героя: «неба содроганье и горный ангелов полет». В переводах эта общая картина дробится на отдельные детали: «трясение небесных тел, / Ангелы летают» (у Гэ Баоцюаня), «дрожание небосвода, / ... полёт ангела».

в) Пушкин: «Как труп в пустыне я лежал, / И Бога глас ко мне воззвал...»

Гэ Баоцюань: *Wo jiu xiang sishi shide tang zai huanguyan shang / Yushi wo tingjian le shangdi de shengyin zai huhuan wo...* («Я, как труп, лежал в пустыне / И тогда я услышал голос вызова Бога...»).

Чжа Лянчжэн: *Xiang yiju sishi, wo tang zai huanguyan shang, / Yush shangdi de shengyin dui wo huhuan...* («Как труп, я лежал в пустыне / И тогда меня призывал голос Бога»).

В последнем цитируемом фрагменте Пушкин вновь дает «и» на стыке двух субъектов. Здесь в синергичном круге соединяются «я» и Божий «глас»; сонаправленность их действий подчеркивается и тождественностью синтаксической роли, и синтаксическим параллелизмом, и относительным сходством глагольных форм, и фактом их рифмовки.

Переводы в этом фрагменте сохраняют пушкинское «и»; однако у Гэ Баоцюаня его значение совершенно меняется, так как соединяет оно не разные субъекты, но повторенное «я» (лирического героя): «я лежал» и «я услышал». Моделируется его значение и привязкой к

нему наречия со значением времени «тогда». Точно так же моделируется значение союза «и» во втором переводе. Соединительное значение союза в сочетании «и тогда» отступает на второй план, на первый же выходит значение соотнесенности во времени.

Перевод Чжа Лянчжэна в то же время сохраняет «и» именно между двумя субъектами, «я» и «голос Бога» объединены сочинительными отношениями (с переносом акцента на временную соотнесенность) как субъекты двух частей сложносочиненного предложения. Однако ни рифма, ни синтаксический параллелизм не соответствуют этой соположенности субъектов.

Слова «серафим» не существует в китайском языке. Переводы дают наиболее адекватный вариант: слово «ангел» – 天使 (*tian shi*). В древнем Китае «ангел» – это посланец императора (сына Неба). Современные толковые словари дают отсылку к использованию слова в религиозных текстах [25. С. 1892]. Очевидно, однако, что китайское «ангел» никак не связано с книгой библейского пророка Исаяи, из которой в пушкинском «Пророке» был заимствован и образ серафима, и (отчасти) сюжет с горящим углем. Естественно, что и все библеизмы пушкинского «Пророка» в переводах становятся просто возвышенно-архаической лексикой, связанной с литературными и философскими текстами прошлого. Неслучайно пушкинским эпитетам «грешный», «празднословный и лукавый», укорененным в библейском тексте и в текстах православных молитв, в разбираемых переводах соответствуют такие описания: «злой язык», который ведет «праздный разговор» и «ловко» спорит (*zui e de shetou*, / *Shi wo zai ye wufa kongtan he jiaohui*) – Чжа Лянчжэн; «виновный», «праздный и хитрый язык» (*youzui de* / *Ai kongtan de jiaohua de shetou*) – Гэ Баоцюань.

Можно сказать, что в переводах разорвана связь пушкинского текста с текстом библейским, ветхозаветным. В то же время философско-архаичная лексика в соединении со смыслами ядра китайского концепта «пророк», по всей видимости, позволяет соотнести текст переводов с текстом китайских философских трактатов и в этой связи образ пророка в переводах пушкинского стихотворения на китайский трактовать как образ пророка-мудреца (в скобках заметим, что китайским словом «пророк» иногда называют самого Конфуция) [26]. Подтверждение этому обобщению находим

как в предыдущих наблюдениях над смысловыми сдвигами в переводах, так и в несомненной разнице изображения сущности пророческой миссии, как она дается в оригинале и в переводах. Обратимся в связи с этим к последнему четверостишию текста.

В заключительном четверостишии пушкинского «Пророка» особое внимание обращают на себя строки, в которых говорится о связи человека с божьей волей: «Исполнишь волею моей» – и строки, в которых обозначается духовно-гражданственная миссия пророка и инструмент его воздействия на людей: «Глаголом жги сердца людей». Первые в контексте всего предыдущего сюжета преображения героя подразумевают завет внутренней живой связи между духовно и телесно преображенным человеком и Господом. Вторые – миссию не просто пророка, но поэта-пророка, то есть поэта, возвышенного встречей с посланником Бога до состояния отрешения от себя во имя Господне и способного по природе своего поэтического дара и по дарованной благодати очищать человеческие сердца Истиной, переданной в поэтическом слове.

При всей близости переводных версий оригиналу исследуемые тексты дают другую картину: в контексте смысловых сдвигов в переводах от чудесного (в оригинале) к рациональному и от синергийного (в оригинале) к разделенному завет живой связи между духовно и телесно преображенным человеком и Господом замещается строгим внешним указанием Бога человеку, в котором что-то было очищено и замещено, но в котором это замещение не имело православного смысла всецелого телесно-духовного обожения. В переводе Гэ Баоцюаня Господь говорит так: *Anzhao wo de zhiyi xingshi ba* («По моей воле поступай»). В версии Чжа Лянчжэна еще более определено: *Rang wo de yizhi fuzai ni de shenshang* («Чтобы моя воля прижималась к твоему телу»).

Миссия пророка в связи с этим предстает в переводах существенно иной, чем в пушкинском оригинале. Особенно это очевидно в заключительной строке перевода Чжа Лянчжэна: он заменяет «глагол» на «истину» и подчеркивает то, что это Истина самого Бога: *Yong wo de zhenli ba renxin shaoliang* («Моей истиной сердце человека жги»). Таким образом, божественная Истина оказывается не внутри человека, не в его обоженом сердце и поэтическом слове, но даруемой Господом извне. При этом призвание пророка рисуется, скорее, как миссия восточного мудреца,

услышавшего голос Неба.

Перевод Гэ Баоцюаня в этом фрагменте ближе к оригиналу, он точнее передает пушкинские слова: *Yong yuyan qu ba renmen de xinling shaoliang* («Словом сердца людей жги»). Однако эта точность на фоне общих смысловых и стилистических сдвигов в переводе, а также в контексте общей специфики концепта «пророк» в китайской культуре остается, фактически, формальной. Весь предыдущий строй переводного текста приводит читателя к тому же представлению о мудреце-пророке, который прозревает истины Неба и который должен помочь прозреть их другим. Это же мы находим и в переводе Чжа Лянчжэна.

Библиографический список

1. Ван Лие. Творчество А.С. Пушкина в Китае // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2012. № 6. С. 158–166.
2. Ли Минбинь. Пушкин в Китае // Вестник Дайцзон. 1999. № 1. С. 1–3.
3. Пророк 先知 // Пушкинский сборник / Под ред. В.Н. Рогова и Гэ Баоцюаня. Шанхай: Изд-во Шидай шубао, 1947. С. 84–85.
4. Пророк 先知 // Избранное собрание лирики Пушкина / Пер. Чжа Лянчжэн. Шанхай: Издательство «Пинмин», 1955. С. 188–189.
5. Пророк // Полное собрание лирики Пушкина: в 4 т. / Пер. Гэ Баоцюаня. 1993. С. 423–424.
6. Москвин Г.В. Пророк: таинство преображения и жажда истока (пророческая тема в поэзии А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова) // Вестник ННГУ. Филология. 2016. № 2. С. 240–245.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева: в 4 т. Т. 3. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1987. 832 с.
8. Вихлянцев В.П. Библейский словарь к русской канонической Библии. М., Коптево: ООО «Сам Полиграфист», 2010. 517 с.
9. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. 432 с.
10. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1978–1980. Т. 3. 555 с.
11. Гайворонская Л.В. Генезис характера «поэт» в русской литературе XVIII века // Вестник МГОУ. Русская филология. 2012. № 5. С. 73–82.

12. Березкина С.В. «Пророк» Пушкина: современные проблемы изучения // Русская литература. 1999. № 2. С. 27–42.

13. Ломанов А.В. Христианство и китайская культура. М.: Восточная литература, 2002. 446 с.

14. 《孙子》，（三国）曹操等注，袁啸波 标校，上海：上海古籍出版社，1995. 465 с. («Сунь Цзы», комментарии Цао Цао (Троицарствие) и др., корректор Юань Сяобо, Шанхай: Шанхайское издательство редких книг. 1995. 465 с.).

15. Сунь-цзы. Трактат о военном искусстве. Перевод и исследование Н.И. Конрада. М.-Л.: Изд-во АН, 1950. 404 с. // Электронный ресурс Интернет: <http://docplayer.ru/35182506-Sun-czy-iskusstvo-voyny-v-perevode-akademika-n-i-konrada.html>.

16. (汉) 司马迁, 史记. 呼伦贝尔: 内蒙古文化出版社. 2006. 680 с. (Сыма Цянь (Империя Хань). Исторические записки. Хулун-Буир: Культурное издательство Внутренней Монголии, 2006. 680 с.).

17. Сыма Цянь. Исторические записки: Ши цзи, в 9 т. Том IX / Пер. с кит. и коммент. под ред. А.Р. Вяткина; вступ. ст. А.Р. Вяткина. М.: Восточная литература. 2010. 623 с.

18. 孟子, 王常则译注, 太原: 山西古籍出版社, 2003. 342 с. (Мэн-Цзы / Пер. и комм. Ван Чанзэ, Тайюань: Шаньсиское издательство редких книг, 2003. 342 с.).

19. Конфуцианское «четверокнижие». Сы Шу. М.: Восточная литература, РАН, 2004. 435 с.

20. 先知.汉典 (Словарь китайского языка) // Электронный ресурс Интернет: <http://www.zdic.net/c/8/13e/306567.htm>.

21. Христианство в Китае: история и современность // Электронный ресурс Интернет: <https://predanie.ru/dacyshen-vladimir-grigorevich/book/216763-hristianstvo-v-kitae-istoriya-i-sovremennost>.

22. Чжань Фань. Феномен православия в духовной культуре Китая // Вестник ЗабГУ. 2014. № 4 (107). С. 136–140.

23. Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах. Т. 1 / Сост. Ян Хин-Шун; вступит. ст. В. Г. Бурова и М. Л. Титаренко. М.: Мысль, 1972. 316 с.

24. Святитель Николай Японский. Избранные ученые труды святителя Николая, архиепископа Японского. М.: Издательство ПСТГУ, 2006. С. 59.

25. 现代汉语词典/责任编辑 陈凯. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002. 2698 с. (Современный словарь китайского языка / Под ред. Чэнь Кай. Пекин: Издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», 2002. 2698 с.).

26. 吴润仪 董仲舒《春秋》学中的孔子先知圣人形象 // 广东教育学院学报. 2005. № 2. С. 15–19 (У Жунь И. Пророк-мудрец Конфуций в учении канона «Чуньцю» Дун Чжоншу // Вестник Гуандунского образовательского института. 2005. № 2. С. 15–19.).

Сведения об авторе

У Байчжэнь (武柏珍)

магистр филологических наук,

доцент факультета русского языка

Северо-восточного нефтяного университета, КНР

E-mail: eyu06@126.com

УДК 811.581

КОННОТАЦИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «КРАСНЫЙ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ²

Чжан Сюэмэй

Цицикарский университет, КНР

Цветобозначения занимают важное место в речевом общении, отражают особенности культуры и неразрывно связаны с ментальностью этноса, географией и историей страны. Наименования цвета наделены сильными коннотациями и обладают насыщенным ассоциативным фоном. В статье рассмотрена коннотативная семантика имени прилагательного «красный» в китайской культуре, выделены основные экстралингвистические источники формирования обнаруженных коннотаций, отмечено функционирование имени прилагательного «красный» в китайской фразеологии.

Ключевые слова: китайский язык, китайская культура, китайская традиция, цветобозначение, семантика, коннотативное значение, коннотация.

Connotations of the Adjective “Red” in the Chinese Language

Zhang Xiumei

Color names are extremely important in speech communication as they reflect the peculiarities of the given culture and are inseparably linked to the ethnic mentality, geography and history of the country. Color names have strong connotations and a rich associative capacity. The article considers the connotative semantics of the adjective “red” in Chinese culture, identifying the main extralinguistic sources of formation of discovered connotations and describing the functioning of the adjective “red” in Chinese phraseology.

Key words: Chinese language, Chinese culture, Chinese tradition, the name of color, semantics, connotative meaning, connotation.

В настоящее время многими лингвистами признан тот факт, что цветобозначения формируют достаточно автономную подсистему в лексике языка и могут быть отнесены к семантическим универсалиям. Справедливость подобного утверждения обусловлена в значительной степени тем, что познание человечества и развитие языка не отрываются от ощущения и опыта людей относительно внешних предметов. Цвет – природное явление, он присущ цветам, травам, горам, лесам. Можно сказать, что любая вещь, которую видит человек, имеет цвет. Цвет также может быть охарактеризован как тёмный, или бледный, или яркий, или светлый. Восприятие и осознание цвета представляет собой важную составную часть познания внешнего мира человеком. В мире ещё не обнаружен язык, в котором не было бы цветобозначений, при этом каждый язык имеет

² Работа выполнена при поддержке государственной фондовой комиссии по учебе за границей, при поддержке Хэйлунцзянского культурного департамента (проект 2014В121), при поддержке Цицикарского университета (проект 2014051).

определённое своеобразие в аспекте лексических обозначений цвета [1].

Помимо прямых значений у наименований цвета имеются и переносные, а также и коннотативные оттенки. Коннотации различны по способам выражения и культурным привычкам этноса. Подобные различия обусловлены историческими условиями, местонахождением этноса, религиозной традицией, спецификой мышления, образом жизни и другими экстралингвистическими факторами. Семантика цветообозначений непрерывно развивается и обогащается в речевом опыте. Всё сказанное справедливо, в частности, и для лексического обозначения красного цвета в китайском языке и китайской культуре.

Культурная традиция китайского народа тесно связана с цветом. В документах глубочайшей древности «Шан Шу» записано учение о пяти элементах. Согласно этому учению, вода способствует росту деревьев – цвет зелёный; дерево – это источник огня, цвет красный; после огня остаётся пепел, источник земли, его цвет жёлтый; под землёй скрывается золото, его цвет белый; золото превращается в воду, цвет чёрный. Вода и огонь – питание народа; золото и дерево – существование народа; земля – размножение всего в окружающем мире. Таким образом, пять элементов и пять цветов связываются воедино. Пятиэлементная структура наблюдается и в базовых качествах: Жэнь (человеколюбие), И (справедливость), Ли (ритуал), Чжи (мудрость), Синь (верность). Мыслитель периода Чжаньго Чжоу Янь применяет учение о пяти элементах к истории Китая: династия Ся заменила Яо – дерево преодолело землю; династия Шан – огонь преодолел золото и т. п.

Идея пяти элементов не только стала обоснованием для политической и культурной программы Китая, но и проникла в область философии, религии, морали, повседневного быта. Разные цвета соответствовали разным рангам. В книге династии Тан «Собрание сведений Тан» (свод сведений о важнейших событиях при династии Тан) было написано: цвет официальной одежды чиновника до третьего класса фиолетовый, четвертого и пятого классов – красный, шестого и седьмого классов – зелёный, восьмого – синий; цвет одежды у женщины такой же, как у мужа. У людей, которые занимаются сельским хозяйством, торговлей, промышленным производством, цвет одежды также имеет свой цвет, и никто не может нарушать это правило [2]. Традиционная китайская медицина

уверена, что продукты, которые употребляет в пищу человек, также имеют пять цветов и соответствуют по цвету различным органам человека: продукты белого цвета полезны для лёгких, красного – для сердца, чёрного – для почек, жёлтого – для селезёнки, синего – для печени.

Оттого что история, культура, обычай у каждого народа не одинаковые, язык каждой нации имеет ярко выраженный национальный и культурный оттенок, а этот культурный оттенок, в свою очередь, в каждом языке обусловлен внешними ассоциативными отношениями, также отражёнными в языке. Разная национальная психика и разный культурный фон приводят к разным ассоциативным оттенкам в семантике слов. Наименование красного цвета является активным словом в китайской культуре – китайцы издавна имеют особое чувство к красному цвету. Популярность красного цвета поддерживается как модой, так и историческими обстоятельствами в разные периоды истории Китая. Например, во время правления династии Цин император написал киноварью резолюцию о поданной докладной записке, так в императорский обиход вошли «красные книги» – дубликаты документов с императорскими резолюциями.

Красный цвет является основным любимым цветом в китайской культуре, он воплощает устремление китайцев в духе и материи. Красный цвет обычно связывается с торжеством, страстью, прогрессом. Это проявляется не только в семантике лексической единицы, но и в традициях Китая по сей день. Так, китайцы делают фонарь из красной бумаги и пишут иероглиф 福 к празднику Весны. На свадьбу невеста надевает китайское национальное женское платье – красное, с разрезами по бокам подола, а для поздравления с новорождённым нужно варить 红鸡蛋 – яйцо красного цвета. Красный бумажный пакет для молитвы о рождении ребёнка, красные палочки для ускорения течения родов, вывеска с красным иероглифом для благополучия новорождённого – все эти обычаи широко распространены по сей день. В комнате новобрачных вечером нужно зажечь красные свечи, нужно завернуть денежный подарок в красную бумагу или красное полотно. Во время церемонии открытия выставки, ярмарки или церемонии закладки первого камня часто используют красные ленточки для украшения. При открытии новой компании нужно разрезать красную ленту. В китайской культуре

красный цвет символизирует радостную атмосферу, радостное событие, удачу, поэтому появились такие слова, как 红双喜 «две радости», 红包 «красный конверт», 开门红 «успешное начало», 红光满面 «румянец заливаает лицо» (то есть человек находится в превосходном настроении).

Красный цвет также символизирует стремительную карьеру, благополучный карьерный рост у человека – так в китайском языке возникли слова с переносным значением 红得发紫 «известный до тошноты», 走红 «стать популярным», 红榜 «имя появилось на красной доске», иногда 披红 «накинуть красную накидку» [3].

Цветообозначение «красный» входит в состав различных фразеологических наименований, связанных с обозначением красоты, удачи, прибыли, праздника. Эти устойчивые выражения имеют подчеркнута положительную коннотацию: у популярного и всеми любимого человека обязательно лицо «как красный финик»; говоря о женихе, мы обязательно накидываем на него «красную накидку», и у него «висит красный цветок на груди»; наша невеста «красная снаружи и внутри, сверху донизу, и её голова обязательно накрыта 红盖头 красным платком»; 红男绿女 обозначает юношей и девушек, которые носят разные нарядные одежды; 红人 означает «фаворит, сильно любимый человек»; а 红豆 означает «красная фасоль» – то есть кто-то тоскует друг по другу; 红票 значит «бесплатный входной билет»; 红运 – «большое везение, счастливая судьба»; 红旗手 – «передовик производства». Во все приведённые и другие положительно окрашенные словосочетания включено так или иначе имя прилагательное «красный».

Коннотативные оттенки лексемы «красный» и её сочетаний с другими словами могут иметь максимально положительную окраску, которая обнаруживается как в прямом, так и в переносных значениях данного цветообозначения: 红太阳 означает «красное солнце», а 满堂红 – «полный триумф, всесторонний успех», причём здесь 红 символизирует успех.

Устойчивая чувственная ассоциация, связанная с восприятием того или иного цвета (в нашем случае – красного цвета), даёт возможность более образно выразить мысль, обеспечить ей эмоциональную поддержку. Коннотация, включающая субъективную оценку и чувственное отношение к обозначаемому фрагменту действительности, оживляет передаваемую в понятийном компоненте

семантики объективную оценку. Применительно к обозначению красного цвета в китайской традиции всё сказанное имеет особую значимость, так как подкрепляется сильной культурной составляющей. К примеру, в известной китайской опере «Девушка с белыми волосами» в ночь накануне Нового года персонаж по имени Янь Бэйлао возвращается домой и вынимает из кармана красный шнурок для волос дочери, и сразу бедная комната светлеет и наполняется праздничным весельем. Трудно представить себе, какой эффект был бы, если бы Янь Бэйлао принес шнурок другого цвета. Действительно, во время Нового года в Китае на двери наклеивают парные надписи именно красного цвета, а старшие дарят детям красный конверт с деньгами.

Коннотативный компонент семантики цветообозначения «красный» в китайском языке связан также с политическим и идеологическим содержанием [4]. Так, красный цвет символизирует революцию, победу. Он имеет положительную чувственную окраску, например, 红旗 – «красное знамя» – вызывает чувство благородства, торжества и уважения. Действительно, красный цвет символизирует революцию и прогресс. Например, первоначальная власть КПК называется 红色政权 – «красная власть»; первоначальная вооружённая сила называется 红军 – «красная армия»; человека, который добивается прогресса в политике и усердно учится или работает, зовут 又红又专 – «красный и квалифицированный». Красный флаг стал символом пролетарской революции, можно использовать его для награды победителя, 红旗单位 – «учреждение с красным знаменем» обозначает передовое учреждение; власть, которую создала КПК, называется 红色苏维埃 – «Красный совет»; народного вождя сравнивали с красным солнцем. Таким образом, исторические обстоятельства привели к тому, что в Китае красный цвет, символизирующий революцию, соединился с уважением к китайской традиционной культуре, поэтому соответственно возникли такие слова и словосочетания, как 红色根据地 – «красная опорная база», 根正苗红 – «высокое происхождение», 红都 – «революционный центр», 红心 – «любящее родину сердце», 红五星 – «красная пятиконечная звезда», 红袖章 – «красная нарукавная повязка», 红领巾 – «красный галстук», 红色宣传员 – «работник, занимающийся пропагандой государственной политики», 红色资本家 – «патриот-капиталист». Среди всех цветов красный цвет даёт самое сильное зрительное раздражение, он волнует и привлекает внимание. В Китае

знатные люди разных династий часто лакировали двери и окна своего дома красным цветом. Дом, в котором жили знатные люди, назывался 朱门 – «красные ворота». Одежда богатых людей называлась 朱衣 – «красные одежды», а повозка, на которой ездили богатые, называлась 朱轩 – «красный экипаж». Красный цвет – это цвет персиковых цветов, которые похожи на лицо смущённой девушки, поэтому красный цвет связан с предметами, которые используют девушки, нередко красный цвет выражает чувство одобрения и любви. Например, в древнем китайском языке 红袖 – «красный рукав», то есть красивые наряды у девушек; 红泪 – «красные слёзы», то есть слёзы женщин; 红楼 – «красный дом», то есть красивый дом, преимущественно жилище девушки из богатой семьи [5].

На формирование коннотации цветообозначения в китайском языке оказывает влияние также и цвет грима в традиционном национальном театре. Грим определённого цвета является главным выразителем характера персонажа. Например, красный грим имеет значение «человек с характером прямым и преданным, храбрым и стойким», это обычно смелый, благородный и честный герой с сильным национальным чувством.

Непосредственное отношение к развитию коннотативной составляющей семантики имени прилагательного «красный» в китайском языке имеет «красная классика» – художественные произведения на тему истории революционной борьбы и социалистических преобразований в процессе создания КНР [6]. Появление красной классики обогатило литературу Китая и создало сильный общественный резонанс. В контексте многих произведений красной классики получили дальнейшее развитие и коннотативные оттенки цветообозначения «красный». Некоторые названия современных художественных произведений также включают иероглиф 红, например: 红孩子 – «красные дети», 火红的年代 – «пылающие звезды», 闪闪的红星 – «блестящая красная звезда». Также в качестве примера можно привести роман 地球的红飘带 – «красная лента Земли», 万山红遍 – «красные сотни гор», 红日 – «красное солнце».

По нашему мнению, описанная выше специфика семантики цветообозначения «красный» представляет собой национальную особенность, порождённую национальной культурой и этнически обусловленную психической ассоциацией.

Вместе с тем в ряде случаев имя прилагательное «красный» в китайском языке может актуализировать и отрицательные коннотации, что обусловлено некоторыми историческими обстоятельствами. Так, в годы белого террора психическое ощущение людей от красного цвета характеризовалось такими чувствами, как страх, опасность: 红 – «опасность, сидеть в тюрьме»; «надеть красную шапку» обозначает обвинение и тюремное заключение. В старом Китае простые люди называли работу машиниста или водителя работой с красной шапкой, так эта работа считалась опасной, сопряжённой с риском задавить насмерть кого-либо и попасть в тюрьму. До сих пор после публичного объявления приговора на груди преступника, который был осужден, висит карточка, на которой поставлена галочка красного цвета, это связано с древней судебной традицией. Преступник, приговорённый к смертной казни, носит красную одежду без воротника и оторочки, поэтому красный цвет в определённой ситуации ассоциируется с таким понятием, как «узник, заключённый».

Учёт коннотации чрезвычайно важен для адекватного перевода и правильного, полного понимания литературных произведений. Например, 红娘 Хун Нян – служанка героини Цуй Инин («Западный флигель»), она побудила Инин к браку с героем Чжан Шэн. Сейчас человека, который горячо содействует браку других, называют 红娘 («сваха»). Не зная таких культурных и исторических обстоятельств, легко понять 红娘 просто как «девушка в красной одежде».

С красным цветом в Китае связаны не только традиции, но и некоторые народные приметы, что также накладывает отпечаток на коннотативную семантику цветообозначения. Считается, что красный цвет спасает от беды и приносит счастье. Поэтому, например, в год рождения человека по 12-летнему циклу люди носят бельё красного цвета. Даже популярное китайское узелковое плетение (декоративное искусство ручного плетения или традиционный плетёный подарок) имеет красный цвет. По распространённому поверью, красный конверт в качестве подарка на Новый год отпугивает оборотней.

Итак, человечество живёт в красочном мире, ощущения, испытываемые людьми от того или иного цвета, неизбежно находятся под влиянием традиционной культуры данной нации, поэтому культурная коннотация слов-цветообозначений обязательно демонстрирует своеобразие каждой нации. В китайском языке

коннотации слова-цветообозначения «красный» могут быть и подчеркнута положительными, и резко отрицательными (последнее объясняется определёнными историческими событиями). Имя прилагательное «красный» неразрывно связано с традициями и поверьями Китая, с его политической историей, а также с литературой и театральной культурой. Это обусловило данному имени прилагательному богатый эмоциональный, социальный, идеологический и символический коннотационный фон.

В китайском и русском языках культурная коннотация цветообозначения «красный» совпадает в трёх аспектах: в аспекте революционной символики, в аспекте религиозной символики – в русской культуре красный цвет символизирует жизнь (например, красные одежды священников на праздник Пасхи) – и в аспекте сигнала об опасности. Например, в китайском языке, как и в русском: 红灯 – «красный свет» (сигнал об остановке, сигнал светофора); 亮红牌 – «показать красную карточку», то есть «выгнать спортсмена, нарушившего правило во время соревнования» [7]. Коннотативная семантика имеет общественный характер и отражает отношение всего коллектива к тому или иному обозначаемому предмету или понятию [8]. Данное утверждение справедливо и для цветообозначений, коннотации которых могут быть в чём-то универсальными, а в чём-то этнически уникальными.

Итак, язык представляет собой важнейшую часть культуры, в которой отражается ментальность и история этноса. В данной связи несомненный интерес представляет сопоставление языковых, в частности лексико-семантических, особенностей различных этнических групп. В результате такого сопоставления обнаруживаются как схожие, так и различные черты этнического восприятия действительности, что актуально, прежде всего, в аспекте межкультурного общения [9]. Что касается феномена коннотации, то он важен также и в процессе перевода текстов с одного языка на другой. Ещё одним примером этого утверждения является рассмотренный в данной статье материал. Учёт коннотации необходим и для успешного овладения иностранным языком: в коннотации явно соединяются язык, культура, история народа – и рассмотренные семантические оттенки имени прилагательного «красный» – убедительное тому подтверждение.

Библиографический список

1. 付俊芳. 英汉“红色”词汇对比研究 // 西安外国语学院学报. 2005. № 3. 页码 33–35.
2. 吴玲英, 黄文命. 汉英语言中“红色”的文化内涵及翻译 // 长沙大学学报. 2000. № 3. 页码 70–72.
3. 于逢春. 论汉语颜色词的人文性特征 // 东北师大学报. 1999. № 5. 页码 78–84.
4. 张白桦. 中英文色彩词汇的言外因素 // 内蒙古工业大学学报. 1999. № 1. 页码 58–60.
5. 胡宇. 汉英红色词探析 // 云梦学刊. 2005. № 3. 页码 128–129.
6. 肖婧婧. 红色经典与黑色系列 // 贵州社会科学. 2004. № 1. 页码 87–89.
7. 李萍. 论汉俄颜色词的文化背景 // 呼伦贝尔学院学报. 2004. № 3. 页码 81–82.
8. Макшанцева Н.В. Лингвокультурологическая составляющая концепта «рябина» в русском языке // Приволжский научный журнал. 2008. № 1. С. 112–116.
9. Маркова Т.Д., Шibaева Н.Б. Лингвокультурный код и этническое смысломоделирование в аспекте темпоральной аксиологии // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2016. № 1. С. 131–135.

Сведения об авторе

Чжан Сюэмэй

магистр, доцент кафедры русского языка

института иностранных языков

Цицикарского университета, КНР

E-mail: xiumeizh1973@126.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.161.1“19”

ГОЛОС МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА В ЛИТЕРАТУРНЫХ ДИСКУССИЯХ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА³

Т.В. Балашова

Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, Москва

С первых лет литературной деятельности Волошин отчетливо осознавал, что культура рубежа веков пересекает важную границу. На этом историческом рубеже литература искала новые пути для познания тайн психологического мира личности. Выражая свои предпочтения, Волошин предугадал многие контрасты будущего литературного процесса. Особый ракурс этой статьи – сопоставление размышлений Волошина с дискуссионными моментами литературного движения последующих десятилетий – обеспечивает работе возможность подойти к новым обобщениям.

Ключевые слова: традиция, модернизм, разрыв, преемственность, субъективность, субъективизм, ценностные критерии, индивидуальный голос.

The Voice of Maximilian Voloshin in Literary Discussions of the Mid-20th Century Tamara Balashova

From the start of his literary career, M. Voloshin was acutely aware that at the turn of the 20th century culture crossed an important boundary: at that crucial historical point literature was searching for new ways to fully represent the mysterious psychological world of an individual. Through expressing his personal preferences, Voloshin foreshadowed many contrasts of the future literary process. By comparing Voloshin's reflexions with the literary discussions of the mid-20th century, this article provides a fresh research perspective and paves the way for a number of new conclusions.

Key words: tradition, modernism, gap, continuity, subjectivity, subjectivism, criterions, individual voice.

Тема «Волошин и французская культура» таит в себе много мистических моментов. Известно, как он был пленен Парижем, французским образом жизни, общениями, встречами, спорами; как хорошо знал французскую историю и культуру; с каким воодушевлением сообщал соотечественникам о новинках

³ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 17 – 04 – 00438а. Руководитель В.В. Полонский (ИМЛИ РАН).

французской литературы и диспутах на выставках живописи; с каким постоянством привлекал внимание парижских коллег к произведениям литературы русской; сколько эрудиции и страсти вкладывал в сопоставление феноменов культуры Франции и России... Но пока нетронутым остается сегмент общего культурного пространства, который дал бы представление о том, как в зеркале французской культуры отразилось «присутствие» такого знатока и ценителя, как Волошин.

Максимилиана Волошина справедливо считают посредником между Францией и Россией не только потому, что он охотно дарил перекрестные знания о происходящих в России и Франции процессах, но и потому, что он стал инициатором выработки новаторских критериев оценки и интерпретации тех глубоких перемен, которые происходили в мировой культуре начала XX века. В это время русская литература уже полновластно вошла в сознание французского читателя. Ситуация кардинально отличалась от той, которая была полтора века назад. В эпоху мощного культурного «притяжения», эпоху Екатерины II и Вольтера, интерес к России тоже был велик; перспективы ее движения волновали французское общественное мнение: каким путем пойдет Россия? сможет ли «русский пример» продемонстрировать умение вести Просвещение к прогрессу, так чтобы избежать революции? Печать проявляла постоянное внимание к событиям в России. Появлялись рецензии и аннотации на русские книги, переведенные уже на немецкий или английский; адаптированные издания выходили и по-французски. Стихи Ломоносова, Хераскова, Сумарокова тоже были знакомы, хотя и изложенные прозой; путешественники устремлялись из Франции к российским границам, ведомые любознательностью и надеждой [1]. В будущем от России ждали многого, но пока ее культура оставалась тайной за семью печатями.

На рубеже XIX–XX веков ситуация изменилась кардинально. Раньше Россия была территорией, обещающей невиданные открытия. К началу XX века речь шла уже не о будущих, а о свершившихся открытиях; литература России встала вровень с литературами европейскими. Решающую роль сыграла в конце XIX века книга Мельхиора де Вогюэ «Русский роман» (1885). «Наш век, – пишет де Вогюэ, – не породил ничего более значительного, чем творчество Толстого» [2. Р. 281] – этот вывод французского исследователя не

всеми во Франции был принят с одобрением. Не только потому, что Мельхиор де Вогюэ, увлекшись российской словесностью, проявил недооценку словесности французской. Так, в творчестве французских писателей толстовского времени ему не нравилось равнодушие к народным бедам, хотя книг, о таких бедах повествовавших, было много и вполне солидных; сожалеет де Вогюэ и о том, что Тургенев поддался влиянию «французской точности» (*précision qu'il tenait de nous* [2. P. 279]), хотя такой тон, вполне *précis*, выработан Тургеневым самостоятельно и ничуть не вредил сочности его изобразительных средств. В рассуждениях де Вогюэ некоторых его соотечественников раздражали не эти конкретные «упреки», а общий патетический тон, песнь славы вновь открытому литературному материку.

Когда культуролог Леруа Болье пишет о франко-русских культурных отношениях конца XIX века, он настойчиво подчеркивает, что есть две Франции и та Франция, к которой он себя относит («традиционная» по его формулировке), вовсе не обрадовалась резко возросшему интересу к России, выраженному столь концентрированно книгой Мельхиора де Вогюэ. Леруа Болье так объясняет свое недовольство: «Прямо скажу, наш французский ум не знает меры. Хорошо бы восхищались шедеврами Толстого и Достоевского; так ведь стали превозносить их недостатки. Презрительно оценивали наше искусство, а в русском больше хвалили чащи, заросшие колючками, чем мощные стволы и корни» [3. P. II]. Думается, что недовольство «чащами» и «колючками» возникало именно от усилий, которые требовались, чтобы воспринять глубины русской культуры (о чем Волошин напоминал не раз). И хотя «традиционная» (архи-консервативная?) Франция противилась «наступлению» русского романа, он уже начал свое победное шествие и французская культура (кроме той, что разделяла опасения Леруа Болье) открыла русскому роману все свои границы.

Волошин уточнял, что именно после того, как русские классики покорили Францию, их оценил – как классиков – весь остальной мир: авторитет Франции в выработке ценностных критериев по отношению к искусству был непререкаем. Однако постижение глубинных пластов русской культуры – процесс нелегкий, оно шло постепенно, обнаруживая немалые трудности. И роль Волошина в своеобразной «расшифровке» русских реалий для французского сознания и французских для русского была неоценима. Этот срез

деятельности Максимилиана Волошина еще предстоит всесторонне осветить.

Данная статья предпринимает попытку привлечь внимание пока к самому таинственному, «пророческому» эффекту жизни и творчества Максимилиана Волошина.

Когда наш современник знакомится с суждениями Волошина, высказанными на заре XX века, его посещает странное чувство, будто Волошин «заглянул» на полвека вперед и хотел сразу порадоваться тому, что там потом появится, и предостеречь. Первый завет Волошина – открыть сердце книге, которую читаешь, погрузиться в новый художественный мир, идти навстречу автору, не торопиться с выводами.

У Волошина было врожденное чувство эстетической гармонии, он не пытался полюбившееся ему самому объявить всемирно значимым, презрительно отвернувшись от иного. Но своего повышенного внимания к повествованию, вскрывающему психологические тайны души, он не скрывал и постоянно звал русского читателя обратить внимание на Анри де Ренье и Гюисманса, Реми де Гурмона и Вилье де Лиль Адана, Гийома Аполлинера и Пьера Лоти. В их произведениях его привлекала текучесть душевных состояний, непредсказуемость внутренних импульсов, сочетание альтернативных устремлений, оттенки не застывшего, изменчивого, словесная «живопись необыкновенно прозрачная и легкая, точно японская акварель», в которой рисунок «как бы отделяется от стены, точно висит совершенно прозрачный в воздухе между глазом и стеной», «эпидерма действительности дрожит», как отражение «деревьев на поверхности текучей воды, в то время как со дна сквозят подводные камни и травы» [4. Т. 5. С. 540–541].

Намечался путь, который предполагал возможность открытия глубинных тайн человеческой души, ее необъяснимых трагических разломов. Кстати, и Мельхиор де Вогюэ, характеризуя новаторство Толстого, задерживал внимание не столько на широте исторической фрески или многоплановой композиции, но прежде всего на таланте постижения человеческого сердца: русскому гению удастся заставить «душу открыть все свои секреты <...> разложить все на элементы, понять, как и почему произошло то или иное событие; за очевидным действием он находит изначальную мысль и не выпускает из рук, пока не обнажит ее, не вытянет из сердца ее тайные перепутанные

(*déliés*) корни» [2. Р. 282, 297]. В том же направлении (к углубленному психологизму) шло движение (на ином материале, в других жанрах) во французской литературе.

Можно усомниться: если Волошина влекло к литературе, приоткрывающей мир подсознания, занятой смутными воспоминаниями, неосознанными ощущениями, – почему он не посоветовал немедленно приобрести «В сторону Свана», первую часть «Поисков утраченного времени» Марселя Пруста? В антологии, специально посвященной «русскому Прусту», А.Д. Михайлов мотивирует эту лакуну отсутствием серьезного внимания к вышедшей в 1913 году первой книге «Поисков утраченного времени» в самой Франции. Русская критика на том, раннем этапе, Пруста «не заметила» [5]. Пруст Волошиным не назван, но именно к структуре, подобной прустовскому повествованию, как бы все время обращен его взор; он словно моделирует то, что вот-вот появится, отмечает качества, которые вызревают.

И действительно, предвидение Волошина, что внимание к внутреннему миру личности, к центрированным, а не центробежным линиям контакта сознания с реальностью, будет углубляться, прирастать новыми художественными возможностями, выходить на почти мейнстримный простор литературного процесса, – полностью подтвердилось. Напряженная «борьба субъективности с самой собой за постоянное обновление “я”, утверждающего себя как множественность, существование на границе “я” и “не-я”» [6. С. 19.] были приняты как бесспорные признаки искусства XX века, проанализированы и Бахтиным, и русской формальной школой. Мысль Волошина о возможности приглушить сюжет, отдать предпочтение эпитетам вместо глаголов («Эпитеты важнее глаголов» [4. Т. 6.1. С. 256]) развернет в дальнейшем Ю. Тынянов, объясняя, почему ценен в произведении «стертый сюжет». Даже мастера, тесно связанные с традицией французского романа XIX века, предпочитающие показывать происходящее в душе человека извне, подбором внешних деталей (Ромен Роллан, Роже Мартен дю Гар, Жорж Дюамель, Жюль Ромен) к середине XX века уверенно повторяли, что главное все-таки *aventure intérieure* («внутреннее приключение» – формула Жоржа Дюамеля). Литературная критика привыкала к этому с трудом и пыталась удержать перо писателя, так сказать, «на поверхности»: даже в мемуарных книгах Ромена Роллана

начала 40-х годов рецензенты с досадой отмечали «сужение горизонтов», «отсутствие описаний объективной действительности», «субъективистскую замкнутость» [7. С. 357–358]. Но направление движения было исторически предопределено: жанр романа овладевает формой развернутого внутреннего монолога, «потока сознания». Причем, этот термин соединит в себе два уровня; во-первых, характеристику самого **процесса мысли**, как правило алогичной, путанной, окрашенной мучительными сомнениями; во-вторых, характеристику **манеры передачи этой мысли** – с нерасчлененным речевым потоком, повторами, смещением как временных планов, так и разнонаправленных оценочных суждений, вовлекаемых в общее русло внутреннего монолога. И вот уже отказ Марселя Пруста считать полноправной реальностью – просто реальное – *réel*, то что бесспорно видит глаз, без постижения глубоко таящихся, смутных, неформулируемых переживаний (письмо М. Пруста Жану-Эмилю Бланшу) становится естественным для художника XX века.

Максимилиан Волошин, предчувствуя, куда идет искусство, живо интересуется психологическими состояниями, призрачными, не поддающимися определению; полвека спустя Натали Саррот, уточняя особенности школы «нового романа», подчеркнет, что именно такие неуловимые подсознательные флюиды она называет «тропизмами».

Ту дорогу, которую Волошин разглядел в самом начале XX века, к финалу следующего века предпочтет уже большинство французских авторов, и три Нобелевские премии будут вручены именно мастерам утонченного психологического повествования: Клоду Симону в 1985 г., Мари-Гюставу Леклезю – в 2008 г., Патрику Модiano – в 2014 г. Формула присуждения, прозвучавшая, например, в 2014 г., такова: «За мастерство, с каким писатель восстанавливает память о человеческих судьбах, часто почти неуловимых».

Кажется, можно констатировать серьезный «разрыв» (*rupture*) между тем, как рисует внутренний мир человека писатель века XIX и писатель века XX. Но констатирует ли этот разрыв Волошин? Нет, он даже не употребляет такого термина, столь привычного для французской критики двадцатого столетия. Волошин всегда видит преемственность, постоянное обновление, порой весьма неожиданное, но все равно имеющее корни. Подобной позицией предвосхищена теория метаморфоз, развернутая в

искусствоведческих книгах Андре Мальро. К этому совету – не искать мотивы для «разрыва», напротив, чувствовать почву, на которой ты вырос – постепенно, по мере появления все новых и новых манифестов, начинают прислушиваться даже самые активные ревнители «новизны». Сюрреалисты, как бы ни эпатировали невероятной «революционностью» поэтического языка, предпочли выбрать из презираемой ими «старой литературы» несколько имен – Бодлер, Верлен, Лотреамон – и выразить им уважение. Писатели, создавшие школу «нового романа», поначалу резко отстранялись не только от Бальзака, но и от Пруста (который, с их точки зрения, смотрел, к сожалению, на все с высоты птичьего полета). Но сменяли друг друга многочисленные коллоквиумы, новациям «нового романа» посвященные, и вот уже нео-романисты останавливают слишком ретивых критиков и сами встраивают себя в традицию. Натали Саррот уточняет, что «в определенном смысле» шла по стопам Бальзака, создателя «Евгении Гранде», только воссоздавала не портрет скупого, а портрет скупости, т. е. стремилась к большему обобщению. Ален Роб-Грийе признается, что его тянет перечитывать Пруста: «кажется, я поддаюсь искушению подражания. Фраза у меня начинает растягиваться, как у Пруста» [8. Р. 653]. Нобелевский лауреат Клод Симон при вручении премии упорствует в утверждении принципиальной новизны, а в публикуемых одновременно текстах-манифестах приводит длинный ряд имен мастеров, которые творчески его питали, – Стендаль, Бальзак, Достоевский, Флобер, Толстой, Пруст, Джойс.

Но если желательно не углублять линию размежеваний между эпохами и поколениями, тем более нецелесообразно делить на враждующие квадраты поле современной литературы. Волошину удавалось поразительным образом изящно сплести имена и судьбы, вроде бы далекие – Бальзак и Барбе д'Оревилю, Анатолю Франсу и Анри де Ренью. В его обобщающих обзорах нередко звучала убежденность, что сосуществование различных, даже контрастных стилевых манер не мешает, а помогает рождению новых возможностей художественной выразительности.

Отчаянные бои между сторонниками мягкого эволюционного пути и приверженцами резких поворотов продолжаются до наших дней, однако интонации, которые выбирал Волошин, все чаще выходят на первый план, хотя бы потому что правота Волошина

поддержана эффектом «качелей»: то и дело возникающую смену манер можно считать как бы внутренней закономерностью движения искусства. Например, в эволюции французской поэзии 50-х годов XX века отмечается доверие к обычному (*élémentaire*); затем в 60-е годы наступает «эра ниспровержения», активная «работа с языковой рудой». В 70-е торжествует, как назвали его исследователи, «холодное, матовое» антиметафорическое письмо; а в 80-е годы в поэзию возвращается совсем не холодный, «индивидуальный», голос, обращенный к другому, и снова надежда открыть в себе нечто «общее для всех смертных» [9. С. 140]. Связи и взаимодействие меж контрастами почти очевидны: холодное матовое письмо – своеобразное следствие слишком отрешенного погружения в глубины языковой руды, когда нарушено эмоциональное восприятие слова; а бурный всплеск лиризма, называющего себя теперь «критическим», «мыслящим», – реакция недовольства, неудовлетворенности тем матовым письмом, которое словно специально противопоставляло себя зеркалу, проносимому по дороге, чтобы от него не ждали никакого отражения человеческих тревог. Волна лиризма вроде бы неожиданная, но в ней – зерно закона, объективно заявляющего о себе в каждом столетии: эмоции романтизма после взвешенности классицистических страстей; уважение к реалистической прозаизации после парящих высоко над землей романтических упований; натурализм как заострение некоторых программ реализма; отчаянный бунт против любого «правдоподобия» на рубеже XIX–XX веков.

Эрудит Волошин прозревает подобные «смены веков» в глубинах предшествующих веков и проецирует неизбежные «возвраты» или «бунты» в настоящее. Он не собирается клеймить мимезис и правдоподобие, он лишь поясняет, что искусство способно на большее, чем точно скопировать жизненную ситуацию; ограничивать эти способности неразумно. «Искусство – алмазный мост между бытием и тем, что вне бытия» [4. Т. 3. С. 138]; создавая особый мир, параллельный реальному, оно подводит порой к разгадке тайн, о которых никто не успел задуматься. Кстати, грани «правдоподобия» тоже меняются, то обретая форму гиперболы, то становясь проекцией фантастически немислимого. Волошин может раскритиковать «натуралистический импульс» на картине Репина «Иван Грозный и сын его Иван», но оправдать необходимость подчеркнуто натуралистических описаний в романе Октава Мирбо «Двадцать один

день неврастеника» (1901), потому что здесь ощутима близость «чудовищным преувеличениям Свифта и рыдающему сарказму Салтыкова-Щедрина» [4. Т. 5. С. 371].

Произведение – колба таинственная, и какие реакции произойдут при сочетании разных стилевых красок остается загадкой, пока произведение не опубликовано. Волошин согласен, что замысел отнюдь не определяет итога. Настаивая на этом тезисе, он как бы предвидит, что недоверие к термину «замысел» в дальнейшем станет еще более скептическим. Во времена молодости Волошина замысел и его воплощение оставались краеугольным камнем для интерпретации произведения. Заявляя, что рождение произведения зависит не столько от «воли» автора, сколько от состояния «всего его существа, часто даже бессознательно» [4. Т. 6.2. С. 533], критик бросал, в определенной мере, вызов своим коллегам. Зато объективно его поддержал такой авторитетный современник, как Андре Жид.

После выхода своей книги «Топь» (1894), Андре Жид заявил, что писатель всегда «выговаривает» своим произведением гораздо больше, чем предполагает; читатель может почувствовать в тексте нечто скрытое, не предназначавшееся для «всеобщего обозрения». Поэтому Андре Жид в те же годы, когда Волошин напоминал о «бессознательных импульсах», влияющих на процесс творчества, призывал читателя объяснить ему, писателю, что же он нечаянно для себя высказал.

Волошин и Андре Жид в начале XX века смотрят на «замысел» одинаково, а вот для большинства критиков того времени привычнее ключом к трактовке произведения выбирать именно замысел.

Век спустя все сильно изменилось, приблизившись к волошинскому пониманию относительности первоначального замысла. Да и автор в XXI веке гораздо большее значение придает самому процессу письма, движению руки по бумаге, странным скачкам памяти, не повинующейся логике последовательного повествования. Нобелевский лауреат Клод Симон (в манифесте «Слепой Орион») настойчиво утверждает, что замысел – это не более, чем намек, смутное желание что-то выразить; лишь в процессе написания постепенно выкристаллизовываются и основные темы, мотивы, и самый слог письма. «И что для меня особенно загадочно, результат получается неизмеримо более богатым, чем задумывался. Белая страница и время письма для меня не менее важны, чем

замысел. Словно неспешный процесс работы над страницей совершенно необходим, чтобы образы успели встать на якорь». Клод Симон полагает, что окружающие нас детали «обретают какой-то порядок благодаря языку» (*au sein du langage*). При этом ритм, звучание, ассонанс, схождения / различия морфологии участвуют порой в «установлении смысловых связей» гораздо активнее, чем собственно, значения. Образы, возникшие в самом начале работы над произведением, постепенно «уточняются, обогащаются за счет других, что в процессе письма и оформления композиции оказываются рядом» [10. Р. 27, 29].

Принято полагать, что такое неуважительное отношение к замыслу свойственно авторам, чьи романы «не умеют прилежно рассказывать уже известную историю героя или героини; они рассказывают особую историю – историю человека, который неустанно ищет, и ощупью, в процессе письма, благодаря ему, открывает понемногу мир» [10. Р. 28]. Так охарактеризовал свою манеру Клод Симон. На самом деле подобная мутация замысла возможна при любой художественной «стратегии» – и миметической, и метафорической, многоуровневой.

Клод Симон в некотором смысле сумел соединить обе «стратегии» – воссоздание большой Истории и погружение в глубины бессознательного. В принципе, эти две стратегии соперничали друг с другом на протяжении всего XX века. И отнюдь не всегда представители одного пути сохраняли объективность при оценке представителей другого. Но вот про Ивана Бунина и Андре Жида (столь разных и столь искренне уважавших друг друга) можно сказать, что они демонстрировали волошинскую мудрость.

Знаменательный литературный факт: в октябре 1950 года по инициативе группы французских писателей был образован Комитет по празднованию 80-летия И.А. Бунина. Бунин получил письмо, написанное Андре Жидом, где оживает атмосфера их предыдущей встречи: «В процессе беседы мы поняли, что согласия между нами нет ни по одному вопросу. Наши литературные вкусы, наши предпочтения и негативные реакции абсолютно не совпадали. Но что было для меня существенным: я слышал в ваших словах такую убежденность, такую подлинность, ни одной ноты вам кем-то навязанной, ни одного слова, похожего на подражание <...> Вы защищали свою позицию и свое право на нее с таким неоспоримым

достоинством. И это главное, только это имеет значение: ведь в искусстве к вершине ведет вовсе не одна единственная дорога» [11. Р. III].

Волошин, относясь с вниманием и к произведениям, лежащим в русле миметической традиции, и к литературным плодам углубленного анализа подсознания, полагал, что и в том, и в другом случае желательно вскрыть противоречивость человеческого характера, обязательно представив спектр разных взглядов на одно и то же событие. Этот совет грядущая французская литература выполнила, пожалуй, с лихвой. Стереоскопия была активно использована Андре Жидом в повести «Топь», а потом с неменьшей изобретательностью в романе «Фальшивомонетки» (1925). Фокализация взгляда стала неременным средством построения повествования и у Натали Саррот, и у Алена Роб-Грийе, и у Патрика Модяно, и у Маргерит Дюрас. В одной из книг Натали Саррот даже звучит удивление, если человек чувствует внутри себя только два «я», а не несколько; обычно, считает писательница, личность мучительно ищет себя, сомневается, перебирает все возможные для своей реализации варианты. Ален Роб-Грийе отвергал многие определения, которые критики придумывали для «нового романа»; принял он только единственное: да, мы – «школа взгляда»: к истине легче приблизиться, сопоставляя не объективные обстоятельства, а многочисленные ракурсы взгляда на них самых разных людей.

Более чем симптоматично, что русская критика начала XX века не заостряла внимания на склонности Достоевского сопоставлять разные точки зрения. Волошин же это ценил, как и его современник Андре Жид, который назвал данное свойство прозы Достоевского едва ли не самым новаторским. Укрупненно увидел Андре Жид в Достоевском контрасты разных «источников света», т. е. стереоскопичность любого события, любой фигуры, что им самим было опробовано и принято как основная черта собственной поэтики. «Между романом Достоевского и <...> даже романами Толстого или Стендаля, совершенно такое же различие, какое существует между картиной и панорамой. Достоевский создает *картину* (курсив – А. Жида; примечание наше. – Т. В.), в которой самое важное, самое главное – распределение света. Он исходит из одного источника. В романах Стендаля, в романах Толстого – свет постоянный, ровный, рассеянный; все предметы освещены одинаково, мы видим их

одинаково со всех сторон; у них нет тени. А точно также, как на картинах Рембрандта, самое существенное в книгах Достоевского – это тень. Достоевский так группирует своих персонажей и события, так направляет лучи света, что они падают только с одной стороны. Каждый из его персонажей погружен в тень, опирается на свою тень» [12. С. 294].

Французскому писателю это было очень близко, поскольку во французской литературе стереоскопичность уже победно отвоевывала пространство на поле психологического анализа.

И еще одна важная дискуссионная проблема, которую затронул Волошин. В процессе трансформации художественного языка, когда менялись ракурсы, соотношение объективного и субъективного, одним из критериев оценки произведения долго продолжала оставаться масштабность, укрупненность избранных автором ситуаций. Волошин же был убежден: «Все имеет значение. Нет случайного и ничтожного» [4. Т. 3. С. 83]. Равноправие исторически-значимого и индивидуально-замкнутого, признаваемое им как знак высшего уважения к индивидууму, стало, в известном смысле, основой эстетики «нового романа» и было близко большинству романистов, новеллистов середины, конца XX века, что соответствовало повышенному вниманию к личности. Ассоциаций между размышлениями Волошина и нынешних французских литераторов на этом направлении наметить можно довольно много. Но лучше ограничиться одним ярким эпизодом, связанным, так или иначе, тоже с Прустом, основной фигурой художественных перемен. Известно, что три парижских издательства отвергли предложенный Марселем Прустом к изданию роман «В сторону Свана». Мотивировка общая: какие-то мелочные переживания, никому не нужные детали. Но после того, как роман, полтора года спустя, был издан, он начал быстро набирать поклонников, и к концу 20-х годов, когда уже ушел из жизни автор, романы «Поисков утраченного времени» (семь частей цикла) стали едва ли не главным событием литературной жизни. Причем, вполне в духе волошинской «открытости». «Поиски» высоко оценил Франсуа Мориак, романист совершенно иной манеры, иного восприятия действительности, иных принципов ее отражения в произведении.

Когда он узнал, какую характеристику Прусту дали Максим Горький и Карл Радек на Первом съезде советских писателей, он

опубликовал статью «В ожидании русского Пруста», где выразил уверенность, что великая Россия, «которая недавно еще была во главе всей европейской культуры», взрастит своего Пруста. Статья завершалась словами: «Я хочу сегодня послать приветствие тому неизвестному Прусту, который в далеком русском городе, может быть, уже начал изучать изнутри эту новую цивилизацию, о которой мы пока ничего не знаем... Ни одна спонтанная реакция не покажется «мелочной» романисту, который вот-вот появится. Презрение у него могут вызвать только звучащие приказы» [13]. Словно закрепляя волошинскую уверенность («Нет случайного и ничтожного»), Франсуа Мориак наметил перед новыми поколениями художников (во Франции ли, в России ли) те же задачи, которые на заре века начинал осознавать как перспективные Максимилиан Волошин.

Исторические бури внесли свои трагические коррективы в отношения Волошина с французской культурой, которые так гармонично складывались в первое десятилетие XX века. Вернувшись в разгар Первой мировой войны на родину, избрав благородную и опасную позицию «над схваткой», Волошин скоро попал в разряд не рекомендуемых к публикации авторов. Его литературно-критическое наследие (статьи о русской и зарубежной культуре) оставалось не собранным, пока не начали появляться тома его собрания сочинений (Москва, с 2003 по 2015 год). Они стали подлинным откровением для русского читателя, но еще большим – для французских исследователей, родившихся после «исчезновения» имени Волошина с литературного горизонта. Александр Бенуа в некрологе 1932 года выразил уверенность, что творчество Волошина будет «заново открыто» во всем своем блеске. И вот момент настал. Впервые получив это интеллектуальное богатство, научная общественность Франции была поражена, насколько актуально в XXI веке все, о чем размышлял Волошин. Появившаяся в 2008 году на французском языке антология статей Максимилиана Волошина была названа подлинным открытием (*véritable révélation*) этой личности, соединившей «латинскую дисциплину» мышления с глубоко индивидуальным, субъективным подходом к феноменам искусства, когда интуиция, «дерзкая революция взгляда» (*la grande révolution du regard* [14. Р. 19]), и даже игра воображения позволяют сказать о прозведении больше, чем строгий очерк. Авторы двух вводных статей (известный славист Жак Катто и его ученица Мари-Од Альбер)

сумели почувствовать и отметить самые ценные качества таланта Волошина-критика: эрудицию и широту его интересов, особое «гостеприимство того пантеона искусств», который создавал Волошин: «никаких запретов, никакого желания предавать что-то анафеме» [14. Р. 11]; взвешенность его оценок, для которых неприемлема ни скованность канонами академизма, ни увлечение расчисткой *tabula rasa* или «излишне крикливыми манифестами» [14. Р. 20]. Французские коллеги с уважением отметили склонность Волошина к теоретическому осмыслению литературного процесса, стремление «переосмыслить универсальные ценностные критерии» (*la volonté de redéfinir les critères universels de valeur* [14. Р. 19]), при умении находить яркие формулировки (*sens de la formule*); особый талант открывать новые имена, которые скоро станут знаменитыми. Волошин, явно обладая даром предвидения, наметил многие из тех дорог, которыми шло французское искусство от начала века двадцатого к его завершению.

На заре XX века Волошин действовал как «возбудитель мысли» (*éveilleur des idées* [14. Р. 18]; в начале следующего века такую же роль сыграли его (едва не отнятые у исследователей и читателей) статьи о литературе и искусстве, собранные сначала российскими энтузиастами, а затем любовно переведенные и откомментированные французскими коллегами. Словно вернулись дни радостного творческого сотрудничества, когда Максимилиан Волошин активно участвовал в культурной жизни Парижа.

Библиографический список

1. Stroev A. La Russie et la France des Lumières. Monarques et philosophes, écrivains et espions. Paris : Institut des études slaves, 2017. 512 p.
2. Vogué M. Le roman russe Paris : Plon, 1885. 355 p.
3. Leroy Beaulieu A. La France et la Russie. Europe. Paris : Calman-Levy, 1988. 367 p.
4. Волошин М. Собрание сочинений. М.: Эллис Лак, 2003–2015.
5. Марсель Пруст в русской литературе / Составители О.А. Васильева, М.В. Линдстрем; автор вступительной статьи – член-корреспондент РАН А.Д. Михайлов. М.: ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2000. 258 с.

6. Томачев В. Где искать XX век? // Зарубежная литература XX века. Том. 1. М.: Юрайт, 2014. 430 с.
7. История французской литературы. Том 4. М.: Издательство Академии наук СССР, 1963. 646 с.
8. Robbe-Grillet A. Correspondance 1951–1990. Paris : Fayard, 2012. 693 p.
9. Белавина Е. Французская поэзия 1950–2000. Как читать? М.: Университетская книга, 2017. 213 с.
10. Simon C. Orion aveugle. Paris : Skira, 1970. 150 p.
11. Bounine I. La vie d Arséniev. Traduit du russe par Claire Hauchard, préface de Jacques Catteau. Paris : Gallimard, 1999. 476 p.
12. Жид А. Собрание сочинений в семи томах. Том 6. М.: Терра, 2002. 464 с.
13. Mauriac F. Proust russe attendu. Nouvelles littéraires, 1934, 8 décembre.
14. Volochine Ecrits sur l art. Paris : Hermann, 2008 / Préface de Jacques Catteau. Introduction de Marie-Aude Albert. 217 p.

Сведения об авторе

Балашова Тамара Владимировна
доктор филологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки Российской Федерации,
главный научный сотрудник
Института мировой литературы
им. А.М. Горького РАН
E-mail: tantabalach@mail.ru

УДК 821.111(71)“19/20”

ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ ЯННА МАРТЕЛА «ЖИЗНЬ ПИ»

Ю.Ю. Иванов

Литературный институт им. А.М. Горького, Москва

В статье рассмотрены такие признаки современной культурной глобализации в романе канадского писателя Янна Мартела «Жизнь Пи», как международная массовость романа, проблема репрезентации, проблема национальной и религиозной идентичности, изменение отношения человека к животному в художественном тексте.

Ключевые слова: международный роман, глобализация, репрезентация, проблема идентичности, мультикультурализм.

The Problem of Identity in Yann Martel's Novel "Life of Pi"

Yuri Ivanov

The article examines such signs of modern cultural globalization in Yann Martel's "Life of Pi" as the international mass character of the novel, the problem of representation, the problem of national and religious identity, and the change of attitude of the man to the animal.

Key words: international novel, globalization, representation, problem of identity, multiculturalism.

После публикации в 2001 году роман канадского писателя Янна Мартела «Жизнь Пи» был удостоен британской Букеровской премии и стал международным бестселлером в более чем пятидесяти странах. Экранизация романа также получила всемирную известность и признание, а также премию «Оскар». Роман Мартела является примером нового явления в современной мировой литературе, которое обусловлено процессами культурной глобализации. Среди признаков данных процессов в первую очередь следует отметить международную массовость романа, что возможно только при сформированном транснациональном обществе потребления, а также способность художественного текста проникать в сопутствующие искусства (кино, музыка, изобразительное искусство, компьютерные игры, фан-продукция и т. п.), создавая таким образом глобальный кросскультурный и кроссемиотический феномен.

К внутренним признакам глобализационных процессов в современном международном романе следует отнести наличие в нем в явном или неявном виде проблемы идентичности, как у автора и главного героя, так и у читателя, так как глобализация подразумевает

стирание оригинальной идентичности (например, национальной и религиозной) у участников художественного процесса.

Исследователь культурной глобализации А.А. Бубнихин отмечает, что глобализации присуща культурфилософская функция, которая заключается «в распространении (часто в агрессивной форме) идеи мирового человечества вне национальной или любой другой специфики, то есть утверждение монополярного, а не многополярного мира, поэтому, в частности, глобализации свойственно критическое восприятие традиционных форм религии» [1. С. 21].

В романе Янна Мартела «Жизнь Пи» проблема идентичности представлена с двух позиций: национальной и религиозной. Проблема национальной идентичности усматривается в том, что главным героем романа является представитель индийской нации, тогда как сам автор Янн Мартел является канадцем испанского происхождения, в связи с чем возникает вопрос авторской репрезентации. Проблема религиозной идентичности, в свою очередь, заключена в том, что главный герой исповедует одновременно три религии – ислам, христианство и индуизм. Указанные проблемы входят в общую тему мультикультурализма, которая также является неотъемлемой частью вопроса культурной глобализации.

Как отмечает исследователь мультикультурализма М.В. Тлостанова, «в сферу интересов мультикультурализма в самых различных его проявлениях попадает прежде всего проблема единства и разнообразия, взаимоотношения “я” и “другого” или “других”, как и шире – субъектно-объектная проблематика, вопросы релевантности познания, истины, полемика по поводу релятивизма и универсализма, политика и структура власти, наконец, проблемы репрезентации и идентификации» [2. С. 8].

Именно проблемы репрезентации и идентификации являются основополагающими в рассматриваемом романе.

Культурная многогранность самого автора романа Янна Мартела довольно впечатляющая – родился в Испании, живет в Канаде, пишет на английском, говорит на французском (так как живет во франкоязычной провинции Канады – Квебеке). Отец Янна был дипломатом, поэтому рос он в постоянных разъездах – успел пожить в Португалии, Коста-Рике, Франции, на Аляске. Уже во взрослом состоянии он много путешествовал по таким странам, как Мексика, Иран, Индия и Турция, где изучал местные культуры и религии.

Высшее образование писатель получил в области философии. Перед тем, как стать писателем, сменил множество профессий.

Мультикультурность самого писателя, ставящая под вопрос его собственную национальную и религиозную идентичность, обусловила творческий метод автора – в качестве главного героя он берет представителя не своей национальности и не своей религии. Создается своеобразный искусственный мультикультурализм – когда от лица индийской нации говорит человек англоязычной христианской культуры.

М.В. Тлостанова отмечает, что вопрос правомерности репрезентации является довольно сложным для современного мультикультурализма: «Так, уже в судьбе Кревкера проявилась характерно болезненная для современности проблема репрезентации, о которой пишут все исследователи, интересующиеся вопросами посткультурной традиции и постколониализма – проблема права того или иного индивида выступать от имени культурной группы, своей или чужой, а также его адаптивной и репрезентативной культурной способности» [2. С. 38].

В нашем случае удивительно то, что сами индийские авторы и их романы еще никогда не достигали такого безусловного международного успеха, какого добился не индиец Янн Мартел со своим романом «Жизнь Пи». Полагаем, это связано с цельностью национальной идентичности индийских авторов, что противоречит самой сути глобализационных процессов, направленных на вненациональность художественного текста. В любом тексте читатель заинтересован прежде всего в себе, и именно поэтому специфический национальный текст всегда будет испытывать трудности при пересечении культурных границ. Вполне возможно, что именно попытка западным сознанием понять и репрезентовать одну из сложнейших и самодостаточных восточных культур, представляющая собой, по сути, акт мультикультурализма, толерантности и культурного синтеза, предопределила международный успех романа.

Одним из признаков неаутентичности репрезентации в романе «Жизнь Пи» является то, что роман не исследует темы, свойственные собственно современной индийской литературе: социальное неравенство, нищета и преступность, положение женщин. К примеру, остросоциальными являются романы «Бог мелочей» (1996) и «Белый тигр» (2008) индийских авторов Арундати Рой и Аравинды Адиги

соответственно, которые так же, как и Янн Мартел, стали лауреатами Букеровской премии. Роман Арундати Рой затрагивает такие темы, как кастовая система, женоненавистничество, жизнь христиан в Керале [3]. Темами романа Аравинды Адиги являются социальная несправедливость, вынужденная преступность, подавление индивидуальности, государственное лицемерие, массовая коррупция [4]. Вышеуказанные темы характерны для индийской литературы в связи с их актуальностью и злободневностью для индийского общества, они также характеризуют и в целом описывают состояние дел в современной Индии. Отсутствие характерных тем в романе «Жизнь Пи» ставит под вопрос правомерность и аутентичность репрезентации, однако задача Янна Мартела все же более масштабна относительно насущных социальных проблем – он задается вопросом о месте религиозной веры в современном мире.

Как уже было отмечено, окружающая действительность главного героя романа «Жизнь Пи», индийского мальчика Писина Молитора Пателя (сокращенно – Пи), не обременена нищетой, преступностью и неравенством. Он живет сравнительно благополучной жизнью со своими родителями и братом. Его отец – директор зоопарка. Созерцание красоты живых существ и забота о них предопределяют особое, нежное к ним отношение со стороны мальчика.

С малых лет Пи интересуется вопросами веры. Он обращает внимание, что, помимо индуистских храмов, в его городе также есть христианская церковь и мусульманская мечеть. Познакомившись с христианским священником и мусульманским имамом, он принимается исповедовать одновременно три религии – индуизм, христианство и ислам (примечательно, что эти религии являются тремя крупнейшими по числу последователей).

Трепетное отношение к религии у Пи сформировалось очень рано, уже с первого похода в индуистский храм: «Я мало что помню о том первом моем хождении в храм – разве только легкий запах благовоний, смутную игру света и тени, зыбкое пламя светильников, размытые цветные блики, духоту и ощущение тайны, исходившее отовсюду. В душу мне заронили зерно святой веры, размером с горчичное семя, и оставили вызревать. Так оно и прорастает во мне – по сей день» [5. С. 78].

Приобщение героя к христианской вере происходит через красоту церкви и доброту священника. Подойдя к алтарю, мальчик удивляется: «Изумленная женщина возвела глаза к небу, а в небе порхают пухленькие младенцы с крохотными крылышками. И какая-то чудная птица. Кто же из них бог?» [5. С. 85].

Показательно, что мальчик растерялся, ведь он вырос в индуистской религии, которая подразумевает присутствие бога в любом живом существе. И прекрасная женщина, и ангелы, и птички – любой из них может претендовать на место Бога.

Приобщение Пи к исламу происходит через восхищение перед неукоснительностью молитвы, когда мальчик увидел молящегося пекаря, которого не смущали ни рядом горящая печь, ни взметнувшаяся мука: «Вот так я увидел впервые мусульманскую молитву – торопливую, неукоснительную, пластичную, невнятную, потрясающую до глубины души. И когда я в очередной раз молился в церкви – безмолвно застыв на коленях перед Христом на кресте, – меня все преследовал тот образ гимнастического единения с Богом среди мешков с мукой» [5. С. 96].

Конечно, не все современные авторы с любовью пишут о чужих религиях и культурах. Тем более обо всем том, что связано с мусульманством. Например, французский писатель Мишель Уэльбек в 2015 году опубликовал роман «Покорность», в котором описывается ситуация, когда на президентских выборах Франции в 2022 году побеждает кандидат-мусульманин [6]. Новый президент проводит радикальные изменения в жизни французского общества: осуществляет приватизацию университетов, ликвидирует равенство между мужчиной и женщиной, вводит многоженство и т. д. Сразу после выхода роман был признан антиисламским.

В отличие от Уэльбека Янн Мартел не ставит в свою задачу противопоставление и усиление конфликта, наоборот, он призывает к единству и объединению. Показательна в этом смысле история в романе про пожилую женщину, которая в мантре «Hare Krishna» слышала «Hairless Christians», и так всю оставшуюся жизнь и думала, что речь идет о «бритых христианах». «По большому счету она права: любвеобильные индусы – те же христиане, только наголо остриженные» [5. С. 81], – заключает главный герой.

Янн Мартел ищет решение в синтезе, в едином универсальном Боге для всех. Когда семья Пи натывается в парке одновременно на

пандита, священника и имама, и выясняется, что мальчик исповедует все три религии, то разгорается скандал, утихомирить который герою удается одной единственной фразой: «Я просто хочу любить Господа».

Идея универсальности Бога, независимости его от догматов всех возможных религий, отражена и в романе Элизабет Гилберт «Есть, молиться, любить» (2006), который также в свое время стал международным массовым романом и кроссемиотическим феноменом: «Я с трепетным волнением в сердце отзывалась на слова любого, кто утверждал, что Бог не живет в догматических рамках священных писаний, не восседает в небе на троне, а обитает где-то совсем рядом с нами – гораздо ближе, чем мы можем предположить, наполняя наши сердца своим дыханием. И я благодарна всем, кому удалось заглянуть в самый центр собственного сердца и кто вернулся в мир, чтобы сообщить всем нам, что Бог – это состояние безусловной любви» [7. С. 26].

В связи с этим можно констатировать, что международная массовая литература в настоящий момент призывает к универсализму, объединению, стиранию рамок и границ, обусловленных национальными религиями и культурами. Это, в свою очередь, является прямым следствием мировых процессов глобализации.

Необходимо отметить, что образ мальчика в поисках своей веры – не открытие Янна Мартела. Еще в 1972 году мексикано-американский писатель Рудольфо Анайя опубликовал роман «Благослови меня, Ультима» (одно из главных произведений мультикультурной литературы «чикано»), в котором семилетний мексиканский мальчик Антонио сталкивается с конфликтом собственной католической веры и полуязыческими мифологизированными представлениями целительницы Ультимы, которая становится его духовной наставницей [8]. В конце романа Антонио не хочет выбирать одну веру и задается вопросом, почему их нельзя совместить. Подобным образом решает проблему и Янн Мартел, что вполне ожидаемо, так как всей мультикультурной литературе свойственно решение проблемы конфликта культур через синтез и синкретизм. О синкретическом решении главной проблемы романа Рудольфо Анайи также говорит исследователь мультикультурализма Евгения Бутенина: «Мужское и женское начала

в обоих культурных пространствах образуют целостность и уравнивают друг друга, а Антонио словно становится центром этого символического языческо-христианского квадрата и постепенно приходит к необходимости создания своей синкретической религии» [9. С. 67].

Важно отметить, что сам автор Рудольфо Анайя не рассматривает атеизм в качестве решения проблемы конфликта религий. Об этом говорит тот факт, что друг главного героя Флоренс, являющийся малолетним атеистом, тонет в море в результате несчастного случая. После смерти друга Антонио безрадостно размышляет над тем, куда же попала его душа.

Вместе с тем противопоставление матери-католички и пассивного атеиста отца является одним из основных тематических конфликтов романа: «Отец сильно верующим не был. Стоило ему выпить, как он начинал обзывать священников бабами за то, что ходят в сутанах до пят. <...> Мать говорила, что весь род Маресов сплошь состоит из неверующих и это прямо наказание Господне для нее, на что отец только усмехался. <...> Моя мать была ревностной католичкой и спасение души обретала лишь в лоне церкви Пресвятой Девы Марии, считая, что человечество можно спасти, если люди обратятся к земле. <...>. Непонятно, как могли такие разные, как мои мать и отец, люди связать свои судьбы» [8. С. 39].

Герой романа Мартела, напротив, довольно активно симпатизирует атеистам и даже ставит их в один ряд с верующими, так как их объединяет твердая вера в свои убеждения: «...атеисты мне братья и сестры, просто они другой веры, и верой этой пронизано каждое их слово. Они, как и я, идут вперед – до тех пор, пока их влечет разум; когда же наконец перед ними разверзается пропасть – точно так же совершают прыжок без оглядки» [5. С. 53].

Пи в свои школьные годы зачастую проводит время в зоопарке со своим учителем биологии – мистером Кумаром, который разделяет атеистические воззрения. Герой старается не затрагивать тему религии в его присутствии, так как боится, что он разрушит в нем «самое дорогое». Однако он одновременно симпатизирует горячности учителя в этом вопросе, так как понимает, что мистер Кумар исходит не из отторжения Бога, а из любви к человеку. Именно гуманизм является основой атеизма учителя биологии, который верит, что наука и прогресс сделают человека здоровее и счастливее, а не

религия и священные тексты, вызывающие в человеке только страх и трепет.

Янн Мартел в своем романе пытается найти примирение между религией и наукой. Повзрослевший главный герой Писин получает два образования – богословское и биологическое, то есть он, с одной стороны, пошел по стопам любимого учителя, с другой же, не отказался от своих религиозных наклонностей. В этой детали сюжета отражается метод созидательного синтеза, который использует автор. Только если раньше он применялся внутри религии (исповедание трех религий), то теперь он используется для объединения атеизма и религии.

Гуманистический атеизм мистера Кумара проявляется, в том числе, в любви к животным – это и объединяет мальчика Писина и учителя биологии, которые встречаются для разговоров о науке в зоопарке. Учитель биологии прививает любовь к животным Писину, который преисполняется трепетом и восхищением перед любой формой жизни. Однако в отличие от мистера Кумара, который любит животных как исследователь, главный герой придает своей любви оттенок священного трепета, ведь для него чудо и красота разнообразия жизни на Земле – это прямое доказательство Бога.

Отношениям человека и животного посвящена вторая часть романа «Жизнь Пи», в которой мальчик Пи в результате кораблекрушения оказывается в одной шлюпке с бенгальским тигром по имени Ричард Паркер.

Интересно, что тигру дано человеческое имя и в самом начале романа читатель не догадывается, что речь идет именно о животном: «Ричард Паркер одно время был при мне. И забыть его я не в силах. Скучаю ли я по нему? Признаться – да. Скучаю. Он все еще мне снится. Правда в кошмарах, – но кошмары эти наполнены любовью. Таким вот странным образом устроена человеческая душа. И все же я не пойму: как он мог меня бросить? Вот так бесцеремонно, даже не попрощавшись, даже ни разу не обернувшись. Боль ножом вонзается мне в сердце» [5. С. 21].

Возлюби животное как самого себя – один из посылов романа, а также признак гуманистических тенденций в современном международном романе. Все чаще в литературе поднимаются вопросы защиты прав животных и гуманного с ними обращения. Современному автору безразличны страдания животных, что

обусловлено, прежде всего, просветительской деятельностью зоозащитных и экологических организаций. Большое влияние на эту область оказали книги «Жертвы науки» Ричарда Райдера (1973) и «Освобождение животных» Питера Сингера (1975). Помимо романа «Жизнь Пи», к ярким примерам массового международного романа, посвященного любви и уважению к животным, можно отнести роман «Воды слонам!» (2006) американской писательницы Сары Груэн [10]. Этот роман повествует о жизни американского цирка в годы Великой депрессии и поднимает вопросы жесткого обращения с цирковыми животными. Сара Груэн, возможно, была вдохновлена реальной историей слонихи Мэри, которую в 1916 году в США (штат Теннесси) казнили через повешение на железнодорожном подъемном кране за то, что она затоптала издевавшегося над ней циркового работника.

В романе «Жизнь Пи» Янн Мартел, как уже было отмечено, исходит из общего метода созидательного синтеза. В вопросе отношения к животным он также соединяет два казалось бы несовместимых чувства – любовь к животным и ощущение религиозного трепета. Так, например, после кораблекрушения главный герой сравнивает подплывающую к нему самку орангутана по кличке Апельсинка с Девой Марией: «Она подплыла на островке из бананов – в сияющем ореоле, такая же прекрасная, как Дева Мария. За спиной у нее всходило солнце. И волосы ее пылали огнем» [5. С. 162].

Очевидная аллюзия на Жену, облеченную в солнце, из Откровения Иоанна Богослова далее переходит в сравнение с самим Иисусом Христом (после того, как Апельсинка погибла): «Апельсинка лежала здесь же, рядом с трупом зебры. Руки широко раскинуты, коротенькие ноги сложены вместе и чуть вывернуты. Точь-в-точь Христос на кресте, только обезьяний. И безголовый» [5. С. 190].

Вне контекста приведенные цитаты выглядят как постмодернистская ирония. Вместе с тем иронии здесь нет, стилю автора присущи серьезность и пафос. Главный герой действительно испытывает глубокие чувства по отношению к животным: искренне радуется их жизни и тяжело переживает их смерть. В этих сравнениях, на наш взгляд, заключена одна из основных мыслей

романа: истину можно познать только через созидание и объединение, и в частности через синтез науки и религии.

Научный элемент заключен в том, что герой романа относится к обезьяне как к человеку, а обезьяна действительно не очень далеко находится от человека. Согласно последним научным открытиям установлено, что орангутан имеет 98 % общих генов с человеком, имеет признаки самосознания, способен освоить язык жестов, испытывает доказанные состояния стресса, депрессии, счастья, очень схожие по своим проявлениям с человеческими.

Религиозный же элемент состоит в том, что возлюбить животное как самого себя можно только с помощью религии, в нашем случае христианской, так как именно она в свое время помогла возлюбить другого, отличающегося человека («возлюби ближнего своего»).

Именно эта религиозная составляющая отличает по существу роман Янна Мартела от схожей по тематике повести Эрнеста Хемингуэя «Старик и море», в которой также описывается противостояние человека и животного. И если в романе «Жизнь Пи» индийский мальчик оказывается один на один с тигром в шлюпке, то в повести Хемингуэя кубинский старик на рыбацкой лодке преследует гигантского марлина [11].

При этом самое главное различие в религиозном контексте состоит в том, что герой Хемингуэя, в отличие от героя Мартела, призывает Бога и божественные силы не для того, чтобы возлюбить животное, а для того, чтобы одержать над ним победу. Например, старик Сантьяго в этих целях читает молитвы: «Богородица Дева, радуйся, благодатная Мария, Господь с тобою. Благословенна ты в женах, и благословен плод чрева твоего, яко Спаса родила еси души наших. Аминь. – Потом он добавил: – Пресвятая Богородица, помолись, чтобы рыба умерла. Хотя она и очень замечательная» [11. С. 600].

Как перед мальчиком Писиним, так и перед стариком Сантьяго авторами поставлен вопрос жизни и смерти животного. Однако в романе Мартела мальчик Пи, несмотря на то, что тигр непосредственно угрожает его жизни, всеми силами пытается спасти его. В романе же Хемингуэя старик Сантьяго, наоборот, пытается всеми силами именно убить животное, а не спасти или возлюбить. Он воспринимает животное как врага, противника, и битва с ним – это проверка человеческих сил, очередное доказательство величия и

всемогущества Человека. В этом смысле повесть «Старик и море», несмотря на религиозную метафорику, скорее атеистична, чем религиозна, так как проповедует торжество и всемогущество человека.

Изменение отношения человека к животному, наряду с проблемой национальной и религиозной идентичности, также является признаком процессов культурной глобализации в современном международном романе.

Библиографический список

1. Бубнихин А.А. Глобализация в текстах культуры: Утопия – Антиутопия – Научная фантастика: Дис. ... канд. филол. наук. Кострома, 2013. 147 с.
2. Глостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 356 с.
3. Рой А. Бог мелочей. СПб.: Амфора, 2005. 479 с.
4. Адига А. Белый тигр. М.: Эксмо: Фантом Пресс, 2010. 352 с.
5. Мартел Я. Жизнь Пи. М.: Эксмо, 2012. 448 с.
6. Уэльбек М. Покорность. М.: Издательство АСТ, 2016. 352 с.
7. Гилберт Э. Есть, молиться, любить. М.: РИПОЛ классик, 2010. 638 с.
8. Анайя Р.А. Благослови, Ультима! М.: Издательство «Гульяр-Пресс», 2000. 320 с.
9. Бутенина Е.М. Мультикультурный роман США. М.: Флинта, 2013. 108 с.
10. Грузэн С. Воды слонам! М.: Гаятри, 2007. 398 с.
11. Хемингуэй Э. Романы. Рассказы. М.: Издательство «АСТ», 2004. 858 с.

Сведения об авторе

Иванов Юрий Юрьевич
аспирант кафедры зарубежной литературы
Литературного института
им. А.М. Горького
E-mail: ivanovyuy@yandex.ru

УДК 811.131.1'

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ИТАЛИИ

Е.Е. Сергиенко

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

В статье описывается сложившаяся в Италии переводческая традиция, имеющая склонность к творческому переосмыслению оригинала, предполагающему его переработку с позиций принимающей культуры. Еще в древнем Риме было сформировано актуальное и в дальнейшие века отношение к переводу как к герменевтическому процессу интерпретации исходного текста с целью создать произведение, отвечающее требованиям нового культурного контекста, для которого оно предназначено.

Ключевые слова: переводческие традиции, художественная переработка, принимающая сторона, свободное переложение, стилизация.

National Translation Traditions in Italy

Elena Sergienko

The article describes the translation tradition which has developed in Italy and displays a tendency towards artistic reinterpretation of the original and its elaboration from the perspective of the receiving culture. This attitude towards translation as a hermeneutical process of interpretation of original texts was formed back in ancient Rome and went on to gain popularity in the following centuries. It postulates that translation should seek to create a piece of literary art adapted to the new cultural context.

Key words: translation traditions, artistic elaboration, receiving part, free exposition, stylization.

Современные итальянские исследователи начинают отсчет истории художественного перевода в Италии с эпохи древних римлян, «мастеров переложения греческих произведений, которые, как известно, заложили базу римской литературы» [1. Р. 319]. Именно в период ее процветания переводческая деятельность приобретает определенный статус, подтвердившийся первыми теоретическими разработками проблем перевода.

Исследователь Л. Алчини отмечает, что образованные древние римляне, в отличие от греков, в большинстве случаев знавших лишь собственный язык, как правило, были двуязычными. То есть, переводчики всегда отдавали себе отчет в том, что их произведения, возможно, будут сравнивать с оригиналом, что, несомненно, повлияло на метод их работы: перевод не стал подчиняться структуре

исходного текста, не превратился в точное воспроизведение его формы и содержания, напротив, он воспринимался как стилистическое упражнение соревновательного характера. Таким образом, профессиональный римский переводчик осознавал, что мнение о его труде будет основываться на его способности творчески интерпретировать оригинал [2. Р. 23].

Ливий Андроник был одним из первых известных авторов, переложивших «Одиссею» на латынь. Сохранившиеся фрагменты этой версии свидетельствуют о его достаточно свободном отношении к первоисточнику. По словам исследователя Э. Параторе, тщательная переделка греческих выражений и имен богов на римский манер придали его произведению «почтенный налет латинской культуры» [3. Р. 28].

Одну из центральных ролей в разработке переводческой проблематики сыграл Цицерон, заложивший теоретические основы метода художественного перевода, широко используемого в последующие века, вплоть до настоящего времени. В своем трактате *De optimo genere oratorum* он разграничивает два понятия: *interpret* (кто переводит буквально) и *orator* (кто действует как оратор, как писатель, относясь с уважением к уникальности текста и в то же время творчески перерабатывая его, не ограничиваясь банальным воспроизведением). Автор утверждает, что он сам работает с чужим текстом именно как оратор, подбирая слова, «наиболее подходящие для принятых у нас обычаев», то есть, избегая дословного перевода, но «сохраняя общий смысл и силу экспрессии» [2. Р. 32].

Таким образом, уже в древнем Риме было сформировано актуальное и в дальнейшие века отношение к переводу как к герменевтическому процессу интерпретации исходного текста с целью создать произведение, отвечающее требованиям нового культурного контекста, для которого оно предназначено.

На закате латинской культуры дальнейшей разработкой переводческой концепции занялся святой Иероним (*S. Hieronymus Stridonensis*, 347–420), один из четырех западных Отцов Церкви, посвятивший целое послание проблемам перевода. В этой работе, получившей название «О наилучшем способе перевода» (*De optimo genere interpretandi*), он разграничил методики работы с сакральными и светскими текстами: первые должны переводиться максимально дословно, а вторые, являясь словесным искусством

полиинтерпретативного характера, должны быть умело приспособлены к лингвистическим и культурным особенностям принимающей стороны [2. Р. 30].

На протяжении раннего средневековья «во всех сферах духовной жизни безраздельно доминировала церковь» [4. С. 14], и переводческая деятельность, вставшая на данном этапе на службу клерикальному образованию, не явилась исключением. Переводы на латинский язык этого периода, либо религиозного, либо дидактического характера, характеризовались жесткой теологической мотивацией, которая и диктовала стиль переводческой работы. Как отмечает исследователь Дж. Фолена, в «эту историческую эпоху догматической обусловленности и контроля утрачивается само понятие соревновательного духа при переводе, целью которого стала передача содержания и, где это необходимо, его идеологическая модификация» [5. Р. 10].

Латинский язык еще несколько веков продолжает удерживать абсолютное первенство как инструмент письменной коммуникации: на нем составляются практически все документы юридического характера, пишутся философские и религиозные трактаты. Но уже со второй половины тринадцатого столетия начинается длительный процесс закрепления и признания статуса автономности и художественного достоинства за вольгаре, народным итальянским языком. Крупнейший итальянский литературовед и критик XIX века Франческо Де Санктис в своей «Истории итальянской литературы» отмечает, что с этого времени особенно активно развивается литература светского характера на народном языке, причем проза, значительно отстающая от поэзии по качественному показателю, создавалась уже на готовом, заимствованном репертуаре за счет именно переводческой деятельности. «Перед обществом стояла задача популяризировать науку, используя культуру прошлого, и вольгаре стал естественным орудием этой культуры» [6. С. 93]. Прозаики, «более склонные к компиляции, чем к сочинительству» [6. С. 102], переводили с латинского классиков, моралистов, философов, обращаясь охотнее всего к таким предметам, как этика и риторика, причем, подчеркивает Де Санктис, перевод на народный язык был делом светских ученых, поскольку клирики по-прежнему писали по-латыни [6. С. 103].

По мнению исследователя К. Марадзини, переводы данной эпохи на народный язык – так называемые *volgarizzamenti* – правильнее бы было называть «переработками» (*rifacimenti*) или «подражаниями» (*rimaneggiamenti*), поскольку их авторы имели довольно свободное отношение к первоисточникам, работа с которыми носила скорее экспериментальный характер наращивания базы национальной прозы [7. Р. 75]. Причем, в некоторых случаях можно говорить о полной переработке оригинала. Несмотря на небольшую художественную ценность, считает Марадзини, *volgarizzamenti* сыграли важную роль в формировании прозы на итальянском языке. К схожему выводу приходит и Де Санктис: «Заслуга тринадцатого столетия ... состоит в том, что оно подготовило следующий век, оставив ему в наследство богатый запас сведений, переложенных на вольгаре. Переводы сослужили весьма полезную службу, придав новому языку форму, стабильность и ту гибкость и четкость, которые проистекают из необходимости передать точный смысл чужой мысли» [6. С. 102].

Среди наиболее ярких переводчиков-теоретиков XIII–XIV вв. можно выделить Б. Латини (*Brunetto Latini*, 1220–1294), переложившего на вольгаре некоторые главы из *De inventione* Цицерона, активно пропагандируя переводческие принципы римского автора, а также поэтов Якопо да Лентини (*Yacopo da Lentini*) и, в особенности, Данте (*Dante Alighieri*, 1265–1321), вплотную подошедшего к проблемам именно поэтического перевода. В седьмой главе первой части своего трактата «Пир» (*Convivio*), написанного в защиту народного итальянского языка, он развивает мысль Цицерона о недопустимости дословного перевода, особенно если речь идет о поэзии, материале, практически не поддающемся переложению на другой язык из-за неизбежных потерь музыкальности и гармонии [2. Р. 57]. Дж. Фолена обращает внимание на его выбор лексемы, обозначающей процесс работы с иностранным текстом: устоявшемуся на тот момент глаголу *translatare* (перемещать) Данте предпочитает форму *trasmutare* (преобразовывать) [5. Р. 27].

Таким образом, к расцвету Возрождения в Италии сформировалось два основных направления переводческой деятельности. Во-первых, перевод религиозных источников, целью которого являлась максимальная точность воспроизведения оригинала, вплоть до передачи порядка слов, чтобы не нарушить

таинство сакрального текста, и, во-вторых, перевод произведений светского характера, методика обращения с которыми была диаметрально противоположной: допускались некоторые трансформации в соответствии со вкусами и требованиями своего времени, или же, если это диктовало вдохновение переводчика.

В XV веке, «эпохе возрождения античной Италии», латинский, по словам Де Санктиса, стал считаться не только языком ученых, но и национальным языком [б. С. 315]. Поэтому большинство переводов этого периода снова осуществлялось на латынь, которая, пока еще оставаясь основным инструментом письменной речи, на некоторое время отодвинула итальянский на второй план. Среди переводчиков-гуманистов наиболее ярко проявил себя филолог Л. Бруни (*Leonardo Bruni*, 1374–1444). Бруни является автором первого современного теоретического трактата по проблемам перевода «О верном переводе» (*De interpretatione recta*, 1420). В своей работе он сравнивает деятельность переводчика, обязанного передавать личную манеру автора, с работой искусного живописца. Наивысшая цель его деятельности, с точки зрения филолога, – отождествление со стилем оригинала. Таким образом, Бруни считает главенствующим именно стилистический аспект, который по его мнению определяет понятие «достоверность перевода». Альчини называет его переводческий метод «целенаправленной интерпретацией» оригинала, поскольку, наряду со стилистическим параметром, основополагающим в его работе было намерение «возродить» классическую латынь, впрочем, довольно типичное для интеллектуалов его времени [2. Р. 78–79]. Говоря о данной тенденции, Де Санктис замечает, что писатель (можно добавить, и переводчик) «исполненный почтения к высокому образцу, думает ... только о том, чтобы как можно больше к нему приблизиться..., все его помыслы сосредоточены на классической фразе..., он увлекается перифразами и описательными оборотами...» [б. С. 315]. Таким образом, переложения с греческого на латынь данного периода выполнялись в рамках особого литературного сознания – «увлечения формой ради формы со всеми ухищрениями и уловками риторики» [б. С. 316] ради соответствия классическому образцу.

Однако не все деятели науки и искусства той эпохи считали латинский язык оптимальным средством коммуникации. Свои сторонники были и у вольгаре, не признававшие его второстепенный

статус языка лишь устной, но не письменной речи. Тенденция использовать латинский язык во всех сферах деятельности встретила особенно явное сопротивление во Флоренции, где упрочнение позиции вольгаре было связано, прежде всего, с политическими причинами, а именно – с правлением и влиянием династии Медичи, поддерживающей тосканский вариант языка на самом высшем уровне. Кроме того, тосканский диалект приобрел столь большой престиж благодаря распространению творчества Данте, Петрарки и Боккаччо, язык которых не мог считаться зазорным, его «защищали как национальную славу» [б. С. 437].

С XVI в. народный язык, достигший к этому времени «высшей степени отточенности и изящества как в своей разговорной, так и литературной форме» [б. С. 438], занял уже главенствующую позицию, закрепив свой статус национального языка во всех сферах жизни – литературной, юридической, управленческой, научной, философской – и окончательно преодолев предрассудки, ставившие его ниже латыни. Яркий пример стиля переводческой работы данного периода, дал Л. Ариосто (*Ludovico Ariosto*, 1474–1533), поместивший в «Неистовом Орланде» (*Orlando Furioso*) некоторые фрагменты из латинской поэзии. Последовав его примеру, многие авторы стали умело перерабатывать отрывки из античной литературы и вставлять их в свои произведения (Триссино «Италия, освобожденная от готов», Тассо «Флоридант»). Таким образом, укореняется осознание оригинальности создаваемой литературы на живом, разговорном языке, основанной на классических канонах, но чувствующей свободу перерабатывать их по собственному усмотрению. Активная деятельность переводчиков с одной стороны отражала культурно-лингвистическую необходимость отшлифовки вольгаре, демонстрации его экспрессивных возможностей и, с другой стороны, выполняла художественную задачу личностной самореализации мастеров слова, проявляющих свои способности, пересоздавая греческие и латинские оригиналы.

Отработанный в эпоху Возрождения принцип «лингвистической натурализации» (*naturalizzazione linguistica*) – приведения изначального текста в соответствие с национальными культурными и лингвистическими потребностями – был главенствующим на протяжении ещё, по крайней мере, трех веков. По словам исследователя В. Романи, процесс перевода воспринимался как

«стилистическое упражнение высшего уровня сложности, демонстрация умений переводчика «переодевать» (*travestire*) оригинал, соревнуясь с его автором» [8. Р. 394]. Важно было и соответствовать стилю собственной эпохи: переводить Вергилия или Овидия означало, в конечном счете, «петраркизировать» (*petrarchizzarli*) или «ариостизировать» (*ariostizzarli*) их. То есть, по мнению Романи, после оглушительного успеха «Неистового Роланда» стилизация под его автора античных классиков казалась делом естественным, а главное, прибыльным, выражаясь современным языком, продуманным ходом книжной индустрии [8. Р. 395–396].

Наиболее успешными переводчиками второй половины XVI в. Л. Алчини называет А. Каро (*Annibale Caro*, 1507–1566) и Б. Даванцати (*Bernardo Davanzati*, 1529–1606). Каро прославился прежде всего переводом «Энеиды», выполненного одиннадцатисложным белым стихом, ставшим «гекзаметром итальянского языка». Причем, сопоставление оригинала и его версии показало значительные расхождения в стилях – прозрачном и лаконичном латинского автора и пространным и замысловатым итальянского переводчика, стремившегося таким образом «угодить вкусам своего времени» [2. Р. 107]. Так, по-своему пересоздав атмосферу латинского произведения, А. Каро представил яркий образец так называемого «красивого неверного» перевода, и, как считает исследователь И. Бальдо [9], его версия так и осталась непревзойденной.

Даванцати предложил свой вариант «Анналов» Тацита, поставив перед собой цель «отдать должное современному языку, показать, что он обладает достаточным лингвистическим арсеналом, позволяющим перевести любое произведение». В отличие от Каро, он, кажется, соревнуется с автором оригинала, известного своей сжатой манерой письма (*stile tacitano*), в краткости, чтобы продемонстрировать, по мнению Марадзини, такие стилистические возможности языка, как сжатость, остроумие, «величавость», отличные от «цветистости» стиля Боккаччо, подходящего для художественной литературы, но не для научной [7. Р. 125].

В последующие века на итальянской почве продолжала процветать модель «красивого неверного» художественного перевода, яркий образец которой предоставил А. Каро. Этому способствовала и лингвистическая ситуация: молодой относительно других

европейских языков итальянский нуждался в отшлифовке, и перевод был областью, отлично приспособленной для испытаний его возможностей. С этой позиции семнадцатый век в Италии прошел под знаком обновления языка и связанного с этим «превалирования формы над содержанием в литературе» [7. Р. 140]. Начало столетия ознаменовалось активной деятельностью созданной еще в 1582 г. Академии дела Круска по созданию словаря итальянского языка (его тосканского варианта) и отбору авторов, отрывки из которых войдут туда в качестве примеров. По убеждению академиков, в частности ответственного за начинание Л. Сальвиати, вопросы содержания являлись менее значимыми, чем проблема формы. То есть, лингвистические достоинства отобранных для словаря текстов могли сочетаться с довольно скромными художественными. Были среди примеров и переводные произведения, и, замечает Марадзини, некоторые «мастера» переложения античных текстов, оказалось, были далеки от понимания первоисточников, но, несмотря на их очевидное несоответствие оригиналам, с точки зрения Круски, они представляли собой ценные образцы, поскольку были написаны на «хорошем итальянском» [7. Р. 138]. Тот же принцип превосходства внешнего аспекта над внутренним Марадзини считает основополагающим и в литературе итальянского барокко, решавшего задачу лексического и тематического расширения [7. Р. 147–150].

Следующий век явился ответной реакцией и на «лингвистическую диктатуру» Круски, «злоупотреблявшей риторикой и формализмом» [7. Р. 140], и на языковые эксперименты барочных авторов, недооценивающих содержательный компонент. Итальянские лингвисты-просветители – М. Чезаротти (*Melchiorre Cesarotti*, 1730–1808), братья Верри (*Alessandro Verri*, 1741–1816; *Pietro Verri*, 1728–1797), Дж. Баретти (*Giuseppe Baretti*, 1719–1789) – объединились вокруг газеты «Кафе», задуманной по принципу Французской Энциклопедии. Своей задачей они видели разработку научного подхода к языку, который должен был изучаться как одна из форм эволюции человека. Их программными документами, затронувшими и проблему перевода, явились «Предисловие к “Кафе”» А. Верри и трактат Чезаротти «Эссе о философии языков» (*Saggio sulla filosofia delle lingue*, 1785), переименованного во втором издании в «Эссе об итальянском языке» (*Saggio sulla lingua italiana*, 1788). Верри полемизирует как с академиками Круски, не

приемлющими прямое влияние иностранных языков в форме лексических заимствований, так и с экспериментаторами барокко, придумывающими слова, зачастую лишённые смысла. Лингвист считает, что «пока не станет очевидно, что тот или иной язык достиг своего совершенства, нецелесообразно препятствовать его обогащению и совершенствованию», но, с другой стороны, поскольку «слова служат идеям, а не идеи словам», не стоит «перегружать язык бессмыслицей», лучший выход – италянизировать иностранные слова, если они лучше исконных передают некоторые идеи» [7. Р. 156]. О продуктивности данного подхода свидетельствует то, что двумя веками позже та же идея прослеживается в исследовании современного лингвиста и переводчика Н. Фьоретто «Вавилонская башня. Четыре эссе о технике перевода с русского», затронувшего проблему передачи русских реалий на итальянский. Выигрышным вариантом он считает именно италянизацию специфических лексем, например, «степь» – *steppa*, таким образом, признание инородности элемента будет лишь частичным, то есть, несмотря на налет экзотичности, слово будет восприниматься частью итальянской культуры [10. Р. 27–28].

Затронул Чезаротти и актуальную для своего времени проблему «духа языка» (*genio della lingua*). Так обозначался оригинальный характер, присущий определенному языку и его народу, объясняемый влиянием таких внешних факторов, как климат, государственное управление, экономические условия и т. д. Данная концепция активно использовалась борцами за чистоту языка, доказывавшими чуждость и неблагозвучие заимствований, которые самим фактом своего иностранного происхождения должны быть противны «духу языка». Чезаротти предложил свой вариант решения проблемы: он выделил две составные части понятия – дух «грамматический» и «риторический». Это разделение разграничило в системе языка постоянные компоненты и те, что могли меняться под воздействием времени либо иных внешних или внутренних условий. Например, грамматическая структура должна всегда оставаться неизменной, лексика же зависит от духа «риторического», ответственного за экспрессивность языка, следовательно, может быть подвержена влияниям и модификациям. Что касается работы с иностранными текстами, главной задачей переводчика было воспроизведение идей оригинала и передача его стиля, его «риторического духа», оставаясь

при этом в рамках «духа» своего языка. Следовательно, невозможно было не вносить изменения в переводимый текст, не подстраивать его, где это было необходимо, к собственным традициям [7. Р. 160].

Еще одно новшество эпохи просвещения в Италии – подъем интереса к изучению других современных европейских языков – прежде всего английского. Данная тенденция раздвинула и рамки профессиональной переводческой деятельности: Дж. Баретти перевел Овидия и Горация, но в то же время опубликовал один из первых итальянско-английских словарей, М. Чезаротти представил как богатейший репертуар классических произведений, так и получивший широкое распространение перевод «Песен Оссиана», А. Верри предпринял первые попытки перевода английской предромантической поэзии.

Начало девятнадцатого века характеризуется интенсивными переводами с французского, английского, чуть позже – с немецкого языка. Но по-прежнему преобладали переложения классических авторов, что дало повод к публикации статьи Жермены де Сталь «О духе переводов» (*De l'esprit des traductions*, 1816), опубликованной на страницах журнала «Библиотека итальяна» (*Biblioteca Italiana*). Французская писательница подвергла критике итальянских переводчиков за предпочтение античных источников современным, а также французскую и итальянскую модель перевода в целом за чрезмерное следование формуле «красивая неверная», предложив в качестве образца немецкий подход, сформулированный Гете в предисловии к сборнику «Западно-восточный диван» (*Westöstlicher Diwan*), призывавшего к максимальной верности оригиналу и переносу акцента на его языковую и национальную самобытность [11. Р. 20].

Данная статья получила широкий резонанс и открыла дискуссию между центральными переводчиками и литераторами эпохи. Одним из первых откликнулся Дж. Леопарди (*Giacomo Leopardi*, 1798–1837), написавший де Сталь ответное письмо в защиту национальной приверженности античным авторам. По его мнению, в современной литературе нет подобного «поэтического синтеза», «в ней господствует контроль анализирующего разума, который делает невозможным нерасчлененное восприятие и непосредственное выражение чувств» [12. С. 11]. Интересен подход Леопарди к методу перевода, который он сам назвал «подражанием» (*imitazione*), то есть

имитацией стиля автора оригинала, что интересовало поэта больше, чем передача содержания. Кстати, данный метод послужил толчком к созданию оригинальных произведений: в 1826 г. Leopardi предоставил текст, написанный им самим на итальянском четырнадцатого века, – «Мученичество святых отцов» (*Martirio dei santi Padri*), выдав его за анонимный апокриф. Стилизация была настолько умелой, что в начале рукопись была признана достоверной.

Другой писатель, занимавшийся и переводческой деятельностью, Уго Фосколо (*Ugo Foscolo*, 1778–1827), занял более умеренную позицию по отношению к источникам: он переводил как с греческого (Гомера), так и с английского («Сентиментальное путешествие» Стерна). Свои профессиональные принципы он изложил в статье «О переводе “Одиссеи”» (*Sulla traduzione dell’Odissea*, 1810). Он считал, что верность оригиналу не должна выражаться в буквализме, наоборот, «она достигается за счет усовершенствования стиля того языка, на который осуществляется перевод» [11. Р. 39]. Задача переводчика состоит в том, чтобы передать оригинальность мысли исходного текста, «оживить» его в новых условиях, и для этого ему необходимо найти «душевную гармонию» с автором оригинала, для чего он сам никогда не должен переставать быть творцом, поэтом, чувствующим абсолютную языковую свободу.

Другое получившее распространение направление данного периода – обсуждение так называемого вопроса о «непереводимости» (*intraducibilità*), поднятого философом Б. Кроче (*Benedetto Croce*, 1866–1952). С его точки зрения, невозможно передать содержание и смысл текста с одного языка на другой, поскольку они имеют различную формальную организацию, отличную «систему духовных категорий» и форму познания, то есть «интуицию». Поэтому перевод – это всегда создание нового, независимого произведения. Оппонентами этой позиции выступили последователи теории французского ученого Э. Бенвениста (*Emile Benveniste*, 1902–1976) о «лингвистических универсалиях», общих элементах жизненного опыта любого народа.

Один из немногих исследователей прошлого столетия, подошедших к переводческой деятельности с исторических позиций и учетом национальной специфики – Б. Террачини, автор монографии «Конфликты языков и культур», глава которой «Проблема перевода»

представляет особый интерес. Вначале лингвист описывает абстрактно-идеального переводчика, балансирующего между двумя крайностями в поисках золотой середины: «ведь если его симпатии будут полностью на стороне автора переводимого произведения, то он рискует увлечься буквализмом и остаться непонятым, и, напротив, если он испытывает слишком сильное братское чувство к своему читателю, то будет легко «грешить» по отношению к оригиналу» [13. Р. 60]. Но затем, кратко описав основные этапы развития переводческой мысли в Италии, Террачини делает вывод, что деятельность переводчиков прежде всего служила потребностям формирования и развития национального языка, вследствие чего баланс с самого начала был нарушен в пользу принимающей стороны. По его мнению, современный специалист в данной области не должен быть обязательно писателем или поэтом, но «ему необходимы качества, присущие творцам, а также ярко выраженный подражательный талант, виртуозное владение словом, граничащая с наглостью решимость подделывать чужой стиль, иными словами, его профессиональные умения должен дополнять активный креативный компонент, приближающий его к игре актера, умеющего импровизировать» [13. Р. 112].

Интересно перенесение акцента исследователя с проблемы точности (*fedeltà*) перевода на его адресатов: не так принципиально, насколько верно или неверно передано содержание оригинального произведения, – считает он – важно то, что если переводу не будет предшествовать хотя бы минимальный интерес со стороны читателя, он просто останется незамеченным [13. Р. 78].

Современный лингвист Н. Фьоретто в сборнике «Вавилонская башня. Четыре эссе о технике перевода с русского» уделяет особое внимание личности переводчика. По его словам, он должен настолько непринужденно владеть языком оригинала, чтобы без труда «ориентироваться в разнообразии стилистического выбора своего языка и максимально полно передавать те или иные коннотативные или контекстуальные оттенки значений», ради чего он может спокойно отказаться от «верности» источнику [10. Р. 18]. Исследователь полемизирует с известным высказыванием Н.В. Гоголя, считающего, что переводчик должен уподобиться стеклу, настолько прозрачному, что может создаться иллюзия, что его и вовсе нет. Фьоретто подчеркивает, что всегда существует ряд

факторов, делающих это стекло более матовым, чем хотелось бы, и, прежде всего, это личностные особенности самого переводчика, которые невозможно аннулировать [10. Р. 19]. Более того, продолжает исследователь, каким бы способным не был переводчик, он будет произвольно вносить в создаваемую версию некоторые культурные оттенки своего века. В подтверждение определенной выше национальной тенденции о переносе акцента на принимающую сторону при работе с иноязычным источником можно привести комментарий Н. Фьоретто к своему варианту перевода рассказа «Лес и степь» И.С. Тургенева: «Мы попытались с уважением отнестись к исходному языку, но мы также позаботились и о том, чтобы никогда не наносить ущерб своему языку. Это стало возможным благодаря комплексному отбору единиц из множества вариантов, направленному на переосмысление текста в новом культурном контексте» [10. Р. 28].

Одно из последних итальянских исследований в данной области – работа У. Эко «Сказать почти то же самое. Опыты о переводе». Переводимый на многие языки и сам увлекавшийся переложением на итальянский интересующих его авторов, этот известный писатель и семиотик данным трудом подвел своеобразный итог своим многочисленным наблюдениям. Но, как отмечают русские издатели работы, «это не попытка создать единую теорию перевода, а совокупность практических рекомендаций и советов, во многом основанная на собственном опыте автора» [14. С. 5].

Как и его предшественники, Эко отмечает, что итальянские переводчики почти всегда прибегают к «одомашниванию», то есть переосмыслению «чужого» произведения с учетом культурного контекста своей страны [14. С. 208]. Исследователь уклоняется от оценки качества перевода с точки зрения верности-неверности подлиннику, но он рассматривает его иноязычные версии как возможные варианты восприятия: «Перевод всегда нацелен на некий определенный способ прочтения произведения, как и критика в собственном смысле слова, поскольку, если переводчик провел переговоры, решив обратить внимание на определенные уровни текста, он тем самым автоматически сосредоточивает на них внимание читателя. И в этом смысле переводы одного и того же произведения дополняют друг друга, поскольку зачастую они позволяют нам увидеть оригинал с различных точек зрения»

[14. С. 297]. В заключении он подытоживает, что перевод всегда возможен, если текст-источник был «интерпретирован со страстным соучастием» [14. С. 439]. Что же касается «верности» (*fedeltà*), Эко обращает внимание, что среди синонимов этой лексемы в словаре нет слова «точность» (*esattezza*), зато предлагаются такие варианты, как «честность» (*lealtà*), «порядочность» (*onestà*), «уважение» (*rispetto*) и «преданность, почтение» (*pietà*) [14. С. 440].

Обращает на себя внимание еще одна особенность переводческой деятельности в Италии, являющаяся, возможно, логическим следствием сложившегося созидательного отношения к оригиналу: как переводчики себя проявили многие создатели своих собственных произведений. Например, Унгаретти переводил Шекспира, Маларме, Расина, Блейка; Монтале – Марло, Сервантеса, Корнеля, Элиота и Стейнбека; Квазимодо – греческих лириков, Катулла, Шекспира, Раскина; Павезе – Дэфо, Мелвилла, Диккенса; Витторини – Лоуренса, Сарояна, Фолкнера; Ландольфи – русскую литературу девятнадцатого века.

Итак, уже в древние времена в Италии сложилась традиция творческого подхода к исходному тексту в процессе перевода, при этом не исключалась переработка первоисточника с позиций принимающего культурного контекста. Поскольку переводческая деятельность развивалась в тесной взаимосвязи со становлением и отшлифовкой литературного итальянского языка, акцент изначально был поставлен не на национальной самобытности оригинальных текстов, а на лингвистических потребностях принимающей стороны.

Библиографический список

1. Pasquali G. Pagine stravoganti di un filologo. Vol.II. Firenze: Le lettere, 1994. 484 p.
2. Alcini L. Storia e teoria della traduzione letteraria in Italia. Perugia: Guerra Edizioni, 1998. 120 p.
3. Paratore E. La letteratura latina dell'età repubblicana e augustea. Milano: Sansoni, 1969. 544 p.
4. История литературы Италии. Т. 1. Средние века. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2000. 590 с.
5. Folena G. Volgare e tradurre. Torino: Einaudi, 1994. 97 p.

6. Де Санктис Ф. История итальянской литературы. Т. 1. М.: Издательство иностранной литературы, 1963. 652 с.
7. Marazzini C. Breve storia della lingua italiana. Bologna: Il Mulino, 2004. 267 p.
8. Romani V. Note metodologiche intorno a traduzioni cinquecentesche // La Traduzione: saggi e studi. Trieste: Lint, 1973. 420 p.
9. Baldo I.F. Annibale Caro // Электронный ресурс Интернет: www.bibliotecabertoliana.it.
10. Fioretto N. La torre di Babele. Quattro saggi sulla tecnica della traduzione dal russo. Graphe.it edizioni, 2007. 58 p.
11. Alcini L. Il tradurre e i traduttori. Ugo Foscolo. Guerra Edizioni, 1993. 88 p.
12. Володина И.П., Акименко А.А., Потапова З.М., Полуяхтова И.К. История итальянской литературы XIX–XX веков. М.: Высш. шк., 1990. 286 с.
13. Terracini B. Il problema della traduzione // Conflitti di lingue e di cultura. Venezia: Neri Pozza Editore, 1957. 266 p.
14. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. СПб.: Симпозиум, 2006. 574 с.

Сведения об авторе

Сергиенко Елена Евгеньевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: elserguienko@yandex.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811:004:37.018.43

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА (МООК) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Н.В. Ваганова, О.А. Демина, В.Л. Лунина, О.В. Телегина

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Нижний Новгород*

В статье рассматриваются потенциальные возможности и ресурсы, которыми обладает массовый открытый онлайн-курс (МООК) в обучении студентов заочного отделения иностранному языку. Успешное развитие иноязычной компетенции у студентов заочного отделения невозможно без самостоятельной работы в межсессионный период. Электронная технология МООК позволяет включать аутентичные видеоматериалы, направленные на совершенствование аудитивных навыков. Дискуссия в онлайн-форуме может осуществляться между студентами либо между студентами и преподавателем и способствует развитию навыков письменного общения на иностранном языке.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс, видеоматериалы, образовательный потенциал, заочное отделение, онлайн-форум.

Educational Potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) in Teaching Foreign Languages to Extension Students of Non-Linguistic Universities Nataliya Vaganova, Olga Demina, Vera Lunina, Olga Telegina

The article discusses potential opportunities and resources of massive open online courses (MOOCs) in teaching foreign languages to extension students. Efficient development of students' foreign language competency is impossible without their autonomous work between on-campus study sessions. Electronic technologies of MOOCs provide authentic video materials aimed at improving listening skills while online forums for discussions among students or between students and a teacher foster the development of writing communication skills.

Key words: massive open online course, video materials, educational potential, correspondence department, online forum.

При обучении иностранным языкам студентов заочного отделения возникает ряд трудностей. Во-первых, проблему представляет прерывистость, неконтиуальность обучения на заочном отделении, когда между аудиторными занятиями во время установочной сессии и экзаменационной сессией проходит около полугода. Для полноценного развития иноязычной компетенции необходимо периодическое выполнение упражнений, направленных на формирование навыков чтения, аудирования и письма, что невозможно исполнить, если аудиторные занятия проходят с большими перерывами. Во-вторых, низкая мотивация студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка и отсутствие обратной связи с преподавателем являются препятствием для успешного совершенствования иноязычной компетенции.

В описанных условиях важным становится развитие автономности студентов, поскольку только автономный студент положительно относится к учебной деятельности, отличается ярко выраженным интересом к тому, что он изучает. Он обладает и навыками самоорганизации, и активной личностной позицией, способностью взаимодействовать с другими обучающимися. Это особенно важно при изучении иностранного языка для специальных целей, который преподается на втором и третьем курсах заочного отделения неязыковых вузов [1. С. 151]. Автономный студент обладает необходимыми навыками самостоятельной работы. Данная форма работы студентов заочного отделения в межсессионный период становится необходимой для успешного освоения программы обучения по дисциплине «Иностранный язык» на всех курсах.

Электронная дистанционная образовательная технология МООК и ее применение в заочном обучении

Обучение иностранному языку студентов заочного отделения невозможно без использования электронного формата обучения, который включает как дистанционные, так и традиционные формы организации учебного процесса на основе информационно-коммуникативных технологий [2. С. 24]. Интеграция МООК в обучение английскому языку студентов заочного отделения предоставляет широкие возможности для успешного формирования

иноязычной компетенции, а также развития автономности студентов заочного отделения [3. С. 125].

Массовый открытый онлайн-курс (МООК) завоевал популярность в мировой преподавательской и студенческой среде. К настоящему времени накоплен уже достаточно большой опыт по применению МООК в процессе обучения студентов разных стран. Исследователи выделяют несомненные положительные характеристики данной интерактивной технологии, среди которых легкость доступа, возможность пройти обучение у преподавателя, работающего в других российских и зарубежных учебных заведениях, возможность изучения узкоспециализированного курса в интересующей области, получение сертификата ведущего вуза. «Концепция МООК опирается на такие методологические подходы, как коннективизм, активное обучение, обучение в сотрудничестве, предполагающие самостоятельность и внутреннюю мотивацию студентов в приобретении навыков и умений, важных для успешной жизни в глобальном мире» [4. С. 146].

Отмечаются также многофункциональность МООК и обширные технические ресурсы, которые предоставляет открытый онлайн-курс, в частности, использование аудио-, видеоматериалов наряду с обычными текстовыми материалами и заданиями.

Видеоматериалы в МООК

Видео – один из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации. Под видеоматериалами понимается «любая телепродукция (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т. д.), а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента» [5. С. 34].

Одним из очевидных преимуществ использования видеоматериалов для изучения иностранного языка является эмоциональное воздействие на адресата – оно представляется наиболее удачной мотивирующей тактикой, активизирующей рецептивные и продуктивные виды деятельности обучаемых. Видео

способствует развитию аудитивных навыков, обогащению словарного запаса студентов. Видеоматериалы, наиболее часто используемые в МООК, могут быть условно разделены на несколько типов, и к каждому типу предъявляются разные требования.

1. Видеолекции включают:

а) лекции, записанные в классе;

б) лекции, начитываемые на камеру, так называемая *talking head*;

в) цифровой рисунок планшета в стиле Хана (популяризирован Академией Хана);

г) слайд-шоу в формате *PowerPoint*;

д) гибридная форма – чередование двух или всех ранее упомянутых видов.

2. Обучающие видеоматериалы, в которых чередуются видеолекции и телепродукция (отрывки из художественных, документальных фильмов и т. д.) либо используется только телепродукция.

Необходимо отметить, что студенты по-разному воспринимают различные типы видеоматериалов. Если создатели курса решают включить традиционные лекции в формате видеолекции, либо решают чередовать «говорящую голову» преподавателя со слайдами в формате *PowerPoint*, то следует сосредоточиться больше на том, чтобы донести информацию с первого раза. Видео, где инструкторы говорят довольно быстро и с большим энтузиазмом, в достаточно быстром темпе, без намеренного замедления, более привлекательны. Если студентам потребуется перерыв, или они не поймут с первого раза, они всегда могут приостановить видео [6].

Барбара Окли, описывая свой крупнейший в мире онлайн-курс *Learning How to Learn*, советует включать много движения, особенно нарастающее движение, которое активирует всевозможные механизмы внимания. Внимание резко падает через 6 минут, поэтому оптимальная продолжительность видео должна быть не более 6 минут. В случае, если видеолекции либо другие видеоматериалы имеют продолжительность более 6 минут, исследователь предлагает тщательно изучить их для возможного сокращения тех мест, которые не несут принципиально существенную информацию, отвечающую целям создателей курса. Еще один важный аспект успешного курса –

это юмор. Юмор жизненно важен в онлайн-мире, он помогает «раскрыть разум», чтобы быть более восприимчивым к сложным идеям [7].

Целью включения видеоматериалов в MOOK для студентов-заочников является развитие навыков аудирования, чему уделяется совсем мало времени во время аудиторных занятий или не уделяется вовсе. Однако известно, что успешное понимание иноязычной речи в ситуации межкультурного общения может происходить, только если развит навык аудирования и понимания речи на слух. Кроме того, просматривая видеоматериалы, студенты знакомятся с лексическими единицами, происходит актуализация грамматических структур и конструкций, речевых клише и поведенческих и культурологических образцов.

Специфика использования видеоматериалов в онлайн-курсе по английскому языку для студентов заочного отделения состоит в том, что нужно принимать во внимание обязательное соответствие языкового содержания видеоматериалов уровню языковой подготовки обучающихся, которая в среднем является невысокой. Можно предположить, что видеолекции на иностранном языке, которые ведут носители языка, будут сложны для понимания студентов-заочников, поскольку уровень избыточности незнакомой лексики может быть слишком высок. Следовательно, целесообразно для студентов заочного отделения подготовить такие видеоматериалы, которые включают отрывки из телепродукции, вызывающие неподдельный интерес, будут затрагивать страноведческие или культурологические темы. В случае, если это будут отрывки из юмористических фильмов, мультипликационных фильмов, они будут восприниматься студентами положительно, что повысит мотивацию обучающихся. Необходимо отметить, что поиск и подбор видеоматериалов нужно обязательно соотносить с требованиями рабочей программы, предъявляемыми к тематике изучаемой дисциплины.

Обязательным является включение упражнений для контроля понимания просмотренного материала и актуализация лексики и грамматики в продуктивных видах речевой деятельности. Такие упражнения являются необходимым средством формирования умений, используемых в понимании речи на слух.

Дискуссионный форум в MOOK

Огромным обучающим потенциалом обладает дискуссионный онлайн-форум, являющийся неотъемлемой частью любого MOOK. Онлайн-форум представляет собой интегрированную дискуссию в реальном времени, проходящую на платформе курса. Цели организации онлайн-форума включают ответы создателей (кураторов) курса на вопросы обучаемых, обмен мнениями о курсе, предлагаемых заданиях и материале, обмен релевантной информацией, идеями, вопросами и ответами, налаживание взаимодействия как между преподавателями и студентами, так и между студентами-участниками форума. Онлайн-дискуссия может быть признана актуальной электронной педагогической технологией, так как она включает в себя совокупность способов, приемов, методов обучения, воспитательных средств, выполняющих определенные функции, направленные на совершенствование навыков письменной речи.

Онлайн-форум может не ограничиваться только ответами на вопросы, но включать полноценную дискуссию между студентами, преподаватель имеет возможность направлять ход дискуссии, давать дополнительные задания или ориентиры. Дискуссия позволяет выстраивать взаимоотношения и связи между студентами в рамках сообщества данного курса, выполняя фатическую функцию, которая подразумевает стимулирование взаимодействия внутри сообщества MOOK, при этом студенты получают возможность находить соратников, разделяющих их взгляды, имеющих схожие мнения и идеи. Единение по идейному принципу создает ощущение причастности к образовательному сообществу в рамках одного онлайн-курса, имеет психологически важное значение, позволяя создать поистине дружескую, непринужденную атмосферу, снять эмоциональное напряжение, неизбежно возникающее во время процесса обучения [8].

Однако, несомненно, что онлайн-форум несет в себе коммуникативную функцию, которая обеспечивает возможность общения во время изучения курса, позволяет осуществлять акт коммуникации. Это, в свою очередь, способствует достижению дидактических целей процесса обучения в дистанционных курсах, поскольку «преподаватель, организующий дискуссию, способен

проследить, насколько студентам понятен курс и как они объясняют его ключевые моменты» [9. С. 136].

Также дискуссии дают возможность самим студентам узнать, выявить и сопоставить различия между их собственной ментальной моделью и ментальными моделями студентов из другой социокультурной среды, изучить национально-этнический опыт, традиции и обычаи. Таким образом, дискуссионный форум осуществляет информационно-познавательную и культурологическую функции. Личностно ориентированное, тематически направленное содержание дискуссии активизирует познавательную деятельность обучающихся, повышает заинтересованность в получении и усвоении большего количества информации.

С целью применения технологии онлайн-дискуссии в обучении студентов-заочников преподаватель может сразу дать студентам установку использовать только английский язык во время коммуникации на форуме. Можно предложить студентам написать свои мнения, описать свои эмоции после просмотра видеоматериалов, выставленных в MOOC, в онлайн-форуме.

Поскольку письменная речь отличается от устной речи прежде всего опосредованностью, то есть использованием графических символов, преподавателю нужно обратить внимание на форму письменного сообщения. Письменная речь в целом требует большей работы адресанта над способом высказывания, выбором средств выражения мысли, упорядоченностью письменного текста. Важным представляется предварительно научить студентов некоторым формам письменной речи, которые являются коммуникативно значимыми и могут быть востребованы в реальных жизненных ситуациях. К таким формам можно отнести в первую очередь выражение собственного мнения по определенной проблеме, а также письменные сообщения личного и делового характера.

Таким образом, используя технический ресурс онлайн-форума, происходит обучение умениям письменной речи, умению пользоваться иноязычным письмом как способом общения на «этапе овладения комбинаторикой готовых форм на основе репродуктивных учебных действий с включением элементов продуктивности» [10. С. 70].

Опыт применения MOOK в обучении английскому языку студентов заочного отделения

Коллектив кафедры английского языка для гуманитарных специальностей ННГУ им. Н.И. Лобачевского разработал массовый открытый онлайн-курс для студентов первого курса заочного отделения (*General English of First-Year Students of Humanities*). MOOK был оформлен при помощи конструктора бесплатных открытых онлайн-курсов и уроков *Stepik* и размещен на его образовательной платформе [11].

Данный курс направлен на изучение лексических и грамматических тем в соответствии с рабочей программой первого курса заочного отделения Института экономики и предпринимательства. MOOK состоит из трех тем.

1. *Being a student of the Institute of Economics and Entrepreneurship.*

2. *Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.*

3. *Nizhny Novgorod.*

Каждая из этих тем в свою очередь включает от пяти до двенадцати шагов с целью развития иноязычной компетенции: это тексты с упражнениями на понимание, задания на расширение словарного запаса студентов, грамматические правила и упражнения на проверку их освоения.

В рамках второй и третьей части используются видеоматериалы, подобранные по тематике. Видеоматериалы были найдены создателями в сети Интернет. В курс включены два видео: *Festival of National Culture in Lobachevsky University* и *My City Nizhny Novgorod*. Каждый видеоматериал длится менее трех минут и представляет собой мини-фильмы с комментариями на иностранном языке. Длительность, подача, уровень сложности соответствуют подготовке студентов-заочников. Ролики дают возможность обучаемым развивать навык аудирования, услышать изучаемую лексику и грамматику в речи, что готовит их к самостоятельному употреблению данных конструкций в продуктивных видах речевой деятельности. После каждого ролика студентам предлагается выполнить ряд упражнений на контроль понимания прослушанного материала, например, *Order the following activities as they are shown in the video.*

Был также задействован ресурс онлайн-форума. Во время установочной сессии преподаватели предложили студентам, во-первых, все вопросы писать в форуме на английском языке, и, во-вторых, делиться своими мнениями о проделанных упражнениях.

В целом экспериментальная работа в МООК на заочном отделении была признана успешной. Студенты с энтузиазмом отнеслись к работе на онлайн-платформе. Были получены положительные отзывы как со стороны преподавателей, так и студентов. 100 % студентов (более 800 человек) I курса заочного отделения ННГУ им. Н.И. Лобачевского освоили первую часть МООК, предусмотренную для изучения в осеннем семестре. Анализу подверглись также результаты промежуточного контроля, осуществленного в виде письменного тестирования во время зачета. Положительные результаты тестов могут свидетельствовать о том, что онлайн-курс оказал влияние на уровень усвоения студентами-заочниками учебного материала.

Практика показала, что следующие положения могут считаться плюсами использования МООК при изучении английского языка на заочном отделении. Одно из важнейших преимуществ работы онлайн для студентов заочного отделения – возможность работать дома, что особенно ценно для иногородних учащихся. Кроме того, студенты могли выполнять задания в своем темпе в свободное от работы время. Данный подход позволяет учесть специфику занятости студентов-заочников. Таким образом, МООК способствует развитию автономности учащихся.

Онлайн-форум предоставляет возможность общения между студентами и студентов с преподавателем в течение всего учебного года, чего они практически полностью лишены в рамках традиционной системы заочного образования. С другой стороны нужно отметить, что студенты не проявляли активности в общении на форуме курса. По большей части их комментарии касались технической стороны работы МООК (вопросы по поводу регистрации, неполадки во время выполнения упражнений и т. д.), а не тем, поднятых в курсе.

Несомненно, вопросы, касающиеся текущего контроля самостоятельной работы студентов-заочников, оценки развития

качеств автономности студентов и многие другие, нуждаются в дальнейшем тщательном изучении и получают освещение в следующих статьях.

Библиографический список

1. Золотова М.В., Демина О.А. Специфика курсов английского языка для специальных целей и обучение иноязычной профессиональной коммуникации // Вестник НГЛУ. 2017. Выпуск 37. С. 148–154.
2. Демина О.А., Золотова М.В., Кадыкова И.Е., Каминская Н.В., Киреева Г.Г. Электронное обучение на занятиях по английскому языку // Культурная жизнь Юга России. 2012. № 3(46). С. 24–26.
3. Ваганова Н.В., Телегина О.В. Интеграция массовых открытых онлайн курсов (МООК) в процесс обучения английскому языку студентов заочного отделения // Теория и методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2017. С. 123–128.
4. Титова С.В. МООК в Российском образовании / Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
5. Гуняшова Г.А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2(62). Том 3. С. 34–37.
6. MOOCs Haven't Lived up to the Hopes and the Hype, Stanford Participants Say // Электронный ресурс Интернет: <https://news.stanford.edu/2015/10/15/moocs-no-panacea-101515/>.
7. How MOOC Video Production Affects Student Engagement // Электронный ресурс Интернет: <https://blog.edx.org/how-mooc-video-production-affects>.
8. Rose C.P., Goldman P., Sherer J.Z., Resnock L. Supportive technologies for group discussion in MOOCs // Электронный ресурс Интернет: <https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ciee>.
9. Стародубцев В.А., Шамина О.Б. Кураторы контента в сетевых образовательных событиях // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 132–138.

10. Кудряшова О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. № 15. С. 66–70.

11. Stepik // Электронный ресурс Интернет: <https://stepik.org/lesson/48349/step/1?unit=26180>.

Сведения об авторах

Ваганова Наталья Вячеславовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
E-mail: nataljavaganova@yandex.ru

Демина Ольга Александровна
старший преподаватель
кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
E-mail: vladykina-nn@mail.ru

Лунина Вера Леонтьевна
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
E-mail: v.l.lunina@yandex.ru

Телегина Ольга Владимировна
кандидат филологических наук,
ассистент кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
E-mail: ol-kom84@mail.ru

УДК 811:378:001.891

ОТНОСИТЕЛЬНАЯ АУТЕНТИЧНОСТЬ РЕЧИ КАК АСПЕКТ РАБОТЫ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т.Ю. Воронцова, Е.Е. Сергиенко

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

Настоящая статья ставит целью рассмотрение проблемы относительной аутентичности речи как обязательной составляющей иноязычного речепроизводства в формате языкового вуза, при этом исследуются различные стороны ее реализации: как аспекта НИРС, как аспекта текущего и итогового оценивания иноязычной презентации студента, как необходимой предосновы успешного прохождения тестов на аутентичность в будущем. В статье также рассматриваются проблемные стороны реализации аутентичностного компонента и возможные пути их нивелирования в процессе обучения.

Ключевые слова: аутентичность, носитель, вариант, диалект, вариантная консистентность.

Relative Authenticity of Speech in Teaching and Learning Foreign Languages Tatyana Vorontsova, Elena Sergienko

The article presents various aspects of the problem of relative authenticity of student speech, viewing it as a mandatory component of foreign speech production at a linguistic college. Relative speech authenticity is examined in different spheres of activity such as student research, current and final assessment of student exam presentation, and as a prerequisite for success in taking authentic employment-related tests in the future. The article discusses several problem areas in realizing the authenticity component in teaching and learning foreign languages and offers a number of ways for resolving them.

Key words: relative authenticity, foreign speaker, variant, dialect, variant consistency.

Научно-исследовательская работа студента в языковом вузе порой представляется как нечто малопрактичное и реально неприменимое. На самом же деле НИРС может иметь вполне прикладной характер и давать как студентам, так и преподавателям совершенно конкретные рекомендации к оптимизации их практической работы в языковом классе. И речь не идет лишь о дисциплинах психолого-педагогического цикла. Работы по филологии, раскрывающие, например, механизмы воспроизведения аутентичных речепродуцирующих моделей, невозможно переоценить. Это связано, как представляется, со все более становящейся актуальной проблемой относительной аутентичности речи студента.

Думается, одно из основных отличий иноязычной презентации студента языкового вуза от презентаций студента нелингвистического вуза заключается именно в ее приближенности к аутентичным аналогам, которая должна быть очевидна слушающему (например, экзаменатору). В настоящее время очень часто неносители, находящиеся в аутентичном формате трудоустройства или учебы за рубежом, вынуждены проходить так называемые тесты на аутентичность, в рамках которых они должны подтвердить свой высокий уровень владения всеми сторонами и видами иноязычной речи с точки зрения ее приближенности к исконным моделям [1].

Тестируемому предлагается выполнить тест на понимание прослушанного и тест на грамматические соответствия, а также пройти устное испытание, включающее в себя монолог по прослушанному ранее и беседу с экзаменаторами. Предлагаемые для тестирования материалы выдержаны в формате определенного языкового варианта, диалекта, местного говора, в зависимости от пожеланий испытуемого. Результат теста подтверждает / не подтверждает консистентное соответствие иноязычных компетенций тестируемого, его знаний и умений, аутентичным образцам, уровень его способности прагматической рецепции и репродукции в ином культурно-языковом формате.

Данные тесты в настоящее время не носят обязательный или массовый общеевропейский характер, но рекомендуются компетентными органами для проведения работодателями, предоставляющими возможность трудоустройства иностранным гражданам, в том числе гражданам Евросоюза [2; 3; 4].

Успешное прохождение подобных тестов позволяет неносителю претендовать на позиции, которые традиционно занимают исконные представители принимающей культуры, для которых данный язык – родной.

Так как данные тесты в первую очередь, предполагают обязательное наличие вариантной или диалектальной консистентности, это, безусловно, для неносителя становится отдельной дополнительной задачей. При этом не секрет, что в англоязычном (прежде всего, но не только), европейском контексте по отношению к русскоязычным неносителям порой предъявляются критерии повышенной строгости [5]. Это, например, непременно

задаваемая форматная сетка обязательного, без девиаций, соответствия конкретному варианту, диалекту, говору, т. е. в прикладном плане выпускник / студент / преподаватель языкового вуза, попадающий в ситуацию аутентичностного тестирования, сталкивается с задачей планомерной подготовки к нему.

Аутентичная речь, как считается, связана с личностным смыслом, который складывается не последовательно, а схватывается комплексно, симультанно. Иноязычная относительная аутентичность, как и любая другая, всегда связана не только с культурно-обусловленным переживанием, но и с осуществлением человеком себя, причем и переживает, и осуществляет себя он в неразрывной связи с внешним миром [6]. Это обретение некоторой устойчивой внутренней инокультурной позиции, с которой человек может контактировать с внешним миром, принимая и преобразуя его. С этой точки зрения, проведение тестов на уровень аутентичности среди иностранцев или даже «новых» представителей носителей культуры объяснимо, логично. Ими определяются классифицирующие уровни показателей для выявления соответствия требованиям претендента на ту или иную позицию в той или иной сфере деятельности, являющейся зоной повышенной внутренней или внешней общественной ответственности (преподаватель родного языка и воспитатель; работник дипломатической сферы, работник высокого уровня политической сферы со стороны принимающей культуры и т. п.) [7].

Высокие показатели относительной аутентичности речи иноязычного студента свидетельствуют о высокой степени его возможного культурно-языкового слияния с принимающей средой и продвижения внутри нее как относительного ее носителя.

Проблема выведения студента на высокий уровень относительной аутентичности речи представляется особенно острой, если мы ставим задачу воспитания компетентных кадров, свободно и уверенно чувствующих себя в сложных конкурентных условиях международного рынка труда. В данном случае студент как заинтересованный участник процесса имеет возможность практически реализовать себя в этой работе через НИРС.

Как уже говорилось, основная характеризующая черта относительно аутентичной речи – это вариантная или диалектальная

консистентность, разработкой проблемы которой и может успешно заниматься студент. Он будет таким образом содействовать адекватному и объективному оцениванию себя на экзаменах по языку в университете и далее – в тестах на аутентичность, также предполагающих устную презентацию. В рамках научно-исследовательской работы студент вполне способен под руководством преподавателя предложить некие совместно выработанные меры и шаги к адекватному оцениванию уровня относительной аутентичности речи как непосредственно на самом экзамене, так и в процессе изучения того или иного курса, на этапах, предшествующих сдаче экзамена.

Здесь возможно говорить об исследованиях по лексикологии, теоретической фонетике, практической фонетике, практической грамматике, практике перевода, стилистике, лингвострановедению и другим дисциплинам, в рамках которых исследователь вскрывает и систематизирует определенные вариантные или диалектальные характеристики, комплекс которых представит собой типичную модель языковой реализации. Овладение ею создаст базу для возведения своего рода надстройки из специфицирующих вариантных детализаций. При условии (в будущем) их обязательного тестирования и оценивания, как представляется, они должны оцениваться на «хорошо» и выше.

Практическое применение результатов подобных исследований, например по переводу, позволит повысить уровень владения компетенциями стилистической регистрации переводимого текста, что, как известно, представляет собой одну из наиболее сложных задач. Не полное решение этой задачи приводит, например, к тому, что переводимый текст крайне формальной, возвышенной отнесенности в конечном варианте представлен как неформальный, даже сниженный. Например, обращение короля Испании к испанскому народу относительно ситуации в Каталонии начинается словами «Уважаемые дамы и господа, народ Испании, сограждане, патриоты! Я обращаюсь к вам сегодня напрямую, чтобы разделить с вами свою обеспокоенность тем, что происходит сейчас в нашем Отечестве». Представляется абсолютно некорректным стилистическое оформление перевода данного фрагмента в следующем ключе: «Добрый вечер, дамы и господа. Сегодня я хотел

бы поговорить прямо с вами о паре вещей, которые нас всех очень волнуют». Тем не менее мы нередко сталкиваемся именно с неоправданным снижением стиля переводимого фрагмента, часто сопровождающимся еще и выхолащиванием изначальных смыслов вследствие недостаточного багажа фоновых знаний переводчика. Причиной этого, думается, является недостаточно выраженная аутентичностная характеристика навыков владения языком и речью.

Исследование вариативности стилистических регистров общественно-политических контекстов с точки зрения их вариантной отнесенности позволит выявить их консистентные аспекты, знание которых повысит уровень относительной аутентичности речевой презентации обучающегося.

При этом общественно-политический дискурс, фрагменты которого составляют большую часть переводимого ранжира в практике преподавания перевода, не является единственным источником материала для изучения вариантной состоятельности. Так, рекламные контексты, широко используемые в преподавании практики языка, также представляют широкие возможности для отслеживания характеристик вариантной консистентности, которые далее могут быть классифицированы по критерию вида речевой деятельности или стороны речи.

Особая роль исследований вариантной консистентности устной презентации проявляется в семантико-стилистической интерпретации художественного текста. Данный вид работы относится к перечню заданий, входящих в практику преподавания культуры речевого общения лингвистических, собственно филологических, не переводческих направлений подготовки, таких, как «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и т. п. В рамках семантико-стилистической интерпретации обучающийся продуцирует авторский контекст как творческое переосмысление прочитанного художественного текста. Его авторский контекст представляет собой исключительно оригинальное речепроизводство, содержательная сторона которого включает в себя обобщающую характеристику персонажей и проблематики текста как трактовку выступающим философии автора через призму его собственного опыта [8]. При нулевом уровне относительной аутентичности представляемый

оригинальный дискурс не является цельным, законченным, так как его презентационный аспект не представлен.

Конечно, сейчас, когда в обучении языкам акценты смещаются с аудиторной, контактной работы с преподавателем на самостоятельную работу студентов, когда возможности корректировки результатов такой работы со стороны преподавателя несколько ограничены, пожалуй, не приходится рассчитывать на стопроцентное воссоздание студентом той инокультурной коммуникативной модели, которую мы пытаемся ему привить. Особенно это можно отнести к так называемым «слабым» группам, со средним по группе баллом ниже «4». Тем не менее, думается, было бы целесообразно иметь в наличии определенный, максимально формализованный набор критериев оценивания академической презентации студентов, известный студентам и согласованный с ними, обязательный и унифицированный для всех. Знание студентами данного набора критериев позволит им четко представлять краткосрочные и долгосрочные цели и задачи, пути решения которых они могут планировать в соответствии со своим уровнем владения языком в рамках данного конкретного курса, где аспект относительной аутентичности не выступает как отдельный аспект оценивания, но присутствует как часть всей презентации в целом.

Думается, имеет смысл сразу ориентировать студента на то, что его ответ, письменный или устный, должен характеризоваться определенной вариантной последовательной приверженностью. Внутри каждого конкретного курса могут быть заложены свои определенные (необходимый и достаточный) уровни относительной аутентичности, для определения степени овладения которыми вырабатывается своя критериальная сетка.

Данная оценочная карта будет варьировать как содержательно, так и по форме, в зависимости от курса теории или практики языка / перевода. НИРС по каждому конкретному курсу и направлению позволит выработать консолидированный подход к решению данного вопроса со стороны как обучающегося, так и обучающего, что в свою очередь создает дополнительную базу для имплементации основных составляющих образования: обучения и воспитания.

В связи с этим при постановке целей и задач конкретных курсов и определении критериев уровня относительной аутентичности речи, достижение которого предполагает данный конкретный курс, представляется корректным проведение границы между вариантами языка. Данный набор критериев требует безусловной уровневой стратификации относительно всех видов речевой деятельности, а также фонетической, лексической, грамматической и пр. сторон речи. Проще говоря, студенты должны четко сознавать, что должна представлять собой их академическая презентация в плане содержания и формы, чтобы соответствовать каждому конкретному уровню оценивания по пятибалльной системе.

При этом, как представляется, при оценивании текущей успеваемости рейтинговая система более объективно отражает истинное положение вещей, ибо что есть, например, оценка «три с двумя минусами» на пятибалльной шкале? Явно не «три». Явно не «два». Такая ситуация ставит и преподавателя в весьма уязвимое положение, давая обучающимся повод сомневаться в объективности оценивания.

Рейтинговая система оценивания в применении к определению уровня относительной аутентичности как составляющей оценочного спектра дает максимально четкое представление о распределении «сильных» и «слабых» сторон ответа, так как позволяет детализировать частные аспекты и подаспекты оценивания. Например, в английском языке – это произношение конкретных звуков с четким различением позиционных вариантов, соблюдения мелодики определенной тоновой группы в определенном типе предложения, в испанском и итальянском – наличие вокализации пауз и отсутствие твердого приступа, строгое соблюдение соноричности и т. д. Оцениваемый в десятых балла, каждый из аспектов явно представлен на оценочной шкале, и, соответственно, становится проще вывести общий балл за аутентичность, который, в свою очередь, может трактоваться как вторично мандаторный и транслироваться исключительно в пользу студента как стимул к дальнейшему развитию и прогрессу.

Данная практика в текущем контроле подготовит базу для использования подобной системы оценивания в семестровом и итоговом контроле. При этом одним из основных преимуществ

подобного способа отслеживания реализации презентационного компонента аутентичности является прямая вовлеченность обучающегося через научно-исследовательскую работу в выработку стандартов, требований и критериев.

Также, как представляется, при итоговом и семестровом оценивании требования к экзамену в плане ожидаемого уровня относительной аутентичности должны быть крайне четкими и исключаящими разночтения и, безусловно, известными студентам. При этом, если студент знает, что на экзамене его ожидает чтение отрывка, описание картинки и беседа с экзаменатором по пройденным в течение семестра темам, то, как представляется, вопросы к студенту вне тем, пройденных в течение семестра, тестирующие, например, его общекультурные, спортивные, досуговые и т. п. предпочтения, могут помешать его презентации, лишив его уверенности в себе и спровоцировав прочие подобные побочные эффекты, даже если подобные тематические девиации позволят, с точки зрения экзаменуемого, с большей степенью ясности определить уровень его относительной аутентичности через более полное раскрытие его вариантной консистентности. Думается, особенно это релевантно на начальном этапе обучения и в период транзиту от подготовительного к начальному этапу.

Безусловно, ориентация на достижение высоких показателей относительной аутентичности речи не должна трактоваться как однозначная ориентация на прохождение тестов на уровень аутентичности для работы выпускника за рубежом и считаться излишней, если речь, например, идет об обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» или «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», ориентированным на внутренний рынок. Лингвист и преподаватель, вне зависимости от сферы применения своих знаний и умений, должен владеть относительно-аутентичными компетенциями высокого уровня. Это в свою очередь предоставит ему возможность диссеминации знаний и умений на базе аутентичностного подхода. Это выступит в согласии и с тенденциями подготовки абитуриента, планирующего поступление в языковой вуз [9].

Современная практика показывает, что определенная часть абитуриентов может приходить в языковой вуз со своим, достаточно

аутентичным речевым опытом, который бы они не хотели терять, напротив, хотели бы развить и углубить. При этом предлагаемые вузом опции не обязательно включают возможности изучения языка в формате того национального варианта, в рамках которого и происходило накопление аутентичного речевого опыта. Или же выбранное направление подготовки не поддерживается образовательными опциями, предполагающими изучение языка в пределах выбранного варианта. В подобном случае представляется оправданным при оценивании фонетической (прежде всего) стороны речи студента фокусироваться на демонстрируемом качестве звука и интонационного рисунка, а не их соответствии / несоответствии определенной вариантной норме [10].

Осуществление корректировки письменной и устной итоговой презентации студента на базе шагов, разработанных, в частности, в процессе НИРС, позволит избежать разночтения, даже при наличии разного уровня относительной аутентичности рецензирующих преподавателей или наличия у них различных вариантных предпочтений, предполагающего определенные различия корректировочных критериев. Такая работа позволит добиться большей формализации, однозначности, общеизвестности и общедоступности как в подаче содержания курса, так и в оценивании результатов его освоения.

Студенты, особенно слабоуспевающие, должны знать, как и за что конкретно мы их оцениваем. Проще говоря, многие троечники хотят знать, сколько предложений и про что они должны сказать, чтобы получить «удовлетворительно» на экзамене. Мы не вправе отказывать им в этом знании и одновременно не должны ожидать от них творческих импровизаций при ответе на экзамене. Недостаточность формализации может приводить к весьма печальным результатам в целом, вплоть до оставления вуза студентами весьма престижных направлений.

Привлечение студентов к научно-исследовательской работе по проблеме относительной аутентичности речи расширит спектр академического взаимодействия участников образовательного процесса, позволит более тщательно учитывать вариантные предпочтения студентов при разработке содержания тех или иных курсов по языку, представит возможность ориентировать студентов

на возможную необходимость сдавать тест на аутентичность в будущем. Относительная аутентичность – многоаспектное явление и дает возможность организации проектной работы, работы научного кружка. Выбор определенного варианта языка и исследование его различных сторон позволит увидеть тот набор характеристик различных уровней, овладение которым на практике и позволит добиться вариантной консистентности речи.

Разработка проблематики относительной аутентичности речи, скорее всего, представляет научный интерес для студентов старших курсов лингвистических направлений подготовки и достаточно высокого академического уровня, при этом практические результаты данной работы, формализованные в учебно-методических материалах, могли бы явиться основой работы по достижению высокого уровня относительной аутентичности студентами любых направлений и курсов.

Библиографический список

1. Irish Naturalisation and Immigration Service // Электронный ресурс Интернет: www.inis.gov.ie.
2. Education and Training Boards Ireland // Электронный ресурс Интернет: <http://www.etbi.ie/>.
3. Jobs Ireland // Электронный ресурс Интернет: <https://www.jobsireland.ie/#/home>.
4. Department of Employment Affairs and Social Protection // Электронный ресурс Интернет: https://www.welfare.ie/en/pages/intreo_home.aspx.
5. Department of Foreign Affairs and Trade // Электронный ресурс Интернет: www.dfa.ie.
6. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 366 с.
7. Воронцова Т.Ю. Английский язык Ирландии как отражение динамической полиэтничности лингвосоциума // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 39. Н. Новгород: НГЛУ, 2017. С. 10–19.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.

9. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 68–74.

10. Taylor D. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? // Электронный ресурс Интернет: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>.

Сведения об авторах

Воронцова Татьяна Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: tannyv@yandex.ru

Сергиенко Елена Евгеньевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: elserguienko@yandex.ru

УДК 378.372.881.1

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

М.Е. Гненик

*Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород*

В статье изложены теоретические положения повышения качества обучения иностранному языку в вузе, рассматриваются вопросы, связанные с проектированием процесса обучения, отбором его содержания, разработкой педагогических условий, способствующих его эффективности. Раскрывается педагогический потенциал обучения иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: качество обучения иностранному языку, проектирование процесса обучения, педагогические условия, педагогический потенциал обучения иностранному языку.

Improving the Quality of Foreign Language Teaching in a Technical University Marina Gnenik

The article outlines theoretical provisions for improving the quality of foreign language teaching in higher education institutions and discusses issues related to the design of the learning process, the selection of its content, and the development of pedagogical conditions that contribute to its effectiveness. It concludes by reflecting on the pedagogical potential of teaching a foreign language at a technical university.

Key words: quality of teaching a foreign language, design of the learning process, pedagogical conditions, pedagogical potential of teaching a foreign language.

Качество высшего образования понимается в настоящее время как сложная система многообразных условий и факторов, обеспечивающих реализацию требований Федеральных государственных стандартов в компетентностном формате [1; 2; 3]. В этой системе процесс обучения является центральным компонентом, так как от него в значительной степени зависит качество подготовки современных специалистов. Поэтому повышение качества вузовского обучения в течение многих лет остается первоочередной задачей модернизации высшего образования. Особое внимание в настоящее время уделяется качеству обучения в технических вузах, что обусловлено стремительным развитием высоких технологий, появлением новых информационных и инженерных систем и,

соответственно, потребностью в кадрах с высшим техническим образованием.

Целью данной статьи является рассмотрение теоретических положений повышения качества обучения иностранному языку в вузе, исследование вопросов, связанных с проектированием процесса обучения, отбором его содержания, разработкой педагогических условий, способствующих его эффективности.

Интеграция отечественного высшего образования в мировое образовательное пространство в конце XX – начале XXI вв. способствовала развитию международных контактов вузов, академической мобильности студентов и в целом открытости образовательного пространства технического вуза. Расширение информационной среды обучения в техническом вузе и компетентностный формат результатов обучения, акцентирующий их прагматическую составляющую, привели к обострению противоречия между объективной потребностью в качественных преобразованиях процесса обучения иностранному языку в техническом вузе и бытующей традиционной практикой обучения.

Наличие данного противоречия отмечается в научных публикациях. В частности, в статье Л. Гребнева, В. Кружалина и Е. Поповой отмечается «высокая коммуникативная готовность в профессиональной (производственной, научно-технической, информационной) и социальной среде» как важнейшее требование к квалифицированному инженеру [4. С. 50]. С.Г. Тер-Минасова указывает на имеющиеся ограничения в обучении иностранному языку в вузе, подчеркивая, что преобладание традиционного обучения иностранному языку посредством чтения текстов в современных условиях недостаточно, важно формировать все базовые умения владения языком – чтение, письмо, говорение, понимание на слух [5]. Б.А. Жигалев обращает внимание на востребованность высокого уровня владения иностранным языком в современных условиях информационного общества [6]. Он называет его уровнем, близким к уровню носителя языка. Показателем такого уровня является, по его мнению, способность к письменной и устной иноязычной коммуникации в реальном времени (к спонтанной коммуникации). Исследуя проблемы и тенденции развития процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе, И.Г. Герасимова отмечает,

что названное противоречие имеет глобальный характер и изучается в разных странах [7]. Она указывает, что общая тенденция преобразований в сфере обучения иностранному языку состоит в усилении его профессионально-практической, а также социально- и культурно-развивающей направленности. В то же время она замечает, что очевиден недостаток временного ресурса, отводимого на изучение иностранного языка в отечественных неязыковых вузах.

Наряду с объективными обстоятельствами, свидетельствующими о настоятельной необходимости повышения качества обучения иностранному языку в техническом вузе, имеют место и субъективные причины. Так, рассуждая о качестве образования в целом и высшего образования в частности, В.Д. Орехов приводит в числе прочих оценку качества иноязычного образования в вузе разными категориями опрошенных. По его данным она составляет 3,9 единиц, тогда как оценка профильных дисциплин и дисциплин специализации составляет 4,3 единицы [8].

Таким образом, потребность в повышении качества обучения иностранному языку в техническом вузе не вызывает сомнений. При этом проблема качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе, в техническом вузе в частности, остается открытой для изучения.

Понятие «качество обучения» не имеет на сегодняшний день общепринятого определения. Чаще всего оно рассматривается в связи с понятием «качество образования», в контексте разработки проблемы менеджмента качества, преимущественно с точки зрения управленческого подхода, где преобладает оценка состояния обучения (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, В.В. Губарев, З.Д. Жуковская, В.И. Звонников, С.Д. Ильенкова, О.И. Михеенко, Н.А. Селезнева и др.). Следует отметить, что пути повышения эффективности и качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе привлекают внимание исследователей, однако в этом вопросе преобладает аспектный подход – предлагаются новые методы и технологии обучения, инновационные формы и средства организации учебного процесса и т. д. Представляется важным определить базовые концептуальные положения, лежащие в основе повышения качества обучения иностранному языку, определить

сущностные признаки этого процесса в техническом вузе с общепедагогических позиций.

Анализ научных публикаций позволяет заключить, что качество обучения в вузе – это интегральная категория, объединяющая ряд свойств и показателей, относящихся к разным компонентам учебного процесса вуза (цель, содержание, методы, формы, средства и результат обучения), определяющих состояние и эффективность высшего образования в плане формирования и развития совокупности компетенций, требуемых образовательными стандартами. Основываясь на данном положении, принимая во внимание главный практический результат иноязычной подготовки, – формирование иноязычной коммуникативной компетенции [9], определим качество обучения иностранному языку в техническом вузе как совокупность свойств этого процесса, обуславливающих формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обеспечивающих готовность к иноязычной речевой деятельности как в бытовой, так и в профессиональной сферах общения. В русле данного определения повышение качества обучения иностранному языку достигается в результате целенаправленной деятельности по преобразованию / модернизации этого процесса. Такое преобразование осуществляется в направлении усиления его образовательной, развивающей и воспитывающей функций.

По справедливому утверждению исследователей, повышение качества обучения – управляемый процесс (А.Л. Крахмалев, Я.А. Третьяков, Т.Н. Шамова и др.). Это позволяет проектировать процесс обучения иностранному языку с новыми свойствами, характеристиками и возможностями. Приведем некоторые концептуальные утверждения, лежащие в основе проектирования обучения иностранному языку в техническом вузе в направлении повышения его качества.

1. Организация обучения иностранному языку определяется тремя группами факторов – социальными, профессиональными, личностными. Социальный фактор проявляется в потребности общества в формировании иноязычной компетенции, ожиданиях и запросах к системе иноязычной подготовки в вузе. Это социальный заказ на качественное обучение иностранному языку в вузе, имеющий двоякий смысл – с одной стороны, обеспечить сферу техники и

технологий специалистами с высшим техническим образованием, соответствующим вызовам информационного общества; с другой стороны, обеспечить реализацию представлений о культурной личности, способной использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. Социальный фактор находит свое выражение в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, отражается в СМИ и прочих общественных событиях.

Профессиональный фактор проявляется в совокупности требований рынка труда к иноязычной подготовке специалиста, обусловленных объективным уровнем и перспективами развития непосредственных и опосредованных коммуникаций в профессиональной сфере.

Личностный фактор проявляется в первую очередь в запросе личности к качеству вузовского обучения иностранному языку в плане предоставления гарантий овладения им в соответствии с собственными социальными и культурными потребностями, потребностями, требованиями социума и рынка труда. Другой аспект проявления личностного фактора – уровень иноязычной подготовленности абитуриента, обучаемость студента иностранному языку, субъективная мотивация и потребность в изучении иностранного языка. Очевидно, что данный фактор может способствовать обучению или затруднять, варианты его проявления многочисленны, поскольку он обладает такой особенностью, как индивидуальность.

Все факторы взаимосвязаны. Действие социального и профессионального факторов нельзя скорректировать при проектировании обучения на уровне вуза. Личностный фактор отличается изменчивостью и при необходимости подлежит коррекции.

2. Обучение иностранному языку в техническом вузе имеет многоцелевую направленность, обусловленную функциями обучения:

- а) формирование знаний, навыков, умений (образовательная цель);
- б) развитие общих и специальных способностей и психических процессов (развивающая цель);

в) воспитание личности, формирование научного мировоззрения (воспитательная цель).

Включение понятия «готовность» в научное представление о качестве обучения иностранному языку дает основание для актуализации понятия «языковая личность» в контексте проектирования цели обучения. Данное положение основано на характеристике понятий «компетенция» и «компетентность» (В.А. Слостенин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.). Так, А.В. Хуторской определяет их следующим образом: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [10].

Таким образом, понятие речевой готовности / способности является объединяющим для понятий «компетентность» и «языковая личность» в системе целей обучения иностранному языку в вузе.

Повышение качества обучения предполагает гарантированное продвижение студента в плане повышения уровня иноязычной речевой готовности. Продуктивным теоретическим основанием для обеспечения в практике обучения такого продвижения служит концепция и модель развития языковой личности в процессе обучения иностранному языку, разработанные Г.И. Богиним. Он обосновывает пять уровней развития языковой личности на основе выделения ее главной характеристики – текста, воспринимаемого и создаваемого субъектом:

- 1 уровень – уровень правильности;
- 2 уровень – уровень интериоризации;
- 3 уровень – уровень насыщенности;
- 4 уровень – уровень адекватного выбора;
- 5 уровень – уровень адекватного синтеза.

Собственно языковая личность определяется им как «субъект речевой деятельности, как носитель готовности создавать и принимать произведения речи (тексты)» [11. С. 8]. Важно, что ученый рассматривает модель языковой личности в связи с процессом

обучения иностранному языку. Предложенные им научные положения не противоречат представлениям о целостности этого процесса, что создает основание для проектирования обучения иностранному языку как целостного процесса общеобразовательного / культурного и профессионального развития личности обучающихся.

Все вышесказанное приводит к необходимости уточнения цели обучения иностранному языку в техническом вузе – формирование языковой личности специалиста технического профиля. Следовательно, развитие языковой личности в процессе обучения может служить свидетельством его качества.

3. Содержание обучения иностранному языку отличается интегративным характером. В данной публикации мы не претендуем на детальное освещение вопроса о содержании обучения иностранному языку как условия повышения его качества в техническом вузе, он заслуживает специального рассмотрения. Остановимся на отдельных принципиальных положениях, важных с точки зрения проектирования содержания обучения иностранному языку с позиций повышения его качества.

Проектирование содержания обучения определяется его задачами. Согласно модели языковой личности Г.И. Богина, содержание обучения должно объединять в себе обучение видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию), формирование языковых навыков (фонетические, лексические, грамматические), формируемые параметры развития языковой личности (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез). Данный комплекс должен иметь место как в общеобразовательной, так и в профессиональной / специальной составляющих содержания обучения иностранному языку. То есть единство обучения общему языку и языку для специальных целей можно обеспечить, выстраивая целесообразную для технического вуза вариативную уровневую модель содержания обучения, основанную на теории педагогической интеграции, где обоснованы различные интеграционные схемы [12]. Проектирование содержания на основе разных видов интеграции способствует достижению нового уровня целостности процесса обучения иностранному языку.

Г.И. Богин указывает на противоречивый характер развития языковой личности, в значительной степени обусловленный совокупностью качеств развивающегося субъекта, его познавательными и творческими способностями, особенностями характера, мировоззрения, этической и эмоциональной сферы, социальным статусом и проч. [13]. В педагогическом процессе вуза разрешение подобных противоречий необходимо, так как это активизирует механизмы развития личности обучающегося. Включение в содержание обучения формирования комплекса личностных качеств, познавательных и творческих способностей, любознательности и т. п. – важнейшее условие повышения качества обучения.

В современных условиях информационной открытости и насыщенности образовательных программ особую содержательную группу составляют знания, умения и навыки в области самостоятельного изучения иностранного языка, а также навыки в сфере самоорганизации.

4. Важный смысл обучения заключается в развитии способности к самостоятельному изучению иностранного языка, автономной работе в этом направлении. Обучение в вузе – это целенаправленный организованный процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся. В связи с этим существенное значение имеет качество такого взаимодействия. С целью повышения качества обучения иностранному языку необходим переход от преобладания учебного / дидактического взаимодействия к партнерскому, диалогическому взаимодействию и сотрудничеству в учебном процессе. При этом функциональная роль преподавателя меняется – от доминирующей в традиционном обучении задачи научения он переходит к задаче системного моделирования языковой личности с учетом социальных, профессиональных и субъектно-личностных потребностей обучающихся.

В заключение отметим, что реализация приведенных концептуальных положений в процессе обучения иностранному языку составляет комплекс педагогических условий, способствующих повышению качества этого процесса. Публикация не претендует на всестороннее рассмотрение проблемы повышения качества обучения иностранному языку в техническом вузе, в частности, предметом

дальнейшего исследования является педагогическое моделирование системы повышения качества обучения на основе текстовой деятельности; отбор и алгоритмы реализации содержания обучения иностранному языку в техническом вузе в контексте проблемы его качества.

Повышение качества обучения иностранному языку в техническом вузе отвечает требованию государственной образовательной политики – обеспечить конкурентоспособное высшее техническое образование. Закономерно, что в техническом вузе особое внимание уделяется образовательным программам в области техники и технологий, однако иноязычное образование логично вписывается в эти программы, расширяя информационное образовательное пространство, открывая студентам доступ к современным научным данным и литературе на иностранных языках, обеспечивая широкие возможности для профессиональной и межличностной коммуникации. В современных условиях речевая готовность / способность является важным показателем конкурентоспособности выпускника технического вуза. Она должна стать существенным компонентом языковой личности специалиста технического профиля.

Библиографический список

1. Жигалев Б.А. Актуальные вопросы теории и методологии оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. Вып. 13. С. 181–191.
2. Никитенко Е.В. Тенденции развития высшего образования в России в условиях его модернизации // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 44–49.
3. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 524 с.
4. Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и содержания инженерного образования // Высшее образование в России. 2003. № 4. С. 46–56.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
6. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. Вып. 10. С. 176–184.
7. Герасимова И.Г. Обучение иностранным языкам в техническом вузе на современном этапе – проблемы, тенденции развития // Электронный ресурс Интернет: <http://www.ibl.ru/konf/021210/107.html>.
8. Орехов В.Д. Качество образования в России // Электронный ресурс Интернет: <http://www.link.msk.ru/link/stati/2724-kachestvo-obrazovaniya-v-rossii.html>.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2009. 334 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. (Центр «Эйдос») // Электронный ресурс Интернет: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.
11. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Ленинград, 1984. 31 с.
12. Малев А.В. Концептуальные основы модернизации методической подготовки учителя иностранного языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. Вып. 24. С. 114–122.
13. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности. Калинин: КГУ, 1977. 84 с.

Сведения об авторе

Гненик Марина Евгеньевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки»
Института экономики и управления
НГТУ им. Р.Е. Алексеева,
e-mail: mgnenik@mail.ru

УДК 811:378.147

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.Ю. Панченко, Е.Д. Авдошина

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова*

В статье описывается опыт внедрения электронной коммуникативной проектной деятельности на занятиях по иностранному языку у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение», рассматриваются конкретные примеры организации этого вида проектной деятельности, а также формулируются особенности электронных проектов как подвида образовательных проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, общекультурные компетенции, электронный коммуникативный проект, социальные сети.

Implementing Electronic Project Activities in the Language Classroom for the Development of Students' General Cultural Competences

Yury Panchenko, Elena Avdoshina

The article describes an attempt to introduce electronic communicative project activities in the language classroom for undergraduates majoring in East Asian Studies. The authors describe those features of electronic projects that enable them to function as educational projects, and analyze several examples of organizing such projects.

Key words: project activities, method of projects, general cultural competences, electronic projects, social networks.

В наше время развития идей гуманистической педагогики крайне важным в образовательном процессе является прямое обращение к обучающемуся, открытый диалог с ним [1. С. 12]. Продуктивный образовательный диалог предполагает формирование у обучающегося набора общекультурных компетенций, непосредственно связанных с его личностными навыками и умениями и делающих возможной его успешную деятельность при решении тех или иных возникающих перед ним задач [2]. В качестве одного из наиболее перспективных методов формирования общекультурных компетенций большой популярностью пользуется так называемый «метод проектов», предполагающий включение обучающегося в активную проектную деятельность.

Под проектной деятельностью понимается процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, в ходе которого человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей [3. С. 145]. В рамках проектной деятельности предполагается работа над тем или иным проектом с целью создания некоторого продукта с обязательной последующей презентацией.

Наибольшей эффективности в проектной деятельности можно достигнуть при высоком уровне мотивации участников проекта, а одним из наиболее мотивирующих факторов выступает обращение к личностно значимому опыту участников проекта. С этой точки зрения неоценимую помощь могут оказать социальные сети. В настоящее время виртуальная компонента занимает всё более важное место в жизни современного человека, а жизнь, отражённая в социальных сетях, становится неотъемлемым аспектом человеческой личности, особенно среди молодёжи. Именно поэтому здесь при правильной и эффективной организации работы преподавателем может возникнуть свободное и заинтересованное общение на иностранном языке, что говорит о возможности интеграции информационных коммуникативных технологий (например, таких, как социальные сети) в проектную деятельность обучающихся.

Под *электронной проектной деятельностью* следует понимать такой вид проектной деятельности, при котором деятельность обучающихся протекает в электронной среде и связана с использованием ими информационных технологий в целях создания заранее определённого электронного продукта. Электронная проектная деятельность предполагает работу обучающихся с современными информационными технологиями, что благоприятно сказывается на их профессиональном росте. Следует отметить, что в рамках электронной проектной деятельности возможно широкое разнообразие конкретных типов проектов, обусловленное разнообразием информационных средств, которые могут быть применены в образовательном процессе: обучающиеся могут создавать индивидуальные или групповые презентации, художественные проекты в графических и видеоредакторах, в зависимости от специальности моделировать какие-либо стороны

будущей профессиональной деятельности в специализированных программах. Следует также выделить особый тип электронных проектов, связанный с организацией работы обучающихся в *виртуальном коммуникативном пространстве*, например, в сети Интернет, поскольку такие проекты могут быть реализованы исключительно в нём, будучи обусловленными возможностями, предоставляемыми человеку именно виртуальной коммуникативной средой. Такими проектами могут быть, например, разработка обучающимся веб-сайта или сообщества в социальной сети.

Однако наряду с перечисленными примерами проектов в качестве особой разновидности электронных проектов следует рассматривать электронные *коммуникативные* проекты, основополагающим элементом которых является виртуальное общение между участниками проекта. Такое общение может быть крайне полезным для занятий иностранным языком, поскольку позволяет внедрить иностранный язык в одну из наиболее важных сторон повседневной языковой деятельности обучающихся. Следует подчеркнуть, что в электронных коммуникативных проектах виртуальная коммуникация обучающихся является главной целью проекта, и степень успешности проектной деятельности оценивается в зависимости от успешности реализации коммуникативной деятельности между участниками. Таким образом, представляется возможным говорить об *электронной коммуникативной проектной деятельности* как об особом типе электронной проектной деятельности, реализуемом с помощью средств виртуального общения и предполагающем целенаправленную организацию общения в виртуальной среде между участниками. В таком случае важным становится вопрос об определении стимула для возникновения виртуальной коммуникации – того объекта или той проблемы, которые послужат толчком для общения обучающихся в виртуальной среде. В нижеприведённом примере организации электронного коммуникативного проекта таким стимулом послужил специально созданный участниками проекта электронный альбом с фотографиями.

Электронная коммуникативная проектная деятельность способствует формированию, помимо профессиональных компетенций, следующих общекультурных компетенций,

зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», вступившем в силу после публикации приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.03.2015 № 202:

ОК-7: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

ОК-9: способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

ОК-10: способность творчески подходить к порученному заданию, уметь проявлять разумную инициативу и обосновывать её перед руководителем, нести персональную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;

ОК-11: способность к самоорганизации и самообразованию [4].

Компетенция ОК-7 является основной с точки зрения электронной коммуникативной проектной деятельности и должна непосредственно тренироваться с помощью устно-письменной коммуникации участников проекта в ходе непосредственного выполнения проектного задания. В коммуникативных проектах именно создание такой коммуникации в формате виртуального обсуждения, дискуссии, переписки и т. п. и является главной целью проекта.

Компетенция ОК-9 находит свою реализацию в групповой работе над проектом. Формат электронных коммуникативных проектов предполагает возможность создания такого проектного задания, для успешного выполнения которого необходимо формирование мини-групп участников.

Возможность формирования компетенции ОК-10 непосредственно вытекает из самой сущности проектной деятельности, которая подразумевает творческое решение поставленного перед участниками проектного задания.

Компетенция ОК-11, делающая акцент на самоорганизации и самообразовании, также может получать развитие в рамках электронной коммуникативной проектной деятельности, поскольку при работе над любым проектом обучающемуся необходима

некоторая степень самоконтроля и сила воли для выполнения задания, а также навыки самостоятельной работы для освоения новой информации.

В качестве площадки для организации электронной коммуникативной проектной деятельности нами была выбрана социальная сеть *Instagram*, изначально создававшаяся как средство загрузки и обмена (*sharing*) фотографиями. Профиль пользователя здесь представляет собой, грубо говоря, альбом с фотографиями, снабжёнными метками (хэштегами) и комментариями. Будучи средством хранения визуальной информации, *Instagram* обладает колоссальной библиотекой фотоматериалов, сделанных реальными людьми по всему миру и предоставленными в общий доступ. Кроме того, существует также возможность подгружать видеозаписи в профиль. Это позволяет потенциально широко использовать сеть для визуализации учебного процесса и, таким образом, делает из *Instagram* один из наиболее плодотворных сервисов для организации проектной деятельности. Более того, визуальная презентация, которая является важным этапом работы над проектом [1. С. 69; 3. С. 150], фактически происходит здесь постоянно, так как альбомы пользователей доступны для просмотра в любое время.

В качестве одного из примеров организации электронной коммуникативной проектной деятельности студентов на иностранном языке можно предложить электронные проекты, построенные вокруг тренировки той или иной грамматической формы. Нами был проведён подобный электронный коммуникативный проект в двух группах первого года обучения бакалавриата по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение. Азиатские исследования (Япония)» (34 человека). С целью закрепления навыков употребления изучаемого грамматического материала (в нашем случае это был длительный вид японского глагола в значении продолжительного процесса, протекающего в момент речи, а также конструкции, выражающие долженствование и разрешение в японском языке) студентам было предложено в мини-группах отразить их повседневную жизнь в университете посредством создания альбома с фотографиями в социальной сети *Instagram* с подписями на японском языке. Студенты фотографировали наиболее актуальные вещи из их повседневного окружения и, используя изучаемый грамматический материал, делали

соответствующую подпись. Таким образом изучаемый языковой материал получал отражение в повседневной жизни студентов. Следует отметить, что каждая мини-группа также должна была придумать на японском языке собственный уникальный хэштег, которым впоследствии подписывала каждую опубликованную фотографию. Таким образом, хэштег служил средством идентификации группы: после щелчка по нему после любой фотографии можно было получить доступ ко всему альбому мини-группы.

Вторым (собственно коммуникативным) этапом проекта было комментирование фотографий, сделанных участниками других мини-групп и обмен комментариями под заинтересовавшей участников фотографией. Вследствие большой простоты проектного задания и невысокого уровня языковой подготовки участников (первый год обучения) описываемое обсуждение сводилось к обмену 1–2 репликами, однако думается, что для студентов старшего этапа обучения обсуждения могут быть более объёмными. Здесь следует особо подчеркнуть роль преподавателя (или особенно в случае проектной деятельности – **тьютора**, по терминологии некоторых авторов [3. С. 150]), который может присоединиться к обсуждению в качестве равноправного участника и, таким образом, выступить косвенным модератором беседы. Преподаватель-тьютор также может подключиться к проекту и на первом этапе, подгружая собственноручно сделанные фотографии и приглашая затем студентов к их комментированию. За счёт такого подхода создаётся специфическая плодотворная коммуникативная среда, где каждый участник приглашается к личностному самовыражению.

По завершении проекта с его участниками были проведены интервью с целью получения обратной связи, их впечатлений от участия в электронной коммуникативной проектной деятельности. По результатам интервью, а также анализа речи студентов на иностранном языке на соответствующих занятиях мы пришли к следующим выводам.

1. Участники проекта приобрели большую уверенность в использовании изученного языкового материала, что проявляется в устной и письменной речи обучающихся. Также уменьшилось количество ошибок в его употреблении.

2. Уровень мотивации участников проекта к использованию японского языка в повседневной жизни вырос. Хорошим доказательством этому служит тот факт, что многие участники проекта продолжили делать подписи на японском языке к новым фотографиям, которые никак уже не связаны с учебной деятельностью.

3. Среди участников проекта, работавших над проектом, окрепло чувство принадлежности к одному коллективу, чему подтверждением могут служить слова одной из студенток: «Сразу чувствуется принадлежность к чему-то особенному, когда пишешь в Инст[аграм]е на японском».

Кроме приведённых результатов следует отметить большую степень вовлечённости обучающихся в работу над проектом. Так, при поставленной задаче выложить 5 фотографий с подписями многие участники настолько увлеклись процессом, что выложили от 16 до 40 фотографий. Более того, подавляющее большинство участников проведённого проекта выразили готовность принять участие в ещё одном проекте такого же формата, что говорит о высокой степени мотивации и личной заинтересованности во время работы над проектом.

Полученные результаты свидетельствуют об улучшении навыков коммуникативной деятельности, непосредственно связанных с ОК-7, навыков работы в группе, воспитании чувства коллективной и личной ответственности, связанных с ОК-9. Кроме того, сама предложенная форма работы потребовала от студентов изрядной степени творческого мышления и воображения, что привело к укреплению в них навыков, связанных с ОК-10.

Следует также особо подчеркнуть влияние, которое подобная электронная коммуникативная проектная деятельность способна оказать на студентов различных психологических типов. Исследователями [5. Р. 4] отмечается, что отсутствие прямого и непосредственного контакта с собеседником способно облегчить вступление в коммуникацию людям интровертного и невротичного типа по Айзенку, чему в большой степени способствует сама среда социальной сети, которая обеспечивает определённую степень психологической поддержки интровертированным людям. Так, в ходе проекта нами было выявлено, что ряд студентов, не склонных к

вступлению в устную коммуникацию с одноклассниками во время работы на уроке и предпочитающих пассивный способ проживания занятия, приняли наиболее активное участие в электронной коммуникативной проектной деятельности: количество фотографий, опубликованных и подписанных ими, значительно превзошло количество фотографий других участников. Таким образом, можно отметить, что проведённый нами электронный коммуникативный проект привёл к творческому самовыражению в целом неактивных студентов, в некоторой степени сняв психологическое напряжение при коммуникации на иностранном языке и способствуя формированию у них общекультурной компетенции ОК-7. Активные же в учебное время студенты также показали высокую степень активности при работе над проектом.

Здесь следует сделать небольшое уточнение. Как было выявлено в процессе работы над проектом, не все студенты готовы использовать для учебного проекта собственные, уже существующие электронные профили. Это объясняется, по всей видимости, высокой личностной значимостью социальной сети и неготовностью некоторых индивидов использовать её в образовательных целях. Однако из 34 участников проекта подобная проблема возникла всего с тремя и была легко решена созданием отдельного учебного профиля, который, также обладая свойствами социальной сети, стал личностно значимым для этих троих студентов, что в итоге привело к успешной межличностной коммуникации с другими участниками проекта. Однако само наличие подобной проблемы показывает потенциал социальных сетей в случае продуманного их использования в организации коммуникативной среды учебной группы на иностранном языке вследствие их высокой личностной значимости для современной молодёжи.

В качестве дополнительного преимущества в выборе сети *Instagram* для проведения проекта следует отметить её открытость с точки зрения возможности межкультурной коммуникации. Поскольку профили участников проекта были намеренно сделаны открытыми, это дало возможность доступа к ним пользователей, в буквальном смысле, со всего мира, в том числе и японцев-носителей языка, которые также смогли прокомментировать некоторые из фотографий участников, что стало для последних приятной неожиданностью и

способствовало повышению их уровня мотивации. Это оказалось возможным благодаря тому, что хэштеги мини-групп и фотографий были специально придуманы и опубликованы на японском языке. Удачно выбранный хэштег (или серия хэштегов) играет большую роль в интернационализации электронной коммуникативной проектной деятельности, способствует подключению к проекту всех желающих (в том числе из страны изучаемого языка), что размывает границы проекта, делая его принципиально открытым.

Также следует отметить возможность разветвлённой электронной дискуссии, способствующей формированию у обучающихся навыков ведения полилогической беседы. Как показал анализ бесед в комментариях под фотографиями некоторых участников, были случаи, когда та или иная запись провоцировала сильный эмоциональный и интеллектуальный отклик, что проявлялось в одновременном комментировании одной и той же реплики-стимула несколькими участниками. Впоследствии уже между этими несколькими участниками возникала собственная беседа в профиле участника, отправившего первую реплику-стимул.

Тем не менее следует подчеркнуть трудоёмкость для преподавателя языковой проверки альбомов всех мини-групп, а также высокую энергозатратность в случае участия его в проекте в качестве равноправного участника. Однако поскольку основной целью организации электронного проекта является формирование общекультурных (в большей степени коммуникативных) компетенций, можно предложить не уделять повышенного внимания языковой правильности каждого комментария в случае их большого количества, либо указать на общие ошибочные тенденции в использовании языка каждым участником.

Несмотря на отмеченные затруднения, активное использование электронных коммуникативных проектов наподобие описанного выше для формирования общекультурных компетенций представляется вполне перспективным и бесспорно заслуживающим внимания.

Библиографический список

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М: Академия, 2009. 272 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002 // Электронный ресурс Интернет: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение» (уровень бакалавриата) // Электронный ресурс Интернет: fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410301.pdf.
5. Amichai-Hamburger Y. The Social Net: Human Behavior in Cyberspace. NY: Oxford University Press, 2005. 298 p.

Сведения об авторах

Панченко Юрий Юрьевич
ассистент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: panyurij@hotmail.com

Авдошина Елена Демидовна
старший преподаватель
кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: espanolena@yandex.ru

УДК 378.184

**ЗНАЧЕНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И
СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ВНЕУЧЕБНОЙ НАУЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО
НАУЧНО-ДИСКУССИОННОГО КЛУБА «Трибуна»
НГЛУ ИМ. Н.А. ДОБРОЛЮБОВА)**

О.К. Шиманская, Е.А. Жирякова, Ю.Ю. Панченко

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова*

В статье рассматриваются основы одного из современных направлений педагогической науки – педагогики сотрудничества. Раскрываются методологические подходы, принципы, признаки и концептуальные идеи данного направления. Также анализируется опыт сотрудничества преподавателей и студентов в рамках научно-дискуссионного клуба «Трибуна» в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова.

Ключевые слова: сотрудничество, педагогика сотрудничества, взаимодействие, внеучебная научная деятельность, личностные компетенции.

**The Importance of Students and Faculty's Cooperation in the Development of
Extracurricular Research Activities (The Case of "Tribune," the Student Research and
Discussion Club at the Linguistics University of Nizhny Novgorod)
Olga Shimanskaya, Ekaterina Zhiryakova, Yury Panchenko**

The article looks at one of the modern pedagogical technologies, the pedagogy of cooperation, discussing its methodological approaches, principles, characteristics, and conceptual ideas, and applying them to the experience of cooperation between faculty members and students within the research and discussion club "Tribune" at the Linguistics University of Nizhny Novgorod.

Key words: cooperation, pedagogy of cooperation, interaction, extracurricular research activities, personal competences.

На сегодняшний день в условиях актуализации глобальных проблем человечества возрастает роль многоуровневого образования, где развития личностных профессиональных качеств, необходимых для будущей деятельности, недостаточно. Сегодня перед воспитанием и образованием ставятся общегуманистические задачи, где в центре внимания находится человек, способный к продуктивному взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, обладающий организационными навыками, стремящийся к саморазвитию и

творчеству как высшей форме личностного самосовершенствования и их реализации в профессиональной деятельности. В вузовской среде формированию данных личностных компетенций способствует активное сотрудничество преподавателей и студентов как в учебно-исследовательской работе студентов, включаемой в учебный процесс, так и в научно-исследовательской работе студентов, выполняемой во внеучебное время. Целью данной статьи является определение значения сотрудничества преподавателей и студентов в развитии инициативной внеучебной научной деятельности. К задачам данного исследования относится попытка рассмотреть опыт десятилетней работы студенческого научно-дискуссионного клуба «Трибуна» НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в контексте теории сотрудничества в педагогике и социологии, а также социологии образования. В психолого-педагогических науках данная проблематика нашла свое отражение в трудах педагогов-новаторов, теоретически осмысливших свой опыт, – Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина. В социологии образования психолого-педагогическая теория сотрудничества активно развивалась, отталкиваясь от социальной педагогики А.С. Макаренко, И.С. Кона и др. В зарубежной социологии образования в контексте нашей темы наиболее интересной, на наш взгляд, выступает «теория интеллектуальных сетей» американского социолога Р. Коллинза [1. С. 82–87].

Активно педагогика сотрудничества в отечественной педагогике стала обсуждаться в 80-е годы XX века, поспособствовав ряду инновационных процессов в воспитании, образовании и развитии учащихся, а также обновлению традиционной общеобразовательной школы, ее содержания и методов обучения. В результате деятельности педагогов-новаторов С.Н. Лысенковой, Л.А. Никитиной, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др. данное направление в педагогической науке, смысл которого заключался в сотрудничестве учителя и ученика, преподавателя и студента популяризовалось и нашло широкое применение.

Педагогика сотрудничества в современных Федеральных государственных образовательных стандартах широко применима и представляет собой совместную развивающую деятельность преподавателя и студента, которая характеризуется

взаимопониманием, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Цель педагогического процесса, по мнению педагогов-новаторов, – развитие личности обучающегося, а сотрудничество является главной категорией обучения и воспитания, где преподаватели и студенты как равноправные субъекты обладают свободой и равными условиями выбора. Важно отметить, что главным критерием сотрудничества является удовлетворение интересов всех взаимодействующих сторон. Сотрудничество преподавателей и студентов учитывает личностные качества субъектов и основывается на принципах творчества, доверия и паритетности [2. С. 1–3].

Сотрудничество как организационная система активности субъектов обладает следующими признаками:

- наличие единой цели участников, включенных в деятельность;
- временное и пространственное сопричастие;
- наличие межличностных отношений;
- сотворчество;
- общая мотивация действий;
- согласованность действий и функций;
- единый конечный результат;
- оценка деятельности.

В процессе сотрудничества происходит взаимодействие молодых и состоявшихся ученых, в результате чего студент, с одной стороны, получает определенный общественный опыт, социализируется, а с другой стороны, он обретает самостоятельность, то есть индивидуализируется. Эти два понятия неразрывны, когда речь идет о личностном росте.

Основные идеи стратегий сотрудничества подразумевают равные паритетные отношения всех субъектов, идею свободного выбора, анализа результата деятельности, совместную работу младших и старших членов коллектива.

Иными словами, категория «сотрудничество», с одной стороны, является педагогической ценностью, которая формируется в учебно-воспитательной среде и выступает ориентиром по формированию партнерских межличностных отношений и профессиональных компетенций. С другой стороны, сотрудничество преподавателей и студентов является объединяющим фактором, который ставит

каждого из участников учебно-воспитательного процесса в субъектную позицию.

Бесспорно, обучение в вузе представляет собой один из наиболее важных этапов социализации человека. А сотрудничество преподавателей и студентов способствует этому процессу и находит отражение как в научно-исследовательской деятельности в учебном процессе, так и во внеучебной научно-исследовательской деятельности вуза. Связи как в студенческой среде, так и в научных кругах, которые выражаются в участии во внеучебных научных мероприятиях (дискуссионных клубах, семинарах, конференциях и т. д.), играют важную роль при формировании важных личностных, когнитивных, культурных, ценностных и профессиональных компетенций студентов, формируя позитивный социально-психологический климат в вузе.

Определим значение сотрудничества преподавателей и студентов на примере научно-дискуссионного клуба «Трибуна», действующего с 2008 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова. В рамках данного объединения педагогика сотрудничества реализуется не путем взаимодействия педагога с детьми, а через равноправное сотрудничество преподавателя и студента, уже состоявшейся личности, в результате чего происходит приумножение знаний и активизация интереса участников клуба. Очевидно, что сегодня знания – это продукт, который может быть создан только в условиях научных лабораторий. И подобной лабораторией является научно-исследовательский клуб «Трибуна», члены которого добровольно участвуют в научных заседаниях, круглых столах, дебатах и интеллектуальных играх, тем самым развивая свой научно-исследовательский интерес и приобретая ценные знания [3. С. 233–236].

Клуб «Трибуна» был создан по инициативе студентов факультета международных отношений, экономики и управления, а также при активной поддержке преподавателей кафедры культурологии, истории и древних языков. В ходе научных дискуссий, написания научных статей, участия в дебатах и сотрудничества с преподавателями студенты получают дополнительные фундаментальные и операционные знания,

необходимые для достижения успеха в профессиональной деятельности [4. С. 181].

Научно-дискуссионный клуб «Трибуна» – это открытая дискуссионная площадка, в рамках которой происходит взаимодействие студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей на добровольной основе, в разных формах обсуждаются политические, культурные, социальные и прочие проблемы, происходит сопоставление позиций и поиск стратегических решений этих проблем. В процессе взаимодействия внимание уделяется предложениям и мнениям как преподавателей и приглашенных экспертов, так и самих студентов [5. С. 91].

За десять лет функционирования внеучебная научная и научно-просветительская деятельность клуба реализовывалась в различных формах: подготовка проблемных докладов по актуальным темам, публикация аналитических и публицистических материалов и работ, пресс-конференции, круглые столы, дебаты в формате Карла Поппера, научные конференции, организация олимпиад, квестов и интерактивных исторических игр для школьников, выездные экскурсии.

К целям научно-дискуссионного клуба относятся:

- развитие общественных, интеллектуальных, творческих и профессиональных ассоциаций, способствующих развитию в России гражданского общества;

- направление потенциала молодежи на эффективное решение актуальных проблем;

- развитие личностных компетенций студентов (ораторские навыки, комплексный взгляд на поставленные проблемы и т. д.);

- развитие студента в социально-политическом контексте.

Главным принципом работы научно-дискуссионного клуба «Трибуна» является добровольность, иными словами, как студенты, так и преподаватели ответственно и добровольно исполняют обязательства по участию в деятельности клуба и организации его работы. В клубе существует разделение обязанностей и полномочий между участниками. Каждый год из членов клуба избирается президент, вице-президент и представители совета клуба. Президент несет ответственность за всю организационную деятельность клуба: проводит общие собрания с участниками клуба, собирает членов

совета клуба, составляет программу заседания, распространяет информацию о различных научных и культурных мероприятиях, конкурсах и конференциях. Также в этих вопросах президенту помогает вице-президент. В рамках деятельности научно-дискуссионного клуба на регулярной основе собирается совет клуба, на котором решается повестка следующего заседания и форма его проведения, а также происходит разделение организационных обязанностей. Роль научных руководителей заключается в помощи при формулировке темы заседания, при подготовке и написании докладов и статей, а также научные руководители приглашают экспертов (ученых, работников правоохранительных органов, политиков, деятелей культуры). На базе клуба осуществляется постоянное сотрудничество преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, что создает атмосферу совместного научного поиска. Научно-дискуссионный клуб позволяет молодым ученым применять современные методы гуманитарной науки, которые сегодня стали сферой деятельности сообществ ученых, научных лабораторий, применяющих междисциплинарный подход.

Заседания клуба проводятся два раза в месяц. При выборе тематической направленности заседания учитываются интересы студентов, а также актуальные события, происходящие в мире. Заседания состоят из четырех частей: сначала студенты представляют аудитории подготовленные аналитические сообщения и доклады, во второй части докладчики отвечают на вопросы приглашенных экспертов и других участников дискуссии. Во время третьей части к обсуждению проблемы подключается вся аудитория в форме свободной дискуссии по теме. И в ходе четвертой части предоставляется слово экспертам, которые дают свой взгляд на ту или иную проблему, высказываются по сути докладов, комментируют ответы на вопросы [6. С. 52].

В ходе дискуссии важную роль играет модератор, который выбирается среди постоянных участников клуба и меняется каждое заседание. Иными словами, любой участник научно-дискуссионного клуба «Трибуна» может примерить на себя любую роль: от свободного участника дискуссии до организатора.

Важным аспектом научно-дискуссионного клуба является сочетание формальной и неформальной части заседания. С одной

стороны, студенты, преподаватели и эксперты являются участниками серьезной дискуссии, где они свободно высказываются (с учетом норм политкорректности) по тем или иным вопросам. Однако, с другой стороны, участники получают возможность неформального общения, так как чаепитие стало традиционной частью каждого заседания. Иными словами, клуб предоставляет участникам площадку не только для интеллектуального и культурного развития, но также и для расширения дружеского круга общения и получения новых контактов и связей. Так, студенты НГЛУ им. Н.А. Добролюбова активно взаимодействуют с другими вузами Нижнего Новгорода: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Нижегородской академией МВД, Нижегородским филиалом ВШЭ, НГПУ им. К. Минина и др. Подобное взаимодействие выражается в участии членов клуба в студенческих конференциях, конкурсах научных работ и олимпиадах в других вузах. Но помимо этого, сотрудничество преподавателей и студентов разных университетов осуществляется непосредственно на базе научно-дискуссионного клуба «Трибуна». Как преподаватели, так и студенты становятся экспертами на заседании в зависимости от его тематики и направленности, что дает участникам клуба исключительную возможность получения опыта и знаний от специалистов различного профиля и помогает многопланово проанализировать обсуждаемую проблему.

Научно-дискуссионный клуб поддерживает связи с экспертами различного уровня: учеными, представителями правоохранительных органов и государственной власти, топ-менеджерами, деятелями культуры, политиками и т. д. Постоянное сотрудничество с экспертами способствует развитию клуба и компетенций его участников. Так, например, на заседании на тему «Молодежная политика в региональном измерении: Запад – Россия – Восток» одним из экспертов являлся председатель Совета молодежи при администрации Нижегородского района г. Н. Новгорода Олег Игоревич Пикунов, а на заседании по теме «Экстремизм. Причины и формы современного экстремизма, националистический экстремизм» присутствовали курсанты Нижегородской академии МВД. В ходе формального и неформального общения с экспертами в определенной области студенты получают уникальную возможность задать интересующие вопросы и получить ценную информацию, которая

может быть полезна при написании научных работ, курсовых, дипломов.

О развитии клуба свидетельствует появление новых форматов сотрудничества и взаимодействия. Так, с 2017 года в рамках заседаний регулярно проходят серии дебатов в формате Карла Поппера, в которых участвуют команда «утверждения» и команда «отрицания». Каждая команда заранее готовит кейс аргументов «за» и «против» дискуссионной и актуальной проблемы (например: «мир на грани ядерной войны», «необходимо разрешить свободную продажу оружия» и т. д.). Важно отметить, что жеребьевка позиций проводится непосредственно перед началом игры, то есть команда должна быть готова убедительно аргументировать каждую из позиций. Члены жюри получают листы оценивания выступления каждого спикера с конкретными прописанными критериями, баллы выставляются за содержание и структуру выступления, а по итогам этих оценок выбирается команда, победившая в дебатах [7. С. 5–11]. Данный формат способствует развитию не только ораторских способностей у студентов, но и логического и критического мышления, необходимого для решения комплексных задач. Примером этому могут послужить дебаты, посвященные 100-летию Русской революции 1917 года, которые прошли в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова на базе клуба 20 октября 2017 года. Команды представляли студенты НГЛУ и представители молодежного отделения Российского общества политологов, а в качестве жюри выступили представители научной среды: профессор кафедры истории НГПУ им. К. Минина В.П. Сапон, учитель истории и обществознания МАОУ лицей г. Бор Л.Н. Вавилова, доцент кафедры истории средневековых цивилизаций ННГУ им. Н.И. Лобачевского Ф.А. Дорофеев и доцент кафедры истории, регионоведения и журналистики НГЛУ им. Н.А. Добролюбова О.К. Шиманская. Таким образом, сотрудничество преподавателей разных вузов и школы с участниками дебатов поспособствовало выполнению ряда образовательных, воспитательных и развивающих задач, а именно: студенты не только получали опыт публичных выступлений, но и ценную экспертную оценку, а также перенимали опыт от старших коллег и ученых.

Участники научно-дискуссионного клуба могут выступить также в качестве организаторов мероприятий для школьников. В этом отношении показателен опыт проведения клубом в 2016 году двух открытых интерактивных олимпиад «Год 1917» и «Год 1919» при взаимодействии с МБОУ «Школа № 24» и МБОУ «Гимназия № 1». Целью таких мероприятий является активизация интереса школьников к изучению исторических событий путем сочетания традиционных методик обучения и элементов интерактивной игры через погружение в те или иные исторические реалии в духе школы «Анналов». Важная характеристика интерактивной игры – импровизированное начало, которое объединяет знание об итогах определенных исторических событий, с одной стороны, и непредсказуемость результата интерактивной игры, с другой стороны. Иными словами, участники открытых интерактивных олимпиад на своем опыте переживают те или иные исторические эпохи, пропуская их через современное массовое сознание. Так, на каждой станции школьники выполняли различные задания. Например, на станции «Таврический дворец» участникам было необходимо придумать лозунг, плакат и воззвание, которые отражали названия их команд. А на станции «0,10», посвященной пропагандистам и агитаторам революционного искусства – художникам-авангардистам разных направлений, участники квеста выполняли зарисовку картины в стиле супрематизма. По итогам интерактивной олимпиады победители и участники были награждены дипломами. Подобное интерактивное погружение может считаться частью образовательной концепции Т. Адорно «Воспитание в духе зрелости», так как оно формирует научную и моральную зрелость сознания обучающегося [8. S. 92]. В данном случае сотрудничество преподавателей и студентов осуществлялось главным образом во время подготовки и организации интерактивных олимпиад, репетиций и консультаций по вопросам содержания олимпиады. В частности, студентами и преподавателями были подготовлены две короткие постановки политического мини-театра «Интервенция» и «Левый марш».

Таким образом, трудно переоценить значение сотрудничества преподавателей и студентов в развитии внеучебной научной деятельности, примером которой является научно-дискуссионный клуб «Трибуна». Участие в подобных организациях способствует

формированию у студентов востребуемых социумом компетенций, необходимых для гармоничного развития личности, с наличием собственной позиции, широким кругозором и умением быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Подтверждением этому может служить ряд формальных достижений научно-дискуссионного клуба:

- семеро выпускников клуба поступили в магистратуру на бюджетные места в ведущие вузы страны (СПбГУ, МГУ, ВШЭ);
- пять выпускников политклуба обучаются в магистратурах университетов за рубежом;
- члены научно-дискуссионного клуба опубликовали в общей сложности более восьмидесяти научных работ;
- клуб и его члены были отмечены благодарственными письмами за развитие научного сетевого сотрудничества студентов в г. Н. Новгороде.

В заключение необходимо отметить, что педагогика сотрудничества как направление в педагогике имеет свои корни и не является новаторским, однако оно может принимать различные формы, одной из которых является сотрудничество в рамках студенческих объединений. Безусловно, сотрудничество преподавателей и студентов в развитии внеучебной научной деятельности особенно важно, так как оно позволяет внедрять комплексный подход при формировании единой молодежной политики и личностно-ориентированные методы организации внеучебной научной деятельности, которые способствуют синтезу учебного процесса и внеучебной работы, реализации потенциала студентов.

Библиографический список

1. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. С. 82–87.
2. Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества как основа педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшего учебного заведения // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2009. № 22. С. 1–11.

3. Паршаков А.С., Шиманская О.К. Дискуссионный клуб как стратегия формирования ценностных ориентаций студенчества // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры и образования: Материалы международной конференции. В 3 т. Екатеринбург, 2010. Т. 3. С. 233–236.

4. Жигалев Б.А. Концепция оценки качества профессионального образования в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 10. С. 176–185.

5. Шиманская О.К., Ночвина Б.А. Студенческий научно-дискуссионный политический клуб // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 91–96.

6. Шиманская О.К., Паршаков А.С., Попова С.А. Молодежная политика: между государственной и общественной инициативой (по материалам Нижегородской обл.) // Власть. 2013. № 10. С. 51–53.

7. Калинин Е.Г., Наумов С.А. Формат дебатов Карла Поппера с элементами политического кейса: Методическое пособие. СПб., 2002. 38 с.

8. Adorno T. Erziehung zur Mündigkeit. Schulkamp, 1971. 160 S.

Сведения об авторах

Шиманская Ольга Константиновна
кандидат философских наук,
доцент кафедры культурологии,
истории и древних языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: shimansk@mail.ru

Жирякова Екатерина Александровна
студент факультета международных отношений,
экономики и управления
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: 606500.1998@mail.ru

Панченко Юрий Юрьевич
ассистент кафедры восточных и европейских языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: panyurij@hotmail.com

ХРОНИКА

Дни славянской письменности и культуры в Нижнем Новгороде

Дни славянской письменности и культуры ежегодно проводятся в Центре славянских языков и культур НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Для лингвистического университета они стали уже шестыми по счету и отмечались 23–26 мая. НГЛУ им. Н.А. Добролюбова связывает с Белградским университетом (Сербия) и с Задарским университетом (Хорватия) договор о сотрудничестве, и представители этих вузов стали почётными гостями нынешнего мероприятия. Доброй традицией стало также деятельное участие в Днях славянской письменности и культуры московского Дома русского зарубежья им. А.И. Солженицына.

Организаторы неизменно стремятся соединить академические мероприятия, приуроченные к этим датам, с тем, чтобы заинтересовать проблемами славяноведения не только специалистов и студентов, изучающих славистику, но и более широкие круги современной молодежи, сделать их значимыми для культурной жизни города.

На научном заседании, посвященном открытию Дней славянской письменности, доцент Г.Л. Гуменная (НГЛУ) говорила о свидетельствах раннего осознания значимости обретения славянами письма, сохранившихся в одном из древнейших памятников древнерусской литературы – в Лаврентьевской летописи, об актуальных для наших дней аспектах трактата болгарского книжника XVIII века Иосифа Хилendarского «О пользе чтения».

Профессор Таня Попович (Белградский университет, Сербия) познакомила собравшихся с творчеством мало известного в России видного сербского писателя, поэта-романтика, публициста и философа Лаза Костица. Он защищал сербское письмо и слово, боролся за права сербов в Австро-Венгрии и, не оставляя художественного творчества, был в разные годы помощником депутата в Берлинском Конгрессе, представителем Сербской дипломатической миссии в Петербурге. Докладчица показала, что Лаза Костиц неоднократно писал о России и о русских. Его тексты

весьма разнообразны в жанровом отношении: это газетные статьи и комментарии, театральная критика, воспоминания в прозе, стихи. Их темой стали острые политические вопросы, проблемы искусства. Будучи поэтом-романтиком, Костич, подобно всему молодому поколению Сербии своего времени, видел в России освободительницу всех православных и объединяющую силу всех славян. В то же время он решительно осуждал подавление польского восстания 1863 г., промедление в деле освобождения российских крестьян от крепостной зависимости, русская аристократия и дипломатия возбуждали в нем отвращение.

Большой интерес вызвал доклад доцента Сандры Хаджихалилович (Задарский университет, Хорватия) «О языковых и культурных стереотипах, о русских в Хорватии и хорватах в России», где на богатом лингвистическом материале анализировались зафиксированные языке гетеростереотипы и автостереотипы. Особое внимание докладчица уделила процессам смены имагологической парадигмы.

К открытию Дней славянской письменности и культуры в фойе библиотеки университета была развёрнута выставка **«Солженицын-фотограф»**, приуроченная к отмечаемому в этом году 100-летию лауреата Нобелевской премии. Выставка любезно предоставлена НГЛУ им. Н.А. Добролюбова Домом русского зарубежья им. А.И. Солженицына. Фотографии, сделанные писателем после освобождения из ГУЛАГа, в казахстанской ссылке и в более поздние годы, – не самая известная часть его творческого наследия, отдельно они выставляются редко. Ведущий научный сотрудник Солженицынского отдела Дома русского зарубежья И.Е. Мелентьева прочла небольшую лекцию об этом увлечении писателя и прокомментировала отдельные фотографии. Особый интерес собравшихся вызвал портрет крестьянки Матрёны Захаровой, которая стала прототипом героини рассказа «Матрёнин двор».

Дом русского зарубежья передал в дар НГЛУ им. Н.А. Добролюбова книги писателя, в том числе уникальные «Солженицынские тетради», материалы научных семинаров, проходящих в Солженицынском отделе научного центра.

В рамках Дней славянской письменности и культуры проведены заседания круглых столов. Один из них – **«Культура шестидесятников. А.И. Солженицын и его современники»**.

Выступившая на нём И.Е. Мелентьева (Дом русского зарубежья, Москва) в докладе «Несколько дей из жизни А.И. Солженицына» рассказала об основных вехах, или, если воспользоваться любимым образом самого писателя, «узловых точках» его жизни, о взаимосвязи биографии писателя и его текстов. Докладчица сообщила также о важнейших событиях солженицынского юбилейного года, о многочисленных выставках, спектаклях, памятниках и других откликах на это событие в культуре и искусстве, ответила на вопросы присутствующих.

Профессор С.Н. Аверкина (НГЛУ) рассказала о швейцарских эпизодах жизни Нобелевского лауреата. Доцент М.А. Александрова (НГЛУ) в докладе «Публицистика Солженицына: рецепция творчества Давида Самойлова и Булата Окуджавы» показала, что в своей публицистике и литературной критике писатель последовательно выдерживал метод полемики, «часто избираемый неординарными, “монологическими” личностями» (если воспользоваться формулой критика Натальи Ивановой). Этот метод заключается в отказе от пушкинского принципа «судить художника по законам, им самим над собою признанным». Особенно наглядно пристрастия Солженицына выразились в литературно-критических очерках о поэтах, личность Солженицына-читателя по-разному раскрывается в суждениях о творчестве Д. Самойлова и Б. Окуджавы.

Выступление ведущего научного сотрудника Солженицынского отдела Дома русского зарубежья С.В. Галанинской (Москва) «Дом русского зарубежья: вчера, сегодня, завтра» дало возможность участникам круглого стола познакомиться с работой этого уникального учреждения культуры, совмещающего в себе функции музея, архива, библиотеки, научно-исследовательского, информационно-издательского и культурно-просветительского центра.

Участники Дней славянской письменности и культуры просмотрели и обсудили документальные фильмы одного из ведущих современных режиссеров-документалистов Сергея Мирошниченко «Жить не по лжи» и «На последнем плесе», посвященные А.И. Солженицыну.

Заседание другого круглого стола – **«Тандем как форма обучения русскому языку как иностранному»** – прошло под руководством доцента Н.П. Дмитренко (НГЛУ). Предложенная тема

оказалась актуальной и интересной для преподавателей РКИ и для студентов, планирующих в будущем преподавать иностранные языки, в том числе РКИ.

Уникальность методики тандемного обучения была продемонстрирована участникам круглого стола в видеоматериалах – в записях уроков русского языка, проходящих в австрийско-русской школе «Тандем». Эта международная летняя школа проводится в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова уже 18 лет. В соответствии с её программой, в учебных группах объединяются студенты из России и Австрии. Обучение русскому языку проходит в атмосфере естественной коммуникации: российские студенты помогают австрийским овладеть русским языком. На уроках немецкого языка роль «учителей» берут на себя австрийские студенты.

Собравшиеся убедились, что методика тандемного обучения не сводится только к аудиторным занятиям. Фильм об одной из прошедших летних школ, предложенный их вниманию, наглядно показал, как на деле реализуются главный принцип тандема – «вместе». Австрийские и российские студенты вместе учатся, вместе живут, вместе отдыхают, вместе путешествуют. В результате преодолеваются языковые, психологические и культурные барьеры, разрушаются стереотипы.

Традиционным для Дней славянской письменности стало проведение мастер-классов по славянским языкам, обучение которым обеспечивается Центром славянских языков и культур: магистр Ю. Пакос (Ягеллонский университет, Польша) – по польскому языку; магистр Т. Мирич (Белградский университет, Сербия) – по сербскому языку.

Кандидат филологических наук Д.В. Мосова (НГЛУ) провела мастер-класс по преподаванию русского языка как иностранного, в котором приняли активное участие студенты из Италии, Бельгии, других стран.

В ходе Дней славянской письменности и культуры профессор Т. Попович познакомила студентов-филологов со своими исследовательскими разработками. Одной из предложенных ею тем стала «Зеркальность и Другой в русской и сербской модернистской прозе». По её мнению, зеркальность подразумевает не только символической знак перевернутого мира или искаженное отражение

собственного или чужого образа, но и своеобразную художественную структуру. Истоки такого рода представлений лектор усматривает в мифе и фольклоре, а источником сопоставительного литературного материала для неё стали повести и рассказы А.П. Чехова, В.Я. Брюсова, А.М. Ремизова, сербского писателя М. Настасиевича. Они анализировались на широком фоне произведений модернизма. По замечанию М.М. Бахтина, в зеркале отражается не единая и единственная душа, в событие самосозерцания включён второй участник, фиктивный другой. Именно этот «фиктивный другой» в зеркале, который иногда приобретает вид демона, и привлёк внимание исследовательницы.

Другая тема, предложенная профессором Т. Попович, – «Кирилло-мефодиевское наследие и восточный канон». Она связана с размышлениями автора о специфике развития славянских литератур, о принципах подхода к сравнительному их изучению. В филологической науке важное место занимают наблюдения над биполярным развитием славянских культур и литератур – *Slavia Orthodoxa* и *Slavia Romana*: если западные славяне развивались под влиянием католической церкви и латинского языка, то южные и восточные славяне – под византийским влиянием, но свою культуру и словесность они создавали не на основе греческого языка, а на церковнославянском языке общеславянских просветителей св. Кирилла и св. Мефодия. Различные стилистические, жанровые и общественные функции языка *Slavia Orthodoxa* и *Slavia Romana* были определены различными модульными системами культур, что оказало огромное влияние на особую динамику развития восточнославянских литератур. Восточному содружеству наций, сложившемуся под влиянием Византии, удалось сохранить «различность в единстве», начиная со второй половины IX вплоть до середины XV века. Современное сравнительное литературоведение во главе с Рене Уэллеком, ориентированное на художественную традицию Западной Европы, считает, что принятая на её основе взаимообусловленность течений и стилей литературы являются гарантией целостности и единства европейского культурного наследия. Подобная предпосылка порождает закономерный вопрос в славистике: возможно ли литературы *Slavia Orthodoxa* считать частью европейской традиции, выстроенной в указанных рамках, или, наоборот, они представляют

какой-то иной духовный мир? Поиски ответов на поставленные теоретические вопросы вызвали большой интерес среди слушателей.

Осуществление широкой и разнообразной программы Дней славянской письменности и культуры стало возможным при поддержке администрации Нижегородской области и Нижнего Новгорода, культурных и образовательных учреждений города и области. Накопленный опыт сохранится в дальнейшей организации работы Центра славянских языков и культур НГЛУ.

С.Н. Аверкина, Г.Л. Гуменная, А.Г. Калинина

Юбилейная Международная конференция «Социальные варианты языка – 10»

5–6 апреля 2018 г. в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова работала научная международная конференция «Социальные варианты языка – 10». Следует отметить, что в этом году её статус повысился: она приобрела права РИНЦ. И в этом большая заслуга факультета английского языка и кафедры русской филологии, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации.

На данный факт обратил внимание в своей приветственной речи ректор НГЛУ, профессор Б.А. Жигалев. Он отметил прежде всего прикладной характер конференции, её конкретную помощь политикам, рекламодателям, правоохранителям. Ректор обратил внимание на конкретных учёных вуза, которые работают в данном направлении: проф. М.А. Грачева, проф. В.В. Сдобникова, доц. Т.Д. Маркову и др.). В этом одна из особенностей симпозиумов «Социальные варианты», которые проходят в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова регулярно через год.

На пленарном заседании выступил с докладом «Русский жаргон как объект неологии и неографии» профессор, председатель Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, научный руководитель Межкафедрального словарного кабинета им. проф. Б.А. Ларина, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, почетный доктор Оломоуцкого университета (Чехия), почетный профессор Грайфсвальдского университета (Германия) В.М. Мокиенко. Он обратил внимание на значимость изучения социальных диалектов русского языка. С докладом «И.А. Бодуэн де Куртенэ – составитель первого словаря русского арго» выступил профессор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова М.А. Грачев. Третьим был доклад профессора ННГУ им. Н.И. Лобачевского С.Н. Виноградова (Нижний Новгород) «Признак сравнения при метафоризации зоонимов (на материале фразеологизмов)».

Симпозиум явился частью большого цикла лингвистических форумов, проводимых университетом с целью объединить усилия ученых, изучающих разнообразные варианты языка как в России, так и за рубежом. Так, 21 февраля на факультете английского языка

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова была проведена межвузовская конференция «Реалии родного языка», в которой приняли участие студенты и преподаватели русского языка из ведущих вузов г. Нижнего Новгорода.

Широка география международной конференции «Социальные варианты языка – 10»: от Пскова до Петропавловска-Камчатского!

На конференции работали четыре секции.

1. Лексикографический аспект социальных вариантов языка.
2. Теоретические аспекты изучения социальных вариантов языка.
3. Коммуникация в различных социальных сферах.
4. Русский язык как иностранный: социально-педагогический аспект.

Последняя секция стала ноу-хау конференции «Социальные варианты языка – 10». Следует подчеркнуть, что именно в работе этой секции приняло участие большое количество студентов, магистрантов и аспирантов. Руководство осуществлялось преподавателями РКИ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова доц. Н.П. Дмитренко и канд. филол. наук Д.В. Мосовой.

О проблемах преподавания РКИ за рубежом, в частности в Венском университете, говорила Л.С. Саможенова, разнообразные приемы работы с видеоматериалами на уроках РКИ описывала Е.А. Кавакина. О специфике работы с аутентичным текстом рассказывали Н.П. Дмитренко и Д.В. Мосова. В их докладах были описаны подходы к представлению на уроке публицистического текста (Н.П. Дмитренко) и художественного текста (Д.В. Мосова). А.В. Малахов предложил технологию создания словаря молодежных жаргонизмов для преподавания РКИ.

В докладе Е.О. Гороховой (г. Н. Новгород) на материале современной британской прозы были раскрыты особенности молодежного лексикона. С.А. Савельев (г. Н. Новгород) выступил с критическим анализом использования иностранных заимствований в нижегородской наружной рекламе, уродующих лингвистический ландшафт Нижнего Новгорода. Развернутый обзор нерешенных вопросов теории и практики лексикографии был дан в докладе В.М. Никонова (г. Липецк).

Интерес также представляли доклады четвертой секции «Теоретические аспекты изучения социальных вариантов языка»

(руководитель – проф. О.А. Наумова). Это доклад доц. Н.К. Ивановой (г. Иваново) «Социолингвистическая информация в современных общих одноязычных словарях (на примере *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*)», аспиранта М.С. Шустовой (г. Нижний Новгород) «Функционирование арготизмов в повести С.Д. Довлатова “Зона”».

Тематика материалов конференции была очень широка. Так, ряд работ имел и прикладной характер, см. например, статью проф. Т.Ю. Виноградовой, доц. В.С. Маркелова (Казань) «Об одном социолингвистическом анализе экстремистских текстов (на материале судебных лингвистических экспертиз)».

Участники конференции не были ограничены строгими рамками регламента. Каждое выступление воспринималось с интересом и сопровождалось острыми вопросами и оживленной дискуссией. И докладчики, и слушатели были удовлетворены уровнем научного обсуждения.

Уже по названиям секций можно судить, что основным объектом рассмотрения на конференции стали языковые особенности, характерные для различных общественных групп. Богатая социальная палитра, отраженная в разнообразнейших жаргонизмах и профессионализмах, новые тенденции в развитии литературно-языковой нормы, проблемы фиксации и описания быстро меняющейся жаргонной речи – вот далеко не полный перечень вопросов, которые обсудили участники форума.

6 апреля в рамках работы конференции выступил с публичной лекцией «Где жили первые славяне: проблемы этногенеза» проф. В.М. Мокиенко. После этого прошла презентация монографии проф. М.А. Грачева «Тайны забытой рукописи П.П. Ильина “Исследование жаргона преступников”». На этих мероприятиях наряду с филологами НГЛУ им. Н.А. Добролюбова присутствовали студенты юридического факультета ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Учитывая перспективность изучения социальных вариантов языка, участники международной конференции решили продолжить обмен опытом на подобных форумах.

М.А. Грачев, А.Г. Калинина

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

Выпуск 42

Редакторы: Н.С. Чистякова
Д.В. Носикова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 29.06.2018

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 12,31

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ 9218

Типография НГЛУ
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а