

Министерство науки и высшего образования
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 47

Нижний Новгород

2019

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
НГЛУ*

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 47. – Н. Новгород: НГЛУ, 2019. – 185 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, 2019

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 47

Nizhny Novgorod

2019

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 47. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,
2019. – 185 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, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

О.В. Байкова, Д.Е. Войтов (*Киров*)

Фонетическая интерференция при речевой коммуникации под влиянием родных немецких диалектов (на примере русской речи немцев-билингвов Кировской области) 10

Д.В. Балаганов, Т.Ю. Давыдова (*Москва*)

Когнитивные механизмы в синхронном переводе 19

Е.В. Ильина (*Нижний Новгород*)

Патриархальные гендерные стереотипы в современном российском педагогическом дискурсе (на материале учебников английского языка) 33

Е.В. Наумова (*Нижний Новгород*)

Отражение изменений ценностных установок россиян в речевой практике 42

В.А. Разумовская, В.А. Кононова (*Красноярск*)

«Маленькие трагедии»: путешествие во времени, пространстве и переводе 50

А.А. Савина (*Нижний Новгород*)

Периферические средства выражения темпоральности в современном английском языке 64

Чэнь Хао (*Москва*)

Русский и китайский многотомные словари новых слов: сходство и различие 74

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

А.Ю. Курмелев (*Нижний Новгород*)

«Нечто дикое...»: театральная эстетика Теннесси Уильямса 87

И.В. Пивень (Никитина) (Нижний Новгород) Параллелизм как принцип композиции поэмы У. Уитмена «Листья травы»	97
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

О.Г. Оберемко (Нижний Новгород) Оценка готовности переводчика к межэтнической коммуникации	109
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Л.Ю. Обухова (Москва) Мобильное обучение и ключевые навыки бакалавров	119
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Н.К. Осокина, Ю.Ю. Поспелова (Нижний Новгород) Развитие межкультурных умений аудирования студентов языковых профилей бакалавриата на материале подкастов	131
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Е.М. Татаурова (Нижний Новгород) Результаты экспериментальной апробации технологии иноязычного коммуникативного тренинга в обучении английскому языку	145
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Ф.Ф. Фархутдинова, О.В. Сапожникова (Иваново) Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе работы над русскими антропонимами ...	158
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РЕЦЕНЗИИ

В.В. Сдобников (Нижний Новгород) Новый взгляд на проблему оценки качества перевода. Рецензия на монографию: Княжева Е.А. Оценка качества перевода: история, теория, практика: Монография. М.: Флинта, 2018. 248 с.	168
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

С.М. Фомин (*Нижний Новгород*)

Память культуры, или в поисках утраченного имени. Рецензия на книги: Коцюбинский С.Д. Работы по французской литературе XVII века (Н. Новгород: «Радонеж», 2018. 218 с. ISBN 978-5-6041797-1-0) и Коцюбинский С.Д. Избранные работы о Пушкине и крымском фольклоре. Дневниковые записи разных лет / Вступ. статья, сост. и прим. К.Ю. Кашлявик, З.И. Кирнозе, А.Е. Лобкова (Н. Новгород, «Радонеж», 2019. 292 с. ISBN 978-5-6042272-7-5).

177

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

- Olga Baykova, Denis Voytov** (*Kirov*)
Phonetic Interference in Speech Communication under the
Influence of Native German Dialects (Russian speech of German-
bilinguals of the Kirov region) 10
- Dmitry Balaganov, Tatiana Davydova** (*Moscow*)
Cognitive Mechanisms in Simultaneous Interpretation 19
- Ekaterina Ilina** (*Nizhny Novgorod*)
Patriarchal Gender Stereotypes in Modern Russian Pedagogical
Discourse 33
- Elena Naumova** (*Nizhny Novgorod*)
Reflection of Changes in the Value Paradigm of Native Russian
Speakers in Their Speech 42
- Veronica Razumovskaya, Valentina Kononova** (*Ryazan*)
The Little Tragedies: A Journey in Time, Space, and
Translation 50
- Anna Savina** (*Nizhny Novgorod*)
Secondary Means of Expressing Temporality in Modern
English 64
- Chen Hao** (*Moscow*)
Russian and Chinese Multivolume Dictionaries of New Words:
Similarities and Differences 74

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE

- Anton Kurmelev** (*Nizhny Novgorod*)
Something Wild: Tennessee Williams's Theater Aesthetics 87
- Irina Piven (Nikitina)** (*Nizhny Novgorod*)
Parallelism as the Guiding Principle of Walt Whitman's *Leaves of*
Grass 97

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

Olga Oberemko (<i>Nizhny Novgorod</i>) Assessing an Interpreter's Preparedness for Interethnic Communication	109
Larisa Obukhova (<i>Moscow</i>) Mobile Learning and Key Skills of Undergraduate Students	119
Nina Osokina, Yulia Pospelova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Developing Intercultural Listening Skills of Undergraduate Language Majors with Podcast Materials	131
Ekaterina Tataurova (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Results of an Experimental Testing of the Foreign Language Communicative Training Technology in ESL Teaching	145
Feniya Farkhutdinova, Olga Sapozhnikova (<i>Ivanovo</i>) Developing Foreign Students' Communicative Competence through Working with Russian Anthroponyms	158

REVIEWS

V.V. Sdobnikov (<i>Nizhny Novgorod</i>) A New Take on Translation Quality Assessment. A review of the monograph by E.A. Knyazheva <i>Translation Quality Assessment: History, Theory, and Practice</i> . Moscow, Flinta Publishers, 2018. 248 p.	168
S.M. Fomin (<i>Nizhny Novgorod</i>) Cultural Memory, or In Search of a Lost Name. A review of two books by S.D. Kotzyubinskiy: <i>Studies in 17th Century French Literature</i> (Nizhny Novgorod, Radonezh Publishers, 2018. 218 p. ISBN 978-5-6041797-1-0) and <i>Selected Articles on Alexander Pushkin and Crimean Folklore. Selected Diaries from Various Years</i> / Introduction and commentary by K.Yu. Kashlyavik, Z.I. Kirnoze, A.E. Lobkova (Nizhny Novgorod, Radonezh Publishers, 2019. 292 p. ISBN 978-5-6042272-7-5)	177

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.161.1'34:811.112.2'282.4

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОД ВЛИЯНИЕМ РОДНЫХ НЕМЕЦКИХ ДИАЛЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ РЕЧИ НЕМЦЕВ-БИЛИНГВОВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

О.В. Байкова, Д.Е. Войтов

Вятский государственный университет, Киров

Проблема интерференции является одним из самых сложных и актуальных вопросов, имеющих отношение к языковому взаимодействию, поэтому авторам было особенно важно получить возможность исследовать ее механизм на примере языка российских немцев Кировской области. Целью данной статьи является представление результатов эксперимента, направленного на изучение интерферирующего влияния со стороны звуковой системы родного немецкого языка на звуковую систему неродного русского языка немцев-билингвов, что дает возможность исследования коммуникативного эффекта акцентной речи. Результаты исследования могут быть интересны ученым, занимающимся изучением немецких островных диалектов.

Ключевые слова: немцы-билингвы, фонетическая интерференция, смешение языков.

Phonetic Interference in Speech Communication under the Influence of Native German Dialects (Russian speech of German bilinguals of the Kirov region)

Olga Baykova, Denis Voytov

The problem of interference is one of the most complex and relevant in the study of linguistic interaction, so it is fortunate that the authors have had a chance to investigate its mechanism by looking at the language of Russian Germans in the Kirov region. The article presents the results of an experiment aimed at studying the interfering influence of the sound system of the native German language on the sound system of the non-native Russian language of German bilinguals, which makes it possible to study the communicative effect of accentual speech. The results of the study may be of interest to scholars involved in the study of German island dialects.

Key words: German-bilinguals, phonetic interference, mixing of languages.

Термин «интерференция» используется в лингвистической литературе для обозначения изменений, которые наблюдаются в речи билингвов в результате взаимодействия различных языковых систем. С этих позиций явление интерференции представляет интерес для

настоящего исследования, поскольку «с точки зрения индивида два языка – это два вида деятельности, в которой действуют одни и те же органы» [1. С. 126]. Однако из психологии известно, что человек стремится переносить ранее усвоенные навыки и умения на новые действия, тем более тогда, когда они сходны. Можно предположить, что перенос (*transfer*) наиболее типичен для тех действий, которые в высшей степени автоматизированы и поэтому, как правило, проходят не осознанно [2. С. 143]. Это в первую очередь относится к артикуляции и восприятию. В том случае, когда явления в двух языках сходны, перенос как таковой не отмечается. Это случай так называемого положительного переноса, или фацитации [3. С. 21]. Перенос проявляется лишь тогда, когда влечет за собой негативные последствия – отклонения, за которыми остается понятие интерференции.

Следует заметить, что среди лингвистов нет единого понимания сущности этого явления. Так, одни исследователи связывают явление интерференции с языковой нормой, другие – с лингвистическим переплетением. Одни трактуют его широко, включая в содержание явление заимствования, другие – узко, ограничиваясь лишь нарушениями норм в речи. Таким образом, проблема интерференции является одним из самых сложных вопросов, имеющих отношение к языковому взаимодействию.

Необходимо отметить, что классическим определением интерференции до сих пор служит определение, предложенное У. Вайнрайхом: «Интерференция – это те случаи отклонения любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше, чем один язык» [1. С. 22]. Интерференция способна охватывать все уровни языка, однако особенно заметна в фонетике. Главный источник фонетической интерференции – это расхождение в системах взаимодействующих языков: различный фонемный состав, правила позиционной реализации фонем, их сочетаемости, различная интонация, различное соотношение дифференциальных и интегральных признаков.

Итак, целью данной статьи является представление результатов эксперимента, направленного на изучение интерферирующего влияния со стороны звуковой системы родного немецкого языка на звуковую систему неродного русского языка немцев-билингвов, что

дает возможность комплексного исследования коммуникативного эффекта акцентной речи.

В качестве лингвистического материала для изучения процессов взаимодействия языков при речевой коммуникации выступают записи речи российских немцев, полученные во время диалектологических и этнографических экспедиций в Верхнекамский район Кировской области в период с 2010 по 2018 годы. Магнитофонные записи в объеме 50 часов представляют собой спонтанные монологические высказывания и ответы на вопросы на разнообразные темы: биографический материал, рассказы о родственниках и знакомых, воспоминания о пережитых событиях в годы депортации, впечатления о вятской земле и ее людях. Речь информантов-дикторов имеет различную степень экспрессивности в зависимости от темы и содержания высказываний. Полученный языковой материал дает возможность более объективно подходить к исследуемым явлениям в области межъязыковой интерференции и представить его с достаточной наглядностью. В данной статье используется лингвистический материал, представленный в звучащей хрестоматии «Речь российских немцев Кировской области» [4].

При отборе звукового материала особое внимание уделялось наибольшей его информативности с точки зрения исторического, социолингвистического и собственно лингвистического аспектов исследования. Данный материал был использован нами в эксперименте по восприятию русской речи российских немцев рассматриваемого региона, целью которого было проанализировать влияние звуковой системы родного немецкого языка на систему неродного – русского. Объектом исследования является русская речь российских немцев, депортированных в 40-х годах XX века в северные районы Кировской области и проживающих ныне в поселках Созимский и Черниговский Верхнекамского района данного региона [5].

Участниками эксперимента выступили студенты-филологи 1–5 курсов Вятского государственного университета, прошедшие курс диалектологии, истории и теории современного русского языка, а также курс диалектологии, истории и теории современного немецкого языка, которые должны были, прослушав речь, проанализировать языковой материал и дать ответы на вопросы по определенному алгоритму. В данном эксперименте принимало участие 25 человек.

В качестве экспериментального материала использовались звучащие фрагменты длительностью 30 секунд. В текстах нет упоминаний о тех реалиях и фактах, которые могли бы подсказать национальность информанта.

Эксперимент проводился на персональных компьютерах в запрограммированной последовательности при помощи программы *VERSTEU*, созданной в 1991 году немецкими учеными М. Книпшильдом и К. Саппоком [6] по экспериментальной методике, разработанной М. Краузе, В. Люблинской, К. Саппоком в связи с исследованиями диалектного сознания в современной России. Кроме того, использовался метод географических определений диалектных текстов и их оценки [7]. Звуковые файлы прослушивались через наушники.

Эксперимент состоял из трех тестов. Первый тест должен был выявить, насколько ярко выражена взаимосвязь родного немецкого диалекта информанта и русского языка. Аудиторы должны были определить диалектную окраску услышанной речи, используя четыре возможных варианта ответа: «литературный русский язык», «слабо выраженный русский диалект», «сильно выраженный русский диалект», «трудно сказать». Во втором тесте использовались те же самые звуковые файлы, однако цель была более узкой – показать, что родной немецкий язык информантов оказывает влияние на русский, которым они овладели в измененных социальных условиях – при переезде в русскоязычную область, а также что интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками. Аудиторам предлагалось определить, произносит данное высказывание носитель русского или другого языка. Варианты ответов: «носитель русского языка», «носитель другого языка», «трудно сказать». В третьем тесте при прослушивании тех же звуковых файлов аудиторы должны были определить, на каком уровне языка интерференция проявляется наиболее ярко. Предлагаемые ответы: интерференция выражается «в фонетике», «в лексике», «в грамматике», «изменений нет».

Испытуемым было предложено 15 стимулов, содержащих русскую речь 15 российских немцев Кировской области с ярко или слабо выраженной интерференцией. Каждому звуковому файлу было присвоено имя для краткости записи в компьютере, а именно инициалы российских немцев.

По результатам анализа трех тестов, следует отметить, что, несмотря на более чем полувековое проживание в Кировской области, несмотря на то, что русский язык стал средством общения почти во всех сферах жизни, речи почти всех информантов-дикторов свойственна межъязыковая интерференция, проявляющаяся как иностранный акцент, т. е. взаимное наложение систем немецкого и русского языков. Испытуемыми были определены следующие проявления иноязычного акцента в услышанных стимулах:

1) на уровне звука – вследствие несовпадения фонемного состава, особенностей позиционного варьирования и артикуляционных баз родного и неродного языков;

2) на уровне слова – в различиях в характере ударения и просодических законов в русском и немецком языках;

3) на уровне интонации – за счет несовпадения интонационных систем (нарушения в фонетическом строении интонационных моделей), а также за счет отклонения в синтагматическом членении речи на минимальные синтагмы и пословного произношения синтагмы, в том числе выделение предлогов, союзов, частиц.

Подтверждением того, что родной немецкий язык информантов оказывает влияние на русский язык, которым они овладели в измененных социальных условиях, является ниже приведенный комментарий.

Наиболее яркими отклонениями в системе русского консонантизма и вокализма под влиянием родного немецкого языка в русской речи рассматриваемых информантов – российских немцев являются следующие:

1. Согласные произносятся более напряженно в отличие от согласных русского языка и согласных регионального вятского диалекта. Глухим взрывным согласным [p], [t], [k] свойственно придыхание в речи информантов рассматриваемого региона, что является характерной чертой немецкого языка:

[p]олучáется, [k]азакс[t]áн, лé[t], льгó[t]амии, живú[t], [t]ý[t], [p]альтó, [k]оменда[t]ýпу, о[t]éц.

Что касается реализации глухого взрывного [к], то появление аффрикаты [кх] в русской речи информантов характерно для самых южных областей Германии. В ряде случаев у информантов замечена сильная аспирация [к] в начальной позиции, что является отличительной чертой, характеризующей ряд швабских диалектов;

таким образом, мы можем предположить, что обнаруживается перенос диалектных особенностей немецкого языка на русскую речь информантов:

[кx]о́жицу, [кx]артóшка, у[кx]áз, [кx]огóт, язы[кx]ó, [кx]áк.

2. Альвеолярное образование переднеязычных согласных, что характерно для немецкого языка, также свойственно русской речи исследуемых информантов. Это хорошо прослеживается в следующих примерах:

дéвочкас, не панику́йте, завóд, т́ут, девáть, гóд, сердéчник, отéц, теплó, дáк, домóй.

3. Произношение среднеязычного [ç], характерного для немецкого языка на месте заднеязычного [x], характерного для русского языка:

у н́[ç], р́уссќ[ç], [на четвер́[ç], всé[ç].

В данных случаях перед согласным произносится более закрытый гласный, чем в русском литературном языке и региональном диалекте.

4. Произношение увулярного (или глубокозаднеязычного) [X], характерного для немецкого языка, на месте заднеязычного [x] после гласных непереднего ряда:

отды[X]áли, На[X]óи, вокзáла[X], быкá[X], бот́ночка[X], т́фелькá[X], окóна[X], é[X]ать, плó[X]о, на учáстка[X], дв́[X].

Наблюдаются отдельные случаи произношения носового заднеязычного [ŋ], характерного для немецкого литературного языка, на месте сочетаний [нк], [нк']:

вáле[ŋ]ки, ре[б'óŋ]ком.

5. Речи рассматриваемых информантов свойственно произношение альвеолярного назализованного [n], характерного для немецкого языка на месте переднеязычных [н], [н'] русского языка:

[n]áс, по-[n]емéцки, [n]арóд, [n]áцию, [n]émцы.

Некоторые особенности произношения информантов вызваны различием позиционных условий в русском и немецком языках. В первую очередь это касается согласного /j/:

а) наблюдается отсутствие /j/ в абсолютном конце слова после гласных переднего ряда:

в[ʏ]сóк'и вместо высóкий.

б) произношение согласного более напряженно вместо сочетания «мягкий согласный + j» перед гласными:

с máte[r'ý] – с матерью, се[m'ý] – семью.

6. У рассматриваемых информантов прослеживается более закрытое произношение гласных [e], [o] под ударением, [e] произносится как [и], [o] – как [у]:

н[í]мка вместо *нёмка*, *ск[ý]т* вместо *скóт*, *н[í]мцы* вместо *нёмцы*, *г[ý]д* вместо *гóд*, *л[í]то* вместо *лéто*.

7. В речи рассматриваемых информантов наблюдается произношение лабиализованных гласных переднего ряда [Y], [y:], характерных для немецкого языка, вместо гласного [ы] русского языка. Особенно ярко данное явление прослеживается после губно-губных и губно-зубных согласных:

в[y:] вы, м[y:] мы, доклáд[Y], в[Y]sóки, билéт[Y].

8. В русской речи информантов наблюдается отличие в произношении безударных гласных от литературного русского языка и регионального диалекта. Это позволяет сделать следующее предположение: данное отклонение обусловлено тем, что в немецком стандартном языке нет качественной редукции гласных в безударных слогах. Поэтому у информантов, родным языком которых является немецкий язык, наблюдается произношение, близкое к орфографии.

Немецкий акцент в произношении характеризуется отклонениями в ритмической структуре слова, которые вызваны различием в характере ударения и просодических законов в русском и немецком языках. В речи информантов мы можем наблюдать следующие явления:

- более напряженное, сильное произношение ударного слога (прослеживается у всех информантов);

- более длительное произношение открытого слога в конце слова:

кхартóшк[ā], н[í]мк[ā], зáрев[ō], плó[Xō], мál[ō], стáл[ō], лéт[ō], б[Y]л[ō].

- выделение безударного слога (слов) дополнительным ударением: *ботíночкáх, дòнесéния, тóфелькáх, ступéнькáми, кòлхóзники, извóзчикòв.*

- в русской речи носителей немецкого языка как родного наблюдается равномерное произношение безударных слогов (обычно заударных):

ни кóстóчэк, рúсскíми, дéвóчки, кóмэндáнт, прáздникí, пòстéпéнно, жéнщíна.

Наблюдаются отдельные случаи отсутствия слитности в произношении слова:

а) выделение приставок, суффиксов, компонентов сложного слова ударениями разной силы:

пòсади́ли, прі́останóвит, пèреофо́рмили, о́тмéтились.

б) выделение начала морфемы, начинающейся с гласного, твердым приступом:

‘обмéн, ‘учі́тель, ‘одурма́нили, ‘одна́, ‘а́дрес, ‘оте́ц.

Особенно ярко это явление заметно при стечении двух гласных на морфемном стыке:

само ‘у́чка, специ ‘а́льно, пяти ‘э́та́жный, пèре ‘офо́рмили.

Однако говорить конкретно, откуда появляется отклонение в произношении безударных гласных от литературного русского языка, достаточно проблематично без дальнейшего детального исследования.

Таким образом, наблюдения над речевым поведением жителей немецкой национальности в Кировской области показывают, что русская речь русско-немецких билингвов неоднородна и варьирует от «практически безакцентной» до «неестественной» для слуха русских монолингвов. Если на уровне лексики и грамматики интерференция может проявляться не у всех билингвов, то фонетическая интерференция – акцент – в той или иной степени имеет место у всех двуязычных информантов. Русская речь в устах представителей немецкой этнической общности приобретает совершенно определенные фонетические свойства, связанные и с фонологическими и фонетическими характеристиками каждой из звуковых систем. В результате взаимодействия системы родного немецкого языка с системой неродного русского языка возникает специфический «национальный» вариант русского литературного языка (по крайней мере, в его разговорной разновидности). Основными причинами, способствующими проявлению фонетической интерференции, можно назвать: 1) расхождения в системах немецкого и русского языков, 2) низкую языковую компетенцию этнических немцев Кировской области, 3) отсутствие возможности использовать немецкий язык в повседневном общении и др.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко; вступ. статья В.Н. Ярцевой. Благовещенск: Благовещен. гуманитар. колледж, 2000. 265 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307 с.
3. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киев, 1980. 48 с.
4. Байкова О.В., Оношко В.Н. Речь российских немцев Кировской области: Монография / Бюллетень фонетического фонда русского языка. Verlag Otto Sagner. München-Berlin-Washington D.C., 2013. 90 с.
5. Байкова О. Русские заимствования в языке этнических немцев Кировской области как результат лингвокультурного контактирования // *Russian Linguistics*. 2017. Vol. 41. Issue 1. P. 43–60.
6. Knipschild M., Sappok Ch. Akustische Zeichenverarbeitung durch SONA und VERSTEU // *Fortschritte der Akustik*. Bad Honeff, 1991. S. 1045–1048.
7. Krause M., Ljublinskaja W., Sappok Ch. Russian Speaker's Dialect Image – A Perceptual Study // Filppula M. et al. (eds.). *Topics in Dialectal Variation*. Joensuu, 2006. S. 31–44.

Сведения об авторах:

Байкова Ольга Владимировна
доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой лингвистики и перевода
Вятского государственного университета (ВятГУ)
E-mail: olga-baykova@yandex.ru

Войтов Денис Евгеньевич
преподаватель кафедры лингвистики и перевода
Вятского государственного университета (ВятГУ)
E-mail: voitov-denis@hotmail.com

УДК 81'253

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ

Д.В. Балаганов, Т.Ю. Давыдова

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
Москва*

Предлагаемое исследование посвящено вопросам, связанным с функционированием когнитивных механизмов в синхронном переводе. Авторы проводят анализ опубликованных ранее научных работ по данному вопросу и выдвигают свое понимание понятия когнитивного механизма в общенаучном аспекте и в свете его употребления в синхронном переводе. В рамках проведенного исследования авторы определяют набор когнитивных механизмов, задействуемых переводчиком в ходе осуществления им своей профессиональной деятельности, и приводят их структуру.

Ключевые слова: синхронный перевод, когнитивный механизм, когнитивная процедура, когнитивная структура, стрессоустойчивость.

Cognitive Mechanisms in Simultaneous Interpretation

Dmitry Balaganov, Tatiana Davydova

The articles looks into issues related to the functioning of cognitive mechanisms in simultaneous interpretation. The authors provide an analytical literature review and propose their understanding of the term “cognitive mechanism,” both in general and in relation to simultaneous interpretation. They proceed to identify a number of cognitive mechanisms utilized by simultaneous interpreters in their professional activity, and to describe the structure of said mechanisms.

Key words: simultaneous interpretation, cognitive mechanism, cognitive procedure, cognitive structure, stress resistance.

Исследования синхронного перевода, проводимые в последнее время как отечественными [1], так и зарубежными учеными [2; 3; 4], направлены, в целом, на изучение той или иной части процесса этого вида перевода. Рассмотрение процессуальных аспектов синхронного перевода в его целостности за последние 50 лет имело место крайне редко. Понимание того, как именно происходит процесс синхронного перевода, какие механизмы задействуются для его реализации, помогут впоследствии выстроить правильную методику его преподавания, а также подготовить будущих переводчиков справляться с негативными проявлениями стресса при осуществлении ими своей профессиональной деятельности. Поэтому, в связи с растущей потребностью в изучении всего спектра процессов,

протекающих в рамках синхронного перевода, нами была предпринята попытка исследовать вопросы, связанные с когнитивными механизмами как в общенаучном плане, так и в части, касающейся синхронного перевода.

Цель нашего исследования заключается в изучении понятия «когнитивный механизм» относительно его употребления в синхронном переводе, а также в выявлении таких когнитивных механизмов и определении их структуры.

Для достижения цели исследования нами были выполнены следующие **задачи**:

- анализ научных публикаций по вопросу когнитивных механизмов в общенаучном аспекте;
- определение понятия «когнитивный механизм» для его понимания в синхронном переводе;
- выявление когнитивных механизмов, которые задействуются переводчиком в процессе синхронного перевода;
- определение структуры когнитивного механизма в синхронном переводе.

Актуальность нашего исследования определяется крайне малым изучением процессуальных аспектов синхронного перевода, а также в необходимости правильного понимания того, какие когнитивные механизмы задействуются переводчиком для успешного выполнения своей профессиональной деятельности.

Новизна выполненного нами исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка изучения когнитивных механизмов, функционирующих в процессе синхронного перевода, а также определения их структуры.

Выполненное нами исследование когнитивных механизмов имеет большую **теоретическую** и **практическую значимость**. Полученные нами результаты могут быть использованы для дальнейшего исследования процессуальных аспектов синхронного перевода, а также для подготовки синхронных переводчиков и тренировки их стрессоустойчивости.

Когнитивная лингвистика – молодое и активно развивающееся направление языкознания, основной областью исследования которого является взаимодействие языка и сознания. Этот раздел научного знания обобщает данные различных наук: лингвистики, психологии, социологии, культурологии, философии, антропологии и др. Ученые-

когнитивисты исследуют общие принципы мыслительных процессов. Лингвисты-когнитологи, в свою очередь, рассматривают язык как средство доступа к мыслительным процессам человека. Объясняется это тем, что именно посредством языка общество накапливает, хранит и передает социальный опыт. Таким образом, язык можно определить как систему знаков, определенным образом кодифицирующую и трансформирующую различного рода информацию.

Когнитивная лингвистика зародилась недавно и, очевидно, именно этим объясняется недостаточная, на наш взгляд, сформированность и стабильность терминологического аппарата данной отрасли языкознания. В частности, различные исследователи по-разному понимают и применяют такие понятия, как когнитивные структуры и когнитивные механизмы [5; 6; 7]. И если существует более или менее чёткое и закреплённое определение когнитивной структуры (когниции), то сколько-нибудь точное, единообразное и устоявшееся понимание когнитивных механизмов отсутствует.

Для того, чтобы разобраться, что же представляют собой когнитивные структуры и когнитивные механизмы, как они соотносятся друг с другом, необходимо сначала разобраться, что представляют собой структуры и механизмы как общенаучные понятия.

Структура – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, а также сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [8. С. 140]. Понятие структуры в настоящее время часто соотносят с понятиями организации и системы, хотя и по этому вопросу учёные ещё не пришли к единому мнению. Некоторые исследователи полагают, что понятие системы шире, чем понятие структуры, так как последнее выражает только то, что остается устойчивым и относительно неизменным при различных изменениях системы.

В современной когнитивной лингвистике понятие когнитивной системы считают тождественным понятию когнитивной структуры. Ещё одним синонимом понятию когнитивной структуры является понятие когниции.

Е.Г. Хомякова определяет когнитивную систему или когнитивную структуру как систему познания индивида, сформировавшуюся в его сознании в результате становления его

характера, воспитания, обучения, наблюдения и размышления об окружающем мире. На её основе формируются цели и принимаются решения о том, как надо действовать в той или иной ситуации, т. е. мы можем говорить о том, что когнитивные структуры регулируют повседневную деятельность человека, выполняя, помимо прочего, функцию целеполагания. В основе когнитивной системы лежит взаимодействие мышления, сознания, памяти и языка; носителем такой системы является человеческий мозг [9].

Е.С. Кубрякова определяет когницию как познавательный процесс или совокупность психических (ментальных) процессов восприятия мира, простого наблюдения за окружающим миром, категоризации, мышления, речи и т. д., которые служат для переработки информации [10]. Сознание упорядочивает результаты мышления, то есть знания, преобразуя их в когнитивные структуры. Эти когнитивные структуры, в свою очередь, перемещаются в память и являются, таким образом, единицами хранения накопленной информации. При этом важно подчеркнуть, что сознание оперирует не только знаниями. Существенную часть воспринимаемой информации составляют мнения, оценки, убеждения, идеологии, сценарии и так далее. Причём определённые мнения, оценки, убеждения и т. д. можно навязать человеку, определённым образом применяя языковые средства. Свообразным «ключом» к изменению этих когнитивных структур индивида служит эмоционально-волевая составляющая его психики. Эмоционально-оценочная компонента, наиболее часто подвергающаяся изменениям в публицистике, в свою очередь, служит «пусковым механизмом» изменения содержания соответствующей когнитивной структуры [11]. Совокупность всех этих элементов (когнитивных структур), хранящихся в сознании формирует мировосприятие индивида, его картину мира, которые, в свою очередь, в значительной степени предопределяют и направляют поведение человека. Отсюда можно сделать вывод, что оказывая влияние на когнитивные структуры человека, возможно оказывать влияние на его восприятие мира и повседневную деятельность, определённым образом направляя её.

В.В. Красных [12] выделяет когнитивную структуру как отдельную категорию и определяет её следующим образом: «Когнитивные пространства и когнитивная база формируются когнитивными структурами, которые представляют собой

содержательную (то есть имеющую определенное содержание-значение) форму кодирования и хранения информации. Когнитивные структуры суть определенным образом организованные и структурированные участки когнитивного пространства. Это своего рода “элементарные” единицы, то есть базисные, основные, с одной стороны, и далее неделимые и нечленимые – с другой. Когнитивные структуры формируют нашу компетенцию и лежат в ее основе... Когнитивная структура – неделимая и нечленимая когнитивная единица, хранящая “свернутое” знание и / или представление» [12. С. 64]. В.В. Красных выделяет феноменологические и лингвистические когнитивные структуры. Первые формируют совокупность знаний и представлений об исторических событиях, реальных личностях, законах природы, произведениях искусства и т. д., а вторые – о законах языка, его синтаксическом строении, лексическом запасе и т. д.

Основными когнитивными структурами большинство исследователей считают концепты, фреймы, образы и сценарии, или скрипты. Но и здесь существует множество различных взглядов и подходов. В работах В.В. Красных, например, не приводится чёткого объяснения соотношения понятий концепт и когнитивная структура, исходя из её взглядов, когнитивную структуру можно определить как концепт и наоборот. Различные исследователи относят к разновидностям концептов калейдоскопические концепты, мыслительные картинки, схемы, инсайты, сценарии, гиперонимы [13]. Другие выделяют такие типы концептов, как понятия, схемы, фреймы, конкретно-чувственные образы, представления, пропозиции, скрипты / сценарии и гештальты [14. С. 18–36]. Существуют также и другие взгляды на типологию концептов. Ясно, однако, что большинство исследователей сходятся во мнении, что все эти когнитивные единицы (образы, сценарии, концепты, фреймы) являются когнитивными структурами индивида.

Понятие когнитивных механизмов, очевидно, труднее поддаётся исследованию и осмыслению, а потому хоть сколько-нибудь ясное и чёткое определение этого феномена на сегодняшний день отсутствует. Для начала вновь дадим общефилософское определение термину «механизм». Согласно ему механизм представляет собой совокупность состояний и процессов, из которых формируется какое-либо физиологическое, психологическое, социальное или любое

другое явление, а также это внутреннее устройство, система функционирования чего-либо, аппарат какого-либо вида деятельности [15]. С точки зрения когнитивной лингвистики, правомерно, на наш взгляд, говорить о том, что когнитивные механизмы представляют собой совокупность когнитивных структур или же когниций, взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом. Общеизвестно, что объектом когнитивной лингвистики выступает язык как механизм познания. Окружающая действительность познается человеком во всем её многообразии различными средствами. Как уже говорилось ранее, средствами познания мира, а также хранения и передачи информации выступают когнитивные структуры. Непосредственно же познавательная деятельность, в частности кодирование и декодирование речевых сообщений, происходит в головном мозге человека, а механизмами, позволяющими нам познавать окружающий мир, выступают, прежде всего, сознание, мышление, восприятие, память и воля. С этой точки зрения когнитивные структуры можно считать «оперативными единицами» когнитивных механизмов, теми функциональными единицами, которыми оперируют, в частности, сознание, мышление и память в ходе своей работы.

В настоящее время принято считать, что процесс познания можно разделить на ряд гипотетических этапов, на каждом из которых воспринимаемая информация проходит ряд операций. С точки зрения когнитивной лингвистики можно предположить, что человек получает входящую информацию при помощи механизма восприятия. Далее, в работу вступают механизмы сознания и мышления, в которые входят такие когнитивные структуры, как концепты, образы, сценарии, фреймы и др., которые, в свою очередь, позволяют опознать единицы информации, выделить основные характеристики того или иного объекта или явления, предположить, как ситуация будет развиваться в дальнейшем, и так далее. Учёные предполагают также, что соответствующая реакция на ту или иную информацию или событие (стимул) представляет собой результат серии таких операций и мыслительных процессов, осуществляемых при помощи когнитивных структур и когнитивных механизмов. Когнитивные структуры обеспечивают выполнение всех этапов процесса познания.

Понятие когнитивных механизмов тесным образом связано с различного рода эмоциональными явлениями и факторами. В когнитивно-поведенческой психотерапии существует формула протекания эмоциональной реакции, формула *ABC*, где каждая из букв – первая буква соответствующего когнитивного механизма развертывания эмоциональной реакции. Данная формула расшифровывается следующим образом:

- *A (activating event)* – активизирующее событие: ситуация, стимул, обуславливающий процесс реагирования;
- *B (beliefs)* – убеждения, ожидания, установки, верования, представления о ситуации, интерпретации и выводы;
- *C (consequences)* – последствия: эмоции, чувства, поведение [16].

Необходимо отметить, что эмоции человека зависят в основном от компонента *B*, т. е. мыслей и представлений (соответствующих когнитивных структур) человека о каком-либо событии, а не от компонента *A*, то есть реального события. Данный факт позволяет говорить о том, что соответствующим образом преподнося информацию, то есть подбирая определенного рода лексические единицы и их сочетания, различные тропы и стилистические приемы, возможно оказывать существенное воздействие на эмоционально-волевую сферу индивида, то есть на такие когнитивные механизмы, как воля и эмоции.

Проанализировав монографии различных отечественных и зарубежных учёных, занимающихся проблемами когнитивистики в целом и когнитивной лингвистики в частности, приходим к выводу, что большинство из них изучают саму сущность и функционирование различных когнитивных структур и механизмов, не уделяя должного внимания разработке единого и точного терминологического аппарата. Между тем разработка такого аппарата представляется чрезвычайно важной, ведь когнитивная лингвистика – молодая и очень популярная в настоящее время наука, а значит, будут проводиться всё новые и новые научные изыскания, которые могут быть несколько затруднены из-за отсутствия единой терминологии.

В данной статье мы предлагаем своё видение и понимание когнитивных структур и механизмов. Вслед за В.В. Красных мы полагаем, что когнитивные структуры представляют собой содержательную форму кодирования и декодирования информации.

Когнитивные механизмы же, на наш взгляд, являются единицами более сложного порядка и представляют собой совокупность когнитивных структур. Когнитивные механизмы, в свою очередь, могут образовывать когнитивную систему, позволяющую осуществлять ту или иную познавательную-мыслительную деятельность.

Рассмотрев понятие когнитивного механизма в общенаучном аспекте и определив его взаимодействие с другими когнитивными единицами, перейдем к изучению когнитивных механизмов в процессе синхронного перевода. В данном вопросе мы опирались, в том числе, и на опыт некоторых зарубежных коллег [17; 18; 19].

С самого начала считаем необходимым отметить тот факт, что процесс синхронного перевода является когнитивной системой, позволяющей осуществлять передачу информации с одного языка на другой язык в условиях острого дефицита времени. Когнитивная система синхронного перевода состоит из таких когнитивных механизмов, которые обеспечивают успешную реализацию всего процесса синхронного перевода. Такое общее понимание когнитивной системы, в принципе, можно отнести к любому другому виду перевода. Однако набор когнитивных механизмов у каждого из них будет разный.

Все когнитивные механизмы находятся друг с другом в определенной взаимосвязи, и их функционирование зависит от успешности друг друга. Другими словами, если один когнитивный механизм дал сбой, то функционирование другого когнитивного механизма может быть нарушено, что, вероятно, отрицательно скажется на работе всей когнитивной системы синхронного перевода. Влияние на функционирование когнитивных механизмов могут оказывать как внешние (темп речи и произношение оратора, температура окружающей среды, ситуация перевода), так и внутренние (подготовленность переводчика, его стрессоустойчивость) факторы.

Функционирование когнитивных механизмов обеспечивается когнитивными структурами, которые задействуются переводчиком в процессе синхронного перевода для выполнения того или иного действия. Когнитивными структурами, на наш взгляд, являются когнитивные единицы, которые, будучи устойчивыми по своему

составу, способствуют работе когнитивного механизма. К их числу можно отнести фреймы и сценарии.

В свою очередь, когнитивные структуры подразделяются на когнитивные операции. На наш взгляд, когнитивные операции – это когнитивные единицы, представляющие собой набор действий, которые необходимы для успешной реализации операции. Когнитивные операции входят в состав когнитивных структур и обеспечивают их функционирование.

Представив свое понимание элементов когнитивного механизма в синхронном переводе, считаем уместным предложить определение данной когнитивной единицы. Итак, когнитивный механизм синхронного перевода – это основной элемент когнитивной системы данного вида перевода, обеспечивающий ее функционирование и состоящий из когнитивных структур и когнитивных операций. Каждый когнитивный механизм синхронного перевода отвечает за отрезок процесса синхронного перевода, на котором переводчику требуется определенным образом задействовать психические процессы. На них оказывают влияние внутренние и внешние факторы. Важно также отметить, что когнитивные механизмы синхронного перевода функционируют, в основном, одновременно друг с другом вследствие особенности данного вида речевой деятельности. Причем иногда они взаимно дополняют друг друга.

Основываясь на собственном практическом опыте синхронного перевода, а также опираясь на работы других ученых, занимающихся вопросами когнитивных механизмов синхронного перевода, полагаем, что к числу основных когнитивных механизмов, обеспечивающих функционирование когнитивной системы синхронного перевода, относятся следующие:

1. Механизм восприятия и понимания. Данный механизм четко не выделяется другими учеными в их исследованиях. Однако, на наш взгляд, любая речевая деятельность, тем более связанная с переводом, начинается с восприятия и понимания. Выделяя восприятие и понимание в отдельные когнитивные структуры, мы не можем выделить их в отдельные когнитивные механизмы, поскольку процесс синхронного перевода осуществляется весьма скоротечно. В связи с этим вслед за восприятием (распознаванием фонем, морфем, лексем и т. д.) сразу происходит процесс их понимания (узнавание слова, его значения в словосочетании и предложении и т. д.). Подробнее о

восприятию и пониманию было написано в работе «Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе» [20].

2. Механизм обработки поступающей информации. В зарубежной научной среде чаще выделяется механизм рабочей памяти (*working memory*), который обеспечивает функционирование процессов восприятия, понимания и обработки информации [21; 22]. На наш взгляд, когнитивный механизм обработки поступающей информации позволяет переводчику определить конкретное значение слова в потоке информации, понять совокупное значение высказывания, а также интенцию оратора, основываясь как на лингвистической, так и на экстралингвистической информации. Колоссальную роль при обработке информации играет информационная избыточность текста, которая позволяет переводчику сохранять темп перевода, а также внимание на вновь поступающей от оратора информации.

3. Механизм вероятностного прогнозирования. Данный когнитивный механизм отмечается всеми учеными (как в России, так и за рубежом) [23; 24]. основополагающая работа по этому механизму принадлежит Г.В. Чернову [25].

4. Механизм переключения между языками. В работах зарубежных ученых важное место занимает феномен отделения языков друг от друга и предотвращения интерференции исходного языка. Некоторые из них предполагают наличие некоего механизма внешнего общего подавления, или деактивации функционирования языковой системы исходного языка и / или общей активации системы языка перевода [26; 27; 28]. Наш практический опыт также показал, что в процессе синхронного перевода переводчику приходится поддерживать обе языковые системы в активном состоянии во избежание интерференции. Поэтому мы решили выделить этот феномен в отдельный когнитивный механизм.

5. Механизм выработки варианта перевода. На основе проведенного анализа поступающей информации, а также при помощи механизма вероятностного прогнозирования синхронный переводчик вырабатывает вариант перевода. Для этого существует отдельный когнитивный механизм. В поддержку этого тезиса, помимо собственного практического опыта, свидетельствуют и работы других ученых [29; 30; 31].

6. Механизм синхронизации. Основой когнитивного механизма синхронизации, на наш взгляд, является распределение внимания переводчика между различными механизмами / операциями. При обсуждении вопросов, связанных с одновременным слушанием и говорением, нельзя обойти вниманием фактор автоматизма. Согласно общему мнению, при совершенствовании данного навыка впоследствии он уже не требует большого внимания и значительных когнитивных усилий [32; 33].

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. На данный момент в области когнитивной лингвистики нет общего понимания понятия когнитивного механизма, поскольку данная наука является довольно молодой.

2. Когнитивный механизм синхронного перевода – основной элемент когнитивной системы, обеспечивающий ее функционирование и состоящий из когнитивных структур. Он подвержен влиянию различных факторов, в том числе стрессогенного характера. Когнитивные механизмы функционируют параллельно, дополняя друг друга.

3. К числу когнитивных механизмов синхронного перевода относятся механизмы восприятия и понимания, обработки поступающей информации, вероятностного прогнозирования, переключения между языками, выработки варианта перевода, синхронизации.

4. Структурно когнитивный механизм состоит из когнитивных структур, которые, в свою очередь, подразделяются на когнитивные операции. Когнитивные механизмы являются элементами когнитивной системы синхронного перевода.

Описание процессов, происходящих в ходе синхронного перевода, довольно затруднительная задача. Разные ученые применяли различные подходы для изучения синхронного перевода. Нами был избран подход с точки зрения когнитивной лингвистики, поскольку, на наш взгляд, процесс синхронного перевода является когнитивной системой и именно с позиций когнитивной лингвистики можно более объективно его изучить.

Выводы, к которым мы пришли в результате проведения исследования, демонстрируют, что изучение когнитивных аспектов синхронного перевода еще весьма далеко от завершения. Однако

полагаем, что наше исследование является очередным шагом на пути всестороннего рассмотрения процессуальных аспектов синхронного перевода.

Полученные нами результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения синхронно-переводческой деятельности, в том числе с позиций когнитивной лингвистики, с целью более полного понимания процессов, происходящих в головном мозгу переводчика. В практическом плане они вполне могут быть учтены при подготовке будущих специалистов в области перевода.

Библиографический список

1. Когнитивные исследования на современном этапе: Материалы Всероссийской конференции с международным участием по когнитивной науке (Архангельск, 19–22 ноября 2018 г.). Архангельск: САФУ, 2018. 323 с.
2. De Mendoza Ibanez F.J.R. The Role of Cognitive Mechanisms in Making Inferences // *Journal of English Studies*. I. 1999. P. 237–255.
3. Kuvich G., Perlovsky L. Cognitive Mechanisms of the Mind // *New Mathematics and Natural Computation*. 2013. P. 301–323.
4. Shimizu H., Saito H., Hoshiyama M. Cognitive Mechanism for Meaning of Emotive Words in Depressed Personality: An Event-Related Potential Study // *Nagoya Journal of Medical Science*. 2006. P. 35–44.
5. Галич Т.С. К определению понятия когнитивного механизма // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы VIII Международной научной конференции. Челябинск: Энциклопедия, 2016. С. 205–207.
6. Голубева Н.А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж: ВГУ, 2010. С. 32–35.
7. Кони́на А.А., Черниговская Т.В. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований) // *Вопросы психолингвистики*. 2018. 4 (38). С. 178–203.
8. Философская энциклопедия. В 5 т. М.: Советская энциклопедия / Под ред. Ф.В. Константинова. 1960-1970. Т. 5. М.: Советская энциклопедия, 1970. 740 с.
9. Хомякова Е.Г. Информационная-когнитивная система и её актуализация в языке // *Коммуникация и образование*. Сборник статей /

Под ред. С.И. Дудника. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 180–197.

10. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996. 245 с.

11. Муравская И.А. Лексическое заимствование как фактор изменения когнитивных структур: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 21 с.

12. Красных В.В. Свой среди чужих: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.

13. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: Дис.... д-ра филол. наук. Воронеж, 1997. 330 с.

14. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.

15. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Альта-Принт, 2005. 1216 с.

16. Ellis A. Expanding the ABCs of RET // Journal of Rational Emotive Therapy. 1984. Vol. 2. Issue 2. P. 20–24.

17. Christoffels I., Groot A. Simultaneous Interpreting: A Cognitive Perspective: PhD Thesis. University of Amsterdam, 2005. 149 p.

18. Timarová Š. Working Memory in Conference Simultaneous Interpreting: Unpublished PhD dissertation. Charles University in Prague, University of Leuven, 2012. 179 p.

19. Wang L. Cognitive Mechanism of Language Transfer: Brain Potential Data Analysis in English Comprehension // NeuroQuantology. 2018. Vol. 16. Issue 5. 2018. P. 369–374.

20. Балаганов Д.В. Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 203 с.

21. Massaro D.W., Shlesinger M. Information processing and a computational approach to the study of simultaneous interpretation. In: John Benjamins (Ed.), Interpreting, Vol. 2 (1/2), 1997. P. 13–53.

22. Mizuno A. Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory. *Meta*, 50 (2), 2005. P. 739–752.

23. Lederer M. Simultaneous Interpretation: Units of Meaning and Other Features. In Franz Pöchhacker and Jones, Roderick. (1998) Conference Interpreting Explained. Manchester, UK: St. Jerome. Miriam Shlesinger (eds) The Interpreting Studies Reader. L. and N.Y.: Routledge, 2002, P. 130–140.

24. Lontou K. Anticipation in German to Greek Simultaneous Interpreting: A corpus-based Approach: Doctoral thesis, Vienna University, 2012. 416 p.

25. Чернов Г.В. Лингвистические основы синхронного перевода: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 1980. 41 с.
26. De Bot K., Schreuder R. Word production and the bilingual lexicon. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1993. P. 191–214.
27. Grosjean F. Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In A.M.B. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 1997. P. 225–254.
28. Paradis M. Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework // *International Journal of Psycholinguistics*. 10. 1994. P. 319–335.
29. Минченков А.Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб.: Антология, 2007. 256 с.
30. Петрова Е.С. Автокоррекция переводчика и принцип дистанцирования // *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2006. № 2. С. 83–89.
31. Gile D. Simultaneous Interpreting // CHAN, Sin-wai (ed). 2018. *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting*. Hong Kong: The Chinese University Press, 2018. P. 531–561.
32. Camayd-Freixas E. Cognitive theory of simultaneous interpreting and training // *Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association*. N.Y.: ATA, 2011.
33. Lambert S. Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation. *Meta*, 49 (2), 2004. P. 294–306.

Сведения об авторах

Балаганов Дмитрий Владимирович
кандидат филологических наук,
докторант Военного университета МО РФ
E-mail: dmitryrus@yandex.ru

Давыдова Татьяна Юрьевна
студентка 4 курса внебюджетного факультета
Военного университета МО РФ
E-mail: tatianadavydova2011@yandex.ru

УДК 811.111:378.147

**ПАТРИАРХАЛЬНЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В
СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА)**

Е.В. Ильина

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

Статья посвящена анализу процессов как закрепления, так и развенчания патриархальных гендерных стереотипов в современных российских учебниках по английскому языку. При помощи опроса, проведенного среди студентов Арзамасского филиала ННГУ, были выявлены традиционно сложившиеся в обществе гендерные стереотипы. С учетом полученных данных анализируется гендерно релевантный материал, содержащийся в современных российских учебных текстах. Выявляется, какие из отмеченных типичных представлений об образе мужчин и женщин находят отражение в педагогическом дискурсе, а какие стереотипы изменяются и разрушаются.

Ключевые слова: гендер, андроцентризм, стереотип, патриархальные гендерные стереотипы, педагогический дискурс.

**Patriarchal Gender Stereotypes in Modern Russian Pedagogical Discourse
Ekaterina Iliina**

The article examines the processes of both establishing and debunking patriarchal gender stereotypes in modern Russian ESL textbooks. A survey conducted among students of the Arzamas campus of the State University of Nizhny Novgorod revealed stereotypes which are traditionally accepted and established in modern Russian society. By comparing the survey results with gender-relevant material represented in modern Russian educational texts, the author draws a number of conclusions as to what typical ideas about the image of men and women are reflected in the pedagogical discourse and what stereotypes are currently changing and receding.

Key words: gender, androcentrism, stereotype, patriarchal gender stereotypes, pedagogical discourse.

Стереотипы являются неотъемлемой частью любого общества. Некоторые из них прочно входят в нашу жизнь, закрепляются и передаются из поколения в поколение, другие с течением времени видоизменяются и порой полностью исчезают. Стереотипы, связанные с полом, возрастом, социальным статусом, профессией, происхождением человека – одни из самых распространенных.

По определению А.В. Кирилиной, стереотипом является такое суждение, которое в обобщенной и упрощенной форме и с

эмоциональной окраской приписывает определенному классу лиц определенные свойства [1. С. 23]. Стереотипы являются способом категоризации и обработки информации [2. С. 98]. В частности, гендерные стереотипы представляют собой мнение общества о нормах поведения, качествах и атрибутах, которые свойственны мужчинам и женщинам. Гендерные стереотипы фиксируются, воспроизводятся и конструируются с помощью языковых средств [1. С. 25].

Несмотря на то, что гендерные стереотипы не всегда отражают реальную ситуацию, они прочно закрепляются в общественном сознании, и их изменение происходит очень медленно [3. С. 12]. Энн Пауэлз выделила четыре основных признака андроцентризма английского языка. К ним относятся: изображение женщин лицами, имеющими подчиненный статус, незаметность женщин в языке, повествование о женщинах через референцию к мужчине, репрезентация мужчин и женщин через призму гендерных стереотипов [4. Р. 48].

В данной статье рассматриваются патриархальные гендерные стереотипы и способы их конструирования, закрепления и нивелирования в педагогическом дискурсе. В качестве материала изучения выступают учебные тексты, содержащиеся в учебнике О.В. Афанасьевой «Английский язык. Базовый уровень. 10 класс» [5]. Данный учебник выбран для анализа, так как он является одним из наиболее распространенных учебников по английскому языку в современных российских школах и представляется достаточно информативным с точки зрения репрезентации в нем типичных стереотипов о мужчинах и женщинах.

Для того чтобы выяснить, что можно отнести к традиционным гендерным стереотипам, был проведен опрос среди студентов 1–5 курсов Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского направлений подготовки «Иностранный язык (английский) и второй иностранный язык (немецкий)», «Сервис», «Туризм», специальности «Педагогика и психология девиантного поведения». В опросе приняло участие 93 человека (54 девушки, 39 юношей). Преобладание девушек, участвовавших в опросе, не искажает полученных данных и не влияет на конечный результат. В ходе анкетирования студентам было предложено отметить, какие из приведенных представлений о мужчинах и женщинах традиционно приняты в обществе.

Практически все студенты (90 %) признают существование в общественном сознании стереотипа, согласно которому **мужчина является главой семьи, следовательно, он должен зарабатывать деньги и содержать семью**. В учебных текстах данное утверждение закрепляется и подтверждается следующими примерами, из которых со всей очевидностью следует подчиненный статус женщины, выражающийся в первую очередь в финансовой зависимости от мужчины (отца или мужа): *In those days he had to work hard to support his wife and three children. // The family didn't have any source of income when George died.*

Почти сто процентов опрошенных отметили, что обществом конструируется образ женщины – **хранительницы домашнего очага, которая занимается воспитанием детей и выполняет основную работу по дому**. Многочисленные примеры, содержащиеся в современных учебниках, укореняют данный стереотип. В контексте взаимоотношений с детьми лексема *mother* используется в три раза чаще, чем лексема *father* или гендерно нейтральные слова *parent* и *family*. Несмотря на то, что меньше половины опрошенных (33 %) считают, что **мужчина должен заниматься воспитанием детей**, в российском педагогическом дискурсе присутствует представление о мужчине как о семьянине, который является хорошим отцом, занимается воспитанием и обучением своих детей и даже помогает им определиться с выбором будущей профессии: *The idea of a family life was extremely important for Maggie's granddad. // Encouraging me to study mathematics my father helped me to choose my future career.* Иногда мужчина вынужден самостоятельно воспитывать ребенка: *My father was left to look after me all by himself.*

Современные учебные тексты поддерживают традиционное представление о **работе по дому**, под которой понимается приготовление пищи, уборка, поход по магазинам, как об **обязанности женщин** [6. С. 33]. Во всех примерах с лексемой *cook* фигурирует женщина: *Where is mum? – In the kitchen. She may be cooking dinner. // She always cooks in the morning.* Исходя из проанализированных примеров, можно сделать вывод о том, что мужчина (мальчик) может изредка помогать в выполнении работы по дому: *When mum opened the door, she saw Greg who was cleaning the hall.* Однако порой его приходится заставлять сделать что-то: *Greg was made to wash up.* Модальный глагол принуждения,

употребленный по отношению к мужскому референту, подтверждает традиционный стереотип.

Исходя из проведенного опроса, можно сделать вывод о том, что патриархальный стереотип об **отсутствии у женщин амбициозности и стремления к достижению своих целей** постепенно нивелируется. Менее 30 % опрошенных студентов согласны с данным утверждением. В российских учебных текстах женщина описывается как целеустремленный человек. Она всегда знает, чего хочет, и готова приложить усилия, чтобы достичь этого, она не желает останавливаться на достигнутом: *She got little satisfaction from the fact that she had won in the school competition: she wanted more than that. // Sofia always knows what she wants...* Женщина может быть требовательной к себе и окружающим людям: *The speaker's best friend is a female relative with a very demanding character.*

Очередным гендерным стереотипом является утверждение, согласно которому **профессиональная самореализация для мужчин более важна, чем для женщин**. Современные студенты в своем большинстве (60 %) отметили неактуальность данного представления в настоящее время. В то же время анализ учебных текстов закрепляет представление о связи образа мужчины с работой, профессиональными и карьерными достижениями [7. Р. 49]. Из рассматриваемых примеров можно сделать вывод, что успешная карьера для мужчины является синонимом слова «счастье»: *Tony Bloom has a good job, so he considers himself to be a very lucky person. // After getting the job he wanted Oliver felt that the world was his oyster.*

Проанализированный материал также позволяет предположить смену традиционной сферы деятельности женщин, которая больше не ограничивается семьей и домом. Женщины представлены активными участниками трудовых отношений: *She has never been to France, but she has been teaching French for 20 years. // Diana explained she would finish the job at the end of the week.* Кроме того, некоторые примеры подтверждают, что женщины могут быть более успешными в своей карьере, чем мужчины, и даже входить в список самых богатых людей журнала *Forbes*: *In 2006 Forbes named her the second richest female entertainer in the world.*

Несмотря на успешность и карьерные достижения женщин, в современном обществе активно закрепляются стереотипы о разделении на «мужские» и «женские» профессии.

82 % опрошенных студентов согласны со стереотипом, что **бизнес и политика являются мужскими сферами деятельности**, кроме того, **обществом не приветствуется, когда мужчины выполняют «женскую работу»**.

Материал, представленный в современных учебных текстах, конструирует и воспроизводит сложившиеся патриархальные представления о профессиях мужчин и женщин. В первую очередь следует отметить, что количество различных профессий, относящихся к мужским референтам, в три раза превосходит количество профессий, которые относятся к женщинам. Во-вторых, женщины в 80 % случаев занимаются менее ответственной и более творческой работой, чем мужчины: *Taylor Swift, a young singer, a role model. // Let's sign on this girl as a secretary.* В современных учебниках по отношению к женским референтам преобладает профессия учителя: *Margaret found a place as a nursery teacher. // She has never been to France, but she has been teaching French for 20 years.* Несмотря на это, в учебных текстах присутствует пример, из которого следует, что женщины могут выполнять сложную и даже опасную работу: *She'd rather change her job – it is too dangerous.*

Что касается мужских профессий, они представлены в большом разнообразии. Мужчина может быть представителем любой профессии – от певца до океанографа. Отмечен один пример, в котором мужчина выступает в качестве учителя: *On the first day of the new term our teacher looked very brown. He had been to the Bahamas.* Однако он обычно занимает более высокую должность, например, директора школы: *headmaster Mr Loveday* или является ученым: *Doctor Tony Stony is a well-known scientist.* Среди представителей бизнеса авторами учебных текстов отмечены только мужчины: *Mr Robinson is a millionaire. // He's a business tycoon.*

Достаточно неоднозначно трактуется студентами стереотип об **эмоциональности как о типичной черте характера женщин**. Половина опрошенных полагает, что данный стереотип существует в современном обществе, другая половина считает, что данный стереотип теряет свою актуальность. Исходя из текста учебника также сложно сделать однозначный вывод. С одной стороны, девушка, действительно, описывается как чувствительная, эмоциональная натура: *...she's so touchy // Tears were pouring down her face.* Её настроение зависит от многих факторов и в первую очередь

от взаимоотношений с любимым человеком: *...she has fallen out with Peter, her boyfriend. I guess that's why she's been feeling blue lately. // Jill was upset because Mark hadn't called her.* С другой стороны, мужчины также не стесняются проявлять свои чувства и эмоции: *Soon Bob understood that Sue meant the world to him.* Кроме того, **мужчинам свойственна агрессия**, в учебных текстах мужские референты иногда описываются как неуравновешенные, жестокие и грубые: *My uncle becomes very angry easily. // Nicolas was violent, quick-tempered and always seemed to be shouting at people.*

Традиционный гендерный стереотип, согласно которому **женщины глупее мужчин** [3. С. 18], практически не фигурирует в современном педагогическом дискурсе. Из содержащейся в учебных текстах информации следует лишь то, что для мужчины очень важно быть умным, эрудированным человеком: *He demonstrated his familiarity to a lot of subjects.* Большое внимание мужчина уделяет успешной учебе и получению новых знаний: *George said he had been preparing for his exam for a week.* Однако образование не менее важно и для женщин: *She went to Oxford University to get education.* По мнению авторов учебников, глупыми могут быть и мужчины и женщины: *Chris doesn't know these simple facts. I think he should know more about the country where he lives. // She's as thick as mince.*

В современных учебных текстах присутствует патриархальный стереотип, который характеризует **женщин как слабый пол**. Они имеют слабое здоровье, нуждаются в защите и помощи: *She appealed to her old friend for help. // Jane caught a bad cold. // She always feels sick at sea. // She is in hospital.* Иногда недомогание может быть вызвано слишком усердной работой, что еще раз разрушает стереотипное представление о женщине, которая не работает и полностью посвящает себя домашнему хозяйству: *The doctor advised Sally to cut down her working hours.*

Участники опроса полностью согласны с типичным утверждением, что обычно именно **мужчины имеют вредные привычки и могут нарушать закон**. Жизненный опыт, сводки новостей и статистика доказывают, что женщины также могут совершать противоправные действия и иметь пагубные привычки, несмотря на это, данный стереотип не искореняется в современном педагогическом дискурсе. Мужчина может описываться как человек, проявляющий агрессию и грубость к другим людям: *I couldn't*

understand why George was being so rude to us then. В качестве преступника также изображается мужчина: *The criminal's hands were tied behind his back.* Очевидно, что в примерах, связанных с курением, присутствует мужчина: *He hasn't given up smoking but cutting down.* Если женщина имеет подобную вредную привычку, это вызывает недоумение собеседника: *I could smell smoke on Laura's clothes when she entered. Does she smoke?*

Большое количество предрассудков связано с типичными занятиями мужчин и женщин. Почти 85 % участников опроса разделяют мнение, согласно которому **обычно мужчины водят машину**. Современные реалии подсказывают нам, что это не так, и женщин за рулем становится с каждым днем все больше и больше [6. С. 39]. Тем не менее данный стереотип продолжает укореняться как в общественном сознании, так и в педагогическом дискурсе. Стереотипный образ мужчин неразрывно связан с вождением вне зависимости от того, хорошо или плохо ему это удастся: *Bob always drives carefully. // It was only recently that Jack got a note from the police about his dangerous driving.*

Занятие спортом продолжает ассоциироваться только с мужчинами. 90 % опрошенных согласны с тем, что **спортивные достижения – это прерогатива мужчин**. Из учебных текстов следует, что спорт является одним из главных мужских занятий: *He is a celebrated sportsman. // We wanted to know how long the boys had been playing football.* Иногда мужчина увлекается экстремальными и опасными видами спорта: *Most of all Jim likes downhill skiing.* Даже если сам мужчина не занимается спортом, он все равно является фанатом и стремится попасть на игру любимой команды: *Charles was happy as he could get a ticket to an interesting football match.* Единственный пример, в котором речь идет о женщине, подтверждает традиционный стереотип: *Anna doesn't play football.*

В современном обществе **образ мужчины** продолжает ассоциироваться с **образом героя** и человека, который способен совершить выдающийся поступок и даже подвиг. Он готов рисковать собственной жизнью и здоровьем ради спасения другого человека: *He jumped into the water to rescue a small child who evidently couldn't swim. // The hero is usually brave, handsome young man.* С ранних лет мальчики проявляют смелость и отвагу: *The boy showed no fear.*

Участники опроса отмечают, что на данный момент стереотип, согласно которому **внешность более важна для женщин, чем для мужчин**, постепенно нивелируется. Несмотря на это, учебные тексты подтверждают свойственное девушкам беспокойство о собственной внешности и красоте: *I may not be pretty, but I am not ugly. // Before leaving the house she looked at herself in the mirror.* Женщина всегда озабочена своей фигурой и стремится поддерживать хорошую физическую форму: *Mom said she was gonna start going to the gym today.* Длинные, пышные волосы подчеркивают красоту женщины, являются предметом ее гордости: *Her long, thick hair was her one beauty. // Her dark hair contrasted sharply with her pale long gown.* Внешний вид мужчины описывается в учебных текстах, но это не позволяет сделать каких-либо выводов о разрушении традиционного стереотипа: *He wears a beard. // He wears a moustache. // Mr Jackson was a proud-looking gentleman who was sixty years old. // And Dad said he was gonna on a diet...*

Забота о собственной красоте и внешности не всегда трактуется положительно. Это может характеризовать мужчин и женщин как натур самовлюбленных, эгоистичных, тщеславных, чрезмерно беспокоящихся о том, как они выглядят: *She is really vain thinking she is so special and beautiful. // He was vain about his looks, spending hours in the gym. // He was busy admiring himself in the wardrobe mirror.*

Таким образом, гендерные стереотипы являются упрощенным способом восприятия действительности, они медленно поддаются изменениям. Педагогический дискурс является консервативным типом дискурса, соответственно, все изменения, происходящие в общественном сознании, находят отражение в учебных текстах не сразу, а лишь спустя некоторое время. В связи с этим учебные тексты следует считать достоверным источником, который отражает ключевые воззрения того или иного социума.

Анализ 15 патриархальных гендерных стереотипов показал, что самыми устойчивыми являются стереотипы, связанные с социальной ролью лиц обоих полов (мужчина – добытчик, женщина – хранительница домашнего очага); профессией; спортивными достижениями и специфическими чертами характера мужчин и женщин (мужчина – агрессия, женщина – эмоциональность).

В современном российском педагогическом дискурсе обнаруживаются черты эгалитарной гендерной идеологии. Это

проявляется в том, что женщина представлена как активный участник профессиональной деятельности, а мужчина как семьянин, который заботится о детях и ценит свою семью.

Некоторые гендерные стереотипы находят минимальное отражение в современных учебных текстах или относятся к лицам обоих полов.

Таким образом, в современных российских учебниках по английскому языку наряду с закреплением и конструированием стереотипов андроцентризма происходят процессы развенчания традиционных представлений о мужчинах и женщинах.

Библиографический список

1. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Институт социологии РАН, 1999. 189 с.
2. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера. Гендерные тетради. Выпуск первый: СПб.: филиал Института социологии РАН, 1997. С. 94–124.
3. Гриценко Е.С. Становление гендерной лингвистики в контексте общего развития науки о языке: Учебное пособие для студентов и аспирантов. Н. Новгород: Изд-во ГОУ ВПО НГЛУ, 2007. 121 с.
4. Pauwels A. *Women Changing Language*. L., N.Y.: Longman, 1998. 267 p.
5. Афанасьева О.В. Английский язык. Базовый уровень. 10 кл.: Учебник. М.: Дрофа, 2014. 253 с.
6. Трофимова Е.И. О концептуальных понятиях и терминах в гендерных исследованиях и феминистской теории // *Женщина в российском обществе*. 2000. № 4. С. 32–39.
7. Lakoff R. *Language and Women's Place* // *Language in Society*. 1973. № 2. P. 45–79.

Сведения об авторе

Ильина Екатерина Вячеславовна
аспирант кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ilinaekaterina@yandex.ru

УДК 811.161.1'37:316.74

ОТРАЖЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЙ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК РОССИЯН В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ

Е.В. Наумова

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

В статье рассматриваются вопросы влияния экстралингвистических факторов, в частности динамики ценностных установок носителей языка, на изменения коннотативного значения лексемы «карьерист» в речевой практике.

Ключевые слова: лексическое значение, коннотация, ценностные установки, речевая практика.

Reflection of Changes in the Value Paradigm of Native Russian Speakers in Their Speech

Elena Naumova

The article discusses the impact of extralinguistic factors – namely, shifts in the value paradigm of native Russian speakers – on changes in the connotative meaning of the word “careerist” as it is used in speech.

Key words: lexical meaning, connotation, value paradigm, speech.

Языковые знаки являются косвенными признаками, позволяющими изучать мировосприятие отдельного этноса, так как в них репрезентируется действительность, переработанная сознанием языкового коллектива с учетом национальных ценностей.

Исследователями отмечается, что в последнее время в сфере активных процессов в русском языке наблюдается тенденция, при которой современное русское концептуальное пространство начинает отражать «не свойственные русскому взгляду на мир когнитивные, ценностные и мотивационно-прагматические ориентиры» [1. С. 10].

Актуальность данной статьи, относящейся к направлению антропоцентрических исследований, обусловлена выявлением динамики ценностных ориентаций носителей современного русского языка посредством анализа языковых единиц.

Объектом исследования является лексическая единица «карьерист» в русском языке.

Цель данной работы – выявить семантические изменения в значении лексемы «карьерист» в процессе функционирования.

Рассмотрение значения лексемы «карьерист» в рамках исследования осуществляется в двух направлениях: в диахронии и синхронии.

При диахроническом рассмотрении значения лексемы использованы данные этимологических словарей и применен компонентный анализ словарных статей толковых словарей разных исторических периодов.

Словарные статьи этимологических словарей содержат сведения о внутренней форме лексемы, т. е. о коллективном представлении об объекте в период его появления в языке. Компаративный компонентный анализ значения лексемы «карьерист» по словарным статьям нескольких толковых словарей, созданных в разные исторические периоды, позволяет выделить существенные признаки данного понятия для русской языковой картины мира в соответствующие временные срезы.

При синхронном рассмотрении использован метод сплошной выборки случаев употребления лексемы «карьерист» в печатных изданиях, выявлены особенности функционирования (синтагматические особенности употребления) данной лексемы на материале газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка и проведен компонентный анализ речевых смыслов лексемы с учетом контекста.

Использованные методы позволили установить особенности языкового и речевого воплощения национально обусловленных представлений об объекте действительности «карьерист» на современном этапе.

В этимологическом словаре М. Фасмера лексема «карьерист» не зафиксирована. Данная лексема является производной от интернациональной лексемы «карьера». Лексема «карьера», по данным этимологических словарей, была заимствована русским языком из французского в начале XIX в.: *carriere* – «карьера» – «самый быстрый ход лошади» [2. С. 205]. Указанное этимологическое значение дает основание полагать, что уже в языке-источнике лексема «карьера» имела переносное значение и, как следствие, слово «карьерист», являющееся производным от лексемы «карьера», в русском языке приобрело оценочное значение.

Язык отражает происходящие в общественном сознании изменения, что позволяет утверждать наличие прямой зависимости

коннотативных (оценочных) компонентов значения лексем от экстралингвистических факторов (социально-экономического и духовно-нравственного развития общества).

Оценка является значимым компонентом познавательного процесса, при этом во многих случаях именно оценочная квалификация завершает познание объекта действительности и обеспечивает его вхождение в сферу ценностных ориентаций языкового коллектива.

Лексикографический и функциональный анализ лексем с оценочным компонентом значения позволяет выявить национальную специфику коллективной оценки явлений окружающей действительности.

Ценностные установки в лексеме могут входить в денотативную или в коннотативную части. По данным толковых словарей, у лексемы «карьерист» устойчивые оценочные смыслы сформировались вокруг денотата и являются коннотативными.

Анализ фактического материала показал, что для толковых словарей, изданных в советское время, характерно введение сем, противопоставляющих личные и коллективные интересы карьериста, что формирует отрицательную оценку обозначаемого явления. «Карьерист» – «человек, ставящий заботу о своей карьере и личных успехах выше интересов дела» [3], «человек, думающий лишь о личном успехе, стремящийся составить себе карьеру, не считаясь с интересами общественного дела» [4. С. 37]. Оценочные пометы в данных словарях отсутствуют.

В толковых словарях, изданных в более поздний период, коннотативное значение находит отражение в оценочной помете «неодобр.», в толковании значения исчезает антитеза «личное – коллективное / общественное»: «Карьерист (неодобр.) – человек, делающий карьеру» [5. С. 453]; «Неодобр. Человек, стремящийся любыми способами продвинуться по службе и использующий для этого все средства» [6. С. 420].

При изменениях лексикографического описания лексемы «карьерист» инвариантной остается неодобрительная оценка стремления человека сделать карьеру быстро, с использованием всех возможных средств. Выявленные особенности отношения русского этноса к карьерному успеху, зафиксированные лексикографами в толковых словарях для лексемы «карьерист», подтверждают вывод

А.Д. Шмелева о существовании ключевой идеи русской языковой картины мира о том, «что *плохо*, когда человек действует из соображений *практической выгоды* (расчетливый, мелочный)» [7. С. 11].

Современные изменения социально-экономического и духовно-нравственного состояния российского общества позволяют некоторым исследователям утверждать, что лексема «карьерист» в современном русском языке утрачивает отрицательную коннотацию. Так, по данным Е. Шмелевой, в 2006 г. Центр маркетинговых и социологических исследований Кадрового Дома «СуперДжоб» провел репрезентативный опрос жителей России в возрасте от 18 до 25 лет, целью которого было определить, что современные молодые люди понимают под словом «карьерист». По результатам этого опроса, 61,17 % россиян в возрасте от 18 до 25 лет считают себя карьеристами, и, как предлагает автор, для лексемы «карьерист» к помете «неодобр.» в словарях следует добавить помету «устар.» [8].

Автором настоящей статьи была произведена выборка из газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка с целью выявления оценочных смыслов лексемы «карьерист» в публицистическом стиле, т. к. именно данный стиль, как считают, например, Ю.Н. Караулов [9], Г.Я. Солганик [10], оказывает наибольшее влияние на формирование литературных норм в современном русском языке.

Из газетного подкорпуса объемом 433 373 документа в выборку попало 207 документов с 237 вхождениями [11].

Анализ выборки показал, что подавляющее большинство вхождений фиксирует сохранение традиционной отрицательной оценочности лексемы «карьерист». При этом отрицательная оценочность актуализируется следующими способами:

1) зависимыми атрибутивными компонентами (сочетание с прилагательными, имеющими отрицательную коннотацию), например: «циничный карьерист» (И. Караулов. Кто предаст Родину? // Известия, 2014.02.18), «бездушный карьерист» (С. Хатунцев. Котелок с неприятностями // Известия, 2013.03.31), «беспринципный карьерист» (В. Ворсобиин. Пока мы лгать не перестанем – не умер Сталин! // Комсомольская правда, 2003.03.04), «оголтелый карьерист» (А. Ильина. Как понять, почему вас невзлюбил новый начальник // Труд-7, 2010.06.04), «глупый

карьерист» (А. Ильина. Что такое эмоциональный интеллект и для чего он нужен // Труд-7, 2010.05.28). Как показывают наблюдения, это наиболее частотный способ оформления лексемы в контексте. Также встречается употребление лексемы в сочетании с неопределенным местоимением, передающим пренебрежительное отношение говорящего к обозначаемому объекту, например: «проголосуют не за *каких-нибудь* карьеристов» (В. Топоров. «Выборы-выборы, кандидаты-лидеры!» // Известия, 2012.10.17);

2) использование лексемы «карьерист» в качестве приложения к лексеме с отрицательной оценочностью, например: «манипулятор-карьерист» (Как манипулировать коллегами // Труд-7, 2009.10.16); «жополизы-карьеристы» (А. Зюзев. Бизнесмен Олег Тиньков: «В России предприниматель – ворюга и гад! Обидно!» // Комсомольская правда, 2011.09.12);

3) употребление лексемы «карьерист» в ряду однородных членов, имеющих отрицательную оценочность, например, «эгоистичный подонок и карьерист, не временщик и не сиюминутный карьерист» (И. Караулов. Пятая жизнь Владимира Долгих // Известия, 2013.09.15), «карьеристы, национал-сепаратисты, политические оборотни» (Е. Черных. Егор Лигачев: «В Кремле не нашлось бойцов, чтобы убрать Горбачева и спасти страну!» // Комсомольская правда, 2011.12.29);

4) использование лексемы «карьерист» в синтаксических конструкциях с антитезой, например, «В церкви есть откровенные карьеристы, но есть и люди, которые пронесли свет веры через репрессии» (Е. Чинкова, А. Яковлев. Протоиерей Всеволод Чаплин: «“Сетевые хомячки” боятся босса, а мнят себя героями!» // Комсомольская правда, 2012.01.19); «Карьеристы едут на Селигер, а идеалисты – в лагерь им. Че Гевары. Он не карьерист, он альтруист» (Е. Самойлова. Анатолий Белый: «Ружье надо держать, как женщину» // Труд-7, 2009.04.24);

5) использование пунктуационных знаков: в выборке был обнаружен единичный пример использования многоточия для выделения положительной оценки человека, являющегося карьеристом, чтобы акцентировать внимание на нетипичности подобной ситуации: «И кто бы мог подумать, что главной чертой талантливого репортера и карьериста была ... порядочность»

(А. Добров, Г. Ларчиков. Ради нескольких строчек... // Советский спорт, 2009.07.20).

Вместе с тем, следует отметить и несколько случаев, когда в контекстном окружении формируется положительная оценка лексемы «карьерист». Анализ фактического материала позволил выявить у лексемы следующие способы актуализации мелиоративности:

1. Конструкция с оценочным метаязыковым пояснением, например, «представляет собой редкий для нашей власти тип чиновника-карьериста. Употребляю это слово в самом положительном смысле» (Б. Межуев. Вернуть деньги в Подмосковье! // Известия, 2013.07.09); «Да, они-то по-прежнему гнут свою палку, они карьеристы в хорошем смысле этого слова» (Н. Никулин. Отличникам – от «двоечника» // Комсомольская правда, 2013.03.12); «Португалец-карьерист в хорошем смысле слова» (А. Ванденко. Тот, кто заводит «Динамо» // Советский спорт, 2009.06.09).

Приведенные примеры свидетельствуют о появлении в понимании отдельных членов языкового сообщества положительного коннотативного значения у лексемы «карьерист», однако можно констатировать, что сам говорящий осознает неконвенциональность подобной положительной оценки для российского языкового сознания, что и вынуждает автора использовать метаязыковой комментарий.

2. Введение в контекст окказионального смысла лексемы «карьерист»: в выборке встретился контекст, в котором отражено неконвенциональное понимание лексического значения у слова «карьерист», что побуждает автора дать иное, несловарное толкование значения: «...заявил Медведев, а заодно поделился своими взглядами на слово «карьерист». – Карьерист – это очень хорошо. Это человек, который может планировать свою жизнь, свою карьеру. Нам таких людей недостает!» (Е. Кривякина. Дмитрий Медведев: «Госслужащих нельзя шельмовать!» // Комсомольская правда, 2013.05.29).

В целом следует отметить, что примеры, свидетельствующие о появлении положительной коннотации у лексемы «карьерист», в выборке составили менее 10 %.

Таким образом, проведенный анализ не позволяет согласиться с мнением Е. Шмелевой об устаревании отрицательной коннотации у

лексемы «карьерист» в русском языке. Представляется не вполне правомерным отнесение карьеризма к национальным ценностям русского этноса, т. к. явление, признаваемое ценностью при определенных условиях, с оговорками, является ложной ценностью, или псевдоценностью.

Следовательно, говорить о замене оценочного знака лексемы «карьерист» в современном русском языке преждевременно, однако можно признать появление в современной речевой практике отдельных случаев употребления лексемы «карьерист» с положительной оценкой, что свидетельствует о своеобразной контрадикторности в эмоционально-оценочном аспекте, развитии контекстуальной энантиосемии.

Библиографический список

1. Новые тенденции в русском языке начала XXI века: Колл. монография / Под. ред. Л.В. Рацибурской. М.: Флинта: Наука. 2014. 304 с.
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 2 / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. СПб.: Terra – Азбука. 1996. 672 с.
3. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.», ОГИЗ, 1935. Т. 1. // Электронный ресурс Интернет: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp>.
4. Словарь русского языка в 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык. Т. 2. 1986. 736 с.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Рус. яз. 2005. 1210 с.
6. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
7. Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка? / Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры. 2005. 544 с.
8. Шмелева Е. Изменения в оценке и самооценке человека в русском языке XXI века // Электронный ресурс Интернет: <http://www.ug.ru/archive/29769>.
9. Караулов Ю.Н. Язык СМИ как модель общенационального языка // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Тезисы докладов международной конференции. М. 2001. С. 15–18.

10. Солганик Г.Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 5. С. 122–134.

11. Национальный корпус русского языка // Электронный ресурс Интернет: <http://processing.ruscorpora.ru>.

Сведения об авторе

Наумова Елена Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры преподавания русского языка
как родного и иностранного
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: evnaumova@lunn.ru

УДК 81'255.2:821.161.1"18"

**«МАЛЕНЬКИЕ ТРАГЕДИИ»:
ПУТЕШЕСТВИЕ ВО ВРЕМЕНИ, ПРОСТРАНСТВЕ И ПЕРЕВОДЕ**

В.А. Разумовская, В.А. Кононова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Статья посвящена проблемам представления и интерпретации *чужой* культурной информации в оригинальном художественном тексте и ее реконструкции во вторичных текстах средствами вербальных и невербальных семиотических систем. Материалом анализа послужили тексты четырех пьес, входящих в драматический цикл А.С. Пушкина «Маленькие трагедии», и их переводы на иностранные языки, а также языки театра, кино, музыки и живописи. В исследовании отражены некоторые результаты предпереводческого и постпереводческого анализа текста оригинала и его вторичных форм.

Ключевые слова: художественный перевод, культурная информация, единица перевода, интерпретация, адаптация, реконструкция, межсемиотический перевод.

***The Little Tragedies: A Journey in Time, Space, and Translation*
Veronica Razumovskaya, Valentina Kononova**

The article examines issues of presenting and interpreting *foreign* cultural information in an original literary text and its reconstruction in secondary texts by means of verbal and non-verbal semiotic systems, looking specifically at the four plays of the drama cycle known as *The Little Tragedies* by Alexander Pushkin and studying their translations into foreign languages as well as into the languages of theatre, cinema, music, and painting. The study reflects some results of pre-translation and post-translation analysis of the original text and its secondary forms.

Key words: literary translation, cultural information, unit of translation, interpretation, adaptation, reconstruction, intersemiotic translation.

Цикл «Маленькие трагедии», созданный в 1830 году в период знаменитой Болдинской осени, занимает особое место в творческом наследии А.С. Пушкина. Четыре камерные миниатюры, образующие единый литературный цикл, традиционно определяются критиками и исследователями как образец вершины драматургического искусства [1; 2]. Для читателей цикл интересен вечными темами (любовь, зависть, смерть, алчность); неожиданными поворотами сюжетных линий, сочетающимися со (сверх)сжатостью повествования; напряженностью действия и остротой описываемых драматических коллизий, терзающих человека и восходящих к его великим страстям [3]. Необходимо отметить хромотопное разнообразие пушкинской тетралогии, яркие образы

немногочисленных действующих лиц, противопоставления героев и антигероев, нередко достигающие притчевой остроты. Смелый авторский замысел и высокое художественное мастерство его реализации создали тетralогию, представляющую сложный гетерогенный текст-оксюморон, текст-конфликт, текст-противоречие, что эксплицируется в названиях пьес и всего цикла.

В силу жизненных обстоятельств Пушкин практически никогда не покидал пределы России. Тем не менее данный факт биографии не помешал ему перемещаться в пространстве и времени, регулярно «путешествуя» в своих текстах, «посещая» и описывая страны и культуры мира различных исторических эпох. Так, обращаясь к творчеству своего гениального предшественника, Ф.М. Достоевский отмечал, что в пушкинских текстах (особенно позднего периода) «отразились поэтические образы других народов и воплотились их гении» [4]. Приведенное мнение в полной мере применимо к поэтике, культурному разнообразию и бесспорной культурной ценности «Маленьких трагедий», действия которых происходят в различные исторические периоды и эпохи в европейских странах: Бургундии XV века (Средневековье), Испании XVI–XVII веков (эпоха Возрождения), Англии XVII века (эпоха Романтизма), Австрии конца XVIII века (эпоха Просвещения). В своем цикле Пушкин создал некую галерею человеческих страстей, вписанных в культуру и историю отдельных эпох и стран. В пьесах представлена широкая палитра культурной информации, являющейся чужой относительно русской культуры и выступающей в роли культурного субстрата оригинала. Но несмотря на привязанность драматических миниатюр цикла к конкретным историческим событиям или периодам, а также достаточно точное указание на географию действий (например, в «Каменном госте» Мадрид является местом действия, а на время событий указывает создание Эскориала), в пушкинистике распространено мнение, что «создавая свой цикл, Пушкин мыслил не конкретными датами – но культурными эпохами европейской истории... “маленькие трагедии” предстают как большое историческое полотно, эпический масштаб которого парадоксальным образом оказывается заключен в сжатую драматическую форму... Европейская культурная традиция... становится частью художественной ткани “маленьких трагедий”» [5]. Крайне важно, что, создавая «Маленькие трагедии», Пушкин был не только автором оригинального текста, но также и переводчиком

созданных ранее чужих текстов и ставших основой пушкинского замысла. Переводной характер пьес (например, «Пира во время чумы») также указывает на наличие в цикле чужой культурной информации и отразился на дальнейшей судьбе цикла.

Таким образом, очевидный мультикультурализм пушкинского цикла позволяет считать, что в нем широко представлен культурно-исторический опыт Европы. В данном случае нельзя не согласиться и с Ю.М. Лотманом, который высказывает мнение, что в цикле не только представлена различная культурная информация, но в его основе обнаруживаются конфликты между различными культурами и эпохами. Размышляя о глубоком знании автором «Маленьких трагедий» культур и литератур мира и отмечая бесспорно значимую роль Пушкина в мировых литературных и культурных процессах, Лотман приходит к следующему выводу: «Кроме специфической универсальности художественного мышления Пушкина и его способности интуитивно проникать в дух различных культур и эпох, тут, бесспорно, сыграла роль его широкая осведомленность в мировой литературе. Органически связанный с традициями отечественной культуры, Пушкин был одновременно прекрасным знатоком французской, ориентируясь в ней не хуже, чем любой французский писатель его эпохи, имел широкие сведения в области итальянской и английской литератур, проявлял интерес к немецкой и испанской литературам... Фольклор самых различных народов привлекал его внимание. Существенно при этом, что все эти интересы складывались в сознании поэта в единую концепцию мировой культуры» [6. С. 187–188]. Сходное мнение о широком историческом и культурном мышлении русского гения (уже в контексте рассматриваемого цикла) высказывают Н.В. Беляк и М.И. Виролайнен: «“Маленькие трагедии” не просто насыщены культурными реминисценциями. В основу поэтики цикла положен строго выдержанный исторический принцип: художественный мир каждой трагедии строится по законам картины мира соответствующей эпохи» [5]. Подчеркивая культурную насыщенность пушкинского цикла, исследователи в более ранней работе образно и точно определяют его как «культурный эпос новоевропейской истории» [7].

Цикл не только содержит культурную информацию, связанную с конкретной страной и эпохой, но и обладает прецедентными связями со многими текстами национальных культур и литератур, с

культурным наследием мира. «Обилие источников, привлеченных Пушкиным к созданию “Маленьких трагедий”, не покажется удивительным, если учесть, что они представляют собой эпическое полотно, посвященное великой европейской культуре. Среди этих источников – и литературный, и исторический, и мифологический материал, и контекст живой культуры 1820-х гг.» [5].

Основную тему четырех пьес, образующих, несмотря на явные культурные и хромотопные различия, целостный текст («идейно-философское единство» [8. С. 8]), можно определить как глубокое исследование человеческой души, охваченной страстью: обогащения, любви, зависти. Особое место в цикле принадлежит теме смерти. По Д.Д. Благому пушкинский цикл – это изучение «бездны души». Целостность «Маленьких трагедий» обеспечивают сквозные мотивы и образы. Например, одним из доминирующих мотивов тетралогии является «мотив пира как праздника жизни, пограничного смерти» [7. С. 75]. Е.М. Таборисская отмечает, что «во всех четырех пьесах инвариантным оказывается конфликт между стремлением к гармонии с собой и миром и невозможностью обрести эту гармонию» [9. С. 139].

Подчеркивая, что интересующие автора темы раскрыты на материале классических стран традиционной Европы, Г.Г. Пиков при этом убедительно доказывает, что тексты тетралогии на самом деле не связаны с какой-либо одной страной [10]. В развитие высказанной идеи можно добавить следующее: действующие лица, несмотря на эксплицированную автором культурную и национальную локализацию, являются людьми вне времени и культуры – людьми мира и вечности. Лотман считает, что зависимость от среды – лишь только одна сторона бытования героев Пушкина [11. С. 202]. Существовая в своем времени и культуре, герои цикла одновременно являются участниками событий, которые автор поместил в особый перекресток координат – важных моментов из истории человечества и вечности [12]. Так, действие пьесы «Пир во время чумы», имеющей возможным и узнаваемым историко-временным прототипом лондонские события 1665 года, одновременно становится современным автору, его личным временем [7. С. 77]. Прием путешествия во времени и вне времени обеспечивает регулярную амбивалентность образов героев цикла, которая особенно ярко проявляется, например, в образе протагониста «Каменного гостя».

Так, вечный культурный образ обольстителя Дона Жуана регулярно интерпретировался в литературных традициях мира в различные исторические эпохи. В многомерном и разнообразном мировом культурном пространстве сосуществуют различные, порой крайне противоречивые воплощения образа, что имеет своим прямым результатом появление указанной выше амбивалентности: «Портрета Дон Жуана нет – и не может быть – ни у кого. Дон Жуан – многолик (безлик). Он – никто из мужчин. И он – все мужчины» [13. С. 29]. И именно таким героем вне времени (эпохи) и пространства является пушкинский Дон Гуан, а также и другие герои «Маленьких трагедий».

Эстетическая сила пушкинского цикла напрямую определяет его способность и возможность интерпретации средствами различных семиотических систем (как в рамках русской культуры, так и за ее пределами). Цикл, ставший машиной времени и культуры для его автора, в силу своей эстетической и культурной ценности приобрел возможность «путешествовать» в других культурах и эпохах. Перед переводчиками-интерпретаторами стоят сложные задачи сохранения культурной информации цикла и ее реконструкции и адаптации в других языках и культурах.

В чужие культуры цикл попал, прежде всего, традиционным для литературных текстов способом – посредством межъязыкового перевода. На английский язык переводы всего цикла или отдельных пьес выполнили К. Тернер (1899), А. Верт (1927), Дж. Фален (1999), Н. Андерсон (2000), Р. Кларк (2010), Р. Вернио (2014). Известны переводы Э. Вуда и С. Мурлина. Для любителей русской литературы, читающих на русском и английском языках, важным событием стало двуязычное параллельное издание «Маленьких трагедий» 2016 года. Автором данного перевода на английский язык стал Дж. Лоуэнфельд.

В ряде случаев работа над переводом цикла занимала несколько десятилетий. Так, у А. Шоу первым переводом стала пьеса «Моцарт и Сальери», что произошло в 1983 году. Перевод всего цикла на английский язык был завершен только в 2011 году. «Шоу удалось, насколько это вообще возможно, передать музыку пушкинского стиха. По его словам, в работе ему помогли фильм Швейцера (Смоктуновский, Высоцкий, Золотухин) и ряд других кино- и театральных постановок “Маленьких трагедий” на русском языке» [14]. Еще одним примером многолетней работы над

переводом является ивритский вторичный текст цикла, выполненный израильским драматургом, писателем и переводчиком Р. Хеном. Он начал работать над переводом в 2007 году и завершил его в 2017 году, положив в основу своей версии идею о том, что данное произведение очень театральное и должно быть предназначено не только для чтения, но и театрального восприятия со сцены [15].

Цикл неоднократно переводился на языки народов России и СССР. Так, за период с 1958 по 1999 год цикл был переведен на следующие языки: армянский (1970, П. Микаелян), балкарский (1987, И. Бабаев), бурятский (1964, Н. Дамдинова), каракалпакский (1983, К. Керимов), чувашский (1983, П. Хузангай) [16]. Каждый перевод на язык народов России имеет свою историю и вписывается в общую историографию межъязыкового перевода цикла. Так, первыми переводами на грузинский язык стали следующие пьесы цикла – «Скупой рыцарь» (1872 год, переводчик Р. Эристави) и «Каменный гость» (1879 год, переводчик М. Туманишвили). Считается, что указанные переводы заложили основу для последующих переводов пушкинской драматургии в Грузии. К столетию со дня смерти Пушкина грузинский читатель получил возможность познакомиться с новыми переводами «Маленьких трагедий»: все четыре пьесы были переведены П. Яшнили (1933); Щ. Картвелшвили перевел «Моцарта и Сальери» (1937); Н. Тархнишвили – «Скупого рыцаря» и «Каменного гостя» (1938); К. Надирадзе – «Пир во время чумы» (1938) [17]. В 1978 году был опубликован перевод цикла, выполненный Т. Чхенкели.

Чужой сюжет русского произведения, являющегося образцом русской поэзии и обладающего высокой культурной и эстетической ценностью, делает данный текст крайне трудным для перевода. Но парадокс состоит в том, что западный и, в частности, англофонный читатель, легче воспринимает «Маленькие трагедии», так как в них представлена чужая культура, как утверждает один из современных переводчиков Пушкина [18]. В плане передачи культурной информации среди испанских переводов цикла наиболее интересна миниатюра «Каменный гость», действие которой происходит в Испании. Перевод был выполнен в 1938 году советским прозаиком и переводчиком О.Г. Савичем и испанским поэтом М. Альтолагирре. «По свидетельству Савича, испанцы были поражены тем, насколько верно никогда не бывший в Испании Пушкин смог передать главную

суть мифа о Дон Хуане, да еще предложил свою (добавлю: гениальную) интерпретацию средневековой легенды» [13. С. 5]. Таким образом, пушкинский текст вернулся в свою культуру, а перевод стал с честью выдержанным испытанием для пушкинской Испании в русской адаптации.

Сложность для межъязыкового перевода, возникающая в силу структурно-содержательных и языковых особенностей пушкинского цикла, отсутствие вторичных текстов на многих языках мира, а также малое количество переводов на один иностранный язык имеет своим результатом недостаточную изученность цикла в предметном поле переводоведения.

Наряду с межъязыковым переводом цикл является объектом и межсемиотического перевода (в понимании Р. Якобсона). Так, к традиционным формам интерпретации цикла, предполагающим трансформацию моносемиотического вербального оригинала в полисемиотический вербально-невербальный вторичный текст, относится театральная постановка. В России попытки перевести цикл на «язык» театра стали предприниматься уже при жизни автора. Первоначально пьесы цикла ставились по отдельности и постановки имели различную сценическую судьбу. Но даже в случаях включения всех или большинства пьес цикла в одну театральную постановку обнаруживались несоответствия с оригиналом: порядок пьес мог не соответствовать пушкинскому замыслу или в театральной адаптации отсутствовала одна из пьес. Н.Н. Фатов делится наблюдениями: «Например, Художественный театр в пушкинском спектакле, поставленном в 1915 году, давал только три пьесы и ставил их в таком порядке: “Пир во время чумы”, “Каменный гость” и “Моцарт и Сальери”. В юбилейный пушкинский 1949 год в Ленинградском Новом театре шли также лишь три пьесы: “Каменный гость”, “Скупой рыцарь” и “Моцарт и Сальери”, потом порядок, если не ошибаюсь, был изменен, и сначала шел “Моцарт и Сальери”, затем “Каменный гость” и “Скупой рыцарь”. В других театрах “Маленькие трагедии” шли в самых разнообразных комбинациях, но, кажется, ни один театр не ставил всех четырех “Маленьких трагедий” и в том порядке, в каком их написал А.С. Пушкин. В театре имени Вахтангова “Маленькие трагедии” идут в настоящее время в правильном порядке: “Скупой рыцарь”, “Моцарт и Сальери”, “Каменный гость”, но последняя пьеса – “Пир во время чумы” не ставится вовсе, что опять

же не раскрывает основной пушкинской мысли» [19. С. 31]. Бесспорно, что каждая театральная постановка становится новым прочтением и адаптацией оригинала. В 2004 году в Александринском театре Г. Козлов делает в своей адаптации акцент на гуманитарную составляющую пушкинского текста, на взаимодействие мира и культуры. В истории театра представлены случаи, когда тексты пьес значительно изменялись и объединялись в соответствии с замыслом режиссера, образуя вариацию, имеющую значительные отличия от оригинала. Например, в 1996 году литовский режиссер Э. Някрошюс, создавший свой уникальный метафорический театральный язык, ставит спектакль «Моцарт и Сальери. Дон Гуан. Чума». Постановка Някрошюса стала крайне вольной интерпретацией цикла (версией-метаморфозой), обладающей символизмом и метафоричностью, превышающими данные свойства пушкинского оригинала. В адаптацию включены три самостоятельные и одновременно тесно связанные непрерывно развивающимся сюжетом и сквозными темами смерти и изменения части. Интересно, что в спектакле появляется персонаж (девочка-смерть), отсутствующий в первоисточнике.

Театральная судьба тетралогии обнаруживает определенную сложность и даже парадоксальность. Очевидное медленное освоение цикла театральным искусством было, вероятно, вызвано следующими «трудностями перевода» на язык театра: новаторством драматургии Пушкина, неоднозначной и очень сложной системой художественных образов, одновременным нахождением героев в конкретном времени и пространстве и вне их. Исследователи отмечают, что трагедией цикла «Маленькие трагедии» является их очевидная трудность для постановки, обусловленная краткостью пьес («головокружительный лаконизм» по А.А. Ахматовой), недостаточным развитием сюжетов, схематичностью образов героев пьес, а также неоднозначностью финалов. Необходимо подчеркнуть, что в пьесах цикла предельная лаконичность сочетается с невероятной смысловой насыщенностью [20]. «Маленькие трагедии» также адаптировались и в кукольных театрах (например, в театре С. Образцова в 2000 году). Отметим, что на Западе существует мнение, что «Маленькие трагедии» Пушкина не годятся для сцены и что, возможно, поэт даже не предназначал их для постановки [21]. Тем не менее в Нью-Йорке в 2009 году (Центр искусств М. Барышникова) была осуществлена одновременная постановка всех четырех пьес цикла, которые до этого

времени не появлялись на американской сцене вместе. О мировой премьере американской постановки писали следующее: «Сценическая биография “Маленьких трагедий” бедна и не может похвастать серьезным успехом, хотя задачу ее постановки пытались решить многие режиссеры на протяжении вот уже почти двухсот лет, а на английском они не ставились вообще» [22].

С появлением кинематографа «Маленькие трагедии» несколько раз экранизировались. Интересным опытом кинореконструкции цикла является трехсерийный телефильм М. Швейцера, посвященный 180-летнему юбилею поэта и 150-летию Болдинской осени. Фильм стал ярким событием культурной жизни страны. Режиссерская трактовка Швейцера получила положительную оценку критиков и зрителей, а киноверсия не утратила своей актуальности и в настоящее время. Через тридцать лет после швейцеровской киноадаптации «Маленьких трагедий» на экраны выходит версия И. Евтеевой, представляющая собой симбиоз игрового и анимационного кино, а также живописи. Режиссер выводит на экран три пьесы цикла, не включая в свой фильм «Пир во время чумы». Киноверсии Швейцера (1979 год) и Евтеевой (2009 год) обнаруживают существенные различия как в технике воплощения на экране тем, мотивов и образов оригинала, так и в степени их раскрытия и дальнейшего развития. Т.В. Зверева считает, что в фильме Евтеевой получают развитие темы и мотивы, едва намеченные в тексте Пушкина, а уход от первоисточника оправдан жанровой принадлежностью картины – фильм-фантазия, отражающий сновидческую, иллюзорную реальность [23]. Таким образом, фильм 2009 года представляет собой принципиально новое прочтение пушкинского цикла как относительно пушкинского оригинала, так и предшествующей ему киноверсии Швейцера. Евтеева еще больше сокращает изначально лаконичный пушкинский текст, а также подчиняет невербальной форме передачи культурной информации вербальную, выдвигая на первый план визуальный ряд. «Маленькие трагедии» изначально являются очевидным результатом игры с чужими текстами их автора, что соответствует концепции О.А. Проскурина о подвижном палимпсесте в творчестве А.С. Пушкина [24]. И каждый непушкинский текст оставляет след в шедевре Пушкина. Игрой с текстами различной семиотической природы, представленной живописными (П. Рубенс, М. Врубель), музыкальными (А. Сигле), кинематографическими (С. Параджанов,

М. Форман) и поэтическими (А. Блок, А. Ахматова) цитатами, является и адаптация Евтеевой [23].

Другим традиционным «языком» перевода цикла стала музыка. Пьесы из цикла «Маленькие трагедии» легли в основу следующих опер: «Каменный гость» А.С. Даргомыжского (премьера состоялась в 1872 году в Мариинском театре); «Пир во время чумы» Ц.А. Кюи (1900 год), С.С. Прокофьева (1908 год), Б.В. Асафьева (1940 год), А.Б. Гольденвейзера (1942 год), В.А. Кобекина (1984 год, триптих «Пророк»), С. Швеца (2011 год), рок-трагедия С. Бельшева (2019); «Моцарт и Сальери» Н.А. Римского-Корсакова (1897 год); «Скупой рыцарь» С.В. Рахманинова (1904 год). В контексте «музыкального перевода» особое место занимает музыка к киноадаптациям текста Пушкина. И, прежде всего, музыка А. Шнитке к фильму Швейцера 1979 года. Будучи построенным как импровизация и используя образ импровизатора как одного из действующих лиц, фильм обнаруживает тесную связь режиссерской импровизации на темы пушкинских текстов с импровизацией двух музыкальных лейттем, выводящих слушателя (как и читателя оригинала) на осознание того, что действия и герои цикла находятся вне времени и пространства. «Драматургической кульминацией всей музыки, равно как и всего фильма, становится звучание первого, изначально лирического и личностного мотива в финале “Пира во время чумы”, достигающее поистине симфонических масштабов. Такое композиционное решение не случайно: А. Шнитке как глубокий вдумчивый читатель А. Пушкина, мыслитель и философ, подчеркивает всеобщую, надвременную суть частных “маленьких” трагедий» [25].

Одной из первых и наиболее традиционных форм визуализации, бесспорно, являются иллюстрации к книжным изданиям пушкинского цикла. В 2018 году Институт русской литературы РАН (Пушкинский дом) запустил проект *Pushkin Digital*, на сайте которого были опубликованы электронные версии изданий «Маленьких трагедий», оцифрованные пушкинские рукописи, снабженные специальным комментарием и расшифровкой. Каталог иллюстраций цикла, представленный на сайте, включает имена 44 художников [26]. Среди авторов иллюстраций можно найти имена знаменитых русских живописцев: М.А. Врубеля, М.В. Нестерова, И.Е. Репина. Некоторые художники обращались лишь к отдельным пьесам или сценам. При этом каталог демонстрирует, что ряд иллюстраторов создавали

завершенные изобразительные циклы, ставшие достаточно полным «переводом» вербального текста «Маленьких трагедий» на «язык» изобразительного искусства: А. Борисов, В.Н. Горячев, Ф.Д. Константинов, А.И. Краченко. Гравёр и живописец В.А. Фаворский создал в 1959–1961 годах иллюстрации к циклу в технике ксилографии. Иллюстрации Фаворского считаются одним из лучших образцов книжного искусства XX века. Драматизм пушкинского текста передан в иллюстрациях классической игрой контрастов белого и черного цветов. Популярность иллюстраций Фаворского сделала их хрестоматийными: они воспроизводятся в популярных и академических изданиях цикла, используются в школьных учебниках русской литературы. За иллюстрации к произведениям русской классики Фаворский в 1962 году был удостоен Ленинской премии.

Таким образом, тетралогия «Маленькие трагедии» может быть определена как культурный палимпсест, служащий носителем не только разнообразной культурной информации (информации о культурах, в которых разворачиваются действия пьес), но и большой культурной и эстетической ценности, позволяющей циклу оказывать эстетическое воздействие на читателей. Культурная и эстетическая сила цикла определяет его способность быть интерпретированным средствами иностранных языков (и соответствующих культур), а также систем различной семиотической природы – театра, музыки, кинематографа, изобразительного искусства. Возможность появления интерпретаций имеет в своей основе неоднозначность информации и особенности формально-содержательной организации пушкинского оригинала: эстетические предпочтения, концепции и мастерство переводчиков (в самом широком понимании понятия перевода). Признание цикла единым тематически и сюжетно связанным текстом позволяет выдвинуть следующую гипотезу: весь текст цикла является гиперединицей межъязыкового и межсемиотического перевода, относительно которой переводчик принимает решение на перевод. Успех перевода зависит от переводимости культурной информации цикла в ее взаимосвязи и взаимообусловленности. Вторичные тексты цикла обеспечивают дальнейшую «жизнь» (по В. Беньямину), культурную сохраняемость гениального произведения Пушкина и расширяют переводимость и переведённость оригинала за счет различных семиотических возможностей. Пушкинский оригинал и

его вторичные тексты образуют по принципу дополнительности гетерогенный политекст, существующий в различных системах временных и культурных координат.

Библиографический список

1. Захаров Н.В., Луков Вал.А., Луков Вл.А. Драматургия А.С.Пушкина: проблема сценичности: Монография. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2015. 412 с.
2. Briggs A.D. Alexander Pushkin. A Critical Study. L.; Canberra: Croom Helm; Totowa, N.J.: Barnes & Noble Books, 1983. 257 p.
3. Андреев А.Н. «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина: маленькие трагедии // Чтение: рецепция и интерпретация: Сб. статей. Ч. 1. Гродно: Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2011. С. 107–116.
4. Достоевский Ф.М. Пушкин (очерк) // Электронный ресурс Интернет: <http://2queens.ru/Uploads/Nadiya/Достоевский%20Федор.%20Дневник%20писателя.pdf>.
5. Беляк Н.В., Виролайнен М.И. «Маленькие трагедии» // Электронный ресурс Интернет: <https://magazines.gorky.media/zvezda/1999/3/malenzie-tragedii.html>.
6. Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. СПб.: Искусство-СПб., 1995. 847 с.
7. Беляк Н.В., Виролайнен М.И. «Маленькие трагедии» как культурный эпос новоевропейской истории: (Судьба личности – судьба культуры) // Пушкин: Исследования и материалы. Т. 14. Л.: Наука, 1991. С. 73–96.
8. Кашурников Н.А. «Маленькие трагедии» Пушкина: проблемы циклового и символического смыслообразования: Монография. СПб.: ИД Петрополис, 2012. 62 с.
9. Таборисская Е.М. «Маленькие трагедии» Пушкина как цикл // Пушкинский сборник: Сборник статей. Л.: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1977. С. 139–174.
10. Пиков Г.Г. Дон Гуан и Дон Хуан: взгляд историка на проблему восприятия испанской культуры в России начала XIX века // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. 2004. Вып. 13. С. 138–171.
11. Лотман Ю.М. Пушкин. Очерк творчества // Пушкин: Статьи и исследования. СПб.: Искусство-СПб, 1999. С. 187–211.

12. Дилакторская О.Г. «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина. Жанровый аспект // Русская речь. 1999. № 3. С. 31–39.
13. Андреев В. Самый обаятельный, привлекательный и... проклинаемый // Севильский обольститель. Дон Жуан в испанской литературе. СПб.: Азбука-классика, 2009. С. 5–30.
14. Аничкин А. А.С. Пушкин, «Маленькие трагедии». Новый перевод Алана Шоу // Электронный ресурс Интернет: http://european-book-review.blogspot.com/2011/08/blog-post_31.html.
15. Горалик Л. Собака дяди // Электронный ресурс Интернет: <https://www.colta.ru/articles/literature/13866-sobaka-dyadi>.
16. Библиография пушкинианы на языках народов СССР и стран СНГ, 1958–1999 // Электронный ресурс Интернет: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/biblio/biblpu/biblpu.htm>.
17. Мгебришвили Т.Г. «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина в грузинских переводах и литературной критике: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1990. 24 с.
18. «Если англоязычный читатель почувствует Пушкина, будет лучше и ему, и миру» // Электронный ресурс Интернет: <https://clck.ru/H2Xck>.
19. Фатов Н.Н. Проблема «Маленьких трагедий» Пушкина // Пушкин на юге: Сборник статей. Кишинев: Штиинца, 1961. С. 30–57.
20. Заславский О. «Узнал я поздно...» (Скрытая предыстория в «Каменном госте») // Toronto Slavic Quarterly. 2013. № 43. Р. 149–179.
21. Anderson N.K. The Weight of the Past: The Stone Guest // Alexander Pushkin. The Little Tragedies. New Haven and London: Yale University Press, 2000. Р. 156–181.
22. Орлов В. «Маленькие трагедии» по-английски: мировая премьера // Электронный ресурс Интернет: <http://www.nikaleoni.com/highslide/press/rusrek09.pdf>.
23. Зверева Т.В. Мир как иллюзия: «Маленькие трагедии» А.С. Пушкина в фильме Ирины Евтеевой // Уральский филологический вестник. 2018. № 4. С. 98–107.
24. Проскурин О.А. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест: Монография. М.: Новое литературное обозрение, 1999. 462 с.
25. Николаева Ю.Е. «Маленькие трагедии»: полифония музыки, слова и визуального ряда // Электронный ресурс Интернет: http://mediamusic-journal.com/Issues/4_5.html.
26. Pushkin Digital // Электронный ресурс Интернет: <https://pushkin-digital.ru/catalog>.

Сведения об авторах

Разумовская Вероника Адольфовна
кандидат филологических наук,
профессор кафедры делового иностранного языка
ИЭУ и П СФУ
E-mail: veronica_raz@hotmail.com

Кононова Валентина Анатольевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры делового иностранного языка
ИЭУ и П СФУ
E-mail: vkononova@mail.ru

УДК 811.111'373.612.2

**ПЕРИФЕРИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ
ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

А.А. Савина

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

В статье рассматриваются периферические языковые средства выражения временных отношений в англоязычных художественных произведениях. Автор приходит к выводу, что контекстуальные средства выражения временных отношений занимают периферию поля темпоральности, смежную с полями других текстовых категорий, таких как дейксис и локальность, и служат маркером субъективности повествования.

Ключевые слова: текст, темпоральность, точка зрения, временная метафора, метонимия.

Secondary Means of Expressing Temporality in Modern English

Anna Savina

The article discusses secondary means of expressing temporality in English fiction. The author comes to the conclusion that contextual means of expressing temporal relations occupy the zone adjacent to the fields of deixis and locality, and function as markers of subjectivity in the narration.

Key words: text, temporality, point of view, time metaphor, metonymy.

Как любой объект материальной природы, текст существует в реальном времени и пространстве. Необходимым свойством любого текста является его актуализация, то есть отнесенность к действительности посредством указания на конкретные предметы, определения места и времени действия [1. С. 50].

Целью настоящей статьи является описание периферических языковых средств выражения временных отношений в англоязычных художественных произведениях.

Актуальность представленного исследования обусловлена отсутствием системного описания периферических средств выражения темпоральности в художественном тексте, таких как временные метафоры и метонимические конструкции с темпоральным значением, а также необходимостью анализа их функционирования как маркеров субъективности в художественном тексте.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе (на основе методов полевого анализа, количественных подсчётов, стилистического и контекстуального анализа) языкового материала на базе широкого спектра источников, с привлечением релевантных примеров из интернет-дискурса и русскоязычных параллелей.

При подготовке статьи методом сплошной выборки было выделено более 100 случаев употребления различных (в том числе окказиональных) маркеров темпоральности в англоязычных художественных текстах. В статье представлены наиболее релевантные примеры для подтверждения основных положений исследования.

Практическая ценность проведенного исследования заключается в возможности применения его результатов в рамках учебных курсов по грамматике и стилистике современного английского языка, спецкурса по лингвистике текста, а также на практических занятиях по аналитическому чтению на старших курсах лингвистических направлений подготовки.

При изучении текста художественного произведения следует рассматривать время реальное (читательское время), грамматическое и художественное. Художественное время имеет ряд специфических черт. Так, в отличие от времени реального, художественное время многомерно – действие может развиваться параллельно в нескольких местах. Художественное время обратимо – с помощью приемов ретро- и проспекции автор может менять последовательность описываемых событий.

Одно из основных средств выражения художественного времени – грамматическое время, представленное в английском языке развитой системой видовременных форм. Однако в художественном тексте временные отношения, помимо глагольных форм в определенном грамматическом времени, могут выражаться языковыми единицами разных уровней, поэтому применительно к художественному тексту принято говорить о категории темпоральности. Являясь более широким, нежели понятие «время», понятие «темпоральность» включает в себя как всю совокупность средств выражения временных отношений, так и само время, реальное и субъективное. В широком смысле темпоральность трактуется как семантическая категория, репрезентирующая временные характеристики действия, события или состояния

посредством совокупности различных языковых средств. Темпоральность является одной из основных текстообразующих категорий.

Текстовые категории обнаруживают основные признаки, традиционно приписываемые функционально-семантическим категориям: «разноуровневые элементы, взаимодействующие при выполнении определенных семантических функций, и структуры, в которых можно выделить центр и периферию, с постепенными переходами между компонентами» [2. С. 83–84]. Ядро функционально-семантического поля темпоральности в английском языке составляет грамматическая категория времени, представленная системой противопоставленных друг другу временных глагольных форм. Периферия функционально-семантического поля темпоральности представлена лексическими единицами – именами существительными, прилагательными, наречиями с темпоральной семантикой; синтаксическими средствами – синтаксическими конструкциями с временными союзами. Контекстуальные средства выражения временных отношений в художественном тексте расположены в периферийной зоне поля темпоральности, смежной с полями других текстовых категорий.

В художественном тексте описание события не совпадает с реальной длительностью этого события или действия. Определённый период времени может опускаться с целью акцентировать внимание читателя на более важных для сюжета событиях, произошедших позднее. При этом лексические временные показатели дополнительно уточняют и конкретизируют темпоральные отношения, выраженные грамматическими временными формами: *Two months passed away. We are brought on to a day in February, on which was held the yearly statute or hiring fair in the county-town of Casterbridge* [3. P. 45]. Приведенный фрагмент открывает новую главу произведения. Наряду с глагольной формой настоящего времени, с помощью которой повествователь вступает в диалог с читателем, функцию временной ориентации читателя выполняет именно темпоральный маркер – существительное, обозначающее время, в сочетании с числительным. Посредством лексических средств выражения темпоральности автор уточняет, что с того дня, как Габриэль разорился, до ярмарки, о которой будет идти речь далее, прошло два месяца.

Важность категории времени для словесного произведения заключается в том, что временная ориентация повествования определяет характер используемых автором языковых средств [4. С. 115].

Темпоральные маркеры в художественном тексте могут быть абсолютными и относительными. Абсолютные маркеры указывают конкретное время действия: *It was a breezy Friday in July 1872* [5].

Точное указание времени подчеркивает достоверность описываемых событий, приближая ирреальное, художественное время к реальному времени: *In the summer of 1865, the Civil War over and his first two stories published, Henry prepared to spend the month of August with the Temples in New Hampshire* [6]. Предложения с абсолютными временными показателями расположены в начале нового абзаца или главы и выполняют функцию разграничения композиционных частей макротекста.

Об относительных темпоральных маркерах следует говорить, когда отсчет времени ведется от какого-либо события. Так, в романе К. Воннегута «Бойня номер пять, или Крестовый поход детей» указатели на конкретные исторические события являются не только семантическими скрепами, но и добавляют реалистичности описываемым событиям на фоне фантастической сюжетной линии о пришельцах и путешествии главного героя во времени: *When Billy joined the regiment, it was in the process of being destroyed by the Germans in the Famous Battle of the Bulge* [7. P. 19]. В предложении можно наблюдать взаимодействие нескольких разноуровневых маркеров темпоральности. Точку отсчета задает придаточное времени, вводимое союзом *when*. Процессуальность происходящего выражается предикативом *in the process of being destroyed*, при этом пассивная форма герундия призвана подчеркнуть трагичность происходящего. Сражение *the Battle of the Bulge* – реальное историческое событие, именуемое в русской традиции наступлением в Арденнах, операция немецких войск на Западном фронте в декабре 1944 – январе 1945, во время которой сам К. Воннегут попал в немецкий плен [8].

Billy asked them a little about themselves, learned that the boy's father had been killed in Vietnam – in the famous five-day battle for Hill 875 near Dakto [7. P. 76]. Ретроспекция, актуализированная грамматически – формой перфекта прошедшего времени *had been*

killed, и лексически – названием географических координат *Vietnam, Hill 875 near Dakto*, является отсылкой к конкретному историческому событию – периоду войны во Вьетнаме, а именно ноябрю 1967 года. Приведенный фрагмент служит примером взаимодействия локально-темпоральных маркеров и приближения художественного времени к реальному читательскому.

Временная соотнесенность плана рассказчика существенна для определения принципов функционирования видовременных форм в художественном тексте. В речи рассказчика легче всего проследить особенности текста как целостной системы [4. С. 117–118]. С учетом автобиографичности романа следует говорить о максимальном сближении точки зрения рассказчика и автора как в перцептивном плане (субъективное восприятие времени), так и в плане текстовой модальности: упоминания конкретных исторических фактов, кровопролитных войн современности призваны выразить антимилитаристскую позицию автора.

На тесную связь локальных и темпоральных маркеров как основных элементов системы координат художественного текста указывают многие исследователи. В частности, Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что время само по себе не осознается человеком и «наше понимание времени представляет собой метафорический вариант нашего понимания движения в пространстве» [9. Р. 139]. На этом понимании времени основаны широко распространенные в языке темпоральные метафоры: *Maybe that time is coming soon and maybe it is millions of years away, but even if we survive the collapse of our sun, we will not survive forever* [10. Р. 11]. В приведенном примере предикативное ядро первого предложения *time is coming* представляет собой языковую временную метафору структурного типа «темпоральное существительное + глагол движения» (ср. русск. «Как летит время!»). Дж. Лакофф выделяет несколько типов временных метафор, среди которых самым распространённым является тип «время движется относительно субъекта восприятия». В качестве примеров можно привести следующие фрагменты:

- *She hoped that something would come to her when **the time came*** [11];
- *What she doesn't understand is, **the deadline comes first**, end of story* [12];

- <...> *and anyway it was that dragging time of day, a few minutes after half past five, when the normal tea is finished and the hour for drinks remote* [13].

В последнем примере временная метафора долгого скучного послеобеденного времени *dragging time of day* расшифровывается конкретным указанием времени на часах *a few minutes after half past five* и усиливается темпоральным прилагательным *remote* в предикативной функции.

В следующем фрагменте наряду с рассмотренным типом временной метафоры, указывающей на прошедший временной интервал *five more minutes had gone by*, употребляется метафора типа «субъект движется к определенной временной отметке»: <...> *and looking at the clock I saw that five more minutes had gone by. Soon we would have reached our time limit, and must return to the hotel* [13]. Интересно отметить, что в данном примере глаголы движения употреблены как в переносном значении приближения к точке отсчета (*reach the time limit*), так и в прямом значении приближения при движении в пункт назначения (*return to the hotel*).

Отдельную группу темпоральных показателей составляют словосочетания с наречиями. Анализ фактического материала показал, что наряду со стилистически нейтральными адвербиальными маркерами темпоральности структурного типа «количественное числительное + существительное с темпоральной семантикой + наречие *ago / after*» (*two days ago, 3 hours later*), в функции обстоятельства времени встречаются контекстуальные маркеры сходной структуры, в которых существительные изначально не имели значения единицы измерения временного отрезка:

1. *Pages later – hearing and exposed – Whitman starts to write about all the travel he can do by imagining, and lists all the places he can visit while loafing on the grass.*

2. *A few lines later, it becomes even more clear that Whitman <...>* [14].

Читая произведения Уитмана, персонаж измеряет объем прочитанного и время, потраченное на чтение, в строках и страницах. Здесь также наблюдается совмещение локальных и темпоральных маркеров, однако подобную конструкцию следует трактовать как временной метонимический перенос: **Some time later, after I read a few lines – a few lines later*. Ритмичность, периодичность действий за

определенный промежуток времени лежит в основе метонимического переноса такого рода: <...> *I answered, and then closed my eyes again and listened to the music. I didn't sit up again until Dad called me for dinner **an album and a half later*** [14]. Контекстуальный темпоральный маркер в функции обстоятельства времени *an album and a half later* также можно трактовать как временной метонимический оборот: (*called me for dinner*) **after the time during which I listened to an album and a half – a album and a half later*.

Временная ориентация художественного текста лежит в основе дифференциации повествования от первого лица и повествования от третьего лица. Перволичное повествование ориентировано на временной опыт рассказчика, его субъективное восприятие времени. В следующем примере лирический герой песни группы *The Dramatics* вспоминает бывшую возлюбленную:

*One love ago... Baby... I really miss those times
One love ago... When you were mine ...
Now here I'm with her remembering you
One love ago* [15].

Метонимическая конструкция *one love ago* является рефреном песни. Куплет маркирован сменой временного плана, говорящий находится в другом времени, нежели описываемые события, по которым он тоскует: *when you were mine – now I'm with her*, наблюдается также противопоставление по оси временного дейксиса *those times – now*.

В романе К. Воннегута «Колыбель для кошки» контекстуальные темпоральные метонимические обороты выявлены в 27,3 % от всех случаев употребления адвербиальных темпоральных структур с *ago* в произведении: *When I was a younger man – two wives ago, 250,000 cigarettes ago, 3,000 quarts of booze ago* [16]. В данном случае контекстуальные темпоральные маркеры уточняют первую часть – придаточное времени, называя события, произошедшие в жизни говорящего в прошлом. Стилистически сниженное разговорное *booze* со значением *alcoholic drink* создает иллюзию реальности, дословной передачи речи персонажа.

В романе «Дневник Бриджит Джонс» употребление контекстуальной временной метонимии с наречием *later* зафиксировано в 13,3 % случаев от общего числа адвербиальных словосочетаний с этим наречием: *Two Bloody Marys later he was*

laughing at Jerome's obsessive use of the term "self-aware", and his skintight calf-length Calvin Klein underpants [17]. Примечательно, что в русскоязычном интернет-дискурсе не так давно появился лингвистический мем, структурно и семантически аналогичный вышеприведенному примеру – «две рюмки спустя», означающий резкую смену поведения и отмену собственных обещаний после принятия лишней дозы спиртного [18]. *Twenty-two hours, four pizzas, one Indian takeaway, three packets of cigarettes and three bottles of champagne later, Daniel is still here* [17]. Сочетание прямого показателя времени *twenty-two hours* с контекстуальными временными маркерами призвано подчеркнуть самоиронию главной героини. Перцептивный план точки зрения персонажа актуализируется также посредством маркера локального дейксиса *here*. Совмещение перцептивного (пространственно-временного) плана и оценочного (модального) планов точки зрения персонажа усиливают комический эффект и придают аутентичность повествованию, типичную для жанра личного дневника.

В следующем примере из интернет-дискурса прямой указатель временного отрезка и словосочетание с количественным числительным без темпорального значения относятся к одному наречию времени: *Nearly 3 months and 20 pounds later* [19]. Двустигшие А. Алякина «Не отрицаю, был бы очень рад любить вас 20 кг назад» может служить аналогичным примером контекстуального средства выражения темпоральности в русском языке, при этом целью метонимического переноса является актуализация комического эффекта [20].

Таким образом, маркеры субъективного времени в художественном тексте не только отражают категорию темпоральности и указывают на временные ориентиры в изображаемом художественном мире, но и служат косвенной характеристикой персонажа, а также определяют выбор композиционно-речевых форм изложения автора. Как любой показатель субъективности, периферические средства выражения темпоральности – временная метафора и метонимия – одновременно актуализируют точку зрения персонажа в художественном тексте.

Проведенный анализ позволил обнаружить корреляцию текстообразующей категории темпоральности с другими текстовыми категориями. Топонимы и лексемы со значением ориентации в

пространстве, являясь маркерами локальности, одновременно функционируют как относительные показатели темпоральности. Основным средством выражения темпоральности в художественном тексте являются видовременные формы глагола, к периферическим относятся лексические единицы со значением времени, временные метафоры, а также контекстуальные метонимии со значением времени.

Библиографический список

1. Ноздрина Л.А. Поэтика грамматических категорий: Курс лекций по интерпретации художественного текста. М.: Тезаурус, 2004. 212 с.
2. Тураева З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): Уч. пос. М.: Просвещение, 1986. 127 с.
3. Hardy Th. *Far from the Madding Crowd*. L.: Penguin Popular Classics, 1994. 374 p.
4. Савина А.А. Партитурность англоязычного художественного текста (на материале английского регионального романа XIX–XX вв.): Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2016. 193 с.
5. Bennett A. *Clayhanger* // Электронный ресурс Интернет: <http://www.gutenberg.org/ebooks/21249>.
6. Tóibín C. *The Master* // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/read/ibn_olm/The_Master.html#184320.
7. Vonnegut K. *Slaughterhouse-Five: A Novel*. Dial Press Trade Paperback. Reissue edition, 1999. 288 p.
8. Курт Воннегут. Биография // Электронный ресурс Интернет: <https://www.livelib.ru/author/14089-kurt-vonnegut>.
9. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003. 276 p.
10. Green J. *The Fault in Our Stars*. N.Y.: Penguin Group (USA) Inc., 2012. 313 p.
11. Sparks N. *The Notebook* // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/book/Sparks_Nicholas/The_Notebook.html.
12. Kinsella S. *The Undomestic Goddess* // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/book/Kinsella_Sophie/the_undomestic_goddess.html.
13. Maurier du D. *Rebecca* // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/book/du_Maurier_Daphne/Rebecca.html.

14. Green J. Paper Towns // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/book/green_john/paper_towns.html.
15. The Dramatics. One Love Ago // Электронный ресурс Интернет: <https://www.lyrics.com/sublyric/60883/The+Dramatics/One+love+ago>.
16. Vonnegut K. Cat's Cradle: A Novel. Dell Publishing, 1998. 304 p.
17. Fielding H. Bridget Jones' Diary // Электронный ресурс Интернет: https://royallib.com/book/Fielding_Helen/Bridget_Joness_Diary.html.
18. Корнев М. Мем: две рюмки спустя // Электронный ресурс Интернет: <https://jrnlst.ru/oneshort-twoshort>.
19. Nearly 3 Months and 20 Pounds Later // Электронный ресурс Интернет: <https://www.youtube.com/watch?V=68toh13nj8c>.
20. Алякин А. Стихи // Электронный ресурс Интернет: https://pikabu.ru/story/stikhi_andreya_alyakina_2285388.

Сведения об авторе

Савина Анна Александровна
кандидат филологических наук,
ассистент кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ann-owl@yandex.ru

УДК 811.161.1'374^811.581'374

РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ МНОГОТОМНЫЕ СЛОВАРИ НОВЫХ СЛОВ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Чэнь Хао

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва*

В статье проводится сравнительное описание двух современных неографических изданий, опубликованных в России и Китае, – «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века» и «Большой словарь новых слов и выражений китайского языка за последние сто лет». Оба издания историчны, отражают движущуюся языковую современность, фиксируют новые языковые единицы (слова и словосочетания) и ориентированы на определенные временные периоды. Осуществляется подробный анализ макро- и микроструктуры данных словарей, сравниваются концепция их создания и отбор слов, также дается оценка словарей такого типа в исторической перспективе.

Ключевые слова: словарь новых слов, неография, лексикография, макроструктура словаря, микроструктура словаря.

Russian and Chinese Multivolume Dictionaries of New Words: Similarities and Differences

Chen Hao

The article presents a comparative description of two modern neographic publications produced in Russia and China, namely: *New Words and Meanings. A Reference Dictionary of Media Materials and Fiction of the 1990s* and *A Large Dictionary of New Words and Expressions of the Chinese Language in the Last Hundred Years*. Both editions utilize a diachronic approach: they reflect modern developments in the language, record new words and phrases, and focus on specific time periods. The author provides a detailed analysis of the macro- and microstructure of these dictionaries, compares the principles of their initial conception and word selection, and evaluates dictionaries of this type from a historical perspective.

Key words: dictionary of new words, neography, lexicography, dictionary macrostructure, dictionary microstructure.

Лексический взрыв, сопутствующий стремительным общественным переменам, становясь объектом исследования лексикографов, получает отражение в словарях новых слов. Сопоставление подобных русскоязычных и китайскоязычных словарей ещё не проводилось и особенно интересно благодаря тому, что эти языки относятся к разным типам: флективный русский и изолирующий китайский. Сравнительный анализ этих словарей позволяет продемонстрировать как единство современной

лексикографической традиции, так и национальную специфику неографии.

В данной статье сопоставляются составленный научными сотрудниками Словарного отдела ИЛИ РАН (Санкт-Петербург) словарь «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века» (в 2009 г. издан т. 1, в 2014 г. – тт. 2, 3; далее – русский словарь) под редакцией Т.Н. Буцевой и Е.А. Левашова, содержащий языковые единицы, появившиеся и закрепившиеся в русском литературном языке в 90-х гг. XX века, и изданный под редакцией Сун Цзыжана в 2014 г. по гранту Фонда общественных наук КНР «Большой словарь новых слов и выражений китайского языка за последние сто лет» (100年汉语新词新语大辞典; далее – китайский словарь), охватывающий новую лексику с 1912 г. по 2011 г. Оба словаря, получившие поддержку на государственном уровне, являются важными научными проектами для своих стран.

В научной литературе по неографии обращается внимание на три стадии жизни нового слова: первое появление неологизма в речи (в печатных текстах), которое может быть (и часто бывает) последним; его неоднократное повторение в рамках некоего небольшого – условно десятилетнего – контрольного отрезка времени; его документированное бытование в языке двух смежных человеческих поколений – его полная социализация. В соответствии с этими тремя степенями новизны Н.З. Котелова предлагает три типа неологических словарей: словари-ежегодники, словари-десятилетники и итоговые словари новых слов, охватывающие три десятилетия [1. С. 110].

В России и Китае существует традиция издания ежегодной справочной литературы о новых словах. Составители указанных русского и китайского словарей опирались на ежегодные сводки, в которых новые слова регистрируются независимо от перспектив их жизнеспособности в языке. Как известно, в России важными неографическими информационно-справочными изданиями были 17 ежегодных выпусков «Новое в русской лексике. Словарные материалы» (1977–1994). Эти ежегодники были задуманы с целью «отразить все живые процессы словотворчества, реализуемые в русской речи» [2. С. 7], они не ставили перед собой нормативных задач, «подобное издание должно открыть широкий доступ всему

новому в языке, включая слова-однодневки, жаргонизмы, разного рода окказиональные, индивидуально-авторские слова» [3. С. 25].

Что касается Китая, то здесь начали издавать серии ежегодников только в 1995 г., когда в России уже прекратили эту работу. Это были шесть выпусков 汉语新词新语年编 («Ежегодник новых слов и выражений китайского языка» под редакцией Сун Цзыжяня), изданные с 1997 г. по 2011 г. (1995–1996, 1997–2000, 2001–2002, 2003–2005, 2006–2008, 2009–2010). В последнем, третьем, томе анализируемого китайского словаря получили отражение материалы относительно краткосрочного охвата – от двух до четырех лет.

При отборе слов в оба сопоставляемых словаря очень важным было уточнить данные о первом употреблении нового слова. Материал для обоих словарей отбирался из текстов массовых периодических печатных изданий, которые являются источником распространения не только разнообразной новостной информации, но и информации лингвистической. Охват русского словаря – более 500 изданий, а китайского – 5061 издание.

Заслуживает внимания и тот факт, что составители обоих словарей для уточнения информации впервые использовали электронную базу данных. Во Введении русского словаря указывается, что «на средства из грантов РГНФ была осуществлена компьютеризация Группы словарей новых слов, позволившая коллективу перейти на новые методы работы, связанные с использованием ресурсов Интернета» [4. С. 5]. Составители словаря использовали сетевой источник «Интегрум», который наилучшим образом подходит для неографической работы, поскольку в этой информационно-поисковой базе была представлена практически вся центральная и региональная российская пресса: «Использование Интегрума – новый этап компьютеризации научной гуманитарной мысли, который позволяет строить гипотезы не на субъективной оценке нескольких случайно обнаруженных фактов, а на основе анализа огромного русскоязычного материала» [5. С. 2].

Что касается китайского словаря, то его составители опирались не на уже существующую базу данных, а создали специальную базу данных языковых материалов, которая связана с процессом оцифровки словаря: одновременно выходили бумажная и электронная (онлайн) версии словаря, и в онлайн-базе данных любой человек сейчас может создать новую словарную статью. Содержание таких

статей контролируется лексикографами и лингвистами, а вся редакционная работа фиксируется и может быть отслежена пользователями. Таким образом, постепенно сложилась так называемая модель «издания в обратном порядке» (反向出版), когда сначала составляется цифровая версия, а потом публикуется печатное издание. Можно отметить, что если раньше новые слова главным образом были объектом лингвистического исследования, то сейчас как в России, так и в Китае ими активно интересуются и обычные пользователи Интернета. Это говорит о том, что для современной лексикографии важны разработки единой стратегии компьютерного обеспечения пополнения, обработки и использования новых слов – использование электронных баз данных и словарей становится все более актуальным.

Что касается макроструктуры русского и китайского словарей, то, как известно, «к макроструктуре следует отнести общие проблемы словаря как самостоятельной системы с ее внутренними связями и многоплановой организацией» [6. С. 60], в том числе отбор слов. Сопоставление обоих словарей позволяет выделить несколько разрядов лексики, совпадающих в обоих словарях: внутриязыковые новые слова и внешние заимствования, причем основной источник новых слов – не заимствование, а внутренние ресурсы родного языка.

Можно выделить шесть совпадающих в русском и китайском словарях разрядов внутриязыковых новых слов:

1. Слова на основе внутренних ресурсов в русском словаре появляются как результат работы словообразовательных моделей (*быстросуп, талонизация, ДНК-последовательность*) или являются устойчивыми в употреблении сочетаниями слов нефразеологического характера (*экономические беженцы, новые богатые*). В китайском словаре такие слова образованы способом словосложения, который осуществляется простым примыканием одного компонента к другому, как *酷装 модный + одежда > модная одежда; 哈韩 увлечение + Корея > увлечение южнокорейской поп-культурой*.

2. Сокращения и аббревиатуры: ГИБДД (Государственная инспекция безопасности дорожного движения), РАО (Российское акционерное общество), 澳网 (澳大利亚网球公开赛 – открытый чемпионат Австралии по теннису), 超市 (超级市场 – супермаркет).

3. Старые слова, вновь зазвучавшие актуально, приобрели новое значение, утратив или сохранив старое: *гармошка* раньше обозначало музыкальный инструмент, а сейчас также и автобус с такой конструкцией корпуса; *充电* раньше значило «сообщать электрический заряд», а сейчас также и «набираться знаний, расширять кругозор».

4. Забытые слова, вернувшиеся в употребление в результате актуализации соответствующих понятий: *губернатор* (в дореволюционной России и Российской Федерации), *股份公司* (акционерная компания, до образования КНР и после проведения политики реформы и открытости). При этом смысл вернувшихся слов может меняться: *土豪* как устаревшее слово раньше значило «местный богач», а сейчас – человек, который бросает деньги на ветер.

5. Слова, заимствованные литературным языком из функциональных подязыков. В русском словаре основные источники такого заимствования – жаргоны: *бэха* (автомобиль марки БМВ), *торчок* (наркоман), в китайском словаре также распространены подобные заимствования, но, в отличие от русского, основными источниками служат диалекты: сычуаньский диалект *搞笑* *вызвать смех*, кантонский диалект *发烧友* *фанат*.

6. Неразложимые и фразеологические сочетания слов: *дети Арбата* (дети бывшей советской элиты), *по барабану* (абсолютно всё равно), *豆腐渣工程* (буквально: *построенное на бобовой гуще сооружение*) означает строительство, осуществленное на скорую руку.

Совпадают в русском и китайском словарях также некоторые заимствованные слова: *шоу*, *秀* (англ. *show*); *горячая линия*, *热线* (англ. *hot line*); *супермаркет*, *超级市场* (англ. *supermarket*). Также есть слова, частично заимствованные из других языков, но образованные по регулярным словообразовательным моделям (в русском словаре: *интернет-магазин*, *ТВ-программа*, *астроблок*, *демоверсия*). В китайском словаре, в отличие от русского, количество заимствованных корней невелико: заимствованное слово *吧* *бар* (англ. *bar*) является продуктивной морфемой и образует новые слова,

указывающие на места отдыха (网吧 *интернет-кафе*, 串吧 *шашлычный двор*).

В обоих словарях можно найти как слова, которые совпадают в русском и китайском языке – они в основном являются иностранными заимствованиями – так и специфические для каждого словаря включения: в китайском словаре 甩客 *высадить пассажира перед выездом или в середине пути*, а в русском словаре *бычок* (малотонный грузовик марки ЗИЛ).

Главное различие в отборе слов для русского и китайского словарей наблюдается в том, что в китайский словарь включены не только те слова, которые с разной степенью устойчивости воспроизводились в речи, но и исчезнувшие слова (消亡词语) – бывшие новыми в тот или иной период столетия, но исчезнувшие к настоящему времени. По словам главного редактора Сун Цзыжань, такие решения, касающиеся отбора слов, связаны с тем, что от лингвистической точки зрения, «从语言学的研究角度看, 这类“消亡词语”恰恰是学者眼中的珍品; 从社会学的研究角度看, “消亡词语”所承载的社会历史信息, 有如绝版文物, 具有不可忽视的研究价值 («С точки зрения лингвистического изучения, именно исчезнувшие слова являются сокровищем для ученых; с точки зрения социологического изучения, исчезнувшие слова содержат в себе историческую информацию об обществе, подобно памятникам культуры, они обладают ценностью, которую нельзя игнорировать при изучении» (перевод автора статьи. – Ч. Х.)) [7. С. 1]. И поскольку китайский словарь охватывает целое столетие, то неизбежно включает в себя исчезнувшие слова. Однако, по мнению составителей, такие слова важны тем, что отражают исторические реалии.

Стоит упомянуть о том, что русский словарь является продолжением серии словарей, четвертым среди «десятилетников», вышедших начиная с 70-х годов XX века (первый словарь этой серии содержит лексику 60-х годов (1971), второй – 70-х (1984), третий – 80-х (1996)). Он разделен на три тома: первый том (815 стр., А – К), второй том (1391 стр., Клиент-банк – Паркетный), третий том (1358 стр., Паркомат – Я). В сфере новых слов данный словарь отражает десятилетие, во многом отличающееся в российской действительности от предыдущих: «90-е годы XX в. – переломный период в истории современной России. Распад СССР, в который

прежде входила Российская Федерация, отказ от государственного социализма и авторитаризма, политические преобразования в обществе, гласность, внедрение рыночных, капиталистических отношений, ускоренное развитие науки и техники, заметная культурно-идеологическая и языковая экспансия Запада, вызвавшая невиданный напор иноязычных заимствований, усиление воздействия на общее сознание средств массовой информации и сопутствующие всем этим процессам явления вызвали невиданные подвижки в современной русской лексике, ее зримое обновление» [4. С. 4].

Что касается китайского словаря, то он содержит 11 000 словарных статей и также разделен на три тома по наиболее важным периодам развития Китая, каждый том данного словаря отражает отдельный временной пласт – около 30 лет: первый том: 502 стр., 1912–1949 гг., период Китайской Республики; второй том: 473 стр., 1949–1978 гг., после основания КНР; третий том: 924 стр., 1978–2011 гг., после периода политики реформ и открытости. Как представляется, эти периоды длительностью в 30 лет соответствуют приведенной ранее лингвистической концепции о полном цикле жизни слова и находятся в согласии с трактовкой Н.З. Котеловой. На этапе подготовки русского словаря такого типа – Словаря новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х) (1995) – исследовательница писала о новых словах как о «словах, возникших на памяти применяющих их поколений» [8. С. 11]. Что касается анализируемого китайского словаря, то с его помощью можно узнать, какие новые слова получили распространение в конкретный исторический период. В первом и втором томе исчезнувшие слова стали ценным историческим материалом. Самым объемным является третий том, так как именно со времени проведения политики реформ и открытости Китая в жизни общества произошли колоссальные изменения, и в китайском языке появлялось огромное количество новых слов.

Рассмотрим более подробно структуру первых томов русского и китайского словарей. В словаре «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века» есть разделы: Введение [4. С. 3–6], Из предисловия к словарю «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х годов» (М., 1971) [4. С. 7–10], Из предисловия к словарю «Новые слова и значения. Словарь-справочник по

материалам прессы и литературы 70-х годов») (М., 1984) [4. С. 11–12], Состав словаря [4. С. 13–16], Сокращения названий источников [4. С. 17–20], Сокращения названий словарей [4. С. 21], Сокращения слов и помет [4. С. 22], Словарные статьи [4. С. 23–811].

Что касается китайского словаря, то в начале первого тома даются 前言 (Предисловие) и 凡例 (Пояснение), потом следует раздел 本卷词目首字音序表 (Фонетический указатель по первому иероглифу) [7. С. 1–6], 正文 (Словарные статьи) [7. С. 1–436], в приложение входят 字母数字开头的词 (Слова, начинающиеся с латинских букв или цифр) [7. С. 437–438], 本卷主要引用文献 (Основные источники) [7. С. 439–465], 本卷词目笔画索引 (Указатель по ключам) [7. С. 467–502]. В конце третьего тома помещается 全书词目笔画索引 (Общий трехтомный указатель по ключам) и 后记 (Послесловие).

Сходство в макроструктуре состоит в том, что 1) это трехтомное издание, в котором общее предисловие и техническая информация находятся в начале первого тома и в остальных томах не повторяются; в оформлении обоих словарей применяется отдельная нумерация для каждого тома (в отличие от некоторых китайских многотомных лексикографических изданий, где применяется сплошная нумерация); 2) в обоих словарях заголовочные единицы расположены в алфавитном порядке, в русском по русскому алфавиту, в китайском по нормативной транскрипции *пиньинь* (пиньинь или китайский фонетический алфавит – принятая в КНР и получившая международное распространение система записи слов китайского языка буквами латинского алфавита [9. С. 708]) на основе латинского алфавита.

Основные различия состоят в том, что 1) в китайском словаре каждый том посвящен новым китайским словам, появившимся за 30 лет, то есть в трёх томах зафиксированы слова за 100 лет, тогда как в русском словаре даны новые слова за 10 лет; 2) в русском словаре приводятся три раздела со списками сокращений: Сокращения названий источников, Сокращения названий словарей, Сокращения слов и помет, а в китайском словаре подобных разделов нет; 3) в китайском словаре есть несколько индексов: фонетический указатель, указатель по ключам и в конце третьего тома помещается общий

сводный указатель по ключам для всех томов, а в русском словаре отсутствует индекс.

Что касается микроструктуры русского и китайского словарей, то сначала приведем примеры построения словарной статьи в русском и китайском словарях:

ИНТЕРНÉТ-БÁНК [тэрнэ́], а, м. Банк, через который проходят финансовые сделки, осуществляемые в Интернете (см.). *Цифровые деньги – это файлы – обязательства Интернет-банка, возможность создания которых без участия банка исключается криптографическими методами.* БТ, 1999, 4. *Сайты Интернет-банков подробно информируют потенциальных клиентов о предоставляемых финансовых услугах.* Комп, 1999, 27.

– ФН, 1999, 28 (*на континенте вдвое больше И-ов, чем в Штатах*); ТК 17.9.99 (*И. – путь к массовому электронному обслуживанию клиентов*); Ком-Д 21.10.99 (*в России и-и делают первые шаги*). – Англ. **Internet bank**; **интернёт...** (относящ. к Интернету (см.) как сфере своей реализации или средству осуществления какой-л. деятельности; см. 2-е знач.) + **банк** [4. С. 674].

【网上银行】 wǎngshàng

yínháng 利用因特网进行存取款等业务的银行。

[例]

<...>

智能化、人性化的柜台终端、ATM、POS、网上银行、自助银行、手机银行、家居银行等越来越多的新型模式层出不穷。（《国际金融报》2001年12月4日）<...>

[按]

“网上银行”又称“网络银行”“虚拟银行”，是因特网的发展带来的产物。“网上银行”没有实际营业场所，全部业务都在因特网上进行，可以不受时间、地点以及业务办理方式的限制。[7. С. 619].

(ИНТЕРНЕТ-БАНК), использование интернета для внесения и снятия денежных средств, а также осуществления иных банковских операций.

Примеры: <...> Интеллектуализация, удобные для людей терминалы, АТМ, POS, **интернет банк**, банкомат, мобильный банк,

домашний банк, а также иные новые модели все больше и больше появляются. («Международные финансы», 04.12.2001) <...>

Справка: «Интернет-банк», также известный как «Онлайн-банк» и «Виртуальный банк», является продуктом развития интернета. «Интернет-банк» не имеет места осуществления операций, все операции проводятся в Интернете, которые не зависят от времени, места и форм оформления (перевод автора статьи. – Ч. Х.)).

Сопоставление позволяет выявить сходную микроструктуру обоих словарей. Заголовочные единицы даны полужирными буквами (网上银行 / **ИНТЕРНЭТ-БАНК**), далее дается необходимая фонетическая характеристика, в русском приводится ударение и правильное чтение [тэрнэ], а в китайском – нормативная транскрипция *пиньинь* заголовочных единиц (*wǎngshàng yínháng*). Затем в русском следует грамматическая информация: родительный падеж единственного числа и род имени существительного (а, м.). В китайском словаре отсутствует грамматическая информация, хотя в китайских лингвистических словарях сведения о принадлежности к той или иной части речи обычно приводятся, в то время как в энциклопедических словарях они опускаются. Далее в русском словаре обычно даются пометы стилистической принадлежности (разговорное, профессиональное, жаргонное, неодобрительно, презрительно), которые в китайском словаре отсутствуют (в приведенном русском примере их нет). Затем в обоих словарях следует толкование значения, большое количество текстовых иллюстраций, в которых приведены источники и цитаты первого известного использования данного слова в массовых периодических печатных изданиях.

В обоих словарях словарная статья завершается справочным разделом, где указываются дополнительные сведения о слове. В русском словаре перечисляются: 1) добавочные цитатные источники, имеющиеся в базовой картотеке: ФН, 1999, 28 (*на континенте вдвое больше И-ов, чем в Штатах*); 2) русские филологические и энциклопедические словари, ранее отметившие данное новое слово (в приведенном примере отсутствует данная информация); 3) словообразовательная и этимологическая справка: Англ. *Internet bank*; **интернэт...** (относящ. к Интернету (см.) как сфере своей

реализации или средству осуществления какой-л. деятельности; см. 2-е знач.) + **банк**). Последнее приводится потому, что такая справка позволяет уяснить место нового слова в системе русского языка, его внутреннюю форму, существенную для понимания его значения: «Разработка этимологических и словообразовательных справок при описываемых словах не только повысила содержательность Словаря, но и позволила контролировать формирование словника, уточнять семантическую характеристику слов, учитывать систему русской лексики и образующиеся на наших глазах или пополняющиеся микросистемы» [10. С. 7].

В отличие от русского в китайской словарной статье в справочном отделе в основном помещается информация энциклопедического характера. Но иногда при необходимости в нее входит и лингвистическая информация (словообразовательная и этимологическая справка, указание на стилистическую принадлежность). Поскольку в первый и второй тома китайского словаря включены исчезнувшие слова, подробная информация энциклопедического характера в словарной статье может помочь читателям лучше понять исторический контекст.

Итак, сопоставление микроструктуры русского и китайского словарей показывает, что общей стратегией данных словарей является использование обилия примеров и указание первого использования заголовочной единицы. Основное различие словарных статей состоит в том, что китайский словарь дает минимальное количество описательной информации и неполно описывает с лингвистической точки зрения заголовочную единицу, но это компенсируется обширной информацией энциклопедического характера.

Выводы. Сопоставление показывает, что, несмотря на значительные различия в письменных системах и грамматическом строе русского и китайского языков, наблюдается значительное сходство в стратегиях построения словарей, в организационных принципах и общих концепциях, в словарном составе и структуре обоих словарей, что свидетельствует о единстве современной лексикографической традиции. Главное различие состоит во временных рамках отбора слов, в отношении к исчезнувшим словам и в структуре словарной статьи. Вместе с тем подобным словарям свойственна некоторая ограниченность, так как помимо фиксации факта появления слова они не отражают степени его распространения

и дальнейшей судьбы слова. Разумеется, оба словаря не в состоянии включить все новые слова, но тем не менее они в принципе стремятся к тому, чтобы отразить новые языковые явления в максимальной полноте.

Очевидно, что неография не утрачивает своего значения, и на современном этапе проекты подобной направленности постепенно переходят в область цифровой среды для регистрации и обработки данных. Словари этого типа не только являются неотъемлемой частью развитой лексикографической традиции, но и отражают динамику языковых процессов и служат ценным историческим материалом для изучения судьбы слова в языке и культурно-специфических исторических реалий.

Библиографический список

1. Левашов Е.А. Словарь новых слов русского языка // Русская речь. 1996. № 3. С. 110–111.
2. Котелова Н.З. Теоретические аспекты лексикографического описания новых слов // Новые слова и словари новых слов. СПб.: ИЛИ РАН, 1997. С. 7–8.
3. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. Л.: Наука, 1978. С. 5–26.
4. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века. В 3 т. / Т.Н. Буцева и др.; ред.: Т.Н. Буцева (отв. ред.), Ю.Ф. Денисенко, Е.А. Левашов; Российская акад. наук, Ин-т лингвистических исслед. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2009–2014. Т. 1: 2009. 813 с., Т. 2: 2014. 1389 с., Т. 3: 2014. 1356 с.
5. Integrum: точные методы и гуманитарные науки / Отв. ред.-сост. Г. Никипорец-Такигава. М.: Летний сад, 2006. 429 с.
6. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: Уч. пос. М.: Флинта: Наука, 2009. 432 с.
7. 100年汉语新词新语大辞典. 宋子然主编. 上海: 上海辞书出版社. 2014. 三卷 (Большой словарь новых слов и выражений китайского языка за последние сто лет: в 3 т. Гл. ред. Сун Цзыжань. Шанхай: Шанхайское издательство словарей и энциклопедий. 2014. Т. 1. 502 с. Т. 2. 473 с. Т. 3. 924 с.).
8. Котелова Н.З. Проект словаря новых слов русского языка. Л.:

Наука: Ленингр. отд-ние. 1982. 86 с.

9. Концевич Л.Р. Пиньинь // Духовная культура Китая: энциклопедия в 5 т. Т. 3. Литература. Язык и письменность / Гл. ред. М.Л. Титаренко; РАН. Институт Дальнего Востока. М.: Восточная литература, 2008. С. 708–710.

10. Котелова Н.З. Предисловие // Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х гг. М.: Русский язык, 1984. С. 3–12.

Сведения об авторе

Чэнь Хао

аспирант кафедры теории и методологии перевода
высшей школы перевода

Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова

E-mail: jervisvogt@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.111(73)“19”:792

«НЕЧТО ДИКООЕ...»: ТЕАТРАЛЬНАЯ ЭСТЕТИКА ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА

А.Ю. Курмелев

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

В статье рассматривается театральная эстетика американского драматурга Теннесси Уильямса, известного как автор концепции «пластического театра». Автор дополняет представления об эстетических исканиях писателя, анализируя малоизвестное эссе «Нечто дикое...», в котором излагаются идеи о назначении театра, сближающие американского драматурга с представителями европейского авангардного театрального искусства, в частности с Антоненом Арто.

Ключевые слова: Теннесси Уильямс, театральная эстетика, пластический театр, Антонен Арто, театр жестокости.

Something Wild: Tennessee Williams's Theater Aesthetics

Anton Kurmelev

The paper discusses theater aesthetics of Tennessee Williams known for his concept of the plastic theater. The author analyzes one of the essays by the American playwright – *Something Wild* – that contributes much to the understanding of the writer's theater philosophy. The author comes to the conclusion that Tennessee Williams's search of universal theater language echoed different tendencies of European avant-garde theater, for example, “theater of cruelty” by Antonin Artaud.

Key words: Tennessee Williams, theater aesthetics, plastic theater, Antonin Artaud, theater of cruelty.

С начала 40-х годов XX века в культурном мире США начинают распространяться модернистские, авангардные веяния. Это было связано с тем, что центр сюрреализма переместился в США в связи с эмиграцией ярчайших представителей данного течения на североамериканский континент. Именно в это время на американские подмостки выходит будущий «поэт сцены», теоретик и практик концепции «пластического театра», новатор в американском театре, один из наиболее зрелищных и острых драматургов XX века –

Теннесси Уильямс со своим легендарным «Стеклянным зверинцем». В.Я. Вульф, известный театральный критик, перу которого принадлежат многочисленные переводы пьес Теннесси Уильямса, в одном из интервью 2001 года назвал писателя «королем драматургии XX века» [1].

«Я понимаю, насколько я, как драматург, старомоден в своем стремлении к классической форме» [2. С. 315], – пишет Теннесси Уильямс в своих мемуарах. Но, несмотря на это, на протяжении всего творческого пути у американского драматурга наблюдается постоянное стремление к эксперименту, к новаторству, увлечение экспрессионистскими приемами, активное использование символа, подтекстового начала.

Необходимо отметить, что Теннесси Уильямс никогда не писал фундаментальных теоретических работ о своей театральной эстетике. Его представления о современной драматургии разбросаны по многочисленным эссе, предисловиям и послесловиям к произведениям, а также прочитываются в каждой его пьесе, которая являет собой практическое воплощение взглядов драматурга на театральное искусство.

В предисловии к своему первому (признанному) драматическому шедевру Теннесси Уильямс представляет американскому театру, на первый взгляд, абсолютно новую театральную концепцию – концепцию «пластического театра». Суть концепции «пластического театра», как известно, заключается в том, что все внелитературные средства (музыка, свет, жесты, пластика, декорации и т. д.), используемые при создании театральной постановки, имеют преимущество перед словом, или, используя слова одного из ведущих авангардистов театрального искусства начала XX века Антонена Арто, в «интенсивной мобилизации» этих внелитературных средств. Идея «пластического театра» Теннесси Уильямса перекликается со стремлением Арто создать театр, чья «сфера вовсе не психологична, она является пластической и физической» [3. С. 76].

В то же самое время Теннесси Уильямс задается вопросом о функции языка (текста) в театре. Как и многие теоретики и практики театральной индустрии XX века, которые подчеркивали неточность или неспособность языка отразить реальность и уделяли особое внимание изменению его первичной функции, необходимости «сузить

область его применения, рассматривать его уже не просто как средство привести персонажей к достижению их целей» [3. С. 77], Теннесси Уильямс также ставит под сомнение его функциональность и говорит о второстепенной значимости слова. В предисловии к пьесе «Путь действительности» он пишет: «на мой взгляд, текст пьесы – лишь тень ее, к тому же довольно нечеткая... То, что напечатано в книге, не более чем эскиз здания, которое либо еще не возведено, либо уже построено и снесено. Цвет, изящество, взлет, рисунок движения, быстрое взаимодействие живых людей, впечатления, мгновенно сменяющие друг друга, подобно вспышкам молнии в тучах – вот что составляет пьесу, а вовсе не слова на бумаге, вовсе не мысли и суждения автора, это жалкое тряпье, раздобытое на дешевых распродажах. Как драматург я исповедую примерно ту же веру, что и художник из комедии Бернарда Шоу «Врач на распутье»: «Верую в Микеланджело, Веласкеса и Рембрандта; в могучую силу композиции и тайну цвета, в искупление всего сущего вечной красотой, в назначение искусства, осенившего их своею благодатью. Аминь» [4. С. 249–250].

Необходимо отметить двойственное, противоречивое отношение Теннесси Уильямса к языку. Несмотря на категоричное суждение, приведенное выше, на раннем и «классическом» этапах своего творчества Теннесси Уильямс не сводит роль слова в своих пьесах на нет; он предпочитает органичность всех сценических и внесценических элементов постановки. Например, комментируя использование экрана в «Стеклянном зверинце», драматург пишет: «Надпись или образ, появляющийся на экране, должен усилить содержание, которое неявно уже присутствует в тексте, и позволить выделить главную мысль легче и проще, чем если бы вся смысловая нагрузка лежала только на репликах героев» [5. С. 118–119]. Таким образом, Теннесси Уильямс считает слова пьесы ее основой, смысловым каркасом для постановки и выбора тех или иных внелитературных средств, которые бы более адекватно раскрывали или подкрепляли их значение.

Также следует отметить, что в отличие, например, от артодианской театральной концепции, направленной на создание эмоционального потрясения и воздействие на нервную систему зрителей, концепция «пластического театра» не ограничивается задачей шокировать публику. Разрушив традиционные методы

построения театральной постановки, он не собирается изменять основной направленности театра – заставить публику задуматься о вечных жизненных ценностях: любви, смерти, искусстве. Теннесси Уильямс ставит перед собой задачу посредством использования (но не нагромождения) различных внесценических элементов, их гармонии и четкой продуманности обратиться к сознанию и подсознанию публики, создав при помощи «пластических» элементов символы, которые были бы близки каждому человеку. Именно в этом внедрении новаторских идей при сохранении доминирующей реалистической традиции и проявляется консерватизм, «старомодность» Теннесси Уильямса как драматурга.

Свидетельством этому может служить небольшое эссе 1953 года под названием «Нечто дикое...» (*Something Wild*), которому уделялось мало внимания со стороны как отечественных, так и зарубежных исследователей. В этой небольшой по объему работе, носящей, отчасти, мемуарный характер, Теннесси Уильямс в наибольшей степени приближается к идеям, выдвинутым европейскими авангардистами. Характеризуя театр, американский драматург описывает его как «... великолепное колдовство!... Нечто дикое, нечто волнующее, нечто, к чему вы не привыкли. Одним словом, выдающееся» (... *beautiful witchcraft!... Something wild, something exciting, something that you are not used to. Offbeat is the word* – здесь и далее перевод автора статьи. – А. К.) [6. Р. 848]. Теннесси Уильямс уподобляет искусство анархии: «По-моему, искусство представляет собой один из видов анархии, а театр является территорией искусства... Она противоречит той упорядоченности, на которой основывается организованное, структурированное общество. Это – благоприятная анархия... Благоприятная в том смысле, что создает нечто отсутствующее, и то, что она создает, может быть простой критикой существующей реальности» (*In my opinion art is a kind of anarchy, and the theater is a province of art... It runs counter to the sort of orderliness on which organized society apparently must be based. It is a benevolent anarchy... It is benevolent in the sense of constructing something that is missing, and what it constructs may be merely criticism of things as they exist*) [6. Р. 845]. Эти идеи во многом перекликаются в первую очередь с идеями Антонена Арто о способности театра «посредством анархического разрушения... действительно поставить

под сомнение самого человека, его представление о реальности и его поэтическое место внутри этой реальности» [3. С. 99–100].

Необходимо отметить, что частое сравнение театральные исканий Теннесси Уильямса с положениями театральной концепции Антонена Арто, чьи идеи, выдвинутые в 20-30-е годы XX века, остались на периферии французской сцены того времени, но позже именно они оказали значительное влияние на развитие театра, ни в коем случае не говорит в пользу прямого заимствования американским драматургом постулатов французского авангардиста. Речь в данном случае идет исключительно о типологическом родстве, так как манифест Арто «Театр и его двойник», в котором изложены основные постулаты «театра жестокости», был переведен на английский язык и появился в Америке только в 1958 году, в то время как эссе «Нечто дикое...» увидело свет уже в 1953. Подобное сходство лишней раз подчеркивает, что представители искусства на разных континентах были озабочены поиском аналогичных эстетических решений.

Дальнейшие размышления Теннесси Уильямса о назначении театра и эффекте, который он должен производить, близки по своему идейному содержанию «метафизическому страху» [3. С. 45] у Арто и идее о буквально физическом воздействии, которое должно оказывать театральное действие. Представление, по мнению американского писателя, должно «... наносить удар прямо в солнечное сплетение... привносить изменения в жизнь зрителей...» (... *deliver a punch to the solar plexus... it made a difference in the lives of the spectators...*) [6. P. 848], пускать «горячий свинец... в их [зрительские – примечание автора. – А. К.] животы» (...*hot lead ... into their bellies...*), вызывать «нервные судороги» (*a disturbing kink*) [6. P. 847] как в сознании, так и в теле зрителей и надолго оставаться в их памяти.

Идейная близость Теннесси Уильямса с европейскими драматургами-авангардистами также заключается в том, что они разделяют отличную от общепринятой систему представлений о добром и злом началах: в их мировоззрении и в их театральных системах все, что считается положительным (культура, цивилизация, законопослушность, самообладание и т. д.), становится отрицательным, и наоборот, все, что имеет согласно общественной морали знак минус (природа, жестокость, сексуальность, сила и т. д.),

приобретает знак плюс. Теннесси Уильямс уделяет в своем творчестве особое внимание критике противоречий и несовершенства буржуазного общества и воспекает естественные инстинкты и чистые чувства тех, кто находится на его периферии, не принимаясь социумом.

Мотивы изгнанничества и социальной дискриминации актуальны для Теннесси Уильямса на протяжении всего его творчества, хотя на раннем этапе и носят романтизированный характер. Его беглецы и изгои (нонконформисты, творческие люди, представители сексуальных меньшинств и т. д.) являются в большинстве случаев поэтическими, утонченными и хрупкими натурами, харизматичными и духовно богатыми личностями. В «классических» пьесах присутствуют моральные дилеммы, с которыми сталкиваются эти герои и которые разрешаются не в их пользу. Налицо жесткое идейное противостояние такой личности и существующего общественного уклада, которое носит романтический характер.

На раннем этапе присутствующие в пьесах Теннесси Уильямса элементы, «наносщие удар прямо в солнечное сплетение» и вызывающие «нервные судороги», носят преимущественно завуалированный, скрытый характер. Они происходят за сценой и либо упомянуты, либо обозначены символически. Драматург прибегает к изображению жестокости практически во всех своих пьесах. В этом проявляется его склонность к натуралистическому изображению. Например, хромота Лауры в «Стеклянном зверинце», убийство Вэла и Леди в «Орфее», избиение коммивояжером водителя Альваро в «Татуированной розе», изнасилование Бланш в «Трамвае «Желание»», оскотление Чанса в «Сладкоголосой птице юности» и т. д.

Таким образом, на раннем этапе творчества Теннесси Уильямса прослеживается определенное сходство его концепции «пластического театра» с идеями представителей европейского театрального авангарда первой половины XX века. Драматурги-новаторы обращают внимание на необходимость включения внелитературных элементов в постановки с целью возвращения театру способности потрясать и изменять зрителя, в той или иной мере отдают предпочтение пластике перед словом, хотя цели они определяют для себя различные. Вслед за Арто целый ряд

театральных деятелей провозглашает совершенно новый театр. Они считают первостепенной важностью сценического действия обращение к чувствам зрителя с целью вызвать эмоциональный шок, разрушение посредством «жестокости» прежних представлений зрителя о театре. Это разрушение должно пробудить внутренний мир человека и заставить его испытать то, что невозможно испытать в повседневной жизни. Теннесси Уильямс, в свою очередь, использует высокую концентрацию невербальных компонентов (повторяющиеся музыкальные фрагменты, яркие, выделяющиеся элементы сценического оформления) с целью создания символического пласта пьесы для воздействия на подсознание публики, оставаясь, несмотря на свои эстетические искания, в рамках поэтического реализма.

1960-е годы предоставили Теннесси Уильямсу свободу в исследовании того, что было запретным или неприемлемым в Америке 1940-х и 50-х годов. В это время драматург вступает в свой «каменный век» [2. С. 273]: в 1963 году умирает от рака его возлюбленный, с которым он прожил 14 лет, после чего Теннесси Уильямс не находит в себе сил писать, еще сильнее пристращается к кофе, наркотикам и алкоголю, стараясь таким образом подстегнуть воображение; у него появляется постоянный страх сойти с ума и попасть в психиатрическую лечебницу. На протяжении почти всего десятилетия Теннесси Уильямс чувствует себя опустошенным и больным, по большей части из-за своего алкоголизма и злоупотребления наркотиками. В 1970 году у писателя происходит нервный срыв, в результате которого его ненадолго помещают в психиатрическую клинику, что в какой-то степени вернуло его к жизни, позволило ему ощутить новый прилив сил и работоспособности.

Несмотря на такого рода жизненные перипетии и неоправданные упреки со стороны критиков и зрителей, Теннесси Уильямс не прекратил писательскую деятельность. С одной стороны, все это обострило восприятие драматургом жизни, окружающей его действительности, а с другой, потеря близкого человека привела к освобождению писателя от условностей и ограничений окружающего мира, от клише и ярлыков, навешанных на него критиками, что дало ему свободу говорить открыто на запрещенные темы, изображать жизнь такой, какая она на самом деле, предоставило ему возможность экспериментировать в полной мере, бросая вызов устоям театральной

индустрии, подобно героине повести «Римская весна миссис Стоун» (*The Roman Spring of Mrs. Stone*, 1950): «избавившись от иллюзий... теперь миссис Стоун, пожалуй, не побоялась бы взглянуть в лицо любой истине, будь то о себе самой или о жизни... в сознании ее один за другим беззвучно и незримо рухнули многие барьеры, свежий ветер ворвался в него, и отныне она могла откровенно признаться себе в таких вещах, над которыми раньше не смела задумываться... ее несет в пустоте, хоть и без цели, но в совершенно определенном направлении, а ведь порою направление, в котором мы движемся, – единственное, что нам известно о цели самого движения...» [7. С. 45].

Именно в это время Теннесси Уильямс смог воплотить в жизнь свою театральную концепцию и представление об искусстве как о «благоприятной анархии» (*benevolent anarchy*). В этот период американский драматург перестает интересоваться исследованием человеческой психологии, он отказывается от создания психологически цельных характеров, морализаторства и идеологичности, все больше отдаляясь, таким образом, от реалистических приемов и выходя далеко за пределы театра, подражающего действительности. Стиль драматурга становится более эклектичным и напоминает популярные в 1960–1980-е годы хэппенинги с их обостренным вниманием к телесности и сексуальности, на эстетику и технику которых оказали влияние работы Арто.

Рассматривая поздние пьесы Теннесси Уильямса, можно говорить о более осознанном следовании традициям «театра жестокости»: либо драматург лично ознакомился с работой Арто, либо имел возможность видеть практическое применение эстетики «артодианской» концепции в постановках пьес Жана Жене.

Действие таких представлений приобретает символический или ритуальный характер. Часто они характеризуются как гротескные – этот эпитет, всегда возникающий в связи с «театром жестокости» Арто, нередко используется критиками и по отношению к поздним пьесам Теннесси Уильямса.

Предметом исследования в своих поздних пьесах Теннесси Уильямс избирает не человеческие поступки, а то, что лежит в их основе, является их причиной – основные инстинкты и желания в их первозданной, чистой форме, до того, как они ограничиваются или подавляются культурой или обществом и принимают ту

«неестественную» форму, с которой мы чаще всего сталкиваемся. Драматург в полной мере начинает использовать «пластические» компоненты театрального действия для создания той атмосферы, которую невозможно передать словами, которая находится за пределами логического восприятия. Многомерность театра позволяет писателю более глубоко исследовать хаос и бессмысленность повседневной жизни, прибегая к использованию средств и ситуаций, способных передать и вселить «метафизический страх».

В пьесах Теннесси Уильямса позднего периода сцены жестокости представлены по-иному: они выводятся непосредственно на сцену, разыгрываются на глазах у публики. Именно в это время драматург начинает приближаться к идее Арто о театре, который выражает «метафизический страх», и помогает понять то, чего нельзя выразить словами. Жестокость в поздних пьесах Теннесси Уильямса присутствует в самых разных формах: появление увечных героев, сцен насилия и убийства, элементов садизма и агрессивности, унижений и пыток, которым подвергаются персонажи. Теннесси Уильямс изображает не только физическую, но и моральную жестокость в виде словесной агрессии, направленной как на героев пьесы, так и на зрителей.

Библиографический список

1. Теннесси Уильямс – король драматургии XX века // Литературная газета. 2001. № 8.
2. Уильямс Т. Мемуары. М.: Подкова, 2001. 360 с.
3. Арто А. Театр и его двойник. М.: Мартис, 1993. 192 с.
4. Уильямс Т. Римская весна миссис Стоун. Рассказы, эссе. М: Худож. литература, 1978. 252 с.
5. Уильямс Т. Пьесы. М: Гудьял-Пресс, 1999. 768 с.
6. Tennessee Williams: Plays 1937-1955 (Library of America). N.Y., 2000. 975 p.
7. Уильямс Т. Лицо сестры в сиянии стекла: повесть, рассказы. М.: Б.С.Г.-Пресс, НФ «Пушкинская библиотека», 2001. 576 с.

Сведения об авторе

Курмелев Антон Юрьевич
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
и профессиональной коммуникации,
начальник Управления по НИД
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: a.kurmelev.lunn@mail.ru

УДК 821.111(73) "18"

**ПАРАЛЛЕЛИЗМ КАК ПРИНЦИП КОМПОЗИЦИИ ПОЭМЫ
У. УИТМЕНА «ЛИСТЬЯ ТРАВЫ»**

И.В. Пивень (Никитина)

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

Цель предлагаемой статьи – опираясь на текстовое пространство «Листьев травы» как единое целое, обозначить наиболее характерные ситуации, имеющие отношение к композиционному параллелизму, и доказать наличие параллелизма на уровне макрокомпозиции всей поэмы.

Ключевые слова: «Листья травы», У. Уитмен, композиционный параллелизм, библейский параллелизм.

**Parallelism as the Guiding Principle of Walt Whitman's *Leaves of Grass*
Irina Piven (Nikitina)**

The article aims to outline most distinctive cases of compositional parallelism based on the text of *Leaves of Grass* as a whole, as well as to prove parallelism at the macrocompositional level of the poem in general.

Key words: *Leaves of Grass*, W. Whitman, compositional parallelism, biblical parallelism.

Исследователи параллелизма, в том числе и библейского, признают существование *параллелизма большого охвата* (термин Р. Якобсона), однако не располагают достаточно разработанной методологической базой для его распознавания и анализа. Так, А. Десницкий, рассматривая работу библейского параллелизма на композиционном уровне, указывает на ряд возникающих при этом методологических вопросов и сетует: «Ответов у нас пока меньше, чем хотелось бы» [1. С. 109].

Вышеобозначенный факт дает нам некоторую свободу в выработке подхода к раскрытию заявленной темы. В качестве исходного положения для дальнейших рассуждений воспользуемся следующим определением параллелизма, данным А. Десницким, как рабочим: «Библейский параллелизм понимается нами как характерный прием организации текста, проявляющийся на всех уровнях, от фонетики до макрокомпозиции, при котором одноуровневые элементы текста соплагаются друг другу. В результате подчеркиваются парадигматические отношения между

сопоставляемыми элементами текста <...> возникает система множественных и подчас неочевидных смыслов, не сводимых к сумме значений отдельных элементов текста. С точки зрения носителей библейской традиции, речь здесь идет не просто о случайных внешних совпадениях <...> но о своеобразном отражении внутренней организации окружающего мира» [1. С. 69].

Рассматривая композицию «Листьев травы» Уолта Уитмена через призму этой формулировки, попытаемся оценить работу параллелизма в создании сложнейшей и тщательно продуманной структуры уитменовского текста. Если исходить из того, что «Листья» – единое литературное произведение (известно заявление Уитмена о том, что его «Листья травы» «когда будут завершены, станут единством в том же смысле, что и земля или человеческое тело (чувства, душа, голова, туловище, ступни, кровь, внутренности, половые органы, глаза, волосы) или совершенное музыкальное произведение» [2. Р. 783]), то сразу же встает вопрос и о единой организации текста. Группировка стихотворений по циклам – первая попытка отражена в издании 1860 г. – оказалась столь гармоничной и естественной, что Уитмен во всех последующих изданиях саму идею такой организации текста сохранил. Конечно, при этом создавались новые циклы, менялись названия старых, стихотворения кочевали из одного цикла в другой. Рассмотрение реконструируемой предыстории выходит за рамки статьи – чтобы обнаружить стройные и достаточно сложные параллельные конструкции, достаточно иметь дело уже со сложившейся формой.

В нашем распоряжении издание *Whitman, Walt. Leaves of grass and other writings: authoritative texts, prefaces, Whitman on his art, criticism; edited by Michael Moon. – New York: A Norton critical edition, 2002*, содержание которого составлено в полном соответствии с девятым изданием 1891–1892 гг. Оно, в свою очередь, представляет собой перепечатку издания 1881 года, значимого для нас, потому что в нем Уитмен официально закрепил окончательный – «священный и неприкосновенный» [3. Р. 77] – порядок стихов. В предисловии издания 1881 года Уитмен обязал исполнителя своего завещания «следовать предписанию», согласно которому основой всех будущих изданий должен быть настоящий текст: «Когда ты видишь их каждое на своем месте в книге, ты понимаешь, почему я написал их» [4].

(Здесь и далее все цитаты из иностранных источников приводятся в переводе автора статьи.)

Текст «Листьев» – это сложно организованный узор, состоящий из множества симметричных и несимметричных элементов, которые читатель может группировать по-разному (признак поэтического текста). Очевидно, и поиск *сопоставляемых друг другу* элементов он может вести в произвольном порядке, выстраивая свою систему *множественных и подчас неочевидных смыслов*. По мнению Ч.Р. Метцгера, поэзия Уитмена, хотя и стремится к завершенности, должна оставаться незавершенной, пока читатели не проработают ее до осознания собственной индивидуальности [5. P. 81]. И тем не менее, авторские ожидания от коммуникации с читателем отчасти должны сбываться. А для этого Уитмену требуется читатель, понимающий библейский параллелизм как поэтический метод во всех его проявлениях – только тогда он сможет разглядеть структуру текста, обнаружить внутренние связи и те элементы, которые находятся в фокусе внимания автора. Взяв на себя роль такого читателя (или потенциального переводчика), укажем на ряд ситуаций, имеющих непосредственное отношение к работе параллелизма на уровне композиции уитменовских «Листьев».

Нахождение таких ситуаций зачастую предполагает обнаружение принципов, сходных с работающими на близком расстоянии (строчный параллелизм) (о принципах строчного параллелизма поэзии Уитмена см. нашу статью [6]). Например, рассмотрим первое двустихие манифеста Уитмена *One's-Self I Sing*, открывающего цикл *Inscriptions*, в котором он обозначил центральный пункт всей своей социальной проблематики:

One's-Self I sing, a simple separate person,

Yet utter the word Democratic, the word En-Masse... [7. P. 3].

В «Листьях травы» четко обозначены различные варианты «простой отдельной личности». Ф. Карлайль в работе «Неясная самость: уитменовская драма личности» [8] на примере множества стихотворений рассматривает этот вопрос. В результате он делает достаточно обоснованный вывод: Уитмен инсценирует три образа самости. Первый образ, прославляемый Уитменом и являющийся основополагающим и преобладающим в поэме, – это образ удовлетворенной, торжествующей самости, которая игнорирует действительность и роль взаимоотношений. Иными словами, это

счастливая романтическая самость. Второй – образ скорбящей самости, явившейся результатом неспособности романтической самости освободиться от терзаний собственной души. Третий – образ отчужденного и отчаявшегося человека, вовлеченного в потенциально разрушительные психические и физические переживания.

Создав в самом начале поэмы строчный антитетический параллелизм – вторая строка отрицает первую, – Уитмен только заявил о проблеме. Решает он ее уже на макрокомпозиционном уровне в соответствии с гегельянской формулой «тезис – антитезис – синтез», которая имеет следующее объяснение: «Здесь синтез покажет единичность во множественности, но в каждой триаде аспекты уничтожения и сохранения будут присутствовать, причем почти в равновесии» [5. Р. 79]. Такой подход к решению проблемы и обусловил принцип, которым Уитмен руководствовался при создании «Листьев» и который определил их структуру: темы личного и национального должны быть переплетены таким образом, чтобы ни одна из них по мере движения поэмы не упускалась из виду надолго и не потеряла своей значимости. При этом тема личного в данном контексте отражает не только простую отдельную личность, но и – как высшее проявление – личность демократическую. Обоснованием такого вывода может служить предисловие к пятому изданию (1872 г.), в котором Уитмен проясняет задуманное им распределение стихов по темам – Демократическая Личность и Демократическая Национальность [3. Р. 65].

Чередую *сопоставляемые друг другу* элементы личного и национального, Уитмен выстраивает текст «Листьев» по параллельным моделям. Действительно, даже беглый обзор подтверждает это. В стихотворении *Starting from Paumanok* сопоставляются бард Личности и певец Товарищества. В *Song of Myself* Уитмен не только изображает истинную сущность себя как поэта (образ торжествующей самости), но и себя-гражданина воображаемой им «Демократии Этих Штатов».

Циклы *Children of Adam* и *Calamus* представляют собой описания Уитменом собственной сексуальной двойственности, что делает их особенно личными (счастливая романтическая самость). Хотя есть нечто, что делает эти циклы и выражением национального: сексуальная агрессивность «Я» (цикл *Children of Adam*) направлена на то, чтобы «зачать сынов и дочерей, подобающих Этим Штатам», а

поиск поэтом «возлюбленных» товарищей (цикл *Calamus*) приводит его к мечтам о «непобедимом граде друзей», к христианской идее братства.

Большинство стихотворений следующей группы являют читателю пророка *En-Masse*. Послание своим последователям – стихотворение *Salut au Monde!* – имеет континентальный размах: в «божественной гармонии» дух поэта облетает землю и везде находит «равных и возлюбленных». Жизнерадостное стихотворение *Song of the Open Road* является вариацией на эту же тему и самым известным стихотворением-приглашением. В стихотворении *Crossing Brooklyn Ferry* паром, словно наделенный особой силой, уносит поэта в будущее и дает ему возможность поделиться собственным опытом с воображаемым читателем. *Song of the Answerer* подкрепляет пророческую роль поэта. Стихотворение *Our Old Feuilleage* по определению самого Уитмена является национальной поэмой [7. P. 145]. В *Song of Joys* пророк *En-Masse* зовет читателя «мчаться во все гавани мира», чтобы сделать свою жизнь поэмою новых восторгов, – по сути, вариация на тему *Salut au Monde!* В *Song of the Broad-Axe* Уитмен воссоздает национальные образы Америки, а в *Song of the Exposition* он берет на себя роль ее официального голоса. Главная идея стихотворения *Song of the Redwood-Tree* – величие Америки (что подтверждают комментарии С. Брэдли и Г. Блоджетта [7. P. 173]). А *Song for Occupations* посвящена повседневному труду американских рабочих. Но уже в *A Song of the Rolling Earth* Уитмен поднимает тему простой отдельной личности и проецирует ее на все предыдущие стихотворения группы:

*Whoever you are! motion and reflection are especially for you,
The divine ship sails the divine sea for you* [7. P. 187].

В то же время обращением *for you* Уитмен поддерживает баланс личного и национального элементов на уровне архетипов: подчеркивая случайность выбора объекта обращения, он воплощает мысль о хриstopодобном поэте-пророке, у которого должен быть *собственный Свой народ*.

Через цикл *Birds of Passage* тонкой нитью проходит тема поиска человеческой расой совершенства, тема походов и испытаний, т. е. каждое стихотворение каким-то образом связано с движением, развитием. Цикл пронизывает единство настроения – жажда полета и перемен. Тема личного, окрашенная в демократические тона, при

этом не теряет своей значимости. Так, в стихотворении *To You* Уитмен не только персонализирует архетипические корни, но и инсценирует свое понимание *единичности во множественности*:

Painters have painted their swarming groups and the center-figure of all,

From the head of the center-figure spreading a nimbus of gold-color'd light,

But I paint myriads of heads, but paint no head without its nimbus of gold-color'd light... [7. P. 196],

утверждая тем самым, что путь совершенствования нации предполагает, прежде всего, поиск собственной индивидуальности.

Стихотворения следующего цикла *Sea-Drift* являют читателю маринистскую лирику. Этот цикл удивительно гармонично организован: две темы – глубокие впечатления детства (романтическая самость) и притяние душой жизненных невзгод (скорбящая самость) прекрасно уравнивают друг друга.

Далее Уитмен резко противопоставляет центральный образ маринистских стихотворений – океан, море как символы духовного начала – образу материальности и конкретности суши – цикл *By the Roadside*, представляющий собой *ensemble* разнотематических стихотворений. Тематическое единство как внутри циклов, так и между ними не являлось для Уитмена самоцелью. Процесс упорядочивания структуры «Листьев травы» он охарактеризовал в почтовой открытке своему другу Уильяму Дугласу О'Коннору словом *ensemble* – «это как огромный город в современной цивилизации, парадоксальное объединение, сочетание личностей: мужчин, женщин...» [7. P. xxvii]. Уитмен при этом не меняет ни своих убеждений, ни основополагающих идей, но меняются источники его душевного состояния, его настроения. Жажду полета и перемен сменяют усталость и разочарование. Вселяет надежду лишь пророчество поэта: все, что не подобает Штатам, рано или поздно развеется, как туман [7. P. 228]. В русле разочарования и надежды Уитмен переплетает элементы национального и личного (здесь преобладает отчужденная и почти отчаявшаяся самость).

Основная тема цикла *Drum-Taps* – сплочение раздробленной войной страны, севера и юга. Однако стихотворение *When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd* – ключевое стихотворение следующего цикла

Memories of President Lincoln – является уже кульминацией личной вовлеченности поэта в ужасы войны.

Ensemble в цикле *Autumn Rivulets* Уитмен создает уже с позиций опыта, мудрости, чувства примирения, приобретенного им за годы войны. Он воспеваает «жизнеобильную» Америку, «посланницу мира» [7. P. 302]. Одновременно с темой Америки поэт-пророк, приобретший «божественный дар говорить слова» [7. P. 322], формирует демократическую личность для будущей американской демократии (стихотворения *I Was Looking a Long Time, To a Pupil, Who Learns My Lessons Complete?*).

Следующий в череде циклов – цикл *Whispers of Heavenly Death*, тесно связанный с циклом *Sea-Drift*, поддерживает значимость личного элемента.

Далее два стихотворения, выведенные за пределы цикла – *Though Mother with Thy Equal Brood* и *A Paumanok Picture* – создают ситуацию, в очередной раз подтверждающую, что параллелизм – тот принцип, который определил структуру «Листьев» (сопоставляются национальный и личный аспекты): первое стихотворение являет песнь, посвященную Америке, что касается второго – то уже заглавие подчеркивает автобиографичность его содержания.

В цикле *From Noon to Starry Night* смешение небольших лирических стихотворений (*Mannahatta, Ah Poverties, Wincings, and Sulky Retreats, By Broad Potomac's Shore*) со стихотворениями-размышлениями о судьбах Америки (*Mediums, Thick-Sprinkled Bunting, As I Walk These Broad Majestic Days*), о прошедшей войне (*Old-War Dreams*) создают атмосферу, соответствующую предстоящему расставанию, атмосферу приготовления:

Prepare the later afternoon of me myself – prepare my lengthening shadows,

Prepare my starry nights [7. P. 388].

Стихи последнего цикла *Songs of Parting* играют роль прощального наказа Америке, данного на очень личном фоне, на фоне примирения с собственной смертью:

O soul, we have positively appear'd – that is enough [7. P. 409].

Последнее стихотворение (как цикла, так и «Листьев травы» в целом) *So Long!* является своего рода благословением:

*Dear friend whoever you are take this kiss
I give it especially to you...* [7. P. 424].

В связи с многократным использованием в «Листьях» обращения *to you (of you, in you, for you)* можно говорить и о другой ситуации, обусловившей **параллелизм большого охвата**. Уитменовское *to you* вскрывает внутреннюю связь двух сторон такого явления как коммуникация с читателем. С одной стороны, поэт – пророк *En-Masse*, задача которого заключается в «отборе социально значимых идей и закреплении представлений о них в сознании масс» [9. С. 143]. С другой, поэт – любовник. Обращаясь к нему или к ней с просьбой «взять с его губ поцелуй», Уитмен осуществляет величайший эксперимент выражения – проверяет, насколько далеко сможет зайти в любовных отношениях со своими читателями посредством слов (тезис Ч.С. Пирса). Эксперимент превзошел все ожидания. Г.У. Аллен по этому поводу пишет: во многих мужчинах и женщинах «он пробудил эмоциональное напряжение порой столь сильное, что некоторых оно побуждало писать Уитмену письма – это приводило поэта в крайнее замешательство...» [3. Р. 67].

Внутренняя связь между обозначенными сторонами проявляется как преемственность и непрерывность, существующие между сексуальным и духовным опытами Уитмена. Процесс коммуникации с читателем предполагает открытие им новой религии, дающей энергетику как христианского (пророк *En-Masse*), так и языческого (преклонение перед телесным) свойства. Таким образом, суть религии Уитмена, определяемую спецификой взаимоотношения языческого и христианского в его мире, можно рассматривать как результат найденной внутренней связи и, соответственно, как проявление работы параллелизма на композиционном уровне.

Из стихотворений, находящихся в фокусе внимания Уитмена, безусловно, следует назвать *Starting from Paumanok* (оно стало поворотным пунктом в становлении его как поэта-пророка). Следуя за циклом *Inscriptions*, это стихотворение (как справедливо заметили С. Брэдли и Г. Блоджетт [7. Р. 15]) само является развернутым посвящением. И мы в таком случае можем говорить о синонимическом параллелизме на композиционном уровне – стихотворение усиливает предыдущий цикл путем повторения мысли.

В контексте уитменовской концепции единства представляет интерес любопытное наблюдение, сделанное Г.У. Алленом: «Если последовательно, одно за другим читать заглавия этих циклов (составивших «Листья травы» – прим. автора статьи. – *И. П.*), они

звучат великолепно, наводя на размышления о странствии души с момента ее вхождения в этот мир через его *освященные* порталы до ухода из физического существования» [3. Р. 107]. Справедливость подобного заключения подтверждается словами самого поэта. В Предисловии к изданию 1855 года он так обозначил свой замысел: «...указать [мужчинам и женщинам] тропу между реальностью и их душами» [7. Р. 621]. Группа стихотворений, следующих за циклом *Autumn Rivulets (Proud Music of the Storm, Passage to India, Prayer of Columbus, The Sleepers, Transpositions, To Think of Time)*, подкрепляет обозначенное Г.У. Алленом наблюдение об аллегорической форме «Листьев», делая мысль о странствии души на пороге смерти почти осязаемой.

В свете такого заключения просматривается ситуация, имеющая отношение к параллелизму на макроуровне. Сопологаемыми друг другу элементами выступают двенадцать выделенных отдельно стихотворений, следующих за сексуальным циклом, с одной стороны, и двенадцать циклов «Листьев травы», с другой. Парадигматические отношения между ними налицо: символический порядок организации двенадцати стихотворений напоминает аллегорическую форму всей поэмы – странствия души в реальном мире. На эту догадку наталкивает заглавие последнего стихотворения этой группы *Youth, Day, Old Age and Night*.

Нет ни одного стихотворения в «Листьях травы», которое могло бы по своему значению сравниться с *Song of Myself*. Работа над этим стихотворением, начавшаяся с записных книжек 1847–1848 годов, не прекращалась вплоть до 1881 года. При этом Уитмен не вносил в текст каких-либо существенных изменений, ограничиваясь лишь «починкой» (так назвал работу Уитмена над «Листьями» Марк Ван Дорен) лексики и ритма. И это не случайно – С. Брэдли и Г. Блуджетт очень точно угадали уитменовский замысел: «*Song of Myself*, по сути, представляет собой изображение в миниатюре «горделивой» песни поэта <...> то, что первым комментаторам казалось своего рода хаосом поэтического изобилия, теперь признается продуманной структурой – вероятно, первым современным образцом метода свободных ассоциаций, однако продуманных, мастерски выраженных и отобранных в соответствии с тем, что рождается в сознании и подлежит экспликации» [7. Р. 26]. Высказывание комментаторов наталкивает на мысль, что в *Song of Myself* Уитмен «хранит» свою

систему абсолютных ориентиров или абсолютную шкалу ценностей, т. е., используя выражение самого Уитмена, «свою меру вещей» [7. Р. 99]. Он уже не заботится о точности определений, о логической последовательности. Чтобы внести новый элемент в выстраиваемую в «Листьях» картину мира, ему просто нужно найти на своей шкале точное место для этого элемента и провести верную параллель, т. е. установить внутреннюю связь между ними (не всегда очевидную). Г.У. Аллен задается вопросом: «... как расценивать пропущенную точку в конце *Song of Myself* – как воплощение замысла или типографскую ошибку?» [3. Р. 50]. (Заметим, что во всех русскоязычных переводах стихотворение заканчивается точкой.) В контексте принципов параллелизма очевидно, что точка пропущена нарочно, ее отсутствие является символом открытой концовки – *Song of Myself* должна быть открыта для остального текстового пространства «Листьев». Только тогда мир поэта явится читателю не как калейдоскоп картин (процесс бесконечный и неконтролируемый), а как тяготеющее к совершенству единство.

По-видимому, к композиционному параллелизму имеет отношение и та ситуация, когда одно и то же явление параллельно рассматривается с разных точек зрения. Для Уитмена источником такой ситуации стало, прежде всего, проблематичное отношение к самости (Душа и я). Ему так никогда и не удалось раскрыть единственное точное значение этого самого важного для него понятия. Можно указать на два стихотворения, в которых проблема-загадка ставится Уитменом основательно – *To Think of Time* и *Crossing Brooklyn Ferry*. Несмотря на то, что стихотворения были написаны примерно в одно время, они демонстрируют совершенно разные концепции самости. Другие стихотворения «Листьев травы», затрагивающие эту проблему, группируются вокруг этих двух стихотворений-центров. Следует заметить, что неуверенность Уитмена отразилась и в эпиграфе – в нем также нашли место обе концепции (подробнее об этом см. в нашей статье [10]).

Для поэзии Уитмена характерен и такой пример композиционного параллелизма, как **параллелизм на расстоянии** (термин А. Десницкого). Речь идет о так называемых повторах – в разных местах «Листьев» встречаются стихи, заключающие одну и ту же мысль. Так, Уитмен неоднократно подтверждает свое приятие лукрецианской идеи о том, что тело и душа едины:

Behold, the body includes and is the meaning, the main concern, and includes and is the soul [7. P. 22].

I am the poet of the Body and I am the poet of the Soul [7. P. 43].

*I have said that the soul is not more than the body,
And I have said that the body is not more than the soul [7. P. 74].*

*And if the body does not do fully as much as the soul?
And if the body were not the soul, what is the soul? [7. P. 81].*

*I too with my soul and body,
We, a curious trio, picking, wandering on our way [7. P. 194].*

Who favors body and Soul the same [7. P. 316].

*World of the soul, born by the world of the real alone, led to identity,
body, by it alone [7. P. 384].*

Повторы Уитмена – не досадное недоразумение, а сознательно выбранная стратегия, отражающая наш способ познания мира: мы учимся благодаря повторению опыта.

Можно указать и на другие ситуации, в которых работает **параллелизм большого охвата**, расширив тем самым доказательную базу статьи. Но будем надеяться, что и рассмотренного достаточно, чтобы заключить: параллелизм на уровне макрокомпозиции органически присущ «Листьям травы».

Библиографический список

1. Десницкий А.С. Поэтика библейского параллелизма. М.: Библейско-богословский институт, 2007. 299 с.
2. Whitman W. Comments, 1855–1892 (Whitman on His Art) // Whitman W. Leaves of Grass and Other Writings: Authoritative Texts, Prefaces, Whitman on His Art, Criticism / Ed. by Michael Moon. N.Y.: A Norton critical edition, 2002. P. 783–789.
3. Allen G.W. A Reader's Guide to Walt Whitman. N.Y.: Farrar, Straus & Giroux, 1970. 280 p.
4. Чернявская Л.С. Отражение противоборствующих взглядов на теорию перевода в переводах «Листьев травы» Уолта Уитмена //

Электронный ресурс Интернет: <http://journal.kubsu.ru/NUMBERS/1/Chernyavskaya.htm>.

5. Metzger Ch.R. Thoreau and Whitman. A Study of their Esthetics. Seattle: University of Washington Press, 1961. 185 p.

6. Nikitina I.V. Rhythmical Principles of Walt Whitman's Poetry Underlying the Approach to Translation into Russian of the "Leaves of Grass" (as Exemplified by the Poem *Once I Pass'd Through a Populous City*) // Журнал Сибирского федерального университета. Серия «Гуманитарные науки». 2014. Том 7. № 2. С. 287–293.

7. Whitman W. Leaves of Grass and Other Writings: Authoritative Texts, Prefaces, Whitman on His Art, Criticism. N.Y.: A Norton critical edition, 2002. 919 p.

8. Carlisle E.F. The Uncertain Self. Whitman's Drama of Identity. Michigan State University Press, 1973. 207 p.

9. Токарева Г.А. Миф в художественной системе Уильяма Блейка: Дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2005. 466 с.

10. Никитина И.В. Проблема перевода стихотворения-эпиграфа, предпосланного поэме У. Уимена «Листья травы» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. Вып. 14. С. 148–157.

Сведения об авторе

Пивень Ирина Владимировна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: irene.nikitina@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:81'25

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА К МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

О.Г. Оберемко

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

В статье проведен анализ понятия «межэтническая коммуникация» и определено место межэтнической коммуникации в переводческой деятельности. Раскрыта характеристика готовности переводчика к межэтнической коммуникации с точки зрения компетентностного и лично ориентированного подходов. Выявлено содержание межэтнической компетенции, характеризующей данную готовность, определены её оценочные параметры.

Ключевые слова: межэтническая коммуникация, оценка готовности, переводческая деятельность, межэтническая компетенция.

Assessing an Interpreter's Preparedness for Interethnic Communication

Olga Oberemko

The article analyzes the concept of interethnic communication, defines the place of interethnic communication in translation and interpretation, and discusses indications of a interpreter's preparedness for interethnic communication on the basis of personality-oriented and competence-based approaches. The author then identifies key components of the "interethnic competence" which forms the foundation of such preparedness, and provides parameters for its assessment. Revealed the contents of interethnic competence that characterizes this readiness, defined by the estimated parameters.

Key words: interethnic communication, preparedness assessment, translation activity, interethnic competence.

В свете современных крайне усложненных этнических процессов формирование готовности к межэтнической коммуникации представляется одной из важнейших задач профессиональной подготовки переводчиков в вузе. Актуализация межэтнической коммуникации в подготовке переводчика обусловлена рядом

обстоятельств. Во-первых, субъектами диалога культур выступают представители этносов во всем многообразии их историко-культурных особенностей и коммуникативных форм. Во-вторых, понятие «диалог культур» вбирает в себя особенности содержания современного процесса упорядочения и стабилизации сложившегося мирового порядка, регулируемого нормами международного права, а достигнутый консенсус поддерживается культурными механизмами этнической идентификации, которые сохраняют целостность этноса, создают естественные барьеры взаимной ассимиляции народов, потере этноидентификации в условиях все возрастающей интеграции информационного общества. По справедливому утверждению С.Г. Тер-Минасовой [1], этносы как субъекты исторического процесса в определенных условиях коммуникативного взаимодействия используют различные формы коммуникативных связей, коммуникативного поведения и средств коммуникации, раскрывающих направленность и содержание взаимодействия в политической, экономической, хозяйственно-бытовой и духовной сферах социальной реальности. Таким образом, межэтническая коммуникация может рассматриваться как содержание понятия «диалог культур», который, в свою очередь, выступает социокультурным механизмом стабилизации межэтнической коммуникации. Все сказанное обуславливает необходимость рассмотрения профессиональной подготовки переводчика с учетом его готовности к межэтнической коммуникации. В то же время вопросы оценки готовности переводчиков к межэтнической коммуникации не получили достаточно детального освещения в научной литературе.

Целью данной статьи является рассмотрение вопроса оценки готовности переводчика к межэтнической коммуникации на основе выявления сущности межэтнической компетенции и с точки зрения актуальных педагогических подходов – компетентностного и личностно ориентированного.

В лингвистическом образовании имеет место аксиома: язык является неотъемлемой частью культуры народа, коммуникация на родном и иностранном языках представляет собой межкультурную коммуникацию, а лингвист-переводчик призван осуществлять посредничество в диалоге культур. Труды ученых, посвященные

исследованию культурных кодов в процессах межкультурной коммуникации (Г. Гачев, Ю.М. Лотман, Г.Г. Почепцов и др.), дают основание трактовать ее как «область социальной реальности, содержанием которой является процесс взаимодействия культур» [2. С. 203]. Понятие «межэтническая коммуникация» позволяет рассматривать межкультурную коммуникацию в конкретных исторических и природных условиях бытия этносов, их образа жизни, культуры, языка, религии [3].

Важно отметить, что диалог культур можно понимать в широком смысле, имея в виду, что его конкретное содержание раскрывается в культурно-историческом взаимодействии этносов. Проявлением такого взаимодействия являются, к примеру, переговоры с участием переводчиков, направленные на сотрудничество и согласие между сторонами. Достижимые при этом соглашения и взаимопонимание стабилизируют общественные процессы, создают условия для развития культур. В более узком смысле понятие «диалог культур» близко понятию межкультурной коммуникации. При данном понимании акцент переносится на структурно-функциональный статус компонентов диалога культур, другими словами – культурных компонентов межэтнической коммуникации, группирующихся вокруг определенных сфер культуры по лингвистическому, прагматическому и семантическому признакам. Выделение данных признаков раскрывает механизм этноидентификации, что обеспечивает представление о возможных результатах межкультурной коммуникации.

В профессиональной деятельности лингвиста-переводчика особенно ярко проявляется специфическая особенность межкультурной коммуникации, заключающаяся в том, что посредником встречи культур является человек, выступающий в качестве основного носителя (передатчика, интерпретатора) информации. Межкультурная коммуникация ориентирована на взаимопроникновение культурно-коммуникативных смыслов, достижение взаимопонимания с учетом и сохранением национальной картины мира и национальных логик коммуникантов. В межкультурной коммуникации своеобразно проявляется история культуры стран и народов, поскольку в ней обнаруживаются типизированные образцы поступков, отражающих специфику

этнокультурных признаков образа жизни и особенностей национального характера. Поэтому в подготовке переводчика к профессиональной деятельности необходима ориентация обучающихся на понимание того, что за различиями в языке всегда стоят различия в «национальных картинах мира» и ментальностях народов. Для переводчика важным является знание культурных особенностей коммуникации, специфичных для отдельных народов (англичане, американцы, русские, немцы, японцы и т. д.) и групп народов, проживающих на определенных территориях (к примеру – европейцы, арабы, народы Юго-Восточной или Средней Азии и т. п.); а также государств, имеющих различную традицию государственного управления (тоталитарная, либерально-демократическая, клерикальная или иная традиция).

Профессиональная деятельность переводчика находится под влиянием двойной детерминации текста и контекстов обеих сторон. Понимание смысла и значения происходящего осуществляется благодаря тому, что у взаимодействующих сторон есть общие цели, мысли, знания, стереотипы, соответствующие данному конкретному времени и контексту. Поэтому переводчик должен в достаточной степени обладать знаниями проблемы текста и контекста, пользоваться соответствующим культурным кодом, проявляя при этом понимание существа обсуждаемой проблемы. Обязательным условием осуществления подобного рода коммуникации является относительно одинаковое видение коммуникантами знаковой системы и соответствие тезаурусов (знания, понятия, ценностные установки и ориентации) [4. С. 71].

Сказанное выше обуславливает целесообразность введения понятия «межэтническая компетенция» в оценку результатов профессиональной подготовки переводчика, поскольку его профессиональная деятельность реализует межэтническую коммуникацию как важнейший аспект межкультурного взаимодействия. С точки зрения компетентного подхода межэтническая компетенция является важнейшим показателем готовности переводчика к межэтнической коммуникации. Содержание данной компетенции определяется исходя из сущности межэтнической коммуникации.

Важно, что формирование отношения людей к внешнему миру происходит через их отношение друг к другу. Поэтому следует признать справедливым достаточно давнее указание Б.Ф. Поршнева на то, что позитивное влияние на становление личности переводчика оказывают личные встречи, непосредственное знакомство с культурой, бытом и нравами других народов, когда происходит особый род влияния одного индивида на действия другого [5]. В педагогическом плане это положение утверждает необходимость формирования у переводчика глубоких знаний и понимания образа жизни народа – носителя языка, способности идентифицировать себя с соответствующим этносом как субъекта межкультурной коммуникации [6]. Профессиональная подготовка переводчика в вузе призвана помочь ему приобрести способность к этнокультурной идентификации. Данная способность позволит переводчику в своей профессиональной деятельности выйти на более высокий уровень обобщения знаний на основе понимания этнокультурных реалий и их истоков. Она формируется в процессе освоения информации о структуре и особенностях этнического самосознания, представленных этническими стереотипами и автостереотипами, коллективными (групповыми) представлениями о народе, его культуре, нравах, истории; а также о специфике этнопсихологии.

Отмеченный выше структурно-функциональный статус компонентов диалога культур, определяющий трактовку культурных компонентов межкультурной коммуникации, правомерно рассматривать как основание для характеристики основных компонентов межкультурной компетенции переводчика: лингвистического, прагматического, семантического. Лингвистический компонент включает в себя представление о том, что на одной территории проживают разные этносы, поэтому переводчик должен владеть знанием диалектов, хорошо понимать языковые отличия в рамках одного и того же языка, языковые стереотипы, присущие этносу, невербальные особенности коммуникации, владеть вербальными и невербальными средствами выражения. Семантический компонент включает представления об образе жизни народа – носителя языка, то есть представления о ценностном базисе этнокультуры, этнических ценностях, а именно – о понятиях, обычаях, традициях, имеющих ценностное значение для

этноса. Прагматический компонент представляет собой способность использовать имеющиеся знания для достижения взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. Таким образом, в число оценочных показателей готовности переводчика к межкультурной коммуникации названные компоненты должны войти как необходимые требования (показатели).

Сущность и содержание межкультурной компетенции дополняется с точки зрения личностно ориентированного подхода [7]. Согласно положениям данного подхода существенное значение в достижении готовности к профессиональной деятельности имеет формирование личностных функций специалиста. Применительно к подготовке переводчика к межкультурной коммуникации первоочередное значение имеют функции понимания и принятия. Не претендуя на исчерпывающий анализ данных функций, отметим те аспекты, которые важны для оценки готовности к межкультурной коммуникации.

В межкультурном диалоге возможно развертывание двух противоположных типов отношений – «ситуация понимания и ситуация непонимания» [8. С. 112]. Условием взаимопонимания сторон является признание участниками диалога существования другого смысла, отличного от собственного. Осознание особенности своего смысла, его присутствия в процессе понимания предполагает существование смысла другого как равноценного. Признание своего опыта, своих знаний не должно посягать на опыт и знания другого. Сходство и различие индивидуальных особенностей участников диалога обеспечивают результативность процесса коммуникации при условии использования согласованного кода связи и социокультурных норм регламентации коммуникативных процессов, а также возможных точек соприкосновения, вытекающих из хотя бы относительной общности целей, а также ценностно-нормативной ориентации на достижение согласия и взаимопонимания. При этом стандарт общепринятых форм общения (протокол, этикет) обязателен для партнеров по диалогу, переводчика в особенности, поскольку качество его профессиональной деятельности определяется степенью владения культурным кодом, пониманием смысла текста и значения контекста.

Непонимание выступает противоположностью понимания, существуя в единстве и противоречии с последним. Граница между пониманием и непониманием относительна, подвижна и условна, но факт непонимания свидетельствует о наличии этой границы. Феномен понимания раскрывается через преодоление границ непонимания, поиск путей этого преодоления. В непонимании обнаруживается неявное, скрытое для понимания содержание информации (это может быть сам текст, его подтекст, контекст, употребляемые элементы знаковой системы и т. д.), незнание, несоответствие культурных кодов и др. Другими словами, непонимание – это толчок, основание для расширения границ понимания, с целью совершенствования познавательной-практической деятельности человека. Варианты приспособления внутреннего мира человека к возможностям выражения смысла и значения текста увеличиваются по мере выхода личности в ранее недоступную предметность культуры на основе уже имеющихся устойчивых установок и ориентиров [9].

Отчетливее всего диалектика понимания / непонимания выступает в диалоге. Понимание только своего «я», своей исключительности «закрывает» возможности понимания своего «я» через «другого» и, в конечном счете, приводит к расширению поля непонимания, невозможности вступления в диалог, сближения «своего» и «чужого» в диалоге. Выход за пределы «своего» сознания, совмещение «своей» языковой картины мира с «другим», преодоление замкнутости «своего» – есть условие и результат диалога (в том числе диалога культур). Согласно М.М. Бахтину [10], слышать «другого», встать на его точку зрения, сравнить «свое» и «чужое» – необходимое условие диалога. Его практическая действенность проявляется в виде формирования в сознании переводчика механизма принятия другой культуры, необходимого для появления феномена понимания в процессе межкультурной коммуникации.

При оценке готовности переводчика к межкультурной коммуникации целесообразно принять во внимание три уровня понимания: фиксация объекта диалога; выявление его смысла и социального предназначения; субъектно-личностный компонент, который в ситуации диалога культур или межкультурной коммуникации проявляется как культурно-исторический контекст, связанный с особенностями национальных культур (традициями,

обычаями, символикой, языком, религией и т. д.). Фиксация объекта диалога связана с определением целей и задач предполагаемой или осуществляемой акции, а также границ его качественного состояния и идентификации с проблемой межэтнического взаимодействия. Что касается понимания его смысла и социокультурного предназначения, то оно соотносится с условиями осуществления диалога, целевой аудиторией (субъектами диалога, их интересами и нормативно-ценностными ориентациями и установками на деловое сотрудничество или решение проблемы), а также выбором культурного кода реализации поставленных целей (речевых и вспомогательных средств, таких как СМИ, реклама, Интернет, переписка и т. д.). Субъектно-личностный или контекстуальный уровень предполагает эмоционально-оценочное отношение сторон диалога к проблеме и методам ее разрешения, историко-культурные традиции этноса, проявляющиеся в специфике мировосприятия, этикетных нормах поведения, этнокультурных стереотипах партнеров по диалогу. При этом важно, что видение проблемы диалога (определение объекта диалога и понимание его смысла) всегда происходит на фоне собственного понимания объекта и его смысла со стороны каждой из взаимодействующих сторон. В том случае, когда диалогическая ситуация разрешается с помощью переводчика, к пониманию смысла взаимодействующими сторонами примешивается (нередко на неосознаваемом уровне) понимание этого же смысла опосредствующей стороной, т. е. переводчиком, хотя субъективно-личностный момент его присутствия должен быть сведен к нулю.

Таким образом, готовность переводчика к межэтнической коммуникации как результат его подготовки в вузе формируется в виде интегрального качества его профессиональной личности и характеризуется наличием межэтнической компетенции. Данная компетенция, в свою очередь, имеет сложную структуру, что требует применения разнообразных оценочных методов на основе принципа комплексности (сочетание эмпирических и квалиметрических методов, внешней и рефлексивной оценки, экспертной и взаимной оценки, комплексная экспертиза с привлечением носителей языков).

В заключение отметим, что профессиональная деятельность переводчика происходит в условиях межкультурного общения субъектов с различной ментальностью. Межкультурная

коммуникация всегда осуществляется с учетом конкретных условий жизни народов. Поэтому в подготовке переводчика к профессиональной деятельности необходима ориентация его на понимание того, что за различиями в языке всегда стоят различия в национальных картинах мира и ментальности народов (этносов), на формирование межэтнической компетенции.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
2. Оберемко О.Г. Межкультурная и межэтническая коммуникация в подготовке лингвиста к осуществлению межкультурного диалога // Ведущие ученые НГЛУ / Под общ. ред. проф. М.А. Викулиной. Н. Новгород: НГЛУ, 2018. С. 200–213.
3. Оберемко О.Г. Межэтническая коммуникация в профессиональной подготовке специалиста-переводчика (теоретико-методологические основания исследования). Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2000. 189 с.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
5. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории. М.: Мысль, 1974. 458 с.
6. Оберемко О.Г. Аксиологические основы обучения иностранному языку: Монография. Н. Новгород: НГЛУ, 2015. 102 с.
7. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: Монография. М.: Логос, 2012. 448 с.
8. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998. 336 с.
9. Боас Ф. Методы этнологии // Антология исследований культуры. СПб., 1997. Т. 1. С. 519–527.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

Сведения об авторе

Оберемко Ольга Георгиевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков,
педагогике и психологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: metod@lunn.ru

УДК 378.147:811:004.738.5

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И КЛЮЧЕВЫЕ НАВЫКИ БАКАЛАВРОВ

Л.Ю. Обухова

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва*

Трудоустройство и занятость выпускников вуза всегда составляли определенную сложность из-за отсутствия у них практического опыта. Требования рынка труда меняются быстрее, чем академическая программа. Студенты стараются развивать новые навыки, востребованные работодателями. В этой ситуации наличие мобильных устройств позволяет бакалаврам компенсировать разницу и повысить компетентность за счет самоподготовки с помощью доступных интернет-источников (*mobile-learning*). Обратной стороной процесса является то, что он ведет к повышению нагрузки на неокрепшие умы студентов, которые не всегда в состоянии распознать фальсификацию. Задача преподавателя – корректировать и координировать процесс самоподготовки бакалавров.

Ключевые слова: мобильное обучение, иностранный язык, навыки, компетентность, самоподготовка, медиаиммунитет, клиповое сознание, конкурентоспособность.

Mobile Learning and Key Skills of Undergraduate Students

Larisa Obukhova

Finding employment has always been a problem for university graduates with no work experience. Therefore, since labor market demands are changing faster than academic programs, students try to develop new skills required by employers. In this situation, mobile devices allow undergraduates to compensate for the lack of necessary experience and to improve their competence through self-training using available Internet sources (*mobile-learning*). The flip side of this new development lies in potential sensory and cognitive overload for students who, due to immaturity, are not always able to accurately assess quality and authenticity of available courses and materials. The task of the teacher is to monitor, adjust, and coordinate the process of undergraduates' independent work.

Key words: mobile learning, foreign language, skills, competence, self-training, media immunity, clip consciousness, competitiveness.

Стремительное развитие процесса глобализации, дальнейшая интернационализация образования, технологический прогресс и цифровизация всех сфер деятельности неизбежно требуют соответствия квалификации выпускников вузов меняющимся условиям и, следовательно, новых компетенций. Широкая доступность информационных технологий позволяет использовать их

в учебном процессе, научной работе, а также в практической деятельности.

В различных странах мира молодые люди получили возможность использовать в процессе обучения мобильные телефоны, смартфоны, планшеты, ноутбуки и другие мобильные устройства для эффективной обработки информации – явление, которое сегодня получило название *mobile-learning* и которое рассматривается как перспективный подход, позволяющий дополнять академическое обучение студентов доступом к информационной сети, обучающим материалам и различным видам заданий. Также обучающиеся могут участвовать в учебном процессе дистанционно, по месту нахождения и использовать ресурсы, необходимые для решения поставленной задачи. Мобильное обучение позволяет не только подключаться к источнику информации в различных местах, но и легко перемещаться по различным приложениям и настройкам. Все это меняет учебную деятельность в вузе: от студентов требуется проявлять больше самостоятельности. Студент учится сам планировать и управлять учебной деятельностью. Цифровая среда способствует формированию новых навыков: самообразования, самоконтроля и самооценки. Студенты также осознают, что сегодня нельзя ограничиваться узкопрофессиональными рамками, и что в их будущей карьере им могут понадобиться многие другие навыки. На сегодняшний день созданы все условия для того, чтобы бакалавры могли успешно реализовать свои новые ожидания и амбиции и развивать перспективные компетенции, которые они смогут использовать в будущем.

Мобильное обучение подразумевает формирующийся набор методов обучения и преподавания, основанных на предположении, что взаимодействие и сотрудничество в традиционном классе часто не столь эффективны, как могли бы быть. Мобильное обучение нацелено на преодоление недостатков существующих академических программ и методов оценивания.

Мобильное обучение позволяет реализовать интеграцию процесса обучения с жизнью и работой, так что образование больше не рассматривается как отдельная деятельность, которая должна проходить в университете или другом учреждении. Такой подход, в какой-то мере, создает разногласие между традиционным

образованием, ориентированным на определенную учебную программу и индивидуальные достижения, и мобильным обучением, которое строится вокруг интересов и потребностей учащихся, связанных с различными ситуациям, контекстами и решением задач [1. С. 76].

Мобильное обучение меняет динамику аудиторных занятий, обеспечивая новые средства коммуникации и сотрудничества, а также способ подключения к обучению в другом месте (*on-the-go*): по дороге домой и между занятиями. Традиционная роль преподавателя меняется на более современную роль соавтора или наставника [1. С. 76].

Мобильные устройства обеспечивают студентам доступ к аудио- и видеоматериалам, позволяют обмениваться текстовыми сообщениями, электронными данными и фотографиями, участвовать в дискуссиях / чатах, делать краткие комментарии. Оно обеспечивает сдвиг в сторону аутентичного образования, так как дает возможность использовать оригинальные источники информации.

Молодым специалистам требуется быть очень гибкими и готовыми решать новые задачи, осваивать новые методы работы. С практической точки зрения, мобильное устройство позволяет общаться и получать информацию одной рукой, продолжая выполнять другое задание второй рукой, вырабатывая, так называемый, многозадачный режим работы (*multi-tasking*), который повышает трудоспособность студентов, что на сегодня является жизненно важным навыком. С другой стороны, использование различных гаджетов, позволяющих работать дома, в дороге, на даче, делает рабочую нагрузку более интенсивной: стирает границу между рабочим временем и отдыхом.

Социологический опрос, проведенный среди бакалавров финансово-экономического факультета Финуниверситета, имел целью выяснить некоторые этические аспекты, которые влияют на отношение студентов к учебе и их поведение, а также определить степень зависимости студентов от мобильных устройств. Изучение данных вопросов дало следующие результаты:

- 1/3 респондентов согласны с необходимостью отключать мобильные телефоны в аудитории, так как они мешают освоению материалов: студенты могут отвлекаться на просмотр другой

информации, звуки входящих СМС-сообщений также могут мешать другим слушателям. Студенты понимают необходимость отключения телефонов во время тестов и экзаменов. Данная группа респондентов полностью контролирует свое поведение в отношении различных гаджетов. Их уровень зависимости можно определить как низкий.

- Другая 1/3 студентов ищут компромиссные решения, например, уменьшить громкость, но не отключать телефон полностью. Их уровень зависимости от мобильных устройств намного выше. Они используют расширенные ежемесячные тарифы и чувствуют себя некомфортно, если забывают мобильное устройство дома.

- Оставшаяся 1/3 респондентов не готовы ни отключать, ни убавлять громкость своих телефонов, их не беспокоит неудобство для окружающих. Они считают, что во время тестов и экзаменов их телефоны нужны им больше всего. Они плохо концентрируются на заданиях. Без помощи телефона они затрудняются дать ответ. Их оценки весьма низкие. Они чувствуют себя незащищенными и раздражаются, если забывают мобильный телефон дома и, как правило, используют безлимитные тарифы, практически не выпускают телефон из рук. Потеря телефона для них – катастрофа. Все это означает, что они очень сильно зависят от мобильных устройств. Диаграмма на рисунке 1 представляет анализ данных опроса (см. рис. 1).



Рис. 1. Уровень зависимости бакалавров от мобильных устройств. Результаты опроса бакалавров Финуниверситета, 2019

Сегодня основная задача образования состоит в том, чтобы вызвать у студентов интерес и потребность к самостоятельному углублению полученных знаний, к дальнейшему самосовершенствованию. *Mobile learning* создает условия для обучения в течение всей жизни (*life-long-learning*): со временем студенты становятся более ответственными, и привычка постоянно получать порцию новой информации, анализировать ее может закрепиться и стать потребностью. Таким образом, мобильный доступ к интернет-ресурсам позволяет студентам самостоятельно реализовать учебные и научные цели, он также способствует развитию карьеры молодого человека.

Очень важно, чтобы современные информационно-коммуникационные технологии не подменяли живого (*face-to-face*) общения при изучении иностранного языка, а дополняли его. Так называемое **смешанное обучение** (*blended learning*), которое представляет собой сочетание традиционных методов в обучении и использование электронных и мобильных устройств) делает образовательный процесс более эффективным и интересным. Оно сочетает в себе преимущества различных форм и лучше всего подходит для обучения в интерактивной учебной среде.

Перспективы использования мобильных технологий в сфере образования будут расширяться, это ставит перед педагогами новую задачу формирования у обучающихся умения ориентироваться в современном информационном пространстве, а также готовности решать нестандартные задачи, самостоятельно планировать, анализировать и оценивать свою деятельность, что становится возможным благодаря имеющимся у них мобильным гаджетам, таким как смартфоны и планшеты, которые дают доступ к Интернету. Преподавателям приходится оперативно корректировать методику обучения в вузе, в рамках медиаобразования: формировать критическое мышление, а также вырабатывать навыки понимать скрытый смысл сообщения и использовать инструменты проверки информации на достоверность (медиаиммунитет).

В связи с растущим уровнем использования мобильных устройств, знание английского языка становится жизненно важным навыком (*foreign language skills*). В наше время умение работать с информацией на иностранном языке дает преимущество человеку в

любой сфере деятельности, и наоборот, не владение информацией из-за наличия языкового барьера снижает конкурентоспособность. Как показывает опыт преподавания английского языка в вузе, будущие бакалавры стремятся подготовиться к экзаменам на международный сертификат и проверить свой уровень владения английским языком на соответствие международным стандартам. Для этого необходимо, чтобы учебники, используемые в вузе, давали возможность студентам достигнуть желаемого конечного результата, сопоставимого с общеевропейской шкалой компетенций, и предусматривали сформированность соответствующих устных и письменных иноязычных коммуникативных компетенций. Повышение уровня сформированности ключевых языковых умений и навыков не только облегчает интеграцию в новое лингвистическое пространство, но и является необходимым условием для дальнейшей серьезной профессиональной и научной работы.

В условиях мобильности студентов и интернационализации образовательных систем, учебная и научная работа студентов тоже эволюционирует. Участие молодежи в межпредметных научных проектах вдохновляет их освоить базовые научные компетенции (*analytical skills*), такие как: составление аннотации на иностранном языке, умение реферировать, делать выводы, выступать с докладом и оформлять тезисы на английском языке. Все это требует от бакалавров умения реально оценивать собственные достижения и выстраивать индивидуальную траекторию своей научной и профессиональной подготовки.

Кадры нового поколения, которых прозвали **цифровыми аборигенами** (*digital natives*), являются продуктом сетевой среды, активно используют современные методы коммуникации и обработки информации. Академическая программа для них перестала быть единственным источником картины мира. Их круг общения – многочисленные пользователи Интернета, а носителями информации являются многочисленные веб-сайты.

Основной вопрос, который возникает сегодня: что ждет наших бакалавров на современном рынке труда, где конкуренция возрастает с каждым годом? Если в прошлом работодателю требовалось большое количество работников с аналогичными наборами знаний, умений и навыков, то сегодняшние организации ставят намного более сложные

и разнообразные задачи перед своими сотрудниками. Предприятия нуждаются в экспертных знаниях более, чем в одной области, и это приводит к тому, что работодатели нанимают людей с несколькими различными профилями умений, но чаще всего, требуют от уже имеющихся сотрудников развивать все новые и новые навыки (*long tail of skills*), выполнять новые функции, работать в более напряженном режиме. Администрация предприятия сопоставляет, оценивает возможности сотрудников и их потенциал к выполнению еще более сложных задач. Такая непростая ситуация в сфере занятости озадачивает многих сегодняшних студентов, и ставит вопрос не только о том, какие знания и умения им нужны, но и насколько они конкурентоспособны и каков их реальный потенциал. В наше время повышение конкурентоспособности студентов становится приоритетной задачей вуза. Такое понятие, как конкурентоспособная личность трактуется как человек, для которого характерны стремление и способность работать качественно и эффективно, который способен быть лидером в условиях состязательности и соперничества [2. С. 26]. Помочь студентам добиться этого можно, создавая условия для их творческого саморазвития и формируя их конкурентные качества. Для тех, кто устраивается на работу, особенно привлекательной является карьера в международных компаниях. Необходимо подготовить молодежь к непростой жизненной ситуации, когда не они будут выбирать, а их. Осуществление профессиональных и научных планов выпускников зависит от того, насколько они готовы постоять за себя, самоутвердиться, от того, насколько хорошо они умеют представить полученные в университете знания и продемонстрировать сформированные умения. С точки зрения руководителей крупных предприятий и представителей малого бизнеса, помимо уровня квалификации выпускники вузов должны развивать и совершенствовать, так называемые *employability skills* – «конкурентные качества на рынке труда», подразумевая под этим:

– компетентность в вопросах своей специальности, т. е. высокий профессионализм;

– умение организовать свою деятельность, не опаздывать на занятия, выполнять задания в установленные сроки, умение эффективно работать в сложных условиях и напряженном режиме,

ответственность, исполнительность и дисциплинированность – *self-management and time-management skills* (см. рис. 2);



Рис. 2. Навыки самоконтроля у бакалавров. Данные опроса бакалавров Финуниверситета, 2019

- владение английским языком (иностранными языками) – *foreign language skills*;
- умение применять информационные технологии – *IT skills*;
- умение структурировать, обобщать, делать выводы, мыслить критически, генерировать идеи – *analytical skills*;
- умение работать в команде на общий результат – *teamworking skills*;
- умение прогнозировать и быстро оценивать ситуацию и принимать решения, просчитывать последствия принимаемых решений, стремление к доминированию в коллективе – *leadership skills*.

Помимо вышеперечисленных навыков, также ценятся готовность учиться новому, вносить вклад в общее дело, креативность, активная жизненная позиция, позитивное отношение к работе, к людям и инициатива – *positive attitude and initiative*.

С точки зрения работодателей, бакалавры вполне прилично владеют компьютером, умеют пользоваться источниками информации и обрабатывать ее. Признавая несомненные преимущества выпускников вузов, работодатели указывают на следующие недостатки:

- молодые люди часто рассматривают первое рабочее место как временное, как трамплин для будущей карьеры, поэтому

работодатели не желают тратить время, деньги и усилия на тех, кто вскоре может уволиться;

– молодым специалистам не хватает ответственности, сформированной привычки ежедневно ходить на работу, не опаздывать, выполнять поручения вовремя;

– в настоящее время некоторые молодые специалисты не достаточно реалистичны в оценке своего труда и имеют завышенные требования к заработной плате и характеру работы, которую они хотят выполнять.

В связи с этим, при трудоустройстве предпочтение отдается высококвалифицированным и наиболее опытным специалистам. Таким образом, работодатели считают, что в период обучения в вузе следует усилить подготовку в психологическом, социальном и организационном плане, а пробелы в профессиональной подготовке будут восполнены при вхождении в профессиональную среду [3. С. 272].

Формирование конкурентных качеств происходит путем участия в научных студенческих конференциях, конкурсах презентаций на иностранном языке. В процессе подготовки к научному выступлению студент пишет доклад на иностранном языке, готовит слайды. При участии в групповой презентацией, подразумевается интенсивная командная работа. Необходимость успеть выполнить все задания к определенному сроку требует высокой степени самоорганизации. Студенты инициативны, креативны и позитивно настроены, т. е. обладают качествами, которые в настоящее время востребованы работодателями. Сегодня у преподавателей вузов появилась возможность формировать их у студентов, опираясь на отечественные теоретические и практические разработки. Так, в качестве компонента коммуникативной компетентности была выделена акмеологическая компетенция, которая предполагает движение к вершинам профессионализма посредством коммуникации. Реализуется акмеологическая компетенция как процесс познания себя и, что сложнее, партнера по деловому общению, установление с ним эмоциональных отношений, умение прогнозировать поведение собеседника [4. С. 160], что необходимо для конструктивного соперничества, борьбы за достижение лучших результатов на профессиональном и научном поприще.

В условиях рыночной экономики вузы призваны формировать у выпускников такие качества, как активная жизненная позиция, трудолюбие, готовность к саморазвитию, навыки коммуникации и ориентацию на здоровый образ жизни [3. С. 274].

К негативным последствиям использования мобильных устройств можно отнести то, что студенты должны применять новые информационные средства и технологии преимущественно для выполнения учебных и научных задач, а не для общения, развлечения или релаксации. Чрезмерное использование гаджетов порождает клиповое сознание, которому характерна мозаичность и фрагментарность образа, алогичность, разрозненность, обрывочность информации [5]. Педагоги отмечают, что трансформация личности в сетевом пространстве становится все более очевидной, нарушается целостность картины мира, отдельные фрагменты знаний, почерпнутые из Интернета, создают иллюзию пребывания на переднем крае науки, без особого напряжения ума и приложения к этому значительных усилий [6. С. 210]. Другой проблемой является тот факт, что чрезмерное использование мобильных устройств может негативно повлиять на человеческие отношения, а уровень стресса и чувство перегрузки может повыситься.

Однако технический прогресс невозможно повернуть вспять, и цифровые технологии будут продолжать проникать во все сферы деятельности. Ситуация на рынке труда также будет существенно меняться: одни профессии будут исчезать, в то время как новые будут появляться.

Таблица 1

Прогноз динамики спроса на профессии в условиях цифровой экономики

Профессия	Динамика роста спроса, %
Разработчик веб-сайтов	24
Аналитик в сфере вычислительной техники	21
Аналитик в сфере информационной безопасности	18
Специалист по разработке программного обеспечения	17
Специалист по обработке данных	16

Источник: составлено по [7. С. 102]

Изменения на рынке труда потребуют формирования новых навыков у студентов. Нужно отметить, что можно заменить рутинный производственный труд, но вся творческая и инновационная деятельность никогда не будет автоматизирована.

Такая перспектива развития рынка труда требует синергетического подхода в преподавании предметов в вузе. Использование мобильных устройств делает процесс обучения более гибким и карьерно-ориентированным, позволяет студентам изучать предметы в любое время, в любом месте, в любом темпе. Улучшается взаимодействие студентов: они могут обмениваться учебными материалами, фотографиями, видео, диаграммами и графиками, что способствует их лучшей адаптации и самостоятельной работе в проведении исследований.

По данным «Атласа новых профессий» [8], работник будущего должен обладать следующими характеристиками:

- готовность к обучению и переквалификации;
- быстрая реакция на технические, социальные и экономические вызовы;
- способность работать в команде;
- способность быстро и эффективно оценивать риски, конструировать модели и усваивать большой объем информации.

В будущем ожидается дальнейшее развитие как электронного обучения, так и мобильной педагогики, имеющей свои особенности и предполагающей включение в учебные планы специальных заданий на использование мобильных телефонов, таких как: поиск определений терминов, разъяснение сокращений, подбор статистических данных и т. д. Количество, разнообразие и сложность этих заданий со временем также будут возрастать и развивать у студентов новые навыки. Крайне важно, что мобильное обучение может способствовать глобальной социальной интеграции молодежи, таким образом, мобильность станет одной из определяющих характеристик учебного процесса.

Библиографический список

1. Попова Д.М. Информационно-коммуникационные технологии как драйверы развития сферы образовательных услуг: Магистерская диссертация. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017. 121 с.
2. Андреев В.И. Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: ЦИТ, 2006. 470 с.
3. Поликарпова А.И. Компетенции и конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 6 (45). 270–274 с.
4. Калугина О.А., Чернышкова Н.В. Презентация в формировании коммуникативной компетентности // Финансовый журнал. 2012. № 3. 159–164 с.
5. Клиповая культура // Электронный ресурс Интернет: https://ru.wikipedia.org/wiki/Клиповая_культура.
6. Обухова Л.Ю. Иностранный язык как фактор, формирующий социальную позицию российского студента // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2018. Вып. 41. 204–213 с.
7. Морозов М.А., Морозова Н.С. Развитие цифровой сервисной экономики и ее влияние на рынок труда // Сервис plus. 2018. № 1 (12). С. 100–107.
8. Атлас новых профессий // Электронный ресурс Интернет: <https://2020-god.com/atlas-novyx-professij-2020-2030-godov/>.

Сведения об авторе

Обухова Лариса Юрьевна,
старший преподаватель
Департамента языковой подготовки
Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации
E-mail: lora.yur@mail.ru

УДК 378.147:811:004.738.5

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ БАКАЛАВРИАТА НА МАТЕРИАЛЕ ПОДКАСТОВ

Н.К. Осокина

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина, Нижний Новгород*

Ю.Ю. Пospelова

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

Статья посвящена проблеме развития межкультурных умений аудирования студентов языковых профилей бакалавриата. В качестве актуального источника аутентичной информации авторы предлагают использовать подкасты, отобранные на основе традиционных и специальных методических принципов и интегрированные в процесс обучения студентов языковых направлений бакалавриата в соответствии с целями и предметным содержанием ОПОП вуза. Авторы приходят к выводу о том, что методически грамотно организованная работа с подкастами может способствовать как развитию межкультурных умений аудирования, так и развитию межкультурной личности студента в целом.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, межкультурные умения аудирования, подкасты, принципы отбора аудиотекстов, прецедентные феномены.

Developing Intercultural Listening Skills of Undergraduate Language Majors with Podcast Materials

Nina Osokina, Yulia Pospelova

The article discusses the principles of developing intercultural listening skills of undergraduate language majors by using podcasts as a relevant source of authentic information. The authors stipulate that such podcasts should be selected on the basis of both general and specific methodological principles and integrated into the process of teaching in accordance with the goals and content of the university curriculum. They conclude that working with authentic podcasts – in a well-organized and methodologically sound manner – may contribute to the development of intercultural listening skills as well as general intercultural intelligence.

Key words: intercultural competence, intercultural listening skills, podcasts, principles for selecting audio texts, precedent phenomena.

Вопросы развития межкультурных умений студентов, профессионально изучающих иностранные языки в вузе, являются на сегодняшний день чрезвычайно актуальными. Особенности экономической и политической ситуации в мире, технологизация и

глобальная информатизация современного человеческого социума предъявляют высокие требования к выпускникам вузов в области иноязычного образования, к уровню развития их межкультурной компетенции как способности и готовности вступать в адекватную межкультурную коммуникацию для решения жизненно важных проблем.

Сегодня в науке общепризнанным является понимание межкультурной коммуникации как взаимодействия коммуникантов, принадлежащих к разным культурам, что определяет различия в моделях общения и поведения, ценностях и убеждениях и может приводить к ошибкам «в восприятии того или иного сообщения и в понимании партнера по общению... Они связаны как с фактором личности (мировоззрение, ценности и т. п.), культурой, к которой принадлежит собеседник (образ восприятия мира, модели коммуникации др.), так и с языком общения» [1. С. 72]. В связи с этим подготовка студента к межкультурному взаимодействию должна быть организована с учётом законов мирового общественного развития, определяющих осуществление межкультурно ориентированного образования личности [2].

Понятие «межкультурная компетенция» в отечественной науке появилось сравнительно недавно, однако уже подверглось всестороннему изучению; различные его аспекты освещались в многочисленных трудах (В.Г. Апальков, К.Э. Безукладников, Г.С. Денисова, Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович, Е.И. Пассов, М.Р. Радовель, А.П. Садохин, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.). Анализ исследований, относящихся к системе языковой подготовки вуза (А.Л. Бердичевский, Р.Р. Бикитеева, С.И. Гармаева, И.А. Гиниатуллин, Е.П. Глумова, О.Г. Оберемко, И.Л. Плужник, Е.В. Старченко, Е.Г. Тарева, Е.И. Шеваршинова), позволяет определить межкультурную компетенцию как совокупность межкультурных знаний, умений и готовностей осуществлять продуктивное иноязычное общение в профессиональной деятельности с учётом культурной специфики взаимодействующих сторон.

Актуальность настоящего исследования определяется тем, что наряду с высоким уровнем сформированности языковой и речевой компетенций студентов старших курсов и выпускников вуза их

межкультурная компетенция может быть развита довольно слабо. Это проявляется в затруднениях, связанных с содержанием и языковым оформлением высказываний при описании явлений родной культуры [3], с умением сравнивать явления двух культур, правильно декодировать и адекватно интерпретировать межкультурные послания, выбирать правильную стратегию вербального и невербального поведения в профессиональной деятельности [4].

Межкультурные умения аудирования чрезвычайно важны для достижения взаимопонимания как результата межкультурной коммуникации. Именно восприятие на слух и правильное понимание аудиотекстов является первым шагом для установления устного межкультурного контакта. В связи с этим возникает реальная необходимость развития у студентов языковых профилей бакалавриата ряда умений, важных для межкультурного общения:

- правильно декодировать и понять воспринятую информацию на иностранном языке через знание, правильную интерпретацию и взаимодействие родной и иноязычной концептуальных картин мира;
- адекватно воспринять иноязычное речевое высказывание, соотнося его содержание с целями и ситуацией общения с учётом взаимодействия двух концептуальных картин мира;
- распознавать и понимать на слух национально-специфические и социально обусловленные элементы культуры;
- узнавать в потоке речи фонетические варианты слов, понимать их стилистическую функцию;
- идентифицировать социальный статус говорящего, догадываться о его намерениях с учётом анализа социолингвистических параметров его речи;
- находить способы выхода из ситуации коммуникативного сбоя;
- игнорировать неизвестный языковой материал, если он не влияет на понимание устного сообщения;
- прогнозировать дальнейшее содержание устного сообщения с помощью логической догадки, знаний о социокультурных реалиях, традициях иной культуры;
- реализовывать возможность положительного переноса,

межъязыковой догадки [5].

Обучающимся также необходимо овладеть умением правильно интерпретировать прецедентные феномены, выраженные в языке лексическими единицами, которые содержат специфичный код, отражающий исторические и культурные особенности той или иной страны, зачастую понятный только носителям языка, поскольку они являются обладателями определенных этнических знаний [6].

Целью данного исследования является отбор, тематическая и методическая организация аудиоматериалов подкастов, на основе которых возможно развитие межкультурных умений аудирования студентов второго курса языковых профилей бакалавриата. Достижение поставленной цели предполагает решение комплекса задач: выявление дидактического потенциала подкастов в развитии межкультурных умений студентов на занятиях по иностранному языку; отбор аудиотекстов подкастов на основе выделенных принципов; организация аудиотекстов подкастов в соответствии с предметным содержанием учебного пособия по практическому курсу английского языка для вузов; создание серии упражнений для развития межкультурных умений аудирования на основе отобранных аудиотекстов подкастов.

Научная новизна данного исследования состоит в отборе учебного материала и комплексном подходе, предполагающем интеграцию аутентичных материалов подкастов в практический курс английского языка для студентов языковых профилей бакалавриата, что также указывает на его практическую значимость.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО), бакалавр по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) должен обладать определённым набором компетенций в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) Организации, которые призваны служить фундаментом, позволяющим выпускнику ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образовательной деятельности [7]. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина в качестве одного из планируемых результатов

освоения ОПОП модуля «Практический курс английского языка» выделяет сформированность у выпускников такой общекультурной компетенции, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4).

Содержание обучения иностранному языку в вузе фиксируется в программах учебных курсов и отражается в учебных пособиях в различных видах текстов и заданий. Основным учебным пособием по английскому языку у студентов второго курса по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) является «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д. Аракина [8]. Учебник является второй частью серии комплексных учебников для I–V курсов педагогических вузов. Его анализ на предмет формирования у студентов межкультурных умений иноязычной речевой деятельности привёл нас к следующим выводам:

1. Требования ФГОС ВО к результатам освоения программы бакалавриата студентами языковых профилей диктуют необходимость использования в учебно-воспитательном процессе не отдельного пособия или учебника в печатном виде, а системы средств обучения – учебно-методического комплекса, который способствует максимально высокой методической эффективности обучения речевой деятельности на иностранном языке и развития межкультурных умений студентов.

2. Учебные пособия, разработанные в начале 2000-х годов, содержат устаревший аутентичный материал и ограниченное количество заданий на развитие межкультурных умений студентов. Отсутствие аудиовизуальных средств обучения, тематически связанных с материалами учебника, затрудняет достижение планируемых результатов обучения.

С целью развития речевых и межкультурных умений аудирования мы считаем необходимым использовать в обучении студентов бакалавриата источники актуальной социокультурной информации: теле- и радиoprogramмы, фильмы, сериалы, интернет-ресурсы. Сеть Интернет на настоящий момент развития мирового сообщества, представляет собой глобальное хранилище социокультурной информации, являя собой виртуальную языковую и межкультурную среду. Такая всеобъемлющая информационная среда

обладает динамичным характером и живо откликается и фиксирует все изменения, ежесекундно происходящие в мире. Как отмечают исследователи в области использования интернет-ресурсов в образовательных целях (М.Н. Евстигнеев, И.Г. Захарова, А.В. Зубов, И.И. Зубова, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев и др.), сеть Интернет является бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования студентов, удовлетворения их личных и профессиональных интересов и потребностей. С точки зрения рассматриваемой проблемы отметим, что именно сеть Интернет как место пересечения множества культур может способствовать накоплению у студентов языковых профилей опыта межкультурной коммуникации и развитию межкультурных умений аудирования.

Среди разнообразия интернет-ресурсов подкасты являются одним из самых популярных. Согласно определению, данному П. Менг, подкастинг – это процесс фиксации звукового события, песни, речи или набора звуков, а затем публикации этого цифрового звукового объекта на веб-сайте или в блоге в файле *RSS 2.0* [9]. Другими словами, подкастинг – это тип информационного вещания в сети Интернет. Подкасты же представляют собой оригинальные аудио- или видеозаписи, записи телевизионных или радиопрограмм, лекций и т. п. Несмотря на то, что подкасты появились сравнительно недавно (менее десяти лет назад), сегодня они очень популярны среди абсолютно различных групп пользователей: от людей, использующих их для развлечения, до ведущих университетов, интегрирующих подкасты в образовательный процесс, особенно в систему дистанционного обучения [10].

Следует отметить также, что подкасты содержат разные типы аутентичных аудио- и видеотекстов: прогноз погоды, новости, спортивные репортажи; лекции по предметам в школе / вузе; экскурсии по культурно-историческим местам разных стран; объявления; инструкции; фильмы, театральные постановки, телевизионные программы; интервью, собеседования во время экзаменов; ситуации общения со сверстниками и обсуждение различных социально острых тем.

Анализ исследований отечественных и зарубежных учёных Д.В. Дмитриева, М.Н. Евстигнеева, А.С. Мещерякова, П.В. Сысоева,

Е.Г. Таревой, Д.Л. Фрид-Бут, П. Менг [5; 9; 10; 11; 12] позволил определить дидактический потенциал подкастов в развитии межкультурных умений студентов языковых профилей бакалавриата:

1. Аутентичность. Большинство подкастов созданы носителями языка, поэтому они не только представляют социокультурную реальность страны изучаемого языка и демонстрируют сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения, но и содержат информацию, связанную с профессиональной деятельностью будущих специалистов, а также показывают функционирование языка как средства профессиональной коммуникации в естественном окружении.

2. Актуальность. Сервис подкастов даёт возможность скачивать новые аудио- и видеофайлы с информацией об актуальных событиях в различных сферах жизни другой культуры, которые могут быть использованы на занятиях по иностранному языку.

3. Многофункциональность. С помощью подкастов можно развивать межкультурные умения в разных видах иноязычной речевой деятельности, что даёт большие преимущества будущему специалисту: легче трудоустроиться, больше шансов интегрироваться в современное общество, осознанно познавать культуру других народов, глубже понимать мировые проблемы.

4. Средство обеспечения диалога культур. Использование подкастов на практических занятиях по иностранному языку должно создавать условия для проникновения обучающегося в другую культуру с одновременным постижением родной культуры.

5. Мотивация. Удовлетворение с помощью материалов подкастов познавательных мотивов может влиять на формирование у студентов устойчивой мотивации постоянной работы с ними как с источником социокультурной информации.

6. Возможность размещения на сервисе подкастов личных подкастов пользователей. Учебные подкасты на иностранном языке могут быть скомпонованы самими студентами в соответствии с их интересами, потребностями и индивидуальными склонностями. Предметное содержание подкаста при этом определяется тематическим содержанием учебной программы.

Отбор аудиотекстов подкастов в целях развития межкультурных умений аудирования студентов языковых профилей бакалавриата

может происходить как на основе традиционно выделяемых в методике преподавания иностранных языков принципов, так и специальных принципов с точки зрения развития межкультурной компетенции студентов.

К традиционным принципам отбора вслед за К.С. Кричевской, Е.В. Носовичем, Р.П. Мильрудом [13; 14] мы относим: принцип культурологической направленности, который позволяет выделить тексты, формирующие представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка; принцип информативной направленности – позволяет выбирать тексты, несущие значимую для обучаемых информацию; принцип ситуативной направленности; принцип проблематичной направленности, который предполагает наличие актуальной проблемы; принцип методической направленности – помогает формировать и совершенствовать иноязычные навыки и умения обучающихся в соответствии с учебной программой; принцип аутентичности учебных заданий к текстам; принцип прецедентности.

Последний принцип предполагает отбор прецедентных феноменов, которые являются инструментом трансляции «культурной памяти» народа от одного поколения к другому и одновременно способом объединения народа вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов [15]. Они обладают такими свойствами, как общеизвестность, когнитивная значимость для языковой личности или социума, постоянная возобновляемость в речи и реинтерпретируемость в невербальных знаковых системах.

Учитывая специфику обучения студентов бакалавриата языковых профилей, предполагающую повышенный уровень владения способностью воспринимать на слух и понимать иноязычную речь, к специальным принципам отбора аудиотекстов отнесём следующие: принцип аутентичности; принцип профессиональной ориентированности; принцип относительной продолжительности звучания; принцип разнообразия форм аудируемой речи; принцип стилистического варьирования речи говорящих [5]. С точки зрения развития у студентов умений аудирования как формы межкультурной коммуникации Е.Г. Тарева предлагает дополнительные принципы отбора аудиотекстов: принцип аутентичности презентации текстов, который предполагает

продуцирование аудиотекстов носителями языков из разных регионов, различающихся по своим социальным характеристикам; аутентичности репрезентируемой в тексте картины мира (языковой и когнитивной), свойственной носителям другой лингвокультуры; межкультурной ценности аудиотекста, способного вызвать у обучающихся потребность в сопоставлении двух культур [5].

В соответствии с выделенными принципами и предметным содержанием учебного пособия В.Д. Аракина «Практический курс английского языка» для второго курса языковых вузов [8] нами были отобраны подкасты публицистического типа (см. табл. 1).

Таблица 1

Подкасты к учебному пособию «Практический курс английского языка» для второго курса вуза (автор – В.Д. Аракин)

Тема	Подкаст	Название и краткое содержание текста
1. Choosing a career	https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p07fbw41	<i>Choosing a career</i> В этой программе Эдди и Апсана обсуждают, как сделать правильный выбор будущей профессии
2. Illnesses and their treatment	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-160707	<i>Diabetes</i> В этой программе Алиса и Нейл обсуждают причины возникновения диабета
3. City	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-150326	<i>A threat to London's artwork?</i> В этой программе Нейл и Гарри обсуждают причину запрета использования селфи-палок в Национальной галерее Лондона
4. Meals	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-170406	<i>Food and mood</i> В этой программе Дэн и Нейл обсуждают, как еда влияет на настроение

5. Education	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-160616	<i>How to prepare for an exam</i> В этой программе Алиса и Роб обсуждают, как подготовиться к экзаменам
6. Sports and games	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-180621	<i>Is gaming a sport?</i> В этой программе Нейл и Катрин обсуждают компьютерные игры как вид спорта
7. Geography	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-160728	<i>Heritage sites</i> В этой программе Нейл и Алиса обсуждают самые ценные объекты природного и культурного наследия
8. Travelling	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-150212	<i>Should tourists go to Antarctica?</i> В этой программе Нейл и Роб обсуждают путешествие в Антарктику
9. Theatre	http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english/ep-160428	<i>Is chivalry dead?</i> В этой программе Нейл и Алиса обсуждают проблему существования рыцарей и рыцарства в наши дни

Развитию межкультурных умений аудирования на материале подкастов могут способствовать специально разработанные с этой целью серии упражнений с учётом темы, стилистического типа и языкового, культурно-содержательного и смыслового наполнения конкретного аудиотекста. Подготовительный к аудированию подкаста этап чрезвычайно важен с точки зрения включения студентов в культурный контекст предстоящего аудиосообщения и преодоления трудностей аудирования, связанных со спецификой иноязычной концептуальной картины мира. Упражнения на этом этапе должны быть направлены на актуализацию знаний для ориентации в ситуации межкультурной коммуникации, активизацию необходимых для

переработки информации механизмов аудирования (речевого слуха, памяти, мышления, механизма антиципации), привлечение средств преодоления трудностей аудирования.

В качестве примера приведём упражнения, разработанные к подкасту *Is chivalry dead?* по учебной теме *Theatre*, которая представляется нам значимой с точки зрения формирования межкультурных умений студентов языковых профилей: на развитие механизма антиципации: *Look at the picture. Guess what a podcast is about*; на мобилизацию языкового и культурного опыта обучающихся: a) *How do you understand the word “chivalry”? Give its definition. Is there a full equivalent to the word in Russian language? What are the differences in meanings (if there are any)?* b) *What do you know about Don Quixote?* c) *Who of the following writers created a book about him: William Shakespeare, Leo Tolstoy or Miguel de Cervantes? Say what genre it belongs to*; на понимание прецедентных феноменов: *Can we consider Don Quixote, Miguel de Cervantes, Leo Tolstoy, William Shakespeare to be precedent phenomena? What kind of precedent phenomena are they?*

Текстовый этап предполагает аудирование подкаста с конкретной коммуникативной целью: общее понимание, детальное понимание, понимание отдельных фактов, прецедентных феноменов, конкретной культурной информации. Примеры упражнений: на ориентировку в условиях коммуникативной ситуации: *Listen to the podcast and define its genre*; на выявление основного содержания подкаста: *Listen to the podcast and single out the main idea of the text*; на понимание прецедентных феноменов, отражающих национальную ментальность говорящих: *Listen to the podcast and answer the question: How do you understand an idiom “my cup of tea”? Say what kind of precedent phenomena it is*; на детальное понимание содержания текста: *Listen to the podcast and note down what modern interpretation of the word “chivalry” is, what its traditional meaning is, why there are differences in the meaning of this cultural phenomenon.*

Послетекстовый этап предполагает проверку коммуникативных заданий и критическую переработку полученной культурной информации. Примеры упражнений: на обеспечение последующего применения значимой для осуществления межкультурной коммуникации информации, полученной в ходе аудирования

подкаста: *Imagine you are at the International congress of linguists. Prepare a speech on the differences in the meanings of the two words "chivalry" and «рыцарство» in English and Russian languages and cultures;* на сопоставление национальных представлений о межкультурном явлении и выражении собственной точки зрения на рассматриваемое явление: *What is your own vision of the chivalry as a cultural phenomenon.*

Таким образом, в целях развития межкультурных умений аудирования на английском языке студентов языковых профилей бакалавриата на занятиях по учебной дисциплине «Практический курс английского языка» могут быть использованы аудиоматериалы аутентичных подкастов, отобранные в соответствии с целями и предметным содержанием курса. Направленная на развитие межкультурной компетенции, методически грамотно организованная работа с аутентичными подкастами может, в целом, способствовать развитию межкультурной личности студента, воспринимающей и понимающей базовые ценности других культур, осознающей значение культурных факторов в процессе межкультурного взаимодействия и осознающей собственную национальную и культурную идентичность.

Библиографический список

1. Обдалова О.А., Одегова О.В. Межкультурная и межъязыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 44. С. 70–81.
2. Глумова Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. Вып. 21. Н. Новгород: НГЛУ. С. 146–154.
3. Ильина С.Ю. Формирование лингвострановедческой компетенции на занятиях по английскому языку на третьем курсе НГЛУ // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы: Сборник научных трудов. Н. Новгород: НГЛУ. 2016. С. 88–94.

4. Шеваршинова Е.И. Формирование межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов средствами англоязычных видео медиатекстов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2016. 22 с.
5. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: Учеб. пособие / Под общ. ред. А.Л. Бердичевского. М.: ФЛИНТА, 2019. 368 с.
6. Осокина Н.К., Конышева Ю.Р. Компенсаторные стратегии в понимании прецедентных фактов в текстах на слух // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. С. 103–109.
7. Дульчаева И.Л. Развитие творческого компонента специальных компетенций будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2017. №3. // Электронный ресурс Интернет: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/626/608>.
8. Практический курс английского языка. 2 курс: Учеб. для студентов вузов / Под ред. В.Д. Аракина. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 516 с.
9. Meng P. Podcasting and Vodcasting: Definitions, Discussions and Implications // Электронный ресурс Интернет: <http://www.tfaoi.com/cm/3cm310.pdf>.
10. Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 3 (31). С. 192–199.
11. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.
12. Fried-Booth D.L. Modelling of Teaching Practice for Future Teachers of the English Language // Journal of Linguistic Studies. 2009. № 2 (2). P. 75–83.
13. Кричевская К.В. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13–17.
14. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–18.
15. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации // Электронный ресурс Интернет: <http://www.philology.ru/linguistics2/nakhimova-07a.htm>.

Сведения об авторах

Осокина Нина Константиновна
преподаватель кафедры иноязычной
профессиональной коммуникации
НГПУ им. К. Минина
E-mail: osokina.nina.92@mail.ru

Поспелова Юлия Юрьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры методики преподавания
иностранных языков, педагогики и психологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: pospelovajj@yandex.ru

УДК 373.1:811.111

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.М. Татаурова

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

Статья посвящена вопросам оценки эффективности применения технологии иноязычного коммуникативного тренинга при обучении старшеклассников иностранному языку. Автором определяются качественные и количественные критерии, используемые для контроля и оценки уровня развития умений диалогической речи. В статье приведены и проанализированы результаты опытно-экспериментального обучения, сформулирован вывод об образовательных и развивающих возможностях описываемой технологии.

Ключевые слова: иноязычный коммуникативный тренинг, старшая школа, развитие умений диалогической речи, современные образовательные технологии, развивающее иноязычное образование.

The Results of an Experimental Testing of the Foreign Language Communicative Training Technology in ESL Teaching **Ekaterina Tataurova**

The article seeks to assess the effectiveness of implementing the foreign language communicative training technology in teaching English as a second language to high school students. The author defines the qualitative and quantitative criteria used to control and evaluate the level of students' dialogic speech skills, presents and analyzes the results of an experimental teaching period using the technology in question, and draws a number of conclusions about its educational and developmental potential.

Key words: foreign language communicative training, high school, dialogic skills development, modern educational technologies, developing education of foreign languages.

Общение является наиболее естественной формой существования человека в обществе. Как отмечал М.М. Бахтин, «само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться» [1. С. 186].

Наиболее естественной формой общения, которая как и сам процесс коммуникации имеет деятельностьную основу, а также способствует вхождению индивида в социальную среду и систему социальных отношений данного общества, является диалог.

Практика преподавания показывает, что развитие умений диалогической речи в старших классах вызывает определенные трудности. На наш взгляд, главной причиной такого положения вещей является определенная механизированность обучения, при которой учащиеся воспринимают диалог как процесс обмена определенным набором реплик с собеседником, тогда как на самом деле он представляет собой «не просто сложение, не накладывание одной на другую параллельно развивающихся (“симметричных”) деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнёры...» [2. С. 252].

Для успешного овладения умениями диалогической речи необходимо принимать во внимание истинную сущность процесса диалогического общения как единства трёх его ключевых сторон (коммуникативной, интерактивной, перцептивной) и создавать условия для «овладения механизмами, нормами, стратегиями, тактиками социального взаимодействия» [3. С. 63].

Для достижения поставленной цели необходимо интенсифицировать процессы межличностного взаимодействия на уроках через активное включение учащихся в социально-коммуникативную деятельность, максимально приближенную к дискурсу, возникающему в языковой среде.

На наш взгляд, наиболее эффективным средством, способствующим решению данной задачи является использование технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.

В рамках проводимого исследования мы предлагаем авторское определение данного понятия.

Иноязычный коммуникативный тренинг – это социально развивающая технология иноязычного обучения, направленная на развитие умений диалогической речи в процессе интерактивного субъект-субъектного взаимодействия.

Обучение в рамках иноязычного коммуникативного тренинга происходит с опорой на положения теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным [4]. При прохождении определенных этапов внешнее действие переходит во внутренний план и присваивается учащимися.

Мы предполагаем наличие следующих этапов в структуре описываемого вида тренинга:

- 1) вводно-ознакомительный этап;
- 2) этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации;
- 3) этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия;
- 4) этап развития умений диалогической речи на микроуровне;
- 5) этап развития умений диалогической речи на макроуровне;
- 6) завершающий этап.

Первая часть иноязычного коммуникативного тренинга предполагает анализ иноязычной коммуникативной ситуации с целью выявления частично сформированных или несформированных иноязычных коммуникативных навыков и умений и их коррекции. Вторая часть иноязычного коммуникативного тренинга предполагает активную отработку обновленных коммуникативных навыков и умений на микро- и макроуровне в процессе активного группового социального взаимодействия. Общая структура иноязычного коммуникативного тренинга представлена на рисунке 1.

В рамках проводимого исследования также были разработаны следующие виды упражнений в составе иноязычного коммуникативного тренинга:

- 1) коммуникативно-стимулирующие;
- 2) коммуникативно-аналитические;
- 3) коммуникативно-конструирующие;
- 4) коммуникативно-закрепляющие;
- 5) коммуникативно-развивающие;
- 6) коммуникативно-рефлексивные.

Коммуникативно-стимулирующие упражнения используются на вводно-ознакомительном этапе коммуникативного тренинга и нацелены на создание благоприятных условий для подготовки старшеклассников к предстоящей коммуникативной деятельности на иностранном языке.

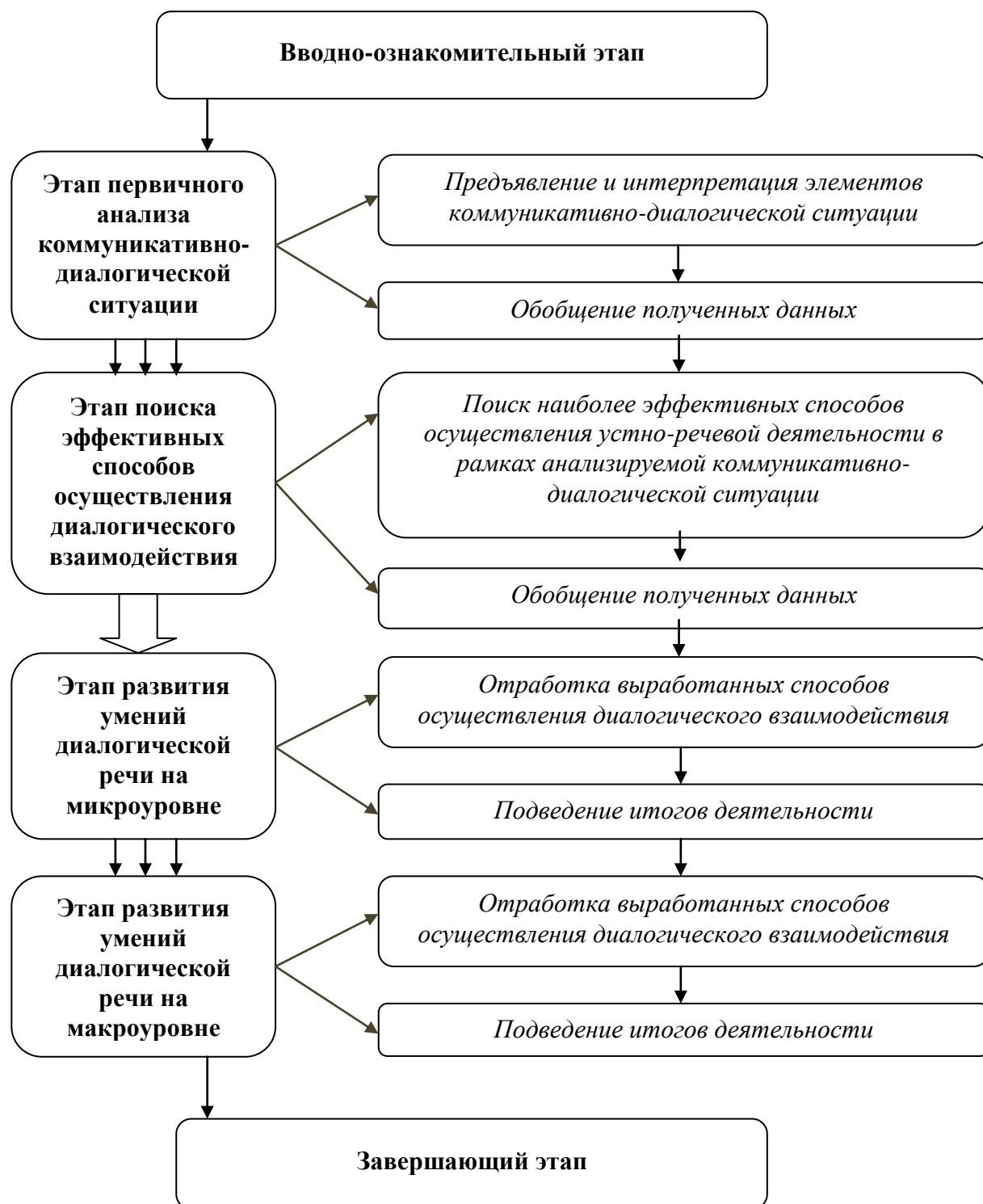


Рис. 1. Структура иноязычного коммуникативного тренинга

Коммуникативно-аналитические упражнения актуальны на этапе первичного анализа коммуниктивно-диалогической ситуации, когда учащимся предлагаются к рассмотрению примеры межличностного

диалогического взаимодействия, демонстрирующие различные модели социально-коммуникативного поведения носителей языка.

Коммуникативно-конструирующие упражнения предполагают усвоение новых эффективных способов иноязычной диалогической деятельности в различных ситуациях межличностного взаимодействия.

Коммуникативно-закрепляющие упражнения основаны на трех завершающих этапах процесса формирования умственного действия и относятся к виду УРУ2 по классификации Е.И. Пассова [5. С. 94].

В рамках иноязычного коммуникативного тренинга применение коммуникативно-развивающих упражнений направлено на активное применение усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного диалогического общения, максимально приближенного к реальным условиям коммуникации.

Коммуникативно-рефлексивные упражнения используются на заключительном этапе коммуникативного тренинга, когда учащимся необходимо подвести итоги совместной коммуникативной деятельности.

Эффективность применения технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе была проверена и объективно оценена в ходе опытно-экспериментального обучения на базе средних общеобразовательных школ Нижнего Новгорода (МБОУ СОШ «Школа № 24» Советского района, МБОУ СОШ «Школа № 14 им. В.Г. Короленко», МАОУ СШ «Школа № 102»).

Общее количество участвовавших в экспериментальной работе – 220 человек. В настоящей статье приводятся данные по двум группам английского языка из параллели 10 «В» класса МБОУ СОШ «Школа № 24» Советского района г. Нижнего Новгорода.

В целях соблюдения логичности и ясности эксперимента мы обозначили одну из них группой № 1, она являлась экспериментальной группой (далее по тексту – ЭГ); а вторую обозначили группой № 2, она была контрольной группой (далее по тексту – КГ).

Диагностический этап экспериментального обучения предполагал проведение констатирующего среза, направленного на

выявление уровня развития умений диалогической речи в подготовленной и неподготовленной речи. Для этого старшеклассникам предлагалось выполнить два устных задания.

Критерии оценивания выполнения испытуемыми устных заданий соответствуют показателям уровня сформированности умений в диалогической речи.

В зависимости от функции мы разделили критерии на две группы: 1) количественные критерии, выраженные в абсолютных величинах; 2) качественные критерии, выраженные в относительных величинах.

К группе количественных критериев были отнесены:

- 1) количество разнотипных реплик, входящих в различные диалогические единства;
- 2) количество пауз хезитации.

К группе качественных критериев были отнесены:

- 1) соответствие содержания диалогического высказывания поставленной коммуникативной задаче;
- 2) лексико-грамматическая правильность речи.

Также в эту группу были добавлены два критерия, отражающие уровень владения умениями перцептивной и интерактивной сторонами общения:

- 3) восприятие и интерпретация информации о вербальных и невербальных сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе диалога;
- 4) использование стратегий сотрудничества в диалоге.

Высказывания обучающихся оценивались по трехбалльной шкале.

Количество реплик со стороны каждого собеседника от 5 до 7 оценивалось в 3 балла, от 4 до 6 – в 2 балла, менее 3 – в 1 балл, менее 3 – в 0 баллов.

Количество пауз хезитации менее 4 оценивалось в 3 балла, от 6 до 4 – в 2 балла, от 7 до 10 – в 1 балл, более 10 пауз – в 0 баллов.

Полное соответствие содержания диалогического высказывания поставленной коммуникативной задаче оценивалось в 3 балла, частичное соответствие, близкое к теме высказывания, – в 2 балла, частичное соответствие, отдаленное от темы высказывания, – в 1 балл, полное несоответствие – в 0 баллов.

Лексико-грамматическая правильность речи при отсутствии ошибок оценивалась в 3 балла, при наличии 1–2 грамматических и 1–2 лексических – в 2 балла, при наличии 3–4 грамматических и 3–4 лексических – в 1 балл, при наличии более 4 лексических и более 4 грамматических – в 0 баллов.

Полное восприятие и интерпретация информации о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе диалога, оценивалось в 3 балла, частичное восприятие, находящее отражение в диалоге, – в 2 балла, частичное восприятие, не находящее отражение в диалоге, – в 1 балл, полное игнорирование – в 0 баллов.

Использование стратегий сотрудничества в диалоге, постоянное стремление к поиску взаимопонимания с собеседником, учет его позиции, грамотное общение в конфликтных ситуациях оценивалось в 3 балла; частичное стремление к поиску взаимопонимания с собеседником, редкий учет его позиции, менее грамотное общение в конфликтных ситуациях оценивалось в 2 балла; единичное стремление к поиску взаимопонимания с собеседником, учет его позиции не более чем в одном случае, затруднительное общение в конфликтных ситуациях оценивалось в 1 балл; отсутствие стремления к поиску взаимопонимания с собеседником, полное игнорирование его позиции, неумение общаться в конфликтных ситуациях – в 0 баллов.

Представленные критерии оценивания устных высказываний испытуемых наглядно демонстрируют, что усредненный результат в диапазоне от 2,26 до 3 баллов свидетельствует о высоком уровне развития умений диалогической речи у старшеклассников; результат в диапазоне 1,51–1,25 баллов – о среднем уровне; результат в диапазоне 0,76–1,50 баллов – о минимальном уровне; результат равный 0,75 балла и ниже – об отсутствии искомых умений.

Для расчета уровня объективности данных критериев оценки уровня развития умений диалогической речи старшеклассников нами был определен коэффициент альфа Кронбаха – α .

Данная величина показывает внутреннюю согласованность характеристик или шкал, описывающих изучаемый объект. В гуманитарных науках используется для определения валидности (надежности, устойчивости) разработанных авторских анкет, опросников, тестов и других измерительных материалов.

Коэффициент альфа Кронбаха принимает значение от 0 до 1. Значение $> 0,9$ свидетельствует об очень хорошей надежности шкалы, $> 0,8$ – о хорошей, $> 0,7$ – о достаточной, $> 0,6$ – о сомнительной, $> 0,5$ – о плохой и $0,5$ – о недостаточной надежности. Коэффициент альфа Кронбаха рассчитывается по следующей формуле: $\alpha = N * r / (1 + r * (N - 1))$, где N – количество исследуемых компонентов, r – средний коэффициент корреляции между компонентами.

На современном этапе развития науки вычислить коэффициент альфа Кронбаха можно с помощью специализированных статистических программ. В данном исследовании мы использовали программу *IBM SPSS Statistics*.

Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,904. Такой показатель свидетельствует о том, что критерии, используемые для оценки уровня развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции, надежны.

Математическая обработка полученных данных позволила нам не только определить исходный уровень развития умений диалогической речи у испытуемых, но и выяснить главные трудности в овладении данными умениями по каждому критерию оценивания.

В первую очередь мы вычислили средний балл по уровню владения умениями диалогической речи у каждого испытуемого ЭГ и КГ. Полученные результаты вычисления приведены в таблице 1.

Таблица 1

Средний балл по уровню владения умениями диалогической речи у испытуемых ЭГ и КГ

ЭГ				КГ			
Имя	Итого баллов по кол. критериям	Итого баллов по кач. критериям	Средний балл	Имя	Итого баллов по кол. критериям	Итого баллов по кач. критериям	Средний балл
Дмитрий А.	5	9	1,17	Лев Ж.	6	9	1,25
Полина Д.	5	11	1,33	Анастасия З.	8	10	1,50
Юлия Д.	6	12	1,50	Александр К.	6	18	2,00
Екатерина К.	9	14	1,92	Дмитрий К.	8	14	1,83
Анна П.	11	12	1,92	Елизавета К.	8	10	1,50
Мария Р.	4	9	1,08	Луиза К.	9	15	2,00
Марина Р.	8	7	1,25	Анжелика Л.	8	9	1,42

Дмитрий С.	9	10	1,58	Алексей Л.	7	6	1,08
Максим Т.	8	12	1,67	Максим П.	8	9	1,42
Михаил Ю.	10	13	1,92	Софья П.	7	10	1,42
Алена У.	7	16	1,92	Роксана Р.	6	13	1,58
Данила Я.	7	13	1,67	Арсений С.	11	15	2,17

Далее в каждой группе было вычислено процентное соотношение студентов с разным уровнем владения умениями диалогической речи по формуле:

$$x = \frac{N1 \times 100}{n} \%$$

где $N1$ – количество испытуемых с определенным уровнем развития умений диалогической речи, n – количество испытуемых в группе. Полученные данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Процентное соотношение студентов с разным уровнем владения умениями диалогической речи в ЭГ и КГ

Группа	Умения не развиты		Минимальный уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	(0–2,99 баллов)		(3,0–3,99 баллов)		(4,0–4,49 баллов)		(4,5–5,0 баллов)	
	уч.	%	уч.	%	уч.	%	уч.	%
ЭГ	0	0 %	5	42 %	7	58 %	0	0 %
КГ	0	0 %	7	58 %	5	42 %	0	0 %

Результаты диагностического среза в ЭГ и КГ по определению уровня владения умениями диалогической речи у испытуемых наглядно представлены на диаграмме (см. рис. 2).

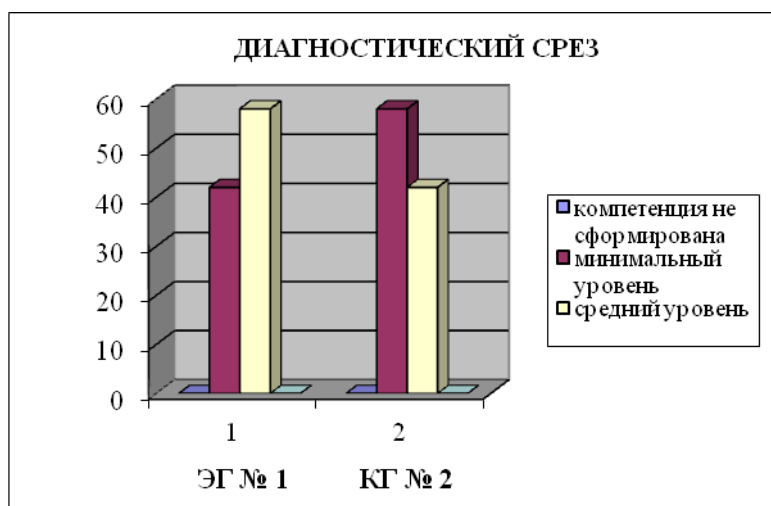


Рис. 2. Результаты диагностического среза в ЭГ и КГ по определению уровня владения умениями диалогической речи

Мы вычислили коэффициент успешности по всему комплексу заданий на определение уровня владения умениями диалогической речи в ЭГ и КГ по формуле В.П. Беспалько: $K_y = a/n$, где a – количество испытуемых, показавших в целом положительный результат по устным заданиям (от 1,51 до 3 баллов); n – общее количество испытуемых в группе (12 человек).

Полученные данные:

$$K_y (\text{ЭГ № 1}) = 7 / 12 = 0,58;$$

$$K_y (\text{КГ № 2}) = 5 / 12 = 0,42.$$

По результатам были сделаны следующие выводы:

1) большинство учащихся имеют низкий или средний показатель развитости умений диалогической речи, что может препятствовать достижению предметных результатов освоения программы «Иностранный язык»;

2) большинство учащихся демонстрируют низкий уровень развития умений перцептивной стороны общения;

3) большинство учащихся демонстрируют низкий уровень развития умений интерактивной стороны общения.

Таким образом, полученные результаты продемонстрировали необходимость апробации технологии иноязычного коммуникативного тренинга в процессе обучения иностранному языку в старшей школе.

После проведения опытно-экспериментального обучения учащимся предлагалось выполнить устные задания итогового среза.

В процессе математической обработки полученных данных вычислен средний балл по уровню владения умениями диалогической речи у каждого испытуемого ЭГ и КГ. Полученные результаты вычисления приведены в таблице 3.

Таблица 3
Средний балл по уровню владения умениями диалогической речи в ЭГ и КГ

Имя	ЭГ			Имя	КГ		
	Итого баллов по кол. критериям	Итого баллов по кач. критериям	Средний балл		Итого баллов по кол. критериям	Итого баллов по кач. критериям	Средний балл
Дмитрий А.	10	17	2,25	Лев Ж.	7	12	1,58

Полина Д.	9	22	2,58	Анастасия З.	10	12	1,83
Юлия Д.	10	19	2,42	Александр К.	10	18	2,33
Екатерина К.	12	22	2,83	Дмитрий К.	11	15	2,17
Анна П.	12	21	2,75	Елизавета К.	9	13	1,83
Мария Р.	10	18	2,33	Луиза К.	10	18	2,33
Марина Р.	12	17	2,42	Анжелика Л.	9	12	1,75
Дмитрий С.	12	19	2,58	Алексей Л.	8	9	1,42
Максим Т.	12	20	2,67	Максим П.	9	12	1,75
Михаил Ю.	12	20	2,67	Софья П.	9	12	1,75
Алена У.	11	24	2,92	Роксана Р.	8	15	1,92
Данила Я.	9	21	2,50	Арсений С.	12	17	2,42

Далее, по аналогии с обработкой данных диагностического среза, был определен уровень развития умений диалогической речи у каждого испытуемого и вычислено процентное соотношение студентов с разным уровнем развития искомым умений. Полученные данные по результатам итогового среза приведены в таблице 4 и на диаграмме (см. рис. 3).

Таблица 4

Процентное соотношение студентов с разным уровнем развития умений диалогической речи в ЭГ и КГ

Группа	Умения не развиты (0–2,99 баллов)		Минимальный уровень (3,0–3,99 баллов)		Средний уровень (4,0–4,49 баллов)		Высокий уровень (4,5–5,0 баллов)	
	уч.	%	уч.	%	уч.	%	уч.	%
	ЭГ	0	0 %	0	0 %	1	8 %	11
КГ	0	0 %	1	8 %	8	67 %	3	25 %

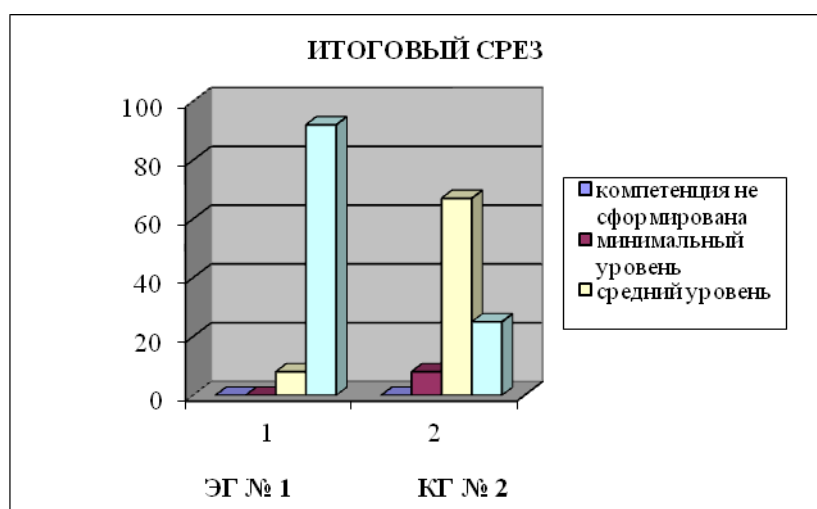


Рис. 3. Результаты итогового среза в ЭГ и КГ по определению уровня владения умениями диалогической речи

Сравнительный анализ данных итогового и диагностического срезов показывает интенсивную положительную динамику изменений качественных и количественных показателей устной межкультурной речи в ЭГ по результатам проведенного экспериментального обучения.

В экспериментальной группе количество учащихся, обладающих высоким уровнем развития умений диалогической речи, увеличилось на 92 %, количество учащихся, обладающих средним уровнем развития речевых умений диалогической речи, уменьшилось на 50 %, тогда как количество учащихся, обладающих высоким уровнем развития речевых умений иноязычной коммуникативной компетенции, снизилось до 0.

Сравнительные данные в ЭГ и КГ наглядно представлены на диаграмме (см. рис. 4).

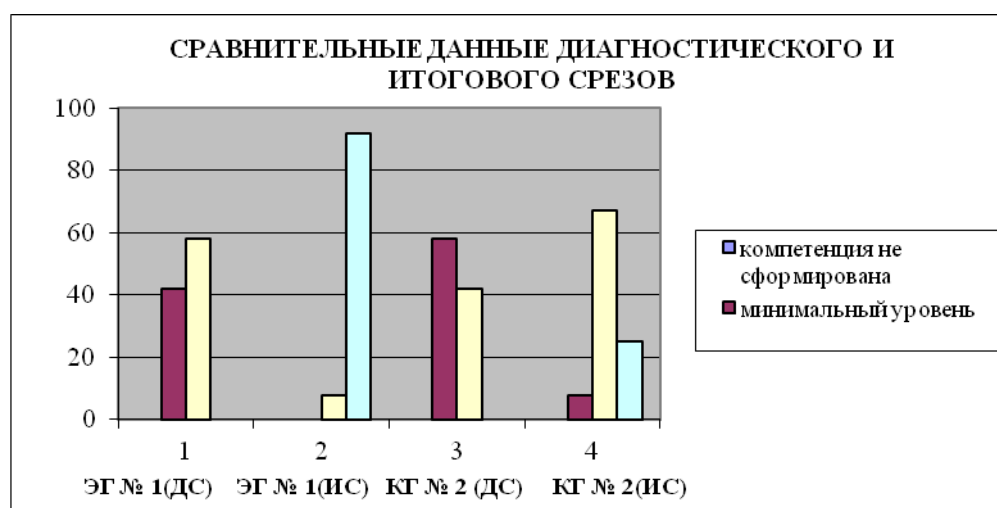


Рис. 4. Уровни развития умений диалогической речи в ЭГ и КГ до и после проведения опытно-экспериментального обучения

Вычислен коэффициент успешности по всему комплексу заданий на устное межкультурное общение по результатам итогового среза в ЭГ и КГ:

$$K_y (\text{ЭГ № 1}) = 12 / 12 = 1,0;$$

$$K_y (\text{КГ № 2}) = 8 / 12 = 0,67.$$

Полученный результат свидетельствует о том, что работа в ЭГ по развитию умений диалогической речи проведена успешно и не требует дальнейших действий преподавателя в данном направлении.

Однако в КГ коэффициент успешности повысился незначительно (с 0,42 до 0,67) и остался ниже допустимого уровня.

Сравнительный анализ результатов экспериментального обучения подтверждает эффективность разработанной методики развития иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников средствами коммуникативного тренинга. Таким образом, эффективное развитие умений диалогической речи старшеклассников станет возможным, если в процессе обучения иностранному языку будет использована технология иноязычного коммуникативного тренинга.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Русское слово, 1996. 344 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 349 с.
3. Ариян М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: Дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2009. 382 с.
4. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 2. С. 75–78.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.

Сведения об авторе

Татаурова Екатерина Михайловна
ассистент кафедры методики
преподавания иностранных языков,
педагогике и психологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kate_tataurova@yahoo.com

УДК 378.147:811.161.1'243

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД РУССКИМИ АНТРОПОНИМАМИ

Ф.Ф. Фархутдинова, О.В. Сапожникова

Ивановский государственный университет

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов, обосновывается идея о том, что данная проблема может быть успешно решена в том случае, если осуществляется разноплановая систематическая работа. Основное внимание акцентируется на проблемах обучения иностранцев русской антропонимике, предлагается апробированная система упражнений, способствующая формированию коммуникативной компетенции студентов-иностранцев.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, антропоним, межкультурная коммуникация, национально-культурные особенности социального и речевого поведения.

Developing Foreign Students' Communicative Competence through Working with Russian Anthroponyms

Feniya Farkhutdinova, Olga Sapozhnikova

In discussing the highly relevant challenge of developing foreign students' communicative competence in Russian, the authors of the article propose that it can be successfully addressed through diverse and systematic work which, among other things, may include introducing foreign students to Russian anthroponyms. The authors substantiate their ideas by describing a classroom-tested system of exercises (with the focus on Russian anthroponyms) that clearly contribute to the development of foreign students' communicative competence.

Key words: communicative competence, anthroponyms, intercultural communication, national and cultural features of social and speech behavior.

С русскими именами иностранные студенты знакомятся уже на этапе начального (в нашем случае – довузовского) обучения, когда они узнают на занятиях несколько русских мужских и женских личных имён. Набор русских антропонимов и дидактические принципы их представления обучающимся различаются в учебных изданиях по русскому языку как иностранному. Личные имена вводятся в речевой оборот студентов вариативно: либо как полное имя (*Валентина, Николай, Игорь*), либо как сокращенное имя (*Катя, Юля, Стас, Маша*), либо как официальное имя (*Ирина Максимовна*).

При этом в учебные задания и тексты включаются как полные имена (*Андрей, Марина, Олег, Ирина, Валентина, Николай, Игорь, Сергей, Алексей, Владимир*), так и полные имена в комбинации с сокращенными именами (*Андрей, Марина, Олег, Лена, Ирина, Макс, Валентина, Николай, Игорь, Наташа, Лора, Света, Сергей, Алексей, Владимир*) [1]. В учебниках и учебных пособиях встречается полное имя в сочетании с отчеством (*Ирина Максимовна*) или же полное имя в сочетании с отчеством и фамилией (*Ирина Максимовна Орлова*) [2]. На это разнообразие представления антропонимов в учебниках и учебных пособиях элементарного уровня не раз обращали внимание специалисты, утверждавшие, что перечень антропонимов не соотнесён с рекомендациями «Лексического минимума», состав личных имён в них имеет случайный характер и чаще всего отражает вкусовые пристрастия и предпочтения авторов учебных пособий [3]. Для учебников и учебных пособий по РКИ, как считают исследователи, характерно и то, что в большинстве своем они не предусматривают систематизации антропонимических знаний обучающихся. Так, В.М. Касьянова отмечает, что в них «... очень мало русских фамилий, практически отсутствуют отчества, нестабильно введение диминутивных личных имен...» [4. С. 80–81]. При этом ученые-методисты делают акцент на том, что на начальном этапе изучения языка русские антропонимы представляют большую сложность для иностранных студентов, которые зачастую не слышат их при аудировании, не умеют отличить онимы (антропонимы) от апеллятивов, с трудом выговаривают или вовсе не выговаривают русские имена [5]. О сложностях, связанных с усвоением ономастической лексики даже на продвинутом этапе, пишет и Е.В. Черкасова [6]. Она говорит о том, что антропонимические познания студентов-филологов характеризуются фрагментарностью и несистемностью, искаженным характером связей между полной и краткой формами имени, отсутствием верного понимания форм имени с суффиксами субъективной оценки. О том, что эти языковые факты действительно сложны для их квалификации пишут и лингвисты [7]. Мотивируя актуальность обращения к русской ономастической лексике на занятиях по РКИ, добавим и то, что на современном этапе работы с иностранными студентами в условиях академической мобильности всё чаще приходится сталкиваться с

подобными трудностями, даже при обучении магистрантов и аспирантов: получив языковую подготовку по русскому языку у себя на родине, такие студенты не имеют навыков употребления русского имени в силу непонимания особенностей его бытования. Неслучайно как в устных, так и в письменных высказываниях учащихся возникают номинации типа *Николя доцент Цветок* вместо *доцент Николай Васильевич Цветков*. Данный пример иллюстрирует непонимание иностранцами сущности русской фамилии, – один из красноречивых образцов «путаницы» в познаниях обучающихся, которые не различают производящую основу фамилии (*цветок*) и саму фамилию (*Цветков*). Довольно часто, как убеждает опыт, они вообще не знают полного имени своего преподавателя и пытаются общаться с ним, либо используя принятую у них на родине форму обращения к преподавателю (*Да, madame* или *Нет, madame*), либо называя его по имени: *Олга (Ольга), Цветлана (Светлана), Файна (Фаина)* и др. Кроме того, камнем преткновения оказываются сходные по звучанию отчество и фамилия. Близость их графического оформления приводит к тому, что некоторые студенты не замечают разницы между словоупотреблениями *Елена Иванова* и *Елена Ивановна* и не понимают, почему в речевом общении используют номинации *Елена Ивановна Иванова*, так как *Ивановна* и *Иванова*, с их точки зрения, – это одно и то же. Подобные факты, как представляется, отчетливо свидетельствуют о несформированности у обучающихся социолингвистической и социокультурной компетенций. Данные компетенции лежат в основе коммуникативной компетенции, наглядно демонстрирующей уровень реальной языковой подготовки иностранных студентов. Каждая из трех названных компетенций в их взаимодействии обеспечивает адекватное участие инофонов в межкультурной коммуникации. Эти компетенции позволяют понимать представителей русской и других культур, адекватно воспринимать национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей русского языка, выражать собственные мысли в устной и письменной форме на русском (иностранном) языке и осознанно пользоваться языком с учетом его социокультурных параметров [8], должным образом применять усвоенные фоновые знания, стилистические и конвенциональные условности речевого общения, правила

использования языка, опирающиеся на традиции определённого социума, социокультурные нормы, установки национально-лингвокультурного сообщества, этические и нравственные нормы поведения, знания языковой картины мира и т. д. [9; 10]. Этот отнюдь не полный перечень знаний, умений и навыков, составляющих коммуникативную, социокультурную и социолингвистическую компетенции [11], показывает, что их формирование у иностранных студентов – чрезвычайно сложная задача, которая может быть решена лишь в ходе разноплановой систематической работы. Она включает в себя знакомство с типичными русскими фамилиями, активными сегодня и прежде именами, способами образования разных форм имени, правила образования мужских и женских отчеств, разграничение отчеств и фамилий; сравнение русских антропонимов с родными, анализ форм обращения к знакомым и незнакомым людям (особенности русского речевого этикета, сравнение русского речевого этикета с родным), наблюдения над правилами формирования культурно маркированных номинационных рядов, отражающих особенности русской ментальности, комментирование русских паремий, связанных с осмыслением роли имени в жизни человека и др. Естественно, что объем ономастического материала, предлагаемый иностранным учащимся, варьируется и зависит от уровня языковой подготовки обучающихся, профиля их подготовки, направленности подготовки и т. д.

В Ивановском государственном университете за полвека обучения иностранных студентов накоплен богатый опыт научно-методической работы в системе методики преподавания РКИ. В том числе сформирован и обобщен определенный подход к изучению русских антропонимов в иностранной аудитории с разным уровнем подготовки (довузовская подготовка, бакалавриат, магистратура, аспирантура), а также разработаны разнообразные подходы к изучению русских антропонимов на занятиях и во внеаудиторной работе с целью их адекватного употребления в речевом общении. Хорошо известно, что создание упражнений и их типология в сфере преподавания иностранных языков – значимая задача [10; 12], ещё не полностью решённая [13; 14]. Это проявляется, в частности, в отсутствии единой терминологии в определении видов упражнений и их типологии. В данной статье использована типология упражнений,

разработанная Е.И. Пассовым и отраженная в «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам» [10].

На занятиях по иностранному языку (русскому) обучающимся предлагаются разные виды упражнений с использованием антропонимической лексики: подготовительные (имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные, продуктивные) и речевые, которые направлены на отработку отдельных операций или речевых действий студентов в естественной коммуникации. Примеры упражнений извлечены из учебных пособий [15; 16].

Целью **имитативных упражнений** является отработка навыков использования грамматической формы, что предполагает многократное повторение образцов. К упражнениям такого типа относятся следующие:

1. От данных имён образуйте мужские отчества.

Образец: Пётр – Петрович, Сергей – Сергеевич
Евгений, Иван, Анатолий, Степан, Андрей.

2. От следующих имён образуйте женские отчества.

Образец: Николай – Николаевна, Олег – Олеговна.
Геннадий, Павел, Валерий, Антон, Игорь.

Если при выполнении имитативных упражнений студенты используют готовый речевой образец, то подстановочные упражнения позволяют им дать другое лексическое наполнение грамматической конструкции и подставить лексические единицы (в данном случае – антропонимы) в заданную структуру:

1. Прочитайте текст. Скажите, какие отчества у всех членов семьи.

У нас небольшая семья: папа, мама, сестра и я. Папу зовут Николай, маму – Елена, сестру – Светлана, а меня – Игорь. В нашем городе живут наши две бабушки и два дедушки. Родителей папы зовут Евгений и Татьяна, а мамы – Андрей и Надежда. Если официально обращаться к нашим родителям и к нам, то нужно будет назвать папу Николай... , маму – Елена... , сестру – Светлана... , а меня – Игорь... .

2. Закончите данные предложения.

Меня зовут... . Моё имя означает... . Меня так назвали потому, что... . Уменьшительные формы моего имени... . Меня так называют... . Моё любимое женское имя... . Моё любимое мужское имя... . Я обращаюсь по имени к... , по имени-отчеству – к... .

Репродуктивные упражнения представляют собой переходный этап от упражнений подготовительных к речевым. Выполняя упражнения данного типа, обучающиеся сами выбирают лексическую единицу, которую они употребят в грамматической конструкции. Вариантов репродуктивных упражнений довольно много, и одним из них является свободный ответ на вопрос, например, такой:

1. В художественных произведениях авторами часто используются так называемые «говорящие» фамилии действующих лиц. Как вы считаете, что могут «сказать» о литературных героях данные фамилии: *Простаков, Вральман, Молчалин, Скотинин, Злорадов, Пузатов?*

Используются также упражнения типа «Угадайте».

2. Подумайте и скажите, с чем связано происхождение данных фамилий. Свой ответ аргументируйте.

Медведевы, Петровы, Шведовы, Кашины, Кузнецовы, Глазуновы, Уткины, Поповы, Марьины, Поляковы, Мельниковы, Ушаковы, Ивановы.

Студенты с интересом выполняют упражнения, в которых они сами продуцируют высказывания. Среди репродуктивных упражнений это, например, такое:

3. Напишите эссе на одну из предложенных тем:

Откуда ты, имя моё?

Как дают имена новорождённым у вас на родине?

Речевые упражнения – упражнения «для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков», применяемые «для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в речи, как правило, без их осознания в момент речи» [10. С. 259]. Среди используемых нами – это чаще всего задания ситуативно-коммуникативного характера, имитирующие естественную коммуникацию в различных видах речевой деятельности. Приведём примеры подобных заданий:

1. В русском языке существует несколько формул обращения. Иностранцам студентам необходимо знать их функции в

речи, способы выражения обращения, его стилистические особенности, уметь употреблять их с учетом речевой ситуации.

Но обращение к человеку по имени-отчеству возможно и среди людей, живущих по соседству, если одни соседи старше других по возрасту или все соседи являются людьми пожилого возраста. Прочитайте отрывок из текста русского писателя Анатолия Алексина.

– Здравствуйте, Алла Михайловна, – раздался безмятежно спокойный голос. – Где ваша внучка? Не привыкла видеть вас врозь.

Передо мной была врач пансионата Ирина Васильевна, в своём белоснежном халате и такой же шапочке.

– Погодите, погодите... На вас нет лица.

– Пропала Анечка!

– Куда она могла пропасть? О чём вы говорите?.. – без малейшего опасения за жизнь моей внучки удивилась Ирина Васильевна. – Где здесь можно пропасть?

– Я оставила Анечку в коридоре. Чтобы позвонить своей невестке... Это её мама... Вернулась, а внучки нет. Всё избегала. Всё! Лес, пляж, лужайки...

Ответьте на вопросы.

а) Кто такая Алла Михайловна? Где она находится? Почему она волнуется?

б) Где и кем работает Ирина Васильевна?

в) Почему каждую из женщин называют по имени-отчеству?

г) Кто такая Анечка? Что с ней случилось?

д) Помогают ли формы имени понять ситуацию, описанную в тексте?

2. Прочитайте текст.

Имя в жизни человека

Каждый гражданин Российской Федерации имеет имя, отчество и фамилию.

Имя человеку придумывают до рождения его родители или другие близкие родственники. Давая имя, люди думают о том, чтобы оно было красивым, звучным или необычным, оригинальным. Имя должно удобно соединяться с отчеством – именем отца: Иван (имя) Сергеевич (отчество), Анна (имя) Владимировна (отчество). Фамилию ребенок получает от отца.

Полное имя ребёнка записывают в свидетельство о рождении – первый документ, который получает человек в своей жизни. Там записано его полное официальное имя: Пётров Егór Юрьевич, Гаврилина Кристи́на Алексе́евна. Полное имя обычно используется только в документах или в официальной обстановке.

В неофициальной (например, домашней обстановке) человека называют по-другому: Ивана зовут Ваней, Ванюшкой, Ванечкой, Анну могут звать Аня, Анюта, Анютка, Аннушка, Нюра... Так же их зовут в детском саду, в школе, в университете и на работе.

Ответьте на вопросы и выполните задания.

- а) Каковы особенности употребления имён в русской культуре?
- б) Расскажите, какие имена используются в ситуациях, описанных в данном тексте, в вашем языке и вашей культуре.
- в) Подумайте, как звучало бы ваше полное официальное имя, включающее имя и отчество, по-русски. Назовите его. Как вы думаете, оно удобно для русского произношения? Почему некоторые иностранные студенты иногда меняют свои имена на русские?
- г) Скажите, чем имя отличается от псевдонима, псевдоним – от прозвища, прозвище – от клички? Приведите примеры.

Представленные в статье виды упражнений по формированию коммуникативной компетенции опираются на коллективный опыт работы кафедры практического русского языка ИвГУ и демонстрируют один из путей успешного обучения студентов русскому языку как иностранному. Система упражнений учитывает особенности русской культуры, ментальности, правил речевого этикета и нацелена на воспитание уважительного отношения иностранного студента к стране изучаемого языка, а также на понимание и осмысление особенностей родной культуры.

Библиографический список

1. Аникина М.Н. Начинаем изучать русский. В Россию с любовью. Учебное пособие по русскому языку. М.: Рус. яз., 2004. 143 с.
2. Чернышов С. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2009. 280 с.

3. Головина Л.С. Этнокультурная семантика антропонимов и ее репрезентация иноязычному адресату // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 8 (72). С. 86–89.
4. Касьянова В.М. Образ России в учебниках по русскому языку как иностранному // Традиции и новации преподавания русского языка как иностранного: Тезисы научно-практической конференции, 22–24 ноября 2006 г. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 80–81.
5. Вострякова Н.А. Имена собственные на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному (проблемы адекватной семантизации и употребления) // Вестник ЦМО МГУ. 2015. № 1. Методика. С. 36–41.
6. Черкасова Е.В. Обучение иностранных студентов-филологов русским антропонимам (Продвинутый этап): Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 230 с.
7. Вежбицкая А. Русский язык // Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1997. С. 33–88.
8. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
9. Бобрикова О.С., Иванова В.И. Социолингвистическая компетенция в профессиональной деятельности переводчика // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 212–215.
10. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
11. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 83–87.
12. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. М.: Златоуст, 2009. 190 с.
13. Карзанова Т.Ю. Система упражнений в интенсивном курсе РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 228–230.
14. Саидова Л.В., Скубневская Т.В. О типологии упражнений по иностранным языкам с позиции теории индивидуализации обучения // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. 2018. № 7. С. 59–64.
15. Русский язык и русская культура: учебно-методическое пособие для иностранных учащихся / Сост. Ф.Ф. Фархутдинова, А.Ю. Мельникова. Иваново, 2016. 187 с.

16. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие для иностранных студентов филологического факультета / Сост. А.В. Костин, О.В. Сапожникова. Иваново, 2013. 65 с.

Сведения об авторах

Фархутдинова Фения Фарвасовна
доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой практического русского языка
Ивановского государственного университета
E-mail: fenfar@mail.ru

Сапожникова Ольга Валерьевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры практического русского языка
Ивановского государственного университета
E-mail: ol_sapoznikova@mail.ru

РЕЦЕНЗИИ

Новый взгляд на проблему оценки качества перевода

В.В. Сдобников
Нижний Новгород

Рецензия на монографию: **Княжева Е.А. Оценка качества перевода: история, теория, практика: Монография. М.: Флинта, 2018. 248 с.**

В конце 2018 г. произошло событие, которого российские переводоведы ждали с большим нетерпением: вышла в свет монография Елены Александровны Княжевой «Оценка качества перевода: история, теория, практика» [1]. Нетерпение представителей научного сообщества отчасти объясняется тем, что Е.А. Княжева известна в стране как один из ведущих специалистов в области изучения проблемы оценки качества перевода, как автор очень интересных работ, посвященных этой тематике, исследователь, изучающий порой довольно неожиданные аспекты указанной проблемы (см., например, [2; 3; 4; 5]). Вторая причина заключается в том, что проблема оценки качества перевода как в отечественном переводоведении, так и в зарубежном далека от окончательного решения, хотя работ, посвященных ей, существует великое множество.

Казалось бы, что еще можно добавить к уже озвученным рассуждениям переводоведов и практиков перевода по поводу оценки качества перевода? Разве что систематизировать эти рассуждения. Но тогда мы получили бы еще одну работу о том, что и без того хорошо известно. Научная новизна же проделанной Е.А. Княжевой работы заключается в формулировании вполне определенной, единой концепции, которая заключается в том, что «оценка качества перевода может и должна рассматриваться ещё и как **процесс принятия решения** (выделено автором. – В. С.)» [1. С. 4]. Как справедливо отмечает автор, «до настоящего времени данный аспект проблемы не только не входил в круг исследовательских интересов, но и не формулировался даже на уровне постановки задачи» [1. С. 4]. Ниже мы вернемся к этому аспекту рассматриваемой проблемы. Сейчас же

отметим, что если сравнивать рецензируемую работу с тортом (а для этого, как мы считаем, есть все основания), то сформулированная концепция – отнюдь не единственная «вишенка на торте». Таких украшений в работе много.

Структурно работа состоит из пяти глав. Нет ничего удивительного в том, что монография открывается разделом «Эволюция взглядов о “правильном” переводе (краткий исторический очерк)». С одной стороны, это можно рассматривать как дань традиции, возникшей, пожалуй, еще на этапе становления теории перевода как науки (вспомним хотя бы известную работу А.В. Федорова [6]). С другой стороны, назначение этого раздела вполне определено: в нем решается задача показать, что «правила перевода», в более широком смысле – представления общества о целях и задачах перевода как деятельности, о требованиях, которым должен удовлетворять перевод, – исторически изменчивы, что они трансформируются под влиянием конвенциональной нормы перевода, сложившейся в тот или иной исторический период. Интересно, что дальнейшее изложение взглядов автора вполне согласуется с современной конвенциональной нормой перевода (хотя и она нуждается в более точном и однозначном формулировании современной теорией перевода).

Вторая глава «Теоретические основы и перспективы исследования проблемы качества перевода» посвящена вопросам, непосредственно связанным с понятием «качество перевода». В центре внимания автора – темы, связанные с концептуальной основой оценочных подходов к переводу, проницаемостью границ между объективным и субъективным началом, между нормативными правилами и результатами. В частности, Е.А. Княжева рассматривает концепции, сформировавшиеся в русле нормативной теории перевода, предложившей такие аксиологические определения, как **эквивалентный, адекватный, буквальный и вольный перевод**. Автор справедливо отмечает, что сегодня ни одна из современных переводоведческих концепций «не может дать ответов на все вопросы, касающиеся качества перевода, и зачастую создает тупиковую ситуацию при попытке применить теорию на практике» [1. С. 52]. Полагая, что «проблема качества перевода всегда возникает в связи с практически любым теоретическим или практическим вопросом теории и / или практики перевода» [1. С. 52],

и утверждая, что этой проблеме отводится «роль второго плана», Е.А. Княжева призывает использовать иной подход, в соответствии с которым категория качества перевода должна рассматриваться как **самостоятельный объект исследования**, и реализует этот подход в своей работе. Автор приходит к выводу, что для всестороннего описания категории качества перевода различные концепции (в частности, концепции эквивалентности и адекватности) «должны рассматриваться не в качестве оппозиции, а скорее в отношении взаимного дополнения» [1. С. 53]. Вероятно, в подобных отношениях должны находиться и такие очевидно, несовместимые концепции, как нормативная теория перевода и скопос-теория (Г. Фермеер, Ю.К. Райс). При этом Е.А. Княжева утверждает, что постулируемое скопос-теорией положение «цель оправдывает средства» ставит под сомнение само общественное предназначение перевода: «если исходить из того, что свои цели может преследовать любой участник переводческого процесса, в том числе и сам переводчик, и если возможна постановка любой цели без каких-либо ограничений, вплоть до дезинформации, то переводческая деятельность вообще теряет всякий смысл» [1. С. 61].

Здесь мы вынуждены высказать определенное возражение. Мы уже отмечали, что цель перевода и избираемая переводчиком стратегия перевода определяются спецификой коммуникативной ситуации, в которой осуществляется перевод (см., например, [7]), в частности потребностями и ожиданиями в отношении перевода получателя перевода и / или инициатора перевода. Соответственно, **переводческая деятельность имеет смысл, только если она позволяет удовлетворить эти потребности и соответствует ожиданиям получателя перевода**. Рассматриваемая далее концепция лояльности переводчика по отношению к участникам процесса межъязыковой коммуникации, предлагаемая К. Норд, не отменяет этого принципа. Переводчик может быть лоялен или не лоялен по отношению к автору оригинала в зависимости от того, что ждет от него инициатор и / или получатель перевода. Это частные случаи, возникающие в разных коммуникативных ситуациях. А вот по отношению к инициатору перевода он должен быть лоялен всегда. В любом случае мы солидарны с Е.А. Княжевой в том, что «перспективы коммуникативно-функционального подхода к изучению различных аспектов перевода вполне очевидны, что связано

с его ярко выраженной ориентированностью на практическую переводческую деятельность» [1. С. 63]. Именно этого подхода мы и придерживаемся.

Несомненно новым и перспективным является рассмотрение вопросов, имеющих отношение к качеству перевода, на основе универсальной философской концепции и методологии исследования, представленной в монографии В.Б. Кашкина «Парадоксы границ в языке и коммуникации» [8]. В.Б. Кашкин рассматривал границы внутри языка, границы культуры, границы познания, указывая на то, что границы условны, могут быть четкими или нечеткими. В области перевода границы устанавливаются, в частности, между буквальным переводом и вольным переводом. Но даже когда речь идет об отношении к тому или иному виду перевода, то и здесь возникает граница, причем условная, между, например, буквальным переводом как стратегией, или методом, и буквальным переводом как частным, отдельно взятым переводческим решением. Установление такой границы, по мнению Е.А. Княжевой, необходимо для определения единицы оценки, для более обоснованного критического анализа результата перевода [1. С. 71–72]. Не менее значимыми для оценки качества перевода являются границы между **правильной** и **неправильной** стратегией перевода, а также между стратегией и частным случаем. Как справедливо отмечает автор, в основе качества перевода, не соответствующего ожиданиям оценивающей стороны, «могут лежать решения разного уровня: от общего (неправильный выбор стратегии) до частного (сбой на уровне тактической реализации, тактического решения, а также и нормативные нарушения)» [1. С. 79]. И если частные неудачные решения могут быть в дальнейшем исправлены, то ошибка на уровне выбора стратегии исправлению не подлежит: здесь нужно выполнять перевод заново. Не менее интересен и вопрос о границах между переводческой ошибкой и осознанным переводческим решением, рассматриваемый на метаоценочном уровне. Заметим, что само по себе допущение, что некое явление в переводе, негативно оцениваемое субъектом оценки, может быть результатом осознанного решения, не является распространенным в критических работах по переводу. Поэтому нам весьма импонирует обращение автора к рассмотрению этого аспекта качества перевода, несомненно, оправданное и своевременное.

В третьей главе «Системный анализ как методология исследования проблемы качества перевода» рассматривается возможность и преимущества использования системного анализа при осуществлении оценки качества перевода. Помимо традиционных методов оценки качества перевода автор освещает и измерительные методы оценки качества перевода, получившие развитие сравнительно недавно и предусматривающие ориентацию на соблюдение различных стандартов качества (*European Quality Standard BS EN 15038-2006*; американский стандарт *ASTM F2575-06 Standard Guide for Quality Assurance in Translation*; отраслевые стандарты, используемые для оценки промышленных переводов: *SAE J 2450*, система *BlackJack*, *LISA QA Model* и др.). Наибольший интерес представляет, однако, рассмотрение процедур оценки качества перевода с использованием методов экспертного оценивания, к числу которых относится метод простого ранжирования и метод анализа иерархий. Е.А. Княжева чрезвычайно подробно описывает процедуры использования каждого из этих методов и даже предлагает рекомендации по применению метода анализа иерархий. Таким образом, данный раздел монографии можно рассматривать в качестве своего рода учебного пособия, освоение которого поможет сотрудникам переводческих компаний и преподавателям перевода объективировать результаты оценки как промышленных, так и учебных переводов. Собственно, в этом и усматривается ценность рассматриваемой автором методологии, позволяющей реализовать идею М.Я. Цвиллинга о возможности преодоления индивидуального субъективизма, проявляющегося в процессе оценки качества перевода, на основе «объективизации тех закономерностей, которые лежат в основе субъективных суждений, и выработке мер, способствующих уменьшению их “разброса”» (цит. по [1. С. 112–113]).

Наиболее значимым разделом монографии является, пожалуй, четвертая глава «Процедура и параметры оценки качества перевода», в которой автор предлагает две модели оценочной деятельности – коммуникативно-функциональную и структурно-функциональную. Значимость этого раздела определяется прежде всего тем, что в науке о переводе моделирование оценочной деятельности до сих пор не предпринималось. Е.А. Княжева вполне справедливо указывает на то, что использование методов моделирования позволит «во-первых,

внести некоторую упорядоченность в теоретическое осмысление деятельностного аспекта оценки качества перевода, а во-вторых, оптимизировать ее практическую, а именно процедурную сторону» [1. С. 152]. В коммуникативно-функциональной модели оценочной деятельности оценка качества перевода представлена как коммуникативная ситуация, а сама модель отображает универсальную процедуру оценки: оценивающая сторона (субъект оценки) оценивает перевод (объект оценки) в определенной сфере перевода с конкретной целью, в соответствии с которой осуществляется выбор метода, критериев и параметров оценки и формата представления ее конечного результата [1. С. 154]. Структурно-функциональное моделирование предполагает наиболее общее описание изучаемого процесса, а затем, при необходимости, – детализацию его отдельных аспектов. Данная модель строится автором на основе технологии *SADT (Structured Analysis and Design Technique)* с применением нотации *IDEFO (Integration Definition for Functional Modeling)*. Для изучения процедуры оценки качества перевода прежде всего необходимо получить представление о реальном процессе, построив модели *AS-IS* (как есть) и *TO-BE* (как будет). Е.А. Княжева рассматривает различные варианты этих моделей применительно к процессу оценки качества перевода, прежде всего, в условиях учебной деятельности.

В соответствии с поставленной задачей в главе рассматриваются языковые и переводческие ошибки как параметры оценки перевода, различные типологии и номенклатуры переводческих ошибок, а также условия и принципы отбора оценочных критериев. Очень важно, что предлагаемая модель оценки перевода строится не «вообще», то есть применительно к «неважно какой» сфере, а применительно к сфере учебного перевода, где в качестве субъекта оценки выступают как преподаватель, так и студенты. Е.А. Княжева предлагает общую модель оценки студенческого перевода, включающую такие неотъемлемые компоненты, как сфера оценки, субъект оценки, параметры исходного текста, параметры текста перевода, цель оценки, оценочные критерии, параметры оценки и формат оценки. Каждый из этих компонентов автором конкретизируется применительно к ситуации учебного перевода. Заключительный раздел данной главы посвящен анализу ошибок в

учебных переводах, основанный на определенной классификации ошибок.

Еще одна «вишенка на торте» обнаруживается в пятой главе монографии, где дается общая характеристика метапереводческой деятельности и методов ее исследования. Как отмечает автор, «метакогнитивный аспект перевода подразумевает взгляд на перевод как бы “со стороны” и включает обширную сферу идей, текстов и действий, внутри которой обыденные представления о переводе у клиента или начинающего переводчика сосуществуют с общественной оценкой перевода и переводческой профессии...» [1. С. 216]. Е.А. Княжева абсолютно права в том, что наивные представления неспециалистов о переводе не принимаются специалистами всерьез, что, несомненно, неправильно, ибо «профессия и общество, в котором эта профессия востребована, не являются изолированными друг от друга» [1. С. 217]. В данной главе рассматриваются способы формирования стереотипов о переводе и о личности переводчика в общественном сознании, проблема межкультурных различий в концептуализации переводческой профессии. Рассмотрение этих вопросов имеет несомненную практическую ценность, поскольку они связаны с задачами подготовки переводчиков, «при обучении которых мы имеем дело с динамикой развития: от наивных, обыденных представлений к понятиям “научным”» [1. С. 225–226].

С указанной проблематикой связан и вопрос о реакции получателя как внешней оценки качества перевода. Рассмотрение этого вопроса абсолютно закономерно в русле функционального подхода к переводу, предполагающего учет характера воздействия на реципиента со стороны переводного текста. В этой связи значительный интерес представляет анализ отзывов «простых читателей» о качестве перевода, в частности художественного которые присутствуют в достаточно большом количестве в текстах интернет-коммуникации. В результате такого анализа Е.А. Княжевой удастся выявить своего рода «профессиональные требования к переводчику», сформулированные получателями перевода. При этом отмечается определенный разброс мнений.

Подводя итог, отметим, что нетерпение, с которым переводоведы ожидали выхода монографии, оказалось вполне оправданным и полностью удовлетворенным. Написанная в русле

коммуникативно-функционального подхода эта работа привлекает наше внимание ко многим малоизученным аспектам проблемы оценки качества перевода, позволяет по-новому взглянуть на эту проблему, что, несомненно, приближает нас к выработке общих принципов ее разрешения.

Библиографический список

1. Княжева Е.А. Оценка качества перевода: история, теория, практика: Монография. М.: Флинта, 2018. 248 с.
2. Княжева Е.А., Пирко Е.А. Оценка качества перевода в русле методологии системного анализа // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С.145–152.
3. Княжева Е.А. О некоторых возможностях использования методов системного анализа в целях оценки качества перевода // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 145–152.
4. Княжева Е.А. Теория и практика оценки учебного перевода // Подготовка переводчиков в условиях современного рынка труда: колл. Монография / Под общ. ред. Л.А. Борисовой, Е.А. Княжевой. М.: Р.Валент, 2017. С. 169–193.
5. Княжева Е.А., Зюзина А.Л. Концептуализация качества перевода в обыденном сознании // Язык, коммуникация и социальная среда: ежегодное международное научное издание. Воронеж: ВГУ, 2011. Вып. 9. С. 153–165.
6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 4-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1983. 303 с.
7. Сдобников В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. М.: Флинта: Наука, 2015. 464 с.
8. Кашкин В.Б. Парадоксы границы в языке и коммуникации // Аспекты языка и коммуникации. Вып. 5 / Воронежский государственный университет. Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. 382 с.

Сведения об авторе

Сдобников Вадим Витальевич
доктор филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и практики
английского языка и перевода
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,
председатель Правления Союза переводчиков России
E-mail: sdobnik@lunn.ru

Память культуры, или в поисках утраченного имени

С.М. Фомин

Нижний Новгород

Рецензия на книги: Коцюбинский С.Д. *Работы по французской литературе XVII века* (Н. Новгород: «Радонеж», 2018. 218 с. ISBN 978-5-6041797-1-0) и Коцюбинский С.Д. *Избранные работы о Пушкине и крымском фольклоре. Дневниковые записи разных лет / Вступ. статья, сост. и прим. К.Ю. Кашлявик, З.И. Кирнозе, А.Е. Лобкова* (Н. Новгород, «Радонеж», 2019. 292 с. ISBN 978-5-6042272-7-5).

Искусство – это опыт одного, в котором многие должны найти и понять себя
Л.Я. Гинзбург

Ce qu'il faudra écrire c'est juste cela : ces « femmes inconnues » et « ces hommes inconnus » qui s'aimaient et dont la parole est restée muette.
A. Makine

В нижегородском издательстве «Радонеж» в 2018 и 2019 гг. вышли два тома произведений Сергея Дмитриевича Коцюбинского (1909–1943?), которые не могут остаться просто фактом полиграфического искусства. Первая книга включает труды советского ученого-литературоведа, специалиста по французской литературе XVII века (2018 г.). Во второй том вошли его статьи о Пушкине, крымском фольклоре и дневниковые записи разных лет (2019 г.). Причины появления двухтомника предельно конкретно обозначил в переписке с виртуальным читателем на «Форуме поисковых движений» один из его составителей А.Е. Лобков: «Хочется верить, что в век оцифрованных документов его имя (пусть и с искажениями) будет вырвано из небытия».

Очевидно, что не только в этом заключалась сверхзадача составителей. Двухтомник трудов С.Д. Коцюбинского – не первая книга, опубликованная в Нижнем Новгороде группой ученых, в которую, кроме А.Е. Лобкова, входили заслуженный деятель науки РФ, профессор З.И. Кирнозе и профессор ВШЭ, доктор филологических наук К.Ю. Кашлявик. Первой стала монография

известного горьковского литературоведа И.Л. Финкельштейна, посвященная творчеству Эрнеста Хемингуэя, переизданная в 2018 г., в которой «представлена интересная и убедительная исследовательская концепция, во многом отличающаяся от сложившейся в американском литературоведении экзистенциалистской трактовки творчества Хемингуэя» [1. С. 6]. Публикация двухтомника работ Коцюбинского обозначила новую тенденцию в развитии современного литературоведения, одной из ветвей которого всегда была история литературоведения или история школ и направлений.

В последнее время эта отрасль филологической науки очевидно стагнировала, однако ситуация начала меняться, и возвращение «классиков» критической мысли – факт необратимый. Свидетельством тому не только поиски нижегородской школы исследователей литературы, но и, например, изданный недавно первый том энциклопедии «Русские литературоведы России XX века. Био-библиографический словарь» (2016 г.). На поиски в архивах современных ученых очевидно вдохновляет мысль о том, что «ни трагическая судьба, ни годы забвения [оказались] не в состоянии победить память культуры» [2. С. 8].

Составители отмечают, что идея появления двухтомника принадлежит К.Ю. Кашлявик, автору монографии «Поэтика Паскаля» [3]. Ее встреча с С.Д. Коцюбинским была неизбежной. Глава, посвященная этому периоду развития французской культуры, а значит и наследию автора «Мыслей», писалась академиком С.С. Мокульским, «который своих любимых аспирантов В.А. Римского-Корсакова и С.Д. Коцюбинского привлек к подготовке академического издания “Истории французской литературы”, первый том, которой был опубликован только в 1946 году» [4. С. 10].

С.Д. Коцюбинским написаны две главы «Прозаики классицизма» и «Начало разложения классицизма и подготовка Просвещения». Текст о Паскале, явно подготовленный для этого издания, туда не попал, однако, без сомнения, – это фундаментальное монографическое исследование наследия автора «Мыслей». Характеризуя Паскаля, он, в частности, писал: «По-видимому, мы имеем дело с личностью, стоящей выше узких критериев “здорового смысла” и хорошего вкуса. Геометр, физик, философ, поэт, политик, богослов, и прежде всего глубочайший мыслитель-аналитик самую

многосторонностью своей, выдавался из среды многочисленных талантов своего времени» [4. С. 81].

Автор монографии «Поэтика Паскаля» поняла, что любовь С.Д. Коцюбинского к Паскалю может быть легко объяснима, так как он сам для своего времени был личностью незаурядной, обладателем многочисленных талантов, и как исследователь литературы удивлял своей ученостью и многосторонностью. Круг интересов молодого ученого, родом с Кубани, не может не поражать своим разнообразием и глубиной аналитической мысли. Специалист по французской литературе, он одинаково скрупулезно изучал творчество Пушкина, делая акцент на периоде пребывания русского гения в Крыму. Поражают его труды о крымско-татарском фольклоре или о судьбе грузинского «Витязя в тигровой шкуре», где автор выступает не просто как популяризатор малоизученного художественного материала, но и как теоретик литературы.

Личность советского ученого-литературоведа не могла не заинтересовать и А.Е. Лобкова, ныне успешно преподающего в Крыму, где столь же успешно трудился в Алупкинском дворце и С.Д. Коцюбинский. Не мог не импонировать советский ученый и З.И. Кирнозе, уроженке Крыма, – ведущему российскому специалисту по французской литературе, страстному путешественнику, умеющему заметить и оценить незаурядный талант, острое слово и яркую личность. Как могла она не заинтересоваться человеком, который в своих дневниках признается в духе Ларошфуко: «Самобытный негодяй интереснее безупречного тихони» [2. С. 269], который так глубоко понимает любимого ею Расина и личная судьба которого во многом похожа на ее собственную. Так, удивительным образом совпали биографии, темпераменты и литературные пристрастия С.Д. Коцюбинского и интерпретаторов его наследия. Это совпадение и породило книгу, которая не только вернула нашей литературоведческой науке забытое имя, но продолжила упорную работу ее составителей по возрождению интереса современного читателя к классической филологии.

Опубликованная в Нижнем Новгороде книга еще раз подтверждает бахтинскую мысль о непрерывности культурного процесса и о художественном диалоге как основной его составляющей. Как показывает сборник трудов Д.С. Коцюбинского, ни одна из его идей и ни одно из его критических замечаний не

остались в истории литературы, но самым широким образом разрабатываются в современном литературоведении, хотя и без указания имени Коцюбинского. Достаточно еще раз упомянуть Паскаля, который в современной России нашел своих проницательных исследователей: В.Д. Алташина, К.Ю. Кашлявик, Б.Н. Тарасов и др.

Его «Предисловие» («Ж.Б. Мольер. Ученые женщины»), которое открывает первый том, продолжает многовековые попытки русских и зарубежных ученых, «опираясь на неоспоримые свидетельства, воссоздать облик живого, мыслящего и страдающего Мольера» [5. С. 4]. Мысль автора о том, что «осмеяние [прециозниц] почти всегда связывалось Мольером с модной болезнью псевдоэмансипации, выражавшейся во всем круге тех уродливых явлений, которые под названием прециозности наилучшую характеристику получили в «Смешных модницах» [4. С. 18], была подхвачена последователями советского ученого, специалистами в изучении века Людовика XIV (Н.Т. Пахсарьян, М.С. Неклюдова, А.В. Голубков и др.).

Так, А.В. Голубков, описывая современное состояние «науки о прециозности», справедливо замечает, что «Смешные жеманницы» вскрывают важные пласты исторической семантики: пьеса «затрагивает глубинные антропологические проблемы французской культуры Нового времени, связанные с кристаллизацией аристократического этоса, его консолидацией при помощи мировоззренческих принципов “галантного поведения”» [6. С. 247].

Понятно, что эпоха, в которую жил и писал автор исследования феномена Мольера, не позволила С.Д. Коцюбинскому прийти к столь глубоким выводам, для чего были необходимы поездки за границу и работа с архивными документами, но для современника не менее ценной представлялась его мысль о том, что пьеса Мольера «сводила на нет ложную ученость французского общества, расчищая дорогу для близящегося наступления истинного разума просветителей XVIII века» [4. С. 26].

Личность Мольера связывает воедино все тексты С.Д. Коцюбинского о XVII веке. Так было в его статье об авторе «Характеров», которая являет собой безусловно глубокое исследование творчества Лабрюйера. С.Д. Коцюбинский прав, утверждая, что «книга Лабрюйера равно важна для понимания

литературного процесса как XVII, так и XVIII вв., так как «представляет собой свод иллюстраций к морфологии и социологии характера» [4. С. 49]. О Мольере он вспоминает и в своем монографическом исследовании поэтики текстов Паскаля, в частности, рассуждая о влиянии его «Писем к провинциалу» на автора «Дон-Жуана» и «Гартюфа» [4. С. 134].

Особую ценность для современного литературоведения представляет статья С.Д. Коцюбинского «Прозаики классицизма». Это – мощный пласт французской литературы, до сих пор остающийся на периферии исследовательского внимания. Вместе с тем, намечающееся сегодня возрождение интереса к творчеству Ларошфуко, мадам де Севинье, Боссюэ и мадам де Лафайет, столь подробно изученное в научном опусе Коцюбинского, отчасти связано с модой на автофикциональную литературу, суть которой не станет до конца понятной без учета французской классической традиции XVII века с ее пристальным интересом к внутреннему миру человека. Такая литература, как справедливо замечает В.Д. Алташина, «примиряет в единое целое мимесис – подражание, воспроизведение, и поэйсис – создание, творение, что приводит к появлению симулякра – “копии”, не имеющей оригинала в реальности, семиотического знака, карты, не претендующей на точное воспроизведение территории, ибо важна не точность масштаба, но верное изображение “пейзажа души”» [7. С. 86]. Доказательством этого тезиса может служить диссертационное исследование М.Е. Ерышевой «Психологическая проза Стендаля: генезис и традиции» (2018 г.), в котором учтен опыт забытого на десятилетия ученого [8].

Второй том избранных работ С.Д. Коцюбинского открывается его статьями о Пушкине. Это текст книги «Пушкин в Крыму», написанной к столетию русского гения, которая была опубликована в Симферополе в 1937 году под редакцией Я.П. Бирзгала. Издание носило явно научно-популярный характер, книга написана доступным и живым языком, что «дало возможность читателю познакомиться с крымским периодом в жизни Пушкина в увлекательной и одновременно простой доступной форме» [2. С. 284].

Однако внешняя простота повествования не должна вводить читателя в заблуждение, так как является итогом упорных поисков новой информации о Пушкине, изучения уже имеющегося обширного

материала, чему в значительной мере способствовали установившиеся связи С.Д. Коцюбинского с членами Пушкинской комиссии в Ленинграде, среди которых были В.М. Жирмунский и Б.В. Томашевский. Нижегородские ученые дополнили текст «Пушкин в Крыму» архивными поисками С.Д. Коцюбинского, который в Симферополе в 1935 г. обнаружил документальные свидетельства пребывания А.С. Пушкина в Крыму. Речь идет о так называемом архиве Ушаковых, переданном позднее в Москву. Исследование С.Д. Коцюбинского не просто описывает, как «через всю жизнь поэта прекрасной мечтой прошла Таврида – страна, «где роскошью природы оживлены дубравы и луга» [2. С. 23]. Фактический материал перемежается с литературоведческим анализом творчества поэта, попыткой проследить, как факт биографический превращается в факт художественный, «как заурядное событие преломляется через “магический кристалл” его поэтического замысла» [2. С. 68].

Особенностью этой книги, как, впрочем, и многих других текстов С.Д. Коцюбинского, становится тема трагической судьбы крымско-татарского населения, народа, «обычаи и нравы которого не могли пройти мимо его (Пушкина) внимания и любознательности» [2. С. 49]. Это не только материал для его публицистических текстов. Пишет он об этом и в книге «Пушкин в Крыму», в частности в главе «Бахчисарай», посвященной городу, ставшему столицей крымско-татарского мира. Конкретный факт посещения А.С. Пушкиным Бахчисарая, «творческое воспоминание, которое магически преобразило запущенные покои ханского дворца и оживило драматической хроникой дремотное затишье Крыма» [9. С. 176], стал поводом к размышлениям о несправедливости истории к судьбе народа, создавшего уникальную культуру.

Именно крымско-татарский фольклор стал предметом его критического осмысления и его второй, после французской литературы, страстью. Он мечтал предложить собственное толкование поэтики крымской татарской сказки, однако увлеченность западноевропейскими авторами и конкретно-музейными заботами лишила его такой возможности. Он лишь отмечает «некоторые особенности его (фольклора) тематики и архитектоники». Тексты, посвященные фольклору крымских татар, – самостоятельное монографическое исследование сложнейшего материала, при анализе которого Коцюбинский выступает как теоретик, так и историк

литературы. Эта часть его наследия еще ожидает своего исследователя.

Завершают двухтомник дневники Д.С. Коцюбинского. Первые записи (1922 г.) – это «проба пера» неопита, открывающего для себя мировую культуру, когда невозможно описать восторг человека, сумевшего неожиданно для себя прочесть несколько строк по-французски. Для исследователя литературы дневники Коцюбинского важны как «дополнительный смысловой ключ» к пониманию эволюции его художественного таланта, так как позволяют охарактеризовать переломные моменты его развития, понять, как он ощущает себя в мире и мир в себе [10. С. 6–7]. С.Д. Коцюбинский отмечает важные моменты собственной биографии, изменения во вкусах и пристрастиях, однако почти все его дневниковые записи имеют очевидный литературный налет.

До самого последнего момента сохраняется ощущение, что это тексты романтически настроенного юноши, все события в жизни которого интересны лишь «в риторическом отношении» [2. С. 42]. Ему хотелось походить на Франсуа Вийона – героя нашумевшего в свое время романа Франсиса Карко [11], читать стихи Верлена и «князя поэтов» Дьеркса, мистифицировать публику в духе Волошина, писать монографию о Шолохове и строить послевоенные планы, достойные обычного советского человека: «...уютная квартира в хорошем домике на тихой боковой улочке. Книжки, рояль, лекции в вузе, писание своих эссе, любовь близкого человека, журналы и газеты, читаемые в качалке после обеда с окрошкой и папиросой в зубах» [2. С. 257].

Эпоха не дала С.Д. Коцюбинскому возможности реализовать свои планы. Казалось, что время почти уже уничтожило память о нем и его произведениях, однако нижегородские ученые не только восстановили справедливость, но и доказали, что нет на свете более мощной силы, чем память культуры, которая делает всякого, кто преданно ей служит, бессмертным.

Библиографический список

1. Финкельштейн И.Л. Хемингуэй – романист. Годы 20-е и 30-е. М.: Унисерв, 2018. 224 с.

2. Кирнозе З.И., Кашлявик К.Ю., Лобков А.Е. Коцюбинский С.Д. – человек трагической судьбы // С.Д. Коцюбинский. Избранные работы о Пушкине и крымском фольклоре. Дневниковые записи разных лет. Н. Новгород: Радонеж, 2019. 292 с.
3. Кашлявик К.Ю. Поэтика Блеза Паскаля. М.: Тип. А. Алексеева, 2014. 336 с.
4. Коцюбинский С.Д. Работы по французской литературе XVII века. Н. Новгород: Радонеж, 2018. 218 с.
5. Бордонов Ж. Мольер / Пер. С.И. Великовского и Ю.А. Гинзбург. М.: Искусство, 1983. 415 с.
6. Голубков А.В. О французской и русской судьбе «смешных прециозниц»: к вопросу исследовательской рецепции // Франция и Россия: от средневековой имперсональности к личности Нового времени: Коллективная монография / Отв. ред. К.Ю. Кашлявик. Н. Новгород: НИУ ВШЭ, 2018. С. 229–247.
7. Алташина В.Д. «Трехстворчатое зеркало» современного французского романа: автовымысел, биовымысел, интермедальность // Искусство романа на рубеже XX–XXI столетий. 1990–2015: Коллективная монография / Под ред. В.А. Пестерева. Волгоград: изд-во ВГУ, 2015. С. 74–95.
8. Ерышева М.Е. «Психологическая проза Стендаля: генезис и традиции». Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2018. 193 с.
9. Гроссман Л.П. Пушкин. ЖЗЛ. М.: Молодая гвардия, 1960. 527 с.
10. Гинзбург Л.Я. О старом и новом. Очерки и статьи. Л.: Советский писатель, 1982. 424 с.
11. Карко Ф. Горестная жизнь Франсуа Вийона // От Монмартра до Латинского квартала / Пер. Б. Левина. Тбилиси: Марихи, 1993. С. 143–335.

Сведения об авторе

Фомин Сергей Матвеевич
кандидат филологических наук, доцент,
профессор кафедры русской филологии,
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: zarub@lunn.ru

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

Выпуск 47

Редакторы: Н.С. Чистякова
Ю.А. Белякова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 30.09.2019

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 11,6

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ 9573

Типография НГЛУ
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а