

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
№ 3, 2020**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Шустова Светлана Викторовна – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Аверина Анна Викторовна – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

Меньшакова Надежда Николаевна – заместитель главного редактора, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Андросова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Безукладников Константин Эдуардович – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Братухин Александр Юрьевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Зеленина Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

Иоселлиани Аза Давидовна – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

Комарова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Кондаков Борис Вадимович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Костева Виктория Михайловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет)

Проскурнин Борис Михайлович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Семененко Наталия Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

Трофимова Нелли Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики)

Файзиева Галина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

Шипова Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

Шутемова Наталия Валерьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Сюткина Надежда Павловна – ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Плюснина Екатерина Михайловна – ответственный за сайт, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Карзенкова Елена Петровна – технический редактор, старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ивашкевич Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Магальянес Фернандо Латас – доктор филологических наук, профессор (Испания, г. Мадрид, университет Complutense, факультет немецкой филологии, г. Севилья, Институт германистики)

Мирчевска-Бошева Биляна – ассоциированный профессор (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия)

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Нижнева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Табидзе Манана Шотаевна – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, филолог-профессор (Грузия, г. Тбилиси, Грузинский университет им. св. Андрея Первозванного Патриаршества Грузии)

Травински Беата – доктор филологических наук, профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Шавхелишвили Бела Абрамовна – кандидат филологических наук, доцент (Грузия, г. Тбилиси, Сухумский государственный университет)

Ши Хуншэн (Shi Hongsheng) – профессор Научно-исследовательского института зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета, постдоктор Хэйлунцзянского государственного университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

Хьяяпур Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2020

Учредитель и издатель:
ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет».
Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Адрес редакции: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Подписано в печать 22.07.2020. Дата выхода в свет 23.07.2020.
Формат 60 × 84 / 8. Усл. печ. л. 17,67. Тираж 500 экз. Заказ № 958

Территория распространения – Российская Федерация.
Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:
№ 422-10 / 2017 от 26 октября 2017 г. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. Издается с 2017 года.
Бесплатно. Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год.
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редколлекцией.

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL	SCIENTIFIC JOURNAL № 3, 2020
--------------------------------------	---

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

EDITORIAL BOARD

Svetlana V. Shustova – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Anna V. Averina – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)

Nadezda N. Menshakova – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Svetlana V. Androsova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

Konstantin E. Besukladnikov – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)

Alexander Yu. Bratukhin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Tamara I. Zelenina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)

Aza D. Ioseliani – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)

Yulia A. Komarova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)

Boris V. Kondakov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Viktoria M. Kosteva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)

Boris M. Proskurnin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Natalia N. Semenenko – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)

Nelly A. Trofimova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, St. -Petersburg, National Research University Higher School of Economics)

Galina V. Faizieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)

Irina A. Shipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

Natalia V. Shutymova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Nadezda P. Syutkina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Ekaterina M. Plusnina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)

Elena P. Karzenkova – Technical Reviewer, Lecturer (Russia, Perm, Perm State University)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Irina N. Ivashkevich – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)

Fernando Magallanes Latas – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Spain, Madrid, Complutense University of Madrid; Seville, University of Seville)

Biljana Mirchevska-Bosheva – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Macedonia, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje)

Mekhriniso B. Nagzibekova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Natalya N. Nizhneva – Grand Ph. D., Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

Manana Sh. Tabidze – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Member of New York Science Academy (Georgia, Tbilisi, Georgian University. St. Andrey of the First-Called Patriarchate of Georgia)

Beata Travinski – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Germany, Mannheim, Institute of German Language)

Gulchehra M. Hodzhimatova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Bella A. Shavelishvily – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Georgia, Tbilisi, Sukhumi State University)

Shi Hongsheng – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Director of the Center for the Study of Russia, Postdoc of Heilongjiang State University of China (China, Anhui, Anhui University)

Yahyapur Marziye – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Teheran, Teheran University)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ	4
<i>Архипова И. В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА ДЕВЕРБАТИВОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ	4
<i>Балакин С. В.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА ВРАГ / FEIND)	13
<i>Карзенкова Е. П.</i> ТЕКТОНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И ИЛЛОКУТИВНЫЕ АКТЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ДРУЖЕСКОГО ЧУВСТВА	19
<i>Костыря А. В.</i> АВТОРСКИЙ КОД ДЖЕЙН ОСТЕН: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ	30
<i>Меньшакова Н. Н.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРАВНЕНИЯ В ИСПАНСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	38
<i>Шустова С. В., Тягугина А. Е.</i> АНИМАЛИЗМЫ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	45
СОЦИОЛИНГВИСТИКА	54
<i>Ерофеева Т. И.</i> ЛОКАЛЬНОЕ СЛОВО КАК ОБЪЕКТ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ	54
ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	60
<i>Силаева Е. М.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ	60
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	69
<i>Хрусталева М. А., Горлова О. Е.</i> ТРАНСЛЯЦИЯ ОБРАЗА АВТОРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА А. С. САНЧЕСА «РЕÓN AL PASO» С ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	69
<i>Хрусталева М. А., Остапченко А. А.</i> ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ: АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА MUNDIAL	78
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	89
<i>Красноярова А. А.</i> «КИТАЙСКИЙ ТЕКСТ» В СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1920–1930 ГГ.	89
<i>Чагина А. П., Проскурнин Б. М.</i> ОБРАЗ ХЕДИ ЛАМАРР КАК СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РОМАНА МАНУЭЛЯ ПУИГА «АНГЕЛЬСКИЙ ПОЛ»	94
<i>Grafova O. I., Senchuk A. V.</i> A. S. BYATT'S <i>THE NEXT ROOM</i> : DOMESTIC SPACES, LABOUR AND ITS MANY GHOSTS	102
ЛИНГВОДИДАКТИКА	108
<i>Байбурова О. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КУРСАМИ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	108
<i>Кёнке К.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	116
<i>Костева В. М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШВЕЙЦАРСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ	126
<i>Лопатин М. А.</i> ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПЕНСАТОРНОГО КОМПОНЕНТА ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	133
<i>Ширинкина М. А., Лобашева А. А.</i> КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	141
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	149
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	152

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.112.2`36

Архипова Ирина Викторовна

Кандидат филологических наук, профессор кафедры

французского и немецкого языков, Новосибирский

государственный педагогический университет

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

Тел.: +7 (383) 2441368

E-mail: irarch@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА ДЕВЕРБАТИВОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

Настоящая статья посвящена описанию функциональной нагрузки и вербогенно-таксисного потенциала девербативов в разноструктурных языках (немецком, английском, русском и польском). Немецкие, английские, русские и польские девербативы различных деривационных моделей обладают определенным функциональным вербогенно-таксисным потенциалом, позволяющим им актуализировать таксисные языковые значения одновременности, предшествования и следования в высказываниях с предложными конструкциями. Функциональная нагрузка акциональных (процессуальных, событийных) девербативов немецкого, английского, русского и польского языков обуславливает актуализацию различных вариантов примарно- и секундарно-таксисных категориальных ситуаций одновременности / разновременности в высказываниях с таксисообразующими предложениями темпоральной, модальной, инструментальной, каузальной, concessивной, консекutiveй и финальной семантики.

Ключевые слова: девербативы, функциональная нагрузка, функциональный потенциал, таксис, одновременность, разновременность, таксисообразующие предлоги, примарно-таксисные категориальные ситуации, секундарно-таксисные категориальные ситуации.

Введение

Наш исследовательский интерес представляют девербативы немецкого, английского, русского и польского языков в аспекте реализации их функционального вербогенно-таксисного потенциала в высказываниях с предложными конструкциями. Языковой феномен «девербативы» привлекает пристальное внимание современных исследователей, таких как: П. А. Адамец, И. В. Архипова, Е. Г. Бурмистрова, Н. Г. Долженко, Е. Н. Егорова, Б. Зандберг, В. П. Казаков, Е. И. Коряковцева, Е. С. Кубрякова, Д. Г. Миронов, З. А. Мирошникова, Е. М. Повышева, Е. Э. Пчелинцева, Ю. Н. Федорова, В. Sandberg [Адамец, 1973; Архипова, 2012а, 2012б, 2013, 2016, 2019, 2020; Бурмистрова, 1988; Долженко, 2005; Егорова, 2009;

Казаков, 1994; Коряковцева, 1998; Кубрякова, 1981; Миронов, 2008; Мирошникова, 2003; Повышева, 2006; Пчелинцева, 2016; Федорова, 2006; Sandberg, 1976].

Девербативы определяются в современной лингвистической литературе как: «производные имена», «номинализации», «пропозитивные номинализации», «номинализованные пропозиции», «девербальные существительные», «девербативные обороты», «субстантивные обороты», «отглагольные имена», «отглагольные существительные», «глагольные дериваты», «отглагольные транспозиты», «синтаксические дериваты», «гибридные формы», «именные формы глагола», «субстантивные аналоги глагола», «субстантивные отглагольные образования», «полноправные субституты глагола», «имена действия», *nomina actionis* и другие.

По мнению отечественного языковеда Е. С. Кубряковой, девербатив представляет собой явление функциональной транспозиции или трансляции глагола в класс имени существительного [Кубрякова, 1978, 1981]. Поликатегориальная и синкретичная семантика девербативов связана с наличием межкатегориальных (аспектуально-дуративных, аспектуально-перфективных, аспектуально-итеративных, темпоральных, таксисных и других) связей в грамматике. Межкатегориальные связи в грамматике девербативного существительного реализуются в пределах одной словоформы как синкретизм категориальных значений и на синтаксическом уровне как более широкий спектр категорий и отношений [Повышева, 2006, с. 23]. Они отражают распределение субстанциональных и вербальных характеристик в пределах конкретных девербативов определенной словообразовательной модели.

Основная часть

Девербативы обладают двухслойной (двойственной) синкретичной семантикой. Они сохраняют глагольные семантические характеристики и находятся в особой «зоне синкретизма» существительного и глагола как нечто колеблющееся и неопределенное [Архипова, 2020д; Бабайцев, 1983; Казаков, 1984; Коряковцева, 1998].

Е. С. Кубрякова отмечает, что временные, аспектуальные и залоговые значения «дремлют» в отглагольном существительном, которое сохраняет соответствующие морфологические категории глагола не в полном объёме. Морфологическая невыраженность в отглагольном имени (имени действия) тех значений, которые генетически присущи глаголу, отличает девербатив от других отглагольных форм (причастий, деепричастий). Как и другим именам существительным, девербативам как именам действия присущи грамматические категории рода, числа и падежа [Кубрякова, 1987, с. 102].

Девербативы рассматриваются нами как *синкрет-образования*, совмещающие вербальные (глагольные, вербогенные) и субстанциональные (предметные) признаки. Вербальные признаки они наследуют вместе с лексической и аспектуальной семантикой производящих глаголов. К вербальным признакам девербативов следует отнести их акциональную (процессуальную, статальную, событийную семантику) и их аспектуальные свойства (дуративность, недуративность, перфективность, имперфективность, процессуальность / непроцессуальность, статальность / нестатальность, событийность, моментативность).

Среди немецких девербативов в составе предложных конструкций следует выделять акциональные (процессуальные, статальные, событийные) имена следующих словообразовательных моделей: аффиксальные девербативы на *-en* (*das Lesen, das Schlafen,*

das Gehen, das Reisen, das Fahren, das Sprechen, das Stehen, das Liegen, das Wachen, das Abtasten, das Tanzen, das Arbeiten, das Betrachten, das Beobachten, das Verstehen, das Begreifen, das Aufstehen, das Erwachen, das Nachdenken, das Vorbeilaufen, das Vorbeigehen, das Anfahren, das Reiten, das Schwimmen, das Vorbeifahren, das Erwägen, das Überlegen, das Lachen, das Husten, das Schnarchen, das Grinsen, das Seufzen, das Nicken, das Zucken, das Brummen, das Surren, das Schaukeln, das Sirren, das Knurren, das Schütteln); аффиксальные девербативы на -ung, -t, -e (*die Begegnung, die Beobachtung, die Erinnerung, die Betrachtung, die Überlegung, die Unterredung, die Scheidung, die Verabredung, die Ankunft, die Abreise, die Abfahrt, die Fahrt*), а также безаффиксные девербативы (*der Einstieg, der Abstieg, der Aufstieg, der Auszug, der Eintritt, der Einzug, der Anblick, der Umzug, der Schlag, der Sprung, der Wurf*).

Немецкие девербативы вышеперечисленных деривационных моделей обладают функциональным вербогенно-таксисным потенциалом, позволяющим им актуализировать аспектуально-таксисные значения одновременности, предшествования и следования. Вербогенно-таксисный потенциал немецких девербативов может быть актуализирован в *ревербализующихся конструкциях* (термин Б. Зандберга) [Sandberg, 1976, S. 272–279]. Так, например, вербогенно-таксисные девербативы с максимальной степенью вербогенности и таксисности (в частности, имена на -en) легко трансформируются или ревербализуются в соответствующие глагольные предикации с «обратным переходом» в производящий глагол: *Meist verlieren die Opfer schon beim Aufstehen das Bewusstsein, können dem schleichenden Tod nicht entkommen [LC]. → Meist verlieren die Opfer schon, wenn sie aufstehen, das Bewusstsein...*

Немецкие вербогенно-таксисные девербативы в сочетании с различными таксисобразующими предлогами темпоральной, модальной, инструментальной, каузальной, кондициональной, concessивной, консекутивной, финальной семантики (*während, seit, nach, vor, bis, in, bei, mit, unter, durch, vor, wegen, aus, dank, mittels, per, aufgrund, trotz, ungeachtet, infolge, zu, für*) актуализируют свой функциональный потенциал в высказываниях с предложными девербативами, репрезентирующих различные варианты аспектуально-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности (примарно-таксисных и секундарно-таксисных). Например:

Die Mutter hat im allgemeinen *mit dem Erscheinen des Babys* allen Schmerz vergessen und genießt den glücklichsten Augenblick ihres Frauenlebens [Dwds].

Bräker sucht Zuflucht *beim Lesen und Schreiben*, auf Reisen, die er zuweilen als Geschäftsreisen tarnt, vor allem aber im Alkohol [Dwds].

Vor der Abfahrt erkundigt er sich bei Jürgen Riese, ob die Redner für die Kreisleitungssitzung am 6. 12. schon vorbereitet seien [Dwds].

Von ihnen verließen viele *seit der Ankunft Garibaldi's* den geistlichen Stand [Dwds].

Nach der Abreise Mikojans blieb der Stellvertretende Vorsitzende des Staatlichen Komitees für Außenwirtschaftsbeziehungen, V. A. Sergejew, noch einige Tage in Delhi [Dwds].

Bei näherem Betrachten wird die Notwendigkeit der Erneuerung aber schnell deutlich [LC].

Der böhmische Josef war *durch den Anblick*, der sich ihm eben geboten hatte, sprachlos gemacht [Dwds].

Sie versank in eine Welt der Traurigkeit, und ihre Seele zerbrach fast *vor Verzweiflung* [Dwds].

Es wird ein Argument aufgestellt, das Kopernikus *aufgrund der Beobachtung* widerlegt [Dwds].

Wie sich herausstellte, war es *dank des schnellen Eingreifens der Zeugen* noch zu keiner Straftat gekommen [LC].

Nach Blättermeldungen haben sich die Stämme, die Suleimanje belagerten, *infolge der Ankunft der Truppen* zurückgezogen [Dwds].

Среди акциональных, статальных и процессуальных девербативов английского языка следует различать следующие имена: (1) отглагольные имена, образованные по типу конверсии (*run, walk, say, smile*); (2) девербативы словообразовательной модели на *-ing* (*landing, believing, washing, hearing, leaving, bombing, writing, painting, sailing, learning, opening, running, reading, buying, helping, drinking, saying, feeling, switching, picking, falling, receiving* и другие); (3) суффиксальные девербативы, образованные с помощью таких суффиксов, как: *-ment (development, movement), -ion (repetition, intervention, expectation, permission, oppression, occupation), -ance (-ence) (disturbance, resistance), -age (usage, passage), -al ((arrival); -ure (departure)*.

Английские девербативы вышеперечисленной лексической и деривационной семантики характеризуются определённым функциональным потенциалом, позволяющим им актуализировать аспектуально-таксисные значения одновременности и разновременности в высказываниях с таксисообразующими предлогами различной семантики (темпоральной, каузальной, кондициональной, инструментальной и т. д.): *upon, on, at, by, after, before, during, with, by, because of, despite, in spite of, for, providing, provided (that)* и другие. Например:

On the run from Nazis, three Italian Jewish brothers spent months during their childhood hiding in a cave in the Tuscan countryside [LC].

Woolley said King's quiet confidence was evident shortly *after her arrival* in Dillon last year [LC].

Despite doing copious amounts of Googling *before my departure*, I still had no idea what to expect [LC].

Deregulation was justified, he said, *by an expectation* that it would generate competition resulting in lower costs for users [LC].

This author interview originally appeared on and is reprinted *with permission* [LC].

Cemeteries, like churches, are set a side *for sacred usage*" [LC].

It takes a while before the lessons sink in, and that may be because life's most precious learning comes indirectly, obliquely and often *despite great resistance* [LC].

В высказываниях с английскими девербативами с темпоральными предлогами (*upon, on, at, by, after, before, during* и другие) актуализируются примарно-таксисные значения одновременности, предшествования и следования. Например:

Upon arrival, students have an orientation and unpack their belongings [LC].

Before leaving the exhibit, Wolfe left a comment in the guestbook [LC].

After eating all these free meals, I needed to burn off some calories [LC].

Police are looking for suspects *after receiving reports of mischief on Hoof Lake Road* [LC].

The students at Robson Community School were smiling *after experiencing musical talents of a band* [LC].

В высказываниях с английскими девербативами с предлогами модальной, кондициональной, каузальной, концессивной, финальной, инструментальной, консекутивной

семантики (*with, by, because of, despite, inspite of, for, providing, provided (that)* и другие) актуализируются секундарно-таксисные значения одновременности, включающие сопутствующие обстоятельственные элементы логической обусловленности: модально-таксисные, кондиционально-таксисные, concessивно-таксисные, финально-таксисные и другие. Например:

Lindsey said Encore also practices cardio *by dancing and singing* throughout the school [LC].

Then show your support *by helping* select the next piece to grace Riverfront Park [LC].

Why do you forget we were successful in eradicating small pox *despite social resistance* [LC].

You'd think the most obvious reason *for laughing* would be because we think something's funny [LC].

К основным деривационным моделям русских девербативов Е. Н. Егорова, в частности, относит такие формообразующие суффиксы, как: *-ние, -к, -ø* (*перемещение, измерение, совершение, обучение, шелестение, вскрикивание, запрещение, появление, обвинение, увеличение, посещение, прибытие, спасение, охлаждение, скольжение, жуужжание, ссылка, нагрузка, выгрузка, прилет, взлет, приезд, пляс, еда, обман*) [Егорова, 2009, с. 14–16].

По мнению З. А. Мирошниковой, значение действия как процесса наиболее ярко передаётся русскими отглагольными именами с суффиксом *-ние* (*гуляние, лепетание, клевание, пускание, добывание, нагревание, вязание, зондирование, высевание, фильтрование, смотрение, визжание, бравирование, шагание*), которые по сравнению с безаффиксными образованиями (*взлет, подкоп, выход, клев, пуск, вывоз, завоз, выхлоп, визг, шаг, высев, нагрев, смотр, визг*) ближе по своей семантико-словообразовательной структуре к мотивирующим глаголам и могут более последовательно и дифференцированно передавать оттенки характера глагольного действия (длительность, кратность, завершенность, незавершенность и т. д.) [Мирошникова, 2003].

Среди акциональных, процессуальных, событийных и статальных девербативов русского языка, способных наиболее последовательно реализовать свой функциональный вербогенно-таксисный потенциал и участвовать в актуализации аспектуально-таксисных значений одновременности, предшествования и следования, мы выделяем производные имена следующих словообразовательных (деривационных) моделей: (1) *-ние/-ение, -тие/-ие* (*молчание, пение, содействие, рисование, отправление, отбытие, прибытие, отплытие, перемещение, измерение, совершение, обучение, шелестение, вскрикивание, запрещение, появление, обвинение, увеличение, посещение, награждение, спасение, охлаждение, скольжение, жуужжание*); (2) *-к(а)/-овк(а)/-ёжк(а)* (*резка, бомбежка*); (3) *-ация* (*реализация*); (4) *-ч(а)* (*добыча, раздача, выдача, отдача*); (5) *-б(а)* (*борьба, стрельба, ходьба, косьба, пальба*); (6) *-ок* (*кивок, толчок, бросок, пинок*). Последние девербативы (с суффиксом *-ок*) характеризуются семельфактивным значением одноактности, поскольку обозначают отдельные акты конкретных действий. Например:

Некоторые чиновники *при появлении запрета на наличие зарубежных активов* уволились с госслужбы... [НКРЯ].

После отправления донесения командующему фронтом он долго жал руку Новикову; обычно жёлчные и раздражённые глаза начальника штаба стали светлей и мягче [НКРЯ].

После награждения лучших спортсменов, участникам спортивного мероприятия представили чучело зимы... [НКРЯ].

Повторяю, что суд *при обвинении человека* может только основываться на положительных фактах, а не на предположениях... [НКРЯ].

В высказываниях с русскими девербативами с темпоральными предлогами (*во время, при, в течение, после, перед, до, с* и других) актуализируются примарно-таксисные значения одновременности, предшествования и следования. Например:

Во время посещения подземного ночного клуба в городе начинается землетрясение [НКРЯ].

При отплытии зафрахтованного судна провожать загорелого пассажира и его спутницу явились на причал только первый помощник с «Ориона» лейтенант Уэнт и его невеста мисс Мери Мортон... [НКРЯ].

После молчания, все вспомнив, говорит: «Отвечу тебе – никого я так не любила в своей долгой утомительной жизни...» [НКРЯ].

За несколько минут до отбытия поезда, рекруты мошенника обратились к сотрудникам транспортной милиции с заявлением, что их бригадир с деньгами исчез... [НКРЯ].

Это произошло всего за час *до отъезда в аэропорт* [НКРЯ].

После приезда из аэропорта отдыхает и Аршавин [НКРЯ].

Однако *после пересмотра дела* Ли был оправдан судом присяжных и отпущен на свободу [НКРЯ].

В высказываниях с русскими девербативами, употребляемыми с таксисообразующими предлогами модальной, каузальной, концессивной, инструментальной, кондициональной, консекутивной семантики (в частности, с предлогами *под, для, вопреки, в силу, благодаря, из-за, от, несмотря на, вследствие* и другими), актуализируются секундарно-таксисные значения одновременности, совмещенные с элементами логической обусловленности (модально-секундарно-таксисные, финально-секундарно-таксисные, каузально-секундарно-таксисные, концессивно-секундарно-таксисные). Например: *Под сдержанные взвизгивания гармошки* Гришка вполголоса чеканил [НКРЯ]; Крестьяне ели хлеб с сыром и колбасой, отрезая каждый кусок перочинным ножом и поднося его ко рту, и запивали еду красным вином, которое расплескивалось в стакане *от вздрагивания поезда* [НКРЯ]; *Для разбрызгивания воды* я использую пульверизатор [Пример наш]; Один из богатых учеников профессора дал автомобиль, и, *несмотря на запрещение врачей*, художник вместе с сержантом федеральной полиции понесся в Реву [НКРЯ]; *Из-за охлаждения* внутри обитаемого отсека образуется конденсированная вода [НКРЯ].

К акциональным, процессуальным и статальным девербативам польского языка относятся отглагольные имена действия с суффиксами *-(e)ni(e), -ci(e)*, поскольку они системно образуются от глагольных основ (*wynalezienie* – нахождение, *zapasienie / zapasanie* – закармливание, *zanudzenie siq* – заскучание, *zaniesienie siq* – захождение (криком), *zamordowanie siq / zamordowywanie siq* – замучивание, *zamartwienie siq / zamartwianie siq* – изведение (себя) / замучивание, *zamqczenie siq / zamqczanie siq* – заморение / загон, *rozmyślanie* – размышление, *chcenie* – хотение, *klgcie* – проклинание, *zaplakanie* – плач / букв. заплакивание, *pojechanie* – поездка, *pracowanie* – работа / букв. работание, *odrzeczenie* – ответ / букв. отвечание, *wyszukiwanie* – поиск / искание, *pomozenie* – помощь / букв. помогание, *czytanie / przeczytanie* – чтение, *glądanie* – смотрение, *myślenie* – думание, *umienie*

– умение, *kupowanie* – покупание, *malowanie* – рисование, *placenie* – оплата / букв. оплачивание, *spóźnienie* – опоздание, *tańczenie* – букв. танцевание, *ważenie* – взвешивание, *oczekiwanie* – ожидание, а также такие менее «регулярные» имена действия, как: *lot* – полёт, *orka* – пахота [Пчелинцева, 2016].

Определённым вербогенно-таксисным потенциалом обладают акциональные и процессуальные польские девербативы на *-nie/-cie* (*poszukiwanie, branie, pojechanie, pracowanie, wyszukiwanie, pomozenie, czytanie, głądanie, myślenie, kupowanie, malowanie, placenie, spóźnienie, tańczenie, ważenie, oczekiwanie* и другие), которые способны актуализировать аспектуально-таксисные значения одновременности и разновременности в высказываниях с предложными конструкциями.

В высказываниях с польскими девербативами с темпоральными предлогами (*wczasie, podczas, w toku, w ciagu, przed, po, od, do, przez*) актуализируются примарно-таксисные значения одновременности, предшествования и следования. Например: *Wystarczy, jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że podczas wyszukiwania możesz: zignoruj różnicę między wielkimi i małymi literami alfabetu...* [КР]; *Podczas malowania zużyto kilkaset puszek farby* [НКПЯ].

Секундарно-таксисные значения одновременности актуализируются в высказываниях с польскими девербативами с предлогами финальной, каузальной, консекutiveй, концессивной, кондициональной семантики: *dla, do, ku, po, na, w celu, celem, na rzecz; z powodu, przez, z racji, z przyczyny, ze względu, dla, z, wobec, od, z uwagi na, w związku; wskutek, w skutku, w rezultacie, w wyniku, w konsekwencji; mimo, pomimo, wbrew; w razie, w wypadku, w przypadku* и другие. Например:

Mimo spóźnienia bramkę startową minęli jako pierwsi [НКПЯ].

Wbre w oczekiwaniom zaskoczeni Niemcy nie otworzyli ognia [НКПЯ].

Do ważenia i liczenia groszówek angażowane były... [НКПЯ].

Якоś nie widzę zmuszania *do kupowanie* konkretnego systemu RPG [НКПЯ].

Задając książkę *do przeczytania* sygnalizuję pewne problemy i zadania [НКПЯ].

Заключение

Итак, девербативы различных деривационных моделей немецкого, английского, русского и польского языков обладают определённым функциональным вербогенно-таксисным потенциалом, который позволяет им актуализировать аспектуально-таксисные значения одновременности, предшествования и следования в высказываниях с предложными конструкциями. Различная функциональная нагрузка акциональных (процессуальных, событийных) девербативов немецкого, английского, русского и польского языков обуславливает языковую репрезентацию примарно-таксисных и секундарно-таксисных категориальных ситуаций одновременности и разновременности в высказываниях с таксисообразующими предлогами темпоральной, модальной, инструментальной, каузальной, концессивной, консекutiveй и финальной семантики.

Список литературы

1. Адамец П. О. О семантико-синтаксических функциях девербативных и деадъективных существительных // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1973. № 4. С. 40–46.

2. Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012а. Т. 9. № 5. С. 95–104.
3. Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке. Монография. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012б. 148 с.
4. Архипова И. В. Предложные девербативы в современном немецком языке. Монография. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский педагогический университет». 2013. 80 с.
5. Архипова И. В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
6. Архипова И. В. Обстоятельственные таксисные ситуации в современном немецком языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2019а. № 2. С. 89–93.
7. Архипова И. В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019б. № 6 (79). С. 564–565.
8. Архипова И. В. Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Москва: Научные технологии. 2019в. № 12 (2). С. 149–154.
9. Архипова И. В. Функционально-семантическая категория таксиса в отечественной лингвистике // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 4 (1). С. 59–66.
10. Архипова И. В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020а. № 1. С. 74–87.
11. Архипова И. В. Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Издательство: Научные технологии (Москва). 2020б. № 1. С. 131–137.
12. Архипова И. В. Предложные девербативы в инструментально-таксисной и каузально-таксисной категориальных ситуациях // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020в. № 2. С. 127–131.
13. Архипова И. В. Функционально-семантическое поле таксиса // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020г. № 14. С. 16–21.
14. Архипова И. В. Поликатегориальная семантика девербативов как синкрет-образований // Инновационные подходы в современной науке: сб. ст. по материалам LXVII международной научно-практической конференции «Инновационные подходы в современной науке». № 7(67). Москва: Интернаука, 2020д. С. 89–92.
15. Бабайцева В. В. Зона синкретизма в системе частей речи современного русского языка // Филологические науки. 1983. № 5. С. 35–42.
16. Бурмистрова Е. Г. Структура и семантика группы существительного с ядром-девербативом. Автореф. ... к. филол. н. Ленинград, 1988. 16 с.
17. Долженко Н. Г. Имя действия в системе событийной лексики: пересекаемость глагольной и именной лексики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2005. Вып. 2. № 11. С. 105–111.
18. Егорова Е. Н. Девербативы как субстантивные формы глагола. Автореф. ... к. филол. н. Тамбов, 2009. 23 с.
19. Казаков В. П. Синтаксис имен действия. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 1994. 147 с.
20. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. Москва: Наука, 1981. 200 с.
21. Кубрякова Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении. Москва: Наука, 1978. 115 с.

22. Коряковцева Е. И. Имена действия в русском языке: История, словообразовательная семантика. Москва: Изд-во «Институт русского языка РАН», 1998. 218 с.
23. Мирошникова З. А. Проблемы семантики и функционирования имён действия в системе языка. Автореф. ... д. филол. н. Москва, 2003. 42 с.
24. Миронов Д. Г. Глагольность в сфере имен: к проблеме семантического описания девербатов (на материале русского языка). Дисс... д. филол. н. Таллин, 2008. 98 с.
25. Повышева Е. М. Межкатегориальные связи в грамматике отглагольного существительного. Автореф. ... к. филол. н. Ижевск, 2006. 25 с.
26. Пчелинцева Е. Э. Польское отглагольное имя действия: словарь и корпусные данные // Вестник Костромского государственного университета. 2016. № 1. С. 160–163.
27. Федорова Ю. Н. Семантика глагольного имени в польском и русском языках. Автореф. ... к. филол. н. Пермь, 2006. 18 с.
28. Sandberg B. Die neutrale -(e)n- Ableitung der deutschen Gegenwartsprache. Zu dem Aspekt der Lexikalisierung bei den Verbalsubstantiven. Göteborg, 1976. 229 S.

Источники иллюстративного материала

29. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.05. 2020).
30. Dwds – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.05.2020).
31. KP – Korpus Jazyka Polskiego Wydawnictwa Naukowego PWN. URL: <http://www.korpus.pwn.pl> (дата обращения: 14.05. 2020).
32. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 14.05. 2020).
33. НКПЯ – Национальный корпус польского языка. URL: <http://nkjp.pl/> (дата обращения: 14.05. 2020).

Arkhipova I. V.

Ph.D. (Philology), Professor,

Novosibirsk State Pedagogical University

FUNCTIONAL CHARGE OF DEVERBATES IN DIFFERENT STRUCTURAL LANGUAGES

The article deals with the description of the functional charge and verbogenal-taxis potential of deverbates in different structural languages (German, English, Russian and Polish). German, English, Russian and Polish deverbates of different derivative models have a definite functional verbogenal-taxis potential that allow them to actualize taxis meanings of simultaneity, antecedency and consecution in utterances with prepositional constructions. Functional charge of actional (active, eventive) deverbates of German, English, Russian and Polish determine the actualization of different variants of primary- and secondary-taxis categorial situations of simultaneity / asynchronicity in utterances with taxis-forming prepositions of temporal, modal, instrumental, causative, concessive consecutive and final semantics.

Key words: deverbate, functional charge taxis, simultaneity, asynchronicity, taxis-forming prepositions, primary-taxis categorial situations, secondary-taxis categorial situations.

УДК 81

Балакин Сергей Владимирович

Доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой
иностранных языков и межкультурных коммуникаций,
Уральский государственный университет путей сообщения
620000, г. Екатеринбург, ул. Малышева, д. 154
Тел.: +79826385615
E-mail: sergiorusso2007@mail.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПТОСФЕРЫ
(НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА ВРАГ / FEIND)**

В данной статье изучаются деривационные процессы, происходящие внутри концептуальной структуры. Выделяются процессы генерализации, конкретизации, дифференциации, детализации и сужения. В структуре концепта происходят количественно-качественные деривационные изменения. Качественные деривационные процессы в структуре концепта – деривация интенсивного (качественного) характера – являются результатом осмысления, концептуализации и категоризации новых объектов внеязыковой действительности. Этот процесс квалифицируется нами как генерализация, конкретизация, детализация и углубление содержания. Количественные деривационные процессы – процессы количественного порядка – представляют собой результаты качественной деривации. При возникновении новых концептов структура концептов расширяется, и, наоборот, при исчезновении – сужается. Деривационный процесс, приводящий к появлению новых структурообразующих элементов, рассматриваются автором как деривация расширения. Деривационный процесс, связанный с развитием различных признаков микроконцептов (на основе когнитивных механизмов метафоры, метонимии и сравнения) квалифицируется автором как деривация углубления. Как показало исследование, наблюдаются и процессы противоположные деривации расширения, – это деривация сужения. В зависимости от онтологических свойств концепта деривация может происходить эволюционным, революционным и регрессивным путём. На примере концепта ВРАГ и его эквивалента в немецкой лингвокультуре FEIND показано, что по своим характеристикам это понятие чаще всего подвергается деривации углубления.

Ключевые слова: концепт, первичная единица, деривация, лексико-тематическая группа.

Введение

Концептуальная сфера языка развивается как автономно (внутри какой-то одной концептуальной системы), так и в совокупности с другими концептуальными системами (концептами).

Концепт представляет собой глобальную мыслительную единицу, которая может иметь этноспецифический или общечеловеческий характер. Когнитивный статус концепта связан с тем, что именно концепт является носителем и способом передачи лингвокультурных и универсальных смыслов и ценностей. Лингвокультурные концепты находятся в одном смысловом ряду со знаками, образами, символами, архетипами, гештальтами, фрейм-структурами сознания. В. А. Хоруженко понимает концепт как смысл, воплощённый в языке на основе существующих в той или иной культуре ценностей, норм и представлений; в связи с этим выделяются лингвокультурные (этнокультурные, этноспецифические) концепты, к числу которых относятся и концепт «враг» [Хоруженко, 2010, с. 9].

Как показало исследование, если рассматривать реализацию деривационного потенциала концептуальной системы как совокупность процессов, формирующих вторичные единицы «мысленной переработки» какого-либо внеязыкового объекта, то последние представляют собой не однородную парадигму, а разнохарактерные вторичные сущности. Поэтому вновь созданные концептуальные образования представляют собой совокупность старых и новых (модернизированных) понятий о чём-либо, которые на языковом уровне соотносятся не с лексико-семантическими, но с лексико-тематическими группами. Подобные объединения представляют собой разнородные языковые единицы, которые по этим критериям могут быть отнесены к лексико-тематическим группам. Последние представляют собой совокупность слов, принадлежащих к разным частям речи, отражающих упорядоченность объективного мира, самоорганизующихся на основе единого ментального понятия, сходства функций, соположений и т. п. [Хоруженко, 2010, с. 4].

Основная часть

Развитие такого рода лексико-тематической группы сопровождается, как думается, разнонаправленными деривационными (преобразовательными) процессами, которые актуализируются в зависимости от внеязыковой действительности и представляют собой эволюционное, революционное или регрессивное развитие концептосферы. На основании этого можно выделить такие деривационные процессы, как генерализация, конкретизация, дифференциация, детализация, сужение [Балакин, 2015, с. 85–87].

Так, генерализация – это процесс, при котором формируются устойчивые ментальные образования обобщающего характера, на основе сходства близкородственных объектов (например, огнестрельное оружие, спортивные игры, комнатная мебель и т. д.).

Конкретизация, напротив, – процесс, при котором возникает новый элемент, имеющий какой-нибудь отличительный признак, сформированный за счёт присоединения дополнительной концептуальной характеристики к основной (например, футбол, пляжный футбол, грязный футбол; кресло, шезлонг и т. д.). Можно выделить и подвид конкретизации – дифференциацию, при которой концептуальная характеристика связывается в деривационный узел с такой дополнительной характеристикой: релевантный объект имеет отличительную черту в ряде с видовыми объектами. При этом дифференциация может сопровождать конкретизацию (например, короткоствольное оружие – длинноствольное оружие, левая рука – правая рука и т. д.); очевидно, что данные характеристики антонимичны. Дифференциация рассматривается в русле более общего деривационного

процесса – конкретизации. Процесс, при котором формируются устойчивые выражения, как правило, метонимического характера, обозначающие конкретную ситуацию, можно квалифицировать как детализация. На концептуальном уровне данный процесс характеризуется формированием структур фреймовой организации, отражающих типичную ситуацию (например, руки вверх, ударить ножом).

Описанные выше качественные деривационные процессы способствуют количественной деривации по типу расширения, когда определённая концептуальная система увеличивается в своём «объёме». Противоположный процесс – сужение – это количественное уменьшение элементов в структурах концептов (концептуальных областей). Сужению могут подвергаться концепты отражающие, например, технологические области человеческой деятельности. Углубляясь, концепты и их структура также формируют фреймы, но только при их наследовании от других концептов (концептуальных областей). Как правило, результатом процесса углубления становится формирование концептуальных областей гибридного характера. Результатами детализации и углубления на языковом уровне являются устойчивые выражения и фразеологические обороты.

Концепты, как единицы знания, формируются в течение всей жизни человека, а их развитие, как утверждает Н. Н. Болдырев, осуществляется по пяти каналам на основе: 1) восприятия окружающего мира непосредственно органами чувств: через зрение, слух, обоняние, осязание; 2) предметно-практической деятельности человека, то есть в результате его действий и операций с различными предметами; 3) экспериментально-познавательной и теоретико-познавательной (научной) деятельности: физические, химические, психологические, лингвистические и другие эксперименты, математические решения, изучение значений слов и грамматических форм по словарям и справочным пособиям; 4) мыслительной деятельности, то есть в результате рассуждений, умозаключений, выводов, на основе мыслительных операций с уже известными концептами; 5) вербального и невербального общения, когда один человек передает, сообщает, разъясняет другому человеку какой-либо концепт с помощью языковых средств или других средств общения (жестов, условных знаков, пантомимы) [Болдырев, 2002, с. 24–25].

Степень влияния описанных деривационных процессов зависит от природы конкретного концепта. Это связано с онтологией концепта. Следует качественно отличать пути развития концептов, имеющих онтологически разное происхождение. Так, развитие концепта РУКА будет качественно отличаться от развития концептов ЛЮБОВЬ, НЕНАВИСТЬ и т. д.

Концепт, отражающий враждебное отношение к определённому субъекту, объективируемый в общем концепте «ВРАГ», скорее всего, подвергается процессу углубления, а детализация здесь, возможно, не проявляется. Если рассмотреть развитие концепта ВРАГ, то основные магистрали его деривации обнаруживаются в художественном и журналистском дискурсах, которые, в первую очередь, являются отражением сложившейся на определённом историческом этапе, конъюнктуры. Основным способом развития данного концепта является процесс углубления, проявляющийся в процессе реверсивности, то есть к смене статуса при изменении политического курса.

Во все времена в различных культурах можно было проследить наличие в массовом сознании некоего образа врага. Этот образ формировался искусственно или в виду тех или

иных исторических событий, помогал сплотить нацию перед лицом реальной или мнимой угрозы. Активизация в народном сознании образа врага всегда укрепляла существующую политическую систему и по сей день представляет мощное идеологическое оружие.

Создание мифологизированного образа врага – популярная технология книжной, газетной и журналистской публицистики. Образ врага становится популярным в период военных действий, когда обезличенный враг «принимает образ» той стороны, с которой воюет государство. Врагом может быть объявлен человек, группа людей, нация, несколько наций, объединённых в политический блок, или некая «несовершенная» человеческая природа. Враг может быть внутренним, внешним, личным, коллективным, его образ может быть чётко «прорисован» в массовом сознании или определён только в общих чертах. Образ «врага» лишается человеческих черт и характеристик – напротив, усиливается его звериная или демоническая природа [Хоруженко, 2010, с. 4].

В разных лингвокультурах понятие врага сложилось в крупномасштабный макроконцепт, который обладает общими чертами, присущими многим народам. Познание и формирование концепта «враг» происходит в процессе восприятия человеком окружающей действительности, на основе умозаключений, а также с помощью вербального общения с другими людьми. Но помимо индивидуальных характеристик существуют общие представления о враге, некие общие концептуальные признаки.

Как показывают словарные статьи, в русском и немецком языках концепт «враг» можно разложить на следующие общекультурные концептуальные признаки.

1. Русский язык: *тот, кто находится в состоянии вражды с кем-нибудь, противник; военный противник, неприятель; принципиальный противник чего-нибудь* [Ожегов, 1988, с. 84].

2. Немецкий язык: *von bösen Absichtenerfüllter; Gegner; Widersacher; feindliches Heer, Landesfeind.*

Как можно увидеть, основные концептуальные характеристики «врага», которые присущи и русской, и немецкой лингвокультурам: оппозиция «свой – чужой»; *неприятель; состояние войны (борьбы)*. На наш взгляд, данные дефиниции оказывают первостепенное влияние как при составлении текста определённой тематики, так и при его переводе на другой язык.

Например, вербализация концепта «враг» в рассказе Эрих-Марии Ремарка «*der Feind*» осуществляется путём использования такого концептуального признака, как «свой – чужой». Рассмотрим подробнее принципы его функционирования. Концептуальный признак «свой – чужой» вербализуется при помощи слов, которые определяют статус автора рассказа по отношению к окружающим его людям: враг понимается как чужой, а чужое воспринимается как идеологически чуждое.

Так, характеристика «свой» выражена при помощи таких слов, как «товарищи / Kameraden», «братья / Brüder». В противопоставление этому концептуальная характеристика «чужой» передаётся такими словами, как «пленные / Gefangene», «мужчины оборонявшие вражеские окопы / die feindlichen Gräben halten» и т. д. Не трудно заметить, что концептуальный признак «свой – чужой» обладает яркой эмоциональной характеристикой. Негативная характеристика «чужого» отразилась также в том, что автор постоянно использует слово «оружие / Waffen», при помощи которого герой может быть убит. В

данном случае подчёркивается негативное отношение к французам именно в тот момент, когда у них в руках оказывается оружие. Автор «снимает» негативное отношение к врагу, когда удаляет из текста слова, напоминающие об оружии.

Заключение

Таким образом, интересно отметить, что Эрих-Мария Ремарк искусно оперирует концептуальным признаком «свой – чужой»: посредством вербализации или наоборот устранении слов, обозначающих какой-либо вид оружия, что и было показано во взаимоотношениях французов и немцев на фронтах Первой мировой войны. Все вышесказанное даёт повод сделать вывод о том, что развитие концепта «враг» в данном произведении происходит реверсно. То есть такое развитие, которое показывает поочерёдное профилирование концептуального признака «свой – чужой».

Таким образом, проанализировав произведение Эриха-Марии Ремарка «Der Feind» можно сделать следующие выводы.

1. Концепт «ВРАГ / FEIND» в немецкой и русской лингвокультурах представлен важной концептуальной характеристикой: «свой – чужой».
2. В произведении «Der Feind» полностью раскрыты вышеперечисленные концептуальные характеристики.
3. Оппозиция «свой – чужой» вербализуется не только словами «враг» или «товарищ», но и словом «оружие» в словосочетании с лексемами, обозначающими врага.
4. Снятие оппозиции «свой – чужой» происходит при помощи удаления из текста повествования лексемы «оружие».

Список литературы

1. Балакин С. В. Концептуальная система русского, французского и португальского языков: деривационный потенциал. Монография / Под науч. ред. Л. А. Нефедовой. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный университет путей сообщения», 2015. 193 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», 2002. 123 с .
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. РАН, Институт языкознания. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1988. 750 с.
5. Хоруженко В. А. Концепты «война» и «враг» в современной русскоязычной публицистике. Автореф. ... к. филол. н. Москва, 2010. 20 с.
6. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <http://www.dwds.de/> (дата обращения: 04.07.2020).

Balakin S. V.

Grand Ph.D. (Philology),

Ural State University of Railway Transport

**MODELLING OF DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL STRUCTURE
(BASED ON THE CONCEPT ВРАГ / FEIND)**

This article examines the derivational processes that occur within a conceptual structure. The processes of generalization, concretization, differentiation, detailing and narrowing are highlighted. The conceptual structure of primary language units is subjected to quantitative and qualitative derivational processes. Qualitative derivational processes – derivation of an intensive (qualitative) nature – mean the appearance of new objects of non-linguistic reality in the structure of concepts as a result of understanding, conceptualization and categorization. Thus, it is designated by us as generalization, concretization, detailing and deepening. Quantitative derivation processes are processes of a quantitative order; they represent the results of qualitative derivation; when new concepts arise, the structure of concepts expands, and, conversely, when they disappear, it narrows. We consider the derivation process that leads to the appearance of new structure-forming elements as an extension-type derivation, deepening, that is, a process in which various conceptual features of microconcepts are developed, based on the cognitive mechanisms of metaphor, metonymy, and comparison, which occurs mainly when the macroconcept interacts with other concepts. Along with the expansion-type derivation process in the structure of the concept, as shown by the study, there is also a reverse process, which we qualify as a narrowing-type derivation. Each process is marked by evolutionary, revolutionary, and regressive paths and depends on the ontology of the concept itself. By the example of the concept of the ENEMY and its equivalent in German linguoculture, it is shown that this concept is most often subjected to deepening by its characteristics. For more effective analysis of the phenomenon, the conceptual structure is presented in the form of a cognitive model.

Key words: concept, primary unit, derivation, lexical-thematic group.



УДК 81'41

Карзенкова Елена Петровна

Старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7(342) 2396256
E-mail: karzenkova_e@mail.ru

ТЕКТОНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И ИЛЛОКУТИВНЫЕ АКТЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ДРУЖЕСКОГО ЧУВСТВА

Статья посвящена актуальному в последние десятилетия аспекту изучения языка – коммуникативному. В теоретическом плане автор опирается на известные труды М. М. Бахтина, И. А. Стернина, М. Н. Кожжиной, В. А. Салимовского и других. Автор данной работы описывает дружбу в аспекте теории коммуникации, тем самым продолжает своё исследование структуры дружбы как коммуникативно-речевой категории. Автор статьи изучает стилистические приёмы и иллокутивные акты, которые используют участники дружеской коммуникации. Материалом для исследования послужили опубликованные письма друзей: русских писателей, художников, учёных. Как показал анализ, стилистические приёмы (антитеза, ирония, мейозис, гипербола и другие), указывают на коммуникативные признаки дружеского чувства и дружеских взаимоотношений («кодекс дружбы»). Как отмечает автор статьи, разнообразные иллокутивные акты (просьбы, сообщения, жалобы, извинения и другие) свидетельствуют о соблюдении главного положения «кодекса дружбы»: стремления к тому, чтобы другу было интересно в обществе друга.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая категория, дружеский дискурс, стилистические приёмы, иллокутивные акты, «кодекс дружбы».

Введение

Речеведение предоставляет возможность исследователю взглянуть на язык как на систему динамическую, как на инструмент для осуществления коммуникации, а в тексте увидеть не только продукт деятельности, но процесс развёртывания смыслов.

Последние десятилетия XX в. и первые XXI в. ознаменованы всплеском интереса к изучению процесса общения, осуществлению коммуникации [Парьгин, 1999; Каган, 1974 и другие] и, как следствие, к коммуникативной – коммуникативно-речевой – составляющей языка [Стернин, 2000, 2001; Михайлова, 2004; Салимовский, 2003, Карзенкова, 2018 и другие], а также – к исследованию специфических форм выражения языкового сознания, в частности, не только мыслительной, но эмоциональной его составляющей [Барт, 1999; Воркачёв, 2007; Мишланов, Салимовский, 2006; Шаховский, 2008 и другие].

Ещё М. М. Бахтиным в первой половине XX в., в его речеведческой теории, были «активированы» новые аспекты лингвистических исследований [Бахтин, 1993], которые затем поддержали его продолжатели [Мурзин, 1997; Кожина, 2002; Салимовский, 2003;

Матвеева, 2004 и другие]. Речеведение – изучение речи в аспекте коммуникативных [Стернин, 2000; Стернин, Шилихина, 2001; Шаманова, 2009 и другие] и коммуникативно-речевых категорий [Карзенкова, Салимовский, 2005; Карзенкова, 2009; Карзенкова, 2018; Мехонина, 2013 и другие] представляется весьма перспективным.

Объектом исследования в данной статье является актуализация дружеских взаимоотношений в текстах эпистолярного жанра; предметом исследования – структура коммуникативно-речевой категории «дружба» в стилистическом и отчасти в иллокутивном аспектах. Понятие о коммуникативно-речевой категории [Карзенкова, 2011, с. 89] в основном опирается на жанроведческие представления М. М. Бахтина [Бахтин, 1993], на теорию функциональных семантико-стилистических категорий М. Н. Кожиной [Кожина, 1983] и на анализ содержания коммуникативных категорий, проведённый И. А. Стерниным [Стернин, 2000; Стернин, Шилихина, 2001].

Основная часть

Для начала необходимо отметить, что речь понимается автором данной статьи как деятельность, а высказывание (например, фрагмент письма) осмысливается как речевое действие [Каган, 1974; Парыгин, 1999; Карзенкова, Салимовский, 2005; Мишланов, Салимовский, 2006]. И, как следствие такого понимания высказывания, письмо – дружеское письмо – представляет интерес как поле для речевого – дружеского – взаимодействия, как вербализация Кодекса дружбы, описанного в психологических исследованиях [Кон, 1989; Немов, 2001; Петровский, 2001]. При этом сама дружба понимается нами как категория – коммуникативно-речевая категория, то есть «потенциальная система средств, используемых при создании текста в типовой ситуации речевого взаимодействия» [Карзенкова, 2011, с. 89]; «виртуальный план речевого жанра» [Карзенкова, 2018, с. 55]. Дружба, таким образом, выступает и как дружеские чувства, и как дружеские взаимоотношения, которые могут быть зафиксированы как в устной речи, так и «на бумаге».

Объединяя задачи лингвистики и поэтики, утверждая, что «поэтика занимается проблемами речевых структур точно так же, как искусствоведение занимается структурами живописи» и что «поэтику можно рассматривать как составную часть лингвистики» [Якобсон, 1975, с. 1], Р. О. Якобсон тем самым расширяет «границы действия» обеих дисциплин, предоставляет нам возможность взглянуть на текст (в том числе и на эпистолярный) более широко. Как отмечает учёный, это возможно потому, что «поэтика в более широком смысле слова занимается поэтической функцией не только в поэзии, где поэтическая функция выдвигается на первый план по сравнению с другими языковыми функциями, но и вне поэзии, где на первый план могут выдвигаться какие-либо другие функции» [Там же] (выделено нами – *Е.К.*). Подтверждением этого тезиса Р. О. Якобсона, без сомнения, служит приведённый далее анализ писем, в которых поэт (художник, учёный) остаётся поэтом в ситуации вовсе не поэтической, то есть во «фрагменте своей обыденной жизни», коим выступает дружеское письмо.

Весьма значимой в аспекте наполнения пространства дружеского письма тектоническими (термин К. К. Гаузенбласа) средствами (тропами и фигурами) представляется формулировка Р. Барта, который писал: «Если я с удовольствием читаю ту или иную фразу, ту или иную историю, то или иное слово, значит, и писавший их испытывал

удовольствие (что, впрочем, отнюдь не исключает... сетований на муки творчества)» [Барт, 1989, с. 463]. Так – с помощью текста – от адресанта к адресату передаются чувства, испытываемые его автором. При этом может родиться, по выражению Р. Барта, «текст-удовольствие» – «текст, приносящий удовлетворение, заполняющий нас без остатка» [Барт, 1989, с. 471]. К созданию – порождению – такого рода текста и стремится, как представляется, адресант как автор дружеского письма.

Необходимо отметить, что «порождение текста», равно как и «его интерпретация» для каждого участника коммуникации – как носителя языка – есть, прежде всего, «решение эмоциональной и мыслительной задач», как пишет, в частности Т. М. Дридзе, – а уже потом «лингвистической, так как во всякой деятельности замысел предшествует конкретным операциям и выбору средств по их осуществлению» [Дридзе, 1980]. Иными словами: сначала – что хотим выразить, а потом уже – «как» мы это делаем...

Пространство текста, таким образом, является не только отражением мыслей порождающего его адресанта, но и отражением чувств, которые испытывал создатель текста и которые «считывает» с той или иной степенью адекватности адресат. И, как представляется, чем ближе адресант и адресат по мироощущению и миропониманию, чем тоньше они чувствуют друг друга, тем больше вероятность верного прочтения «состояния чувств» адресанта, и тем вернее угадает, как построить свой текст, адресант. Всё это верно и для дружеских чувств, и для текста дружеского письма, что подтверждают наши исследования (см. об этом: [Карзенкова, 2011, 2018]).

Тектонические [Гаузенблас, 1967, с. 69–75] – они же могут быть названы стилистическими, или речевыми – средства и приёмы играют вполне определённую роль в текстах дружеской переписки, демонстрируя, оттеняя, обостряя, гиперболизируя, минимизируя или приукрашивая определённые стороны жизни друзей, их взаимоотношений. Часто такого рода средства служат для развлечения адресата, для того, чтоб доставить удовольствие от чтения письма [Карзенкова, 2010], что вполне соответствует особому неписанному Кодексу дружбы [Вежбицкая, 2001; Кон, 1989; Немов, 2001; Петровский, 2001; Карзенкова, 2011].

Письмам друзей как пространству коммуникативно-речевой категории «дружба» [Карзенкова, 2018], разумеется, присущ юмор в виде иронии, самоиронии и других подобных приёмов, использование которых способствует демонстрации дружеских чувств и поддержанию дружеских отношений.

Сравните, например: *Женатый коллега! Хотя Вам теперь и не до приятелей и не до писем, но тем не менее спешу сдержать обещание – илю вырезку из газеты <...> До сих пор не пришёл в чувство после Татьяны {невесты адресата} <...> я налиссабонился важно, не щадя живота. В результате – пустое портмоне, переменённые калоши, тяжёлая голова, мальчишки в глазах. Отчаянный пессимизм. Нет, надо жениться [Чехов, 1930, с. 131]. Заметим, что вывод, сделанный адресантом в конце столь «жалобной» и пессимистической картины «утра после свадьбы друга» абсурден – вовсе не вытекает из описанного ранее, что и прибавляет комизма: кошелёк пуст, голова тяжёлая после изрядно выпитого (сравните окказионализм: *налиссабонился!*), калоши чужие, но всё равно... спасением от всего этого почему-то является... собственная женитьба...*

Даже грустные ноты в иллокутивном акте жалобы адресант дружеского письма часто может приправить юмором самоиронии, как, например, в следующем фрагменте: *Муза моя стала ленива, её тормошить надобно, чтобы вышло что-нибудь путное* [Переписка, 1982–I, с. 57]. Здесь адресант (а это А. С. Пушкин) сетует на отсутствие лёгкости в его писательской работе, ища сопереживания у друга-коллеги (а это В. К. Кюхельбекер), но олицетворение (*Муза ленива, тормошить её надобно*), а также самоирония в описании собственной лени и необходимости заставлять себя трудиться (будто бы *тормошить* свою Музу), кроме сострадания, вызывают улыбку адресата, демонстрируя тем самым желание адресанта развлечь друга. Пусть другу – В. Кюхельбекеру – будет весело даже в моменты, когда его *Муза заленится*, ибо он перечитает или вспомнит это дружеское послание. Ибо здесь, в пространстве одного высказывания, размещены страдание и радость как «смешанные чувства», которые связаны для творческих людей с созданием произведений – их работой, требующей спонтанного вдохновения (*появления и проявлений растормошённой Музы*), и в то же время – труда, усилий, служения.

Как известно, не только писатель (поэт), но и художник может страдать от отсутствия вдохновения и захотеть пожаловаться (вновь иллокутивный акт жалобы) другу, тогда его может посетить «Муза словесного творчества» И он соединит самоиронию с олицетворением и может использовать даже «сниженную» лексику, тем самым «творчески самовыразится». Сравните, например: *Хотел было вступить в законный брак с «музой», да она, подлая, не хочет! Мне хотелось бы родить хоть на маленьком лоскуте холста Mont Blanc, да без музыки ничего не выходит...* [Левитан, эл. р.–V].

Муза здесь настолько «глубоко олицетворена» И. И. Левитаном, что он даже «стремится вступить с ней брак», при этом не в качестве мужа, потому как даже собирается *родить* от неё. Последнее и представляет собой «крайнюю степень» самоиронии, от чего и возникает комический эффект, который, думается, по достоинству был оценён адресатом А. П. Чеховым, обладающим незаурядным чувством юмора. Следует отметить, что приведённый фрагмент на поверку оказывается именно жалобой. Представляется, что любой согласился бы, чтоб в такой весёлой форме поплакались в его жилетку близкие.

Иллокутивный акт извинения (за долгое отсутствие писем), соединяясь с актом просьбы (о проявлении сочувствия), тоже может быть облечён и облачается другом-адресантом в форму самоиронии, а также олицетворения длительного процесса созревания желания написать другу и олицетворения самой переписки (в описании *её жизни и смерти*, например), демонстрируя тем самым ожидание прощения и уверенность в прощении, продиктованные всё тем же кодексом дружбы (о Кодексе дружбы смотрите: [Кон, 1989; Немов, 2001; Петровский, 2001; Карзенкова, 2011]). Сравните: <...> *простите девятимесячную беременность пера ленивейшего из поэтов...* [Переписка, 1982–I. 57]. Или следующее: *Кажется, что судьбою определены мне только два рода писем – обещательные и извинительные; первые в начале годовой переписки, а последние – при последнем её издыхании* [Там же]. Трудно не заметить, что «почти нейтральные» – формальные или даже дежурные, как обычно считается, – существительные *обещание* и *извинение* (они же – иллокутивные акты), превращаясь в прилагательные *извинительные* и *обещательные*, становясь в контексте взаимоотношений друзей эпитетами и текст самоиронией, указывающей на желание, **чтоб другу было приятно в обществе друга** [Кон,

1989]; чтоб он получил **удовольствие от общения** [Немов, 2001; Дружба, 1990]. Это вполне согласуется с Кодексом дружбы, и кажется, что адресат простит друга только за это. Правда может статься, что повода к обиде и не было, ибо стремление к взаимопониманию – также одна из «статей» Кодекса. Однако этот небольшой фрагмент дружеского письма гораздо более разнообразен по приёмам: например, включает в себя ещё параллелизм и противопоставление. Построение его подчинено антитезе: *первые – последние; в начале – при издыхании; обещательные – извинительные*. Даже ритмический рисунок этого крошечного прозаического текста предстаёт перед нами как поэтический. А кроме того, и сам *рок* оказывается вовлечён в круг действующих лиц иллюкутивных актов объяснения (долгого отсутствия писем) и извинения (что *судьбою определены*), поэтому адресат, без сомнения, поймёт и простит адресанта в полном соответствии с Кодексом дружбы.

Заметим, однако, что шутки и ирония в дружеской переписке, в отличие, например, от переписки любовной [Салимовский, 2003; Карзенкова, 2006], могут быть направлены не только на адресанта (в виде самоиронии), но на адресата, потому как подшучивание вполне допустимо и в отношении адресата, если это – друг, а не возлюбленный. Сравните, например: (а) *Очень рад был получить Вашу цидульку от 30 апреля и узнать, что Вы себя хорошо чувствуете* [Переписка, 1980, с. 178] (иронично-пренебрежительно о письме друга); (б) *Как себя чувствует господин почётный академик? Длится ли лихорадка, о которой писал мне? Я склонен думать, что эта твоя лихорадка {адресат болен} **есть лихорадка самовлюблённости – твоей хронической болезни!** <...> Какой, брат, стыд, срам. Хоть я и простой академик, но тем не менее я снисхожу к тебе, почётному, и протягиваю тебе руку* [Левитан, эл. р.–IV]; (в) *Да, любезный, поговаривают уже **о старости и нашей** {насмешка над возрастом своим и друга} [Переписка 1982–II. 241].*

Заметим, что во фрагменте (б), кроме иронии в отношении снобизма адресата как *академика почётного* по отношению к адресанту как *простому академику*, можно отметить приём противопоставления (*я – твоя лихорадка; академик почётный – академик простой; я – к тебе, я – тебе; твоя лихорадка – лихорадка самовлюблённости*), а также подшучивание над настоящей болезнью адресата (А. П. Чехов действительно болен). Это делается, скорее всего, для облегчения отношения к ней (эмоциональная поддержка адресата) с помощью приписывания адресанту *лихорадки самовлюблённости*.

Во фрагменте (а) письмо за его краткость и ради того, чтоб повеселить адресата названо *цидулкой* (только то, что процедилось, выщедилось из автора), а возможно, это ещё и – проявление желания более длинных посланий, то есть иллюкутивный акт косвенной просьбы.

Кроме того, подшучивание, ироничность, олицетворение и сравнения в дружеском письме помогают описать обстановку, в которой находится друг в данный момент; «окружающие его обстоятельства», которые в реальности представляют собой также выражение (и подчёркивание) чувств, их сопровождающих. То есть представляют собой коммуникативный акт эмотив. Делается это, как представляется, не только для развлечения адресата, но и для «поднятия собственного духа», в надежде на поддержку друга.

Сравните, например: (а) *Въезд наш был при резком безнадежном ветре – без снега, так что порошинки неслись по мостовой взад и вперед без толку, и весь город как будто забыл число и направление своих улиц* [Блок, 1963] – сравнение, соединённое с олицетворением

(города, ветра, снега) и гиперболой. Все эти средства, как представляется, на поверхностном уровне воплощают в себе жалобу на погоду, которая, впрочем, может быть истолкована и как сообщение о душевном состоянии адресанта. Или ещё: (б) *Тоскую здесь ужасно, не с кем слово сказать. Окружён англичанами, которых, кстати, куда ни приедешь в Европу, всюду бездна, как летом мух. Начинаю думать, что в Англии англичан нет, или уже всюду слишком много! Недели через две, вероятно, еду в Россию, куда смертельно хочется* [Левитан, эл. р.–V].

Во фрагменте (б) гиперболы (*бездна, всюду; ужасно; окружён; в Англии англичан нет*) выступают как истинное мнение, на первый взгляд, указывающее на преувеличенное количество иностранцев вокруг адресанта, на самом же деле – с их помощью описывается тоска по Родине (*смертельно хочется... в Россию*), а также желание встретить соотечественника, а лучше – друга, чтоб было *с кем слово сказать*. А сравнение (*англичан... всюду бездна, как летом мух*) служит для того, чтоб подчеркнуть не столько количество иностранцев, сколько создать ощущение назойливости, навязчивости окружения. Кроме того, неявное противопоставление (*Европа – Россия; Англия – Россия; Родина – Чужбина*) вместе с иноязычным *окружением* как облавой, осадой (когда не *с кем слово сказать*), а также с гиперболизацией в семантике слов-понятий *бездна* и *смертельно* создают поистине трагическое впечатление от положения адресата. Это акт жалобы, желание поделиться тоской.

Заметим, что **преданность другу, духовная привязанность** к нему (ещё одна статья дружеского Кодекса) нередко выражаются в откровенных прямых эмоциональных признаниях в тоске, а также в жалобах на невозможность скорой встречи с другом (и с Родиной). В таких случаях юмор уступает место другой тональности, а иногда преувеличению особого рода (серьёзного, почти трагического). Сравните: *Тоскую здесь ужасно... еду в Россию, куда смертельно хочется...* [Левитан, эл. р.–V]; *Мне тысячу раз хотелось написать тебе* [Переписка, 1984–II, с. 63]; *... увидеться с вами {с друзьями} надежды нет как нет* [Переписка, 1982–II, с. 241]; *... только Вы сможете изменить чуждую науке обстановку... о многом хочется поговорить и нужно поговорить* [Переписка, 1980, с. 178]. Заметим, что в предпоследнем и последнем фрагментах желание личной встречи дополнительно подчёркнуто повтором (*нет как нет, поговорить*).

Ещё пример сравнения, в данном случае связанного в пространстве дружеского письма с иллюкутивными актами пожелания (успеха), признания (таланта друга), признания в своём расположении, привязанности к нему, сравните: *...успеха Вам желаю громадного, постоянного, такого же крепкого и прочного, как моя вера в Ваш славный, симпатичный талант* [Переписка, 1984–II, с. 120] и другие.

Активная помощь другу в делах может быть связана не только с нейтральной (деловой) тональностью, но и с юмористической. Так, например, один писатель делится опытом с другим: *Я от себя прибавлю: познакомься поближе с литературой, иззубри Лермонтова, и немецких писателей Гёте, Гейне и Рюкерта, насколько они доступны в переводах, и тогда твори* [Переписка, 1984–I, с. 49]. При этом явное преувеличение *иззубри* в сочетании с игрой слов (рифмованием) *тогда твори*, кроме подчёркивания значимости совета, способствует ещё и лёгкости восприятия (и даже запоминания) дружеских рекомендаций.

Если гиперболизация связана обычно в дружеском письме с чувствами, испытываемыми в разлуке, то это не мешает преувеличить также и значение качеств и заслуг адресата дружеского письма, а заодно и преуменьшить (литота, мейозис) значимость адресанта, сравните: (а) *Ответа от Вас я, конечно, не жду. Ведь я только Думский писец, а Вы – известный писатель* [Переписка, 1984–II, с. 17]; (б) *Я хочу, чтоб **Ваша поэзия**, которой мы все **избалованы и незаслуженно** задарены – рвалась дальше, к миру, к народу...;* (в) *...просто вы нянчите жизнь и в ней меня, **недостойного вас**, бесконечно вас любящего* [Мандельштам, 1991, с. 554] и другие.

Во фрагментах (б) и (в) литота (мы... **незаслуженно** задарены; меня... **недостойного вас**) подкреплена антитезой (я – *Ваша поэзия*; *Ваша поэзия* – мы все; вы – меня) и олицетворением поэзии, которая *балует, задаривает, рвётся дальше*. Кроме того, обнаруживается и скрытая в подтексте, метафора: «адресат Отец – адресант дитя» (а может, и, судя по возвышенности слога: Отец – Сын – Дух Свят; последнее – Поэзия). Во фрагменте (а) с литотой (преуменьшением значимости адресанта) скреплены воедино самоирония и антитеза, когда противопоставляется **значимость адресата** (гипербола) и **ничтожность** (мейозис) **адресанта** (например, *Вы – я; Думский писец – известный писатель*).

В приведённых далее фрагментах антитеза отсутствует, там – только преуменьшение своих заслуг, самоирония, сравнение: (1) {мои} *рассказы скучны и нудны, как **осень**, однообразны по тону, и художественные элементы в них густо перемешаны с медицинскими* [Переписка, 1984–II, с. 7]; (2) *Говорят, что и я, и галстук очень похожи {на портрете адресанта}, но выражение... такое, точно я нанюхался хрену* [Левитан, эл. р.–V]. Заметим также, что А. П. Чехов – автор фрагмента (1) – «бранит осень», в отличие от известного всем нам любителя этого времени года...

Метафоры, как показал наш материал, нередко характеризуют (1) либо адресата, либо (2) третьих лиц. Сравните: (1) {об адресате} *Сверчок сердца моего* [Переписка, 1982–I, с. 88]; *Дай свободу крыльям, и небо твоё* (о таланте адресата и полёте его творческой фантазии); *Быть сверчку орлом и долететь ему до солнца* [Переписка, 1982–I, с. 89]; (2) {о третьих лицах} *А уж о художнике Серове и говорить нечего... Для меня это **настоящий драгоценный камень**, в который чем больше смотришь, больше погружаешься, больше любишь и дорожишь им...* [Серов, 1971, с. 52] – орёл, драгоценный камень, долететь до Солнца.

«Карнавальность» (термин М. М. Бахтина) в виде развернутой (текстовой) метафоры также весьма характерна для дружеского письма. Например, в следующих фрагментах: *Милый Рома, мы пошли на семена. Винокур уже обанкрутился девочкой, а <я> жду через несколько дней мальчика* [Якобсон, 1999, с. 116–117]; *Чтоб напечатать «Онегина», я в состоянии... или рыбку съесть, или на <...> сесть. Дамы принимают эту поговорку в обратном смысле* [Переписка, 1982–I, с. 175]; *Изредка совокупляюсь (с музой, конечно), и хорошо, – кажется, забеременела. Что-то родит? {то есть начал-таки писать картину}* [Левитан, эл. р.–V]. Заметим, что в обличии «метафорической карнавальности» выступает, казалось, «зауряднейший» иллокутивный акт – адресант использует всё это для передачи обычного сообщения: *у нас с Винокуром – дети*.

С «карнавальностью» вполне сочетаются иронические замечания, связанные с литературными аллюзиями, каламбурами... Благо, что подобные примеры адресат

способен оценить по достоинству, ибо коммуниканты – люди, которые читают произведения художественной литературы. Сравните: *Обнимаю тебя и твоего Демона. К чёрту чёрта! Прости, чёртик, будь ангелом!* [Переписка, 1982–I, с. 89] {о стихотворении «Демон»; о приверженности Жуковского к изображению нечистой силы в балладах}; *Витя делает из этого письма Хлестаковский счёт (II акт Ревизора), но ты этих «солёных огурцов» можешь не читать* [Якобсон, 1999, с. 117]; *Весь декабрь не работал у Суворина и теперь не знаю, где оскорблённому есть чувству уголок* {из «Горя от ума» А. С. Грибоедова} [Чехов, 1956, с. 110]; *В нашей Бессарабии в впечатлениях недостатка нет. Здесь такая каша, что хуже овсяного киселя* {намёк на перевод Жуковского сказки Гебеля «Овсяный кисель»}. *Орлов женился; вы спросите, каким образом? Не понимаю. Разве что ошибся... Наденет халат и скажет: Beatusille, qui procul negotiis* {Блажен, кто вдали от дел...(лат.), из Горация, переносное значение: о душевном покое} [Переписка, 1982–I, с. 67–68] и другие.

Следует обратить внимание и на следующие фрагменты: *Витя исхалтурился до последней степени – никакого благообразия не осталось. А филологу это нужно. Пишет про доброхим, медведей всяких – чорт знает что* [Якобсон, 1999, с. 117]; *Не верь Винокуру. Он заманит тебя, убьёт и разрежет на статьи... {его} зовут реакционером* [Якобсон, 1999, с. 119]; *Думаю через 10-14 дней ехать в дорогую всё-таки Русь. Некультурная страна, а люблю её, подлую! (антитеза; а дополнительно – соединение несоединимого – текстовой оксюморон). Сравните также: *Живи счастливо, смотри не топи подтяжек в клозетной чашке* [Якобсон, 1999, с. 116]; *Милый головастик, я очень люблю твою косую голову* [Якобсон, 1999, с. 117]. Или например на следующий фрагмент: *Будь здоров, помни, что есть Левитан, который очень любит вас, подлых; ...а там – непременно в Бабкино, видеть Вашу гнусную физиономию; Впечатлений чёртова куча!; Кто из ваших вздумает приехать к нам, – обрадует адски; Ты меня адски встревожил своим письмом! Вы такой талантливый крокодил, а пишете пустяки. Чёрт вас возьми!; Пиши, аспид; Жму твою талантливую длань, сумевшую испортить такую уйму бумаги! Познакомился с Андреевой... восхитительна и тебя ненавидит. Я безумно влюбился [Левитан, эл. ресурс–V].**

В приведённых фрагментах представлены весьма характерные для дружеского письма особые сочетания (а) иронии – использования выражения в противоположном значении, обратном буквальному – вместе с (б) стилистически сниженной лексикой и / или «нечистосильной» (хтонической), а также (в) с «десемантизированными метафорами» (когда, например, именуют друга, животным с вовсе не принятой для выражения восхищения или любви семантикой). Иными словами: сочетание иронии и сниженной экспрессии, выраженное лексическими единицами не соответствующей восторгу коннотацией.

Заключение

Итак, при исследовании средств выражения тех или иных смыслов, связанных с дружескими взаимоотношениями и дружескими чувствами, нами были обнаружены следующие связи тропов и стилистических приёмов с аспектами, характеризующими отдельные дружеские действия и взаимоотношения в целом, включающими иллокутивные акты жалобы, извинения, объяснения, выражения эмоций, сообщения (о новостях).

Так, гиперболизация в пространстве дружеского письма обычно связана с превознесением адресата; литота – с преуменьшением значимости адресанта. Для усиления разнообразных эффектов при описании адресатом окружающей его обстановки и для воздействия на адресата (в том числе с целью развлечь или эмоционально поддержать) используются повторы (лексические, синтаксические; параллелизм при жалобах, например).

Антитезы, сравнения, метафоры, ирония, самоирония, игра слов и другие тектонические приёмы, используемые при порождении дружеского письма, часто выступают как элементы «карнавальности», с целью повеселить адресата (да и адресанта в процессе создания текста).

Все эти средства в той или иной степени способствуют общению друзей, находящихся на расстоянии и не имеющих возможности «вступить» в «прямые» душевные разговоры.

При этом будничные, казалось бы, иллокутивные акты жалобы (на разлуку, окружение и т. п.), сообщения (новостей) превращаются в повод для того, чтобы развлечь друга, выказать своё расположение к нему, показать готовность к активной помощи, попросить адресата о содействии и т. п.

Тропы, стилистические фигуры и самые разнообразные иллокутивные акты в дружеском письме выполняют свою главную функцию – способствуют развлечению адресата и услаждению его эстетического чувства, а в процессе создания текстов (порождения дружеских писем), как представляется, и самого адресанта тоже. Это – реализация одной из важнейших целеустановок норм дружеского поведения – эмоциональная поддержка друга, стремление, чтоб ему было интересно и приятно в присутствии друга, пусть даже в присутствии не реальном, но «письменном».

Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с франц. Г. К. Косикова. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Барт Р. Фрагменты речи влюблённых / Пер. с франц. В. Лапицкий. Москва: Ad Marginema. 1999. 431 с.
3. Бахтин М. М. Под маской: Маска третья / Волошиной В. Н. Марксизм и философия языка. Москва: Лабиринт, 1993. 192 с.
4. Вежицкая А. Словарный состав как ключ к этносоциологии и психологии культуры: модели дружбы в разных культурах // Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001. С. 63–209.
5. Воркачёв С. Г. Любовь как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис, 2007. 284 с.
6. Гаузенблас К. К уточнению понятия «стиль» и к вопросу об объёме стилистического исследования // Вопросы языкознания, 1967, № 5. С. 69–75.
7. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. Москва: Высшая школа, 1980. 224 с.
8. Дружба // Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. С. 111–112.
9. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва: Политиздат, 1974. 331 с.
10. Карзенкова Е. П., Салимовский В. А. К экспликации понятия коммуникативной категории // Стереотипность и творчество: по матер. Междунар. научн. конф. (Пермь, 5–7 октября 2005 г.). Межвуз. сб. научн. тр. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2005. Вып. 9. С. 98–104.
11. Карзенкова Е. П. Коммуникативно-речевая категория *дружба* // Вестник Пермского университета: Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 2(14). С. 89–94.

12. Карзенкова Е. П. Дискурс близких взаимоотношений: любовь как стихия // *Проблемы социо- и психолингвистики: Социокультурный аспект речи провинции*. Вып. 8. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2006. С. 165–173.
13. Карзенкова Е. П. Дружба как личностно ориентированная коммуникативно-речевая категория (на материале Интернет-переписки) // *Проблемы социо- и психолингвистики*. Вып. 14: Языковое пространство XXI в. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2010. С. 151–166.
14. Кожина М. Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории: Избранные труды. Пермь: Изд-во «Пермский университет»; «Прикамский современный социально-гуманитарный колледж». 2002. 475 с.
15. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. Москва: Политиздат, 1989. 352 с.
16. Матвеева Т. В. Корректность речевого противодействия // *Культурные практики толерантности в речевой коммуникации*. Екатеринбург: Изд-во «Уральский университет», 2004. С. 183–196.
17. Мехонина Е. Н. О понятии коммуникативно-речевой категории и методике её описания // *Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи: материалы Всеросс. науч. конф. (Пермь, 8 апреля 2013 г.)* / Отв. ред. Н. В. Соловьева. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2013. С. 231–237.
18. Михайлова О. А. Толерантность в речевой коммуникации: когнитивные, прагматические и этические основания // *Культурные практики толерантности в речевой коммуникации*. Екатеринбург: Изд-во «Уральский университет», 2004. С. 15–26.
19. Мишланов В. А., Салимовский В. А. Дискурс враждебности как социальный феномен // *Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности*. Екатеринбург: Изд-во «Уральский университет», 2006. С. 56–66.
20. Немов Р. С. Дружба // Немов Р. С. Психология в 3-х кн. Книга 1: Общие основы психологии. Москва: Владос. 2001. С. 601–604.
21. Парыгин Б. Д. Анатомия общения. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова, 1999. 301 с.
22. Петровский А. В. Категории психологии: Дружеское общение // Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Москва: АCADEMIA, 2001. С. 253–255.
23. Салимовский В. А. Любовь в речевом выражении // *Прямая и непрямая коммуникация*. Саратов: Колледж, 2003. С. 302–309.
24. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // *Русское и финское коммуникативное поведение*. Воронеж: Изд-во «Воронежский технический университет», 2000. С. 4–20.
25. Стернин И. А., Шилихина К. М. Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж: Истоки, 2001. 136 с.
26. Шаманова М. В. Коммуникативная категория в языковом сознании (на материале категории «общение»). Дисс. ... докт. филол. н. Воронеж, 2009.
27. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. Москва: Гнозис, 2008. 416 с.
28. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализма «за» и «против». Москва: Прогресс, 1975. URL: // <http://philology.ru/linguistics1/jakobson-75/htm> (дата обращения 27.04.2018).

Источники

29. Блок А. А. Собр. соч. в 8 тт. Т. 8.: Письма 1898–1921 гг. Москва; Ленинград: Художественная литература, 1963.
30. Левитан И. И. А. П. Чехову URL: <http://isaak-levitan.ru/letters.php;www.antoncchegov.ru> (дата обращения: 27.06.2018). – IV
31. Левитан И. И. Письма Исаака Левитана Чехову, Третьякову, Полену, Дягилеву URL: // <http://isaak-livitan.ru/letters.php> (дата обращения: 27.06.2018). – V

32. Мандельштам О. Э. Собрание сочинений в 4-х тт., т. 3–4. Москва: Terra-Terra, 1991. 607 с.
33. Переписка В. И. Вернадского с Б. Л. Личковым: 1940–1944. Москва: Наука. 1980. 224 с.
 URL: <http://arran.ru/bookreader/publication.php?guid=04C8E643-D994-1DFC-51CF-E217EB38FAE5&ida=1&kod=9#page/1/mode/2up> (дата обращения: 27.06.2018).
34. Переписка А. С. Пушкина. В 2-х т. Москва: Художественная литература. 1982. Т. 1. 496 с.
35. Переписка А. С. Пушкина. В 2-х т. Москва: Художественная литература. 1982. Т. 2. 576 с.
36. Переписка А. П. Чехова в 2-х тт. Москва: Художественная литература, 1984. Т. I. 552 с.; Т. II. 440 с.
37. Чехов А. П. Неизданные письма. Москва; Ленинград: Госиздат, 1930. 236 с.
38. Чехов А. П. Собр. соч. в 12 тт. Москва: Художественная литература, 1956. Т. 12. 711 с.
39. Якобсон Р. Роман Якобсон: Тексты, документы, исследования. Москва: Изд-во «Российский гуманитарный университет», 1999. 920 с.

Karzenkova E. P.

*Senior Lecturer of Russian Language and Stylistics Department,
 Perm State University*

**TECTONIC METHODS AND ILLOCUTIVE ACTS
 IN THE SPACE OF FRIENDSHIP**

The article is devoted to the relevant aspect of language learning in recent decades – the communicative one. In theoretical terms, the author relies on the famous works of M. M. Bakhtin, I. A. Sternin, M. N. Kozhina, V. A. Salimovsky and others. The author of this work describes friendship in the aspect of communication theory, thereby continuing its study of the structure of friendship as a communicative-speech category. The author of the article studies stylistic techniques and illocutive acts that are used by participants in friendly communication. The material for the study was published letters from friends: Russian writers, artists, scientists. As the analysis showed, stylistic techniques (antithesis, irony, meiosis, hyperbole and others) indicate communicative signs of friendship (“code of friendship”). As the author of the article notes, a variety of illocutive acts (requests, communications, complaints, apologies and others) indicate compliance with the main provision of the “code of friendship”: the desire to make a friend interesting in the company of a friend.

Key words: communicative-speech category, friendly discourse, stylistic techniques, illocutive acts, “code of friendship”.

УДК 821.111

Костыря Алёна Владимировна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел. +7(342) 2396283
E-mail: a.v.kostyria@gmail.com

АВТОРСКИЙ КОД ДЖЕЙН ОСТЕН: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Предметом исследования в данной статье являются нарративные особенности романов Джейн Остен и сущностные черты её идиостиля. Систему отличающих Д. Остен способов употребления языка мы рассматриваем как стилистический код повествования, или нарратива. Нами будут рассмотрены нарративные особенности и лингвостилистические средства, посредством которых Д. Остен осмысляет и упорядочивает реальность в своих романах. Деление нарратива на две основные группы позволяет структурировать современные представления критиков и исследователей об авторском стиле писательницы, а также вывести две ключевые особенности её романов: объективность представления событий и театральность, сходство с драматическими произведениями. Выводы, представленные в статье, связаны с перспективами «остиноведения», поскольку анализ критического дискурса показал, что только когнитивное осмысление творческого наследия Остен позволит в дальнейшем более полно раскрыть истинный потенциал и интенции авторского сознания. В частности, приводится анализ нарратива Д. Остен в русле зарубежных исследований когнитивной поэтики и теории разума. Впервые в отечественных исследованиях Д. Остен, освещается феномен «вложенного сознания» и интерсубъективности в рамках интерпретации её романов, констатируется псевдореализм и псевдонравоучение в качестве сущностных характеристик её творческого письма. Один из итогов работы – обоснование ввода терминов «код», «схема», «алгоритм» для раскрытия когнитивно-семиотического потенциала романов Джейн Остен.

Ключевые слова: нарратив, лингвостилистические инструменты, когнитивные исследования, когнитивная поэтика, Джейн Остен.

Введение

Понятие «нарратив» имеет двойственную природу. С одной стороны, это повествовательное произведение любого жанра и функциональности, с другой, нарратив выступает в роли главной формы упорядочения и осмысления окружающего мира, а в контексте литературоведения – как особый конструкт, с помощью которого через повествование осваивается окружающая реальность. В определённой мере, манера «освоения» реальности и её отражение в романах Джейн Остен отличает разрыв с традициями её предшественников и современников. Как отмечает профессор университета

Альберта И. Грунди в статье «Jane Austen and literary tradition», Остен «не признаёт ни канонов, ни литературных традиций» [Copeland, 2010, p. 193]. Ей также была чужда погоня за повышением «статуса» своих произведений – она никогда «не ссылалась» на работы великих мастеров, не использовала известные литературные цитаты. Тот факт, что разрыв с традицией характерен для Д. Остен лишь отчасти, демонстрируют нарративные и лингвостилистические особенности её романов. Далее они будут объединены нами в две группы в соответствии с достигаемым эффектом. Благодаря первой группе средств (особенностей) автором достигается *объективность* повествования; к ним относятся: отсутствие в повествовании автора-демиурга, неуловимость авторской позиции и активное использование несобственно-прямой речи. Именно эти особенности демонстрируют разрыв с традициями и творческое новаторство Остен-писателя. Ко второй группе относятся особенности нарратива: обилие диалогов и симметричное повторение одного и того же композиционного хода в романах, что в целом делает её работы подобием *театральных пьес*.

Основная часть

Итак, первая группа средств позволяет Остен добиваться высокой степени объективности в повествовании, и отказ от роли всезнающего автора играет в этом не последнюю роль. Несмотря на тот факт, что исследователи творчества Остен до сих пор спорят, кем же она была – «рационалистом, сатириком, романтиком, бытописателем» и т. д., одно можно утверждать наверняка – ей были чужды морализаторство и догматизм [Гениева, 2014, с. 8]. Замысел писательницы всегда «состоял в предоставлении читателю материала для размышления, выводы читатель должен был делать сам» [Жутовская, Александрова, 2015].

Согласно ряду исследователей (например, Е. Ю. Гениева, Е. В. Повзун), «в своем творчестве Дж. Остен следовала главному эстетическому принципу – объективности» [Повзун, 2006, с. 30]. И действительно, Д. Остен намеренно отвергает активное использование авторского комментария: он либо отсутствует в её романах, либо «завуалирован» под комментарий одного из героев произведения. Например, в романе «Гордость и предубеждение» часто бывает невозможно отличить несобственно-прямую речь Элизабет Беннет от авторских слов [Moses, 2003].

Несобственно-прямую речь в романах Д. Остен исследователи также относят к «проявлениям её стилистического новаторства» [Палий, 2011, с. 136]. Согласно А. А. Палий, Дж. Остен использует различные виды несобственно-прямой речи в романах: она может быть схожа с косвенной речью, выделяться на фоне авторской речи благодаря характерной для определённого персонажа лексике; также находятся примеры «цитатной формы» несобственно-прямой речи и некоторые другие её виды. Таким образом, делается вывод о том, что писательница мастерски владела этим стилистическим приёмом и умело использовала его для передачи чувств, эмоций, сокровенных мыслей героев [Палий, 2011].

Из стремления к объективному повествованию вытекает ещё одна особенность индивидуально-авторского стиля Д. Остен – неуловимость авторской позиции, которая «располагает читателя к поиску авторской точки зрения» [Morini, 2009, p. 152]. Отсутствие в романах чёткой авторской позиции также является важной составляющей не только

авторского стиля Д. Остен, но и её позиции как философа. Как отмечает ряд современных исследователей, эпистемология и эвристический подход – это те философские аспекты, которые больше всего интересовали английскую писательницу [Bonaparte, 2005]. Насколько познаваема правда и можно ли познать её вообще – эти вопросы Д. Остен адресует читателю во всех своих романах, раз за разом «подрывая авторитетные источники» (мнение толпы, светского общества), заставляя героев произведений «идти через тернии» и достигать истины. В этом же ключе высказывается британский исследователь творчества Д. Остен М. Уолдрон, отмечая, что в зрелых произведениях («Гордость и предубеждение», «Эмма») писательнице свойственно противопоставлять друг другу нескольких сюжетных линий (создавая, таким образом, «контрапункт»), когда «рассказчик оставляет читателей наедине с доказательствами и не предоставляет никаких выводов». Новаторство Д. Остен, таким образом, состоит в том, что до неё «отсутствие авторского наставления и осмысленного выбора не считалось ≤...≥ приемлемым», хотя оно и «эффективно для вовлечения читателей в происходящее за счёт предоставления возможности осознавать и разделять сомнения главных действующих лиц» [Waldron, 2003, p. 55].

Оценочная недостоверность («evaluative unreliability») [Morini, 2009, p. 24] проявляется у Д. Остен в том, что её рассказчики «склонны подрывать свой собственный авторитет и / или оставлять место для оценки другим персонажам, чьи взгляды, в свою очередь, часто опровергаются разворачивающимися событиями. В этих условиях становится трудно и, в конечном счете, невозможно установить «кто оценивает, что... в повествовании и через повествование, и почему» [Morini, 2009, p. 24].

Ко второй группе средств, придающих романам Д. Остен некоторую театральность, мы относим такие нарративные особенности как повторение одного и того же композиционного хода в романах, диалог, связанный у Д. Остен с дискурсивной иронией и авторский комментарий.

Диалог, как отмечает Е. Ю. Гениева, стал «основой поэтики, средством выражения точки зрения автора» [Гениева, 2014, с. 17]. Он, однако, также умело используется Д. Остен для создания образов персонажей: в диалогической речи проявляется их ирония (Элизабет Беннет, мистер Найтли), снобизм (леди де Бёр, Дарси), примитивность суждений (миссис Беннет), двуличность (мистер Коллинз) и т. д., то есть все те качества, которые ценила или, наоборот, презирала писательница. В частности, наблюдаются два мотива использования дискурсивной иронии персонажами: для защиты и в качестве воздействия [Зинченко, 2016]. В исследованиях романов отмечается также, что Д. Остен «с беспощадной иронией показывает <...> общество, мысли и чувства которого полностью подчинены материальным соображениям» [Демурова, эл. р.]. «Сатирической остроте» автор «подвергает» священнослужителей (мистер Коллинз, мистер Элтон), знатных людей (леди де Бёр). Таким образом, как ирония, так и сатира используются автором для изображения комичных персонажей и для порицания отрицательных.

Хотя ранние произведения Остен писала в эпистолярном жанре («Гордость и предубеждение», «Разум и чувства»), известно, что они были подвергнуты тщательной редакции – автор много раз переписывала диалоги и прочитывала их вслух, чтобы добиться лёгкости и естественности их звучания. Неудивительно, что идеально прописанные диалоги в романах придают произведениям *театральность*: мастерски выписанные реплики

персонажей создают эффект «реальности» происходящего, поскольку действия «скорее показываются» читателю-зрителю, «нежели рассказываются» [Copeland, 2011, p. 41].

К важной нарративной особенности романов Дж. Остен Н. М. Демурова относит и симметричное повторение одного и того же композиционного хода – от заблуждения к осознанию истины проходят главные персонажи произведений. Исследователь также отмечает, что «прозрение» персонажей наступает после отказа героев от «общепринятой оценки людей», а судьба героинь в четырёх и шести романах похожа на историю Золушки [Демурова, эл. р.]. А. А. Палий также было подмечено, что композиция романов Дж. Остен основана на движении сюжета «от несчастья к счастью» [Палий, 2007]. Эта событийность романов, их «компактность» и «плотная» структура, а также ограниченное количество персонажей, по мнению ряда исследователей, придаёт романам сходство с пьесами [Copeland, 2011, p. 40]. В то время как одни персонажи романа «Гордость и предубеждение» (Дарси, Элизабет) остерегаются театральности, другие (мистер Колинз, Мери и Лидия Беннет) – с удовольствием «играют» выбранные ими роли: подхалима, педанта, кокетки. Демурова отмечала, что «“театральная тема” романа “Мэнсфилд-парк” переключается с “Ярмаркой тщеславия” Теккерея» [Демурова, эл. р.]. В романе «Эмма», как пишет П. Гей, Остен в финальной сцене театрально «задерживает занавеской частную жизнь влюблённых» [Gay, 2002, p. 123].

Голос повествователя в романах Д. Остен «звучит» тогда, когда нужно, например, ввести нового персонажа, дать оценочную информацию о нём. Затем он «затухает» и появляется снова в конце произведения, чтобы оценить прошедшие события и предвосхитить последующие [Morini, 2009]. Эта авторская неуловимость, способствующая объективному представлению героев и событий, переключается у Остен и с «театральностью». Пенни Гей, почетный профессор английского языка и драмы в Университете Сиднея, предлагает театральную интерпретацию заключительных вмешательств голоса автора в романах Дж. Остен: в конце XVIII в. известные актрисы также часто декламировали эпилог пьесы У. Шекспира. «Как вам это понравится».

Таким образом, они играли с ожиданиями аудитории и побуждали её аплодировать в знак одобрения работы актёров. При этом они иронизировали над очевидным закрытием / окончанием истории, которая только что понравилась аудитории, и подводили публику к восприятию ещё более утончённого удовольствия: признанию творческой энергии автора и актёров. П. Гей предполагает, что «Джейн Остен... занимает подобную позицию на сцене её собственных творений, её романов, надевая <...> маску “автора” и говоря с ласковой иронией об истории, в которой все – автор, актёры, да и зрители – были задействованы... Остен, как и главная актриса, находится внутри и вне романа по его завершению: одновременно авторитетно осведомленная о вымышленности его мира и иронически пренебрегающая его реальностью» [Gay, 2002, p. 166].

Таковы нарративные и стилистические особенности романов Д. Остен, которые определили «безупречный и сдержанный вкус» писательницы [Гениева, 2014, с. 8]. Таким образом, согласно традиционной точке зрения, отказавшись от морализаторства и сделав ставку на объективное и беспристрастное представление событий, Остен добилась такой убедительности и такой реалистичности в повествовании, что они остались непонятыми её

современниками, однако вызывают неподдельный интерес и восхищение у современных читателей и исследователей.

Нельзя не отметить и активное, можно сказать «инновационное», исследование творческого наследия Д. Остен и её нарративных техник в свете когнитивных исследований. «The Neural Sublime: Cognitive Theories and Romantic Texts» [Richardson, 2010], «Distraction as Liveliness of Mind: A Cognitive Approach to Characterization in Jane Austen» [Phillips, 2011] «Jane's Brains: Austen and Cognitive Theory» [Nelles, 2014], «Cognitive embodiment and mind reading in Jane Austen's Persuasion» [Smith, 2017], «Jane on the Brain: Exploring the Science of Social Intelligence with Jane Austen» [Jones, 2017] – лишь некоторые из публикаций в этой области. За последние 10–15 лет исследователями Д. Остен были также написаны работы в рамках теории когнитивной метафоры – «The Business of Marriage: Metaphors in Jane Austen's Pride and Prejudice» [Woudenberg, эл. р.], когнитивных литературных исследований (например, Б. Ло – «Jane Austen and Sciences of the Mind» [Lau, 2017]), а также «теории разума» («Why we read fiction: theory of mind and the novel» [Zunshine, 2006]) и даже теории игр («Jane Austen, Game Theorist» [Suk Young Chwe, 2013]).

Остановимся подробнее на одной из работ. Так, Л. Заншайн в статье «Why Jane Austen was different, and why we may need cognitive science to see it» отмечает, что Остен была «весьма инновационна в работе с вымышленными сознаниями» и такая её техника, как «“наблюдение за наблюдением” дала возможность развиваться новому способу формирования повествования» [Zunshine, 2007]. Л. Заншайн, в частности, работает с таким понятием, как «глубокая интерсубъективность» («deep intersubjectivity»).

Д. Бат, профессор колледжа Колорадо и исследователь нарративных теорий, определил интерсубъективность как «паутину частично взаимопроникающих сознаний, которая существует везде, где собираются воспринимающие субъекты, то есть люди» [Butte, 2004, р. 28]. В рамках интерсубъективности, как свойства нарратива в романах Д. Остен, Л. Заншайн также выделяет «multiply embedded consciousness» (множественно вложенное сознание), когда повествование позволяет читателю видеть происходящее не только глазами главного персонажа, но и проникать в его сознание, когда «он думает, что знает, что думают другие люди». При этом главная героиня произведения у Д. Остен не «чувствительна к собственной чувствительности» («less sensitive to her own sensitivity»), поскольку вовсе не осознаёт, что осуществляет «наблюдение за наблюдением» [Zunshine, 2007].

Такая сложная организация текста, тем не менее, демонстрирует то, как легко Д. Остен пишет о сложном: распутывая вслед за действующими лицами романа сложности и хитросплетения отношений, «кто о ком и что подумал»; читатели неизменно испытывают подсознательное удовольствие («subconscious pleasure») и идентифицируют себя с героинями («identify emotionally with the heroines») [Zunshine, 2007].

Хотя пока и отсутствуют работы, посвящённые анализу романов Д. Остен в русле когнитивного направления (теории разума) в России, в совокупности можно заключить, что как зарубежные, так и отечественные исследователи Д. Остен изначально воспринимали её романы сквозь призму реализма (объективности повествования) как чисто нравоучительные («The development of realism in Jane Austen's early novels», 1963; «Реалистический роман Джейн Остен», 1979). Много позже появились работы о близости романов и театральных пьес («Jane Austen and private theatricals», 1962 г.; «The Antitheatrical Prejudice», 1981 г.).

Однако глубинный анализ «театральности» романов Д. Остен, их «адаптивности» к сцене и экрану, возник только с приходом экранной популярности в конце XX в. («Jane Austen in Hollywood», 2001; «Recreating Jane Austen», 2003).

Начало XXI в. ознаменовалось новыми «вызовами» для «остиноведения»: с одной стороны, с очевидностью встал вопрос о причинах её феномена, популярности романов в качестве вдохновения для литературных продолжений. С другой – в наши дни когнитивная наука (когнитивная нарратология) не только даёт возможность ответить на вопросы, связанные с (псевдо)реализмом и (псевдо)нравоучением в романах Д. Остен, но и позволяет шире интерпретировать особенности её нарратива и алгоритмов мышления, отражённых в её произведениях.

Заключение

Анализ лингвостилистических и литературоведческих работ позволил нам сделать следующие выводы. Во-первых, вся совокупность нарративных и стилистических особенностей романов Д. Остен очевидно определяет её уникальный, новаторский стиль. Во-вторых, именно в «когнитивной, перспективе» нам видится возможность расширения традиционного видения произведений писателя в отечественных гуманитарных исследованиях как классика британской литературы [Скребцова, 2018, с. 465, 471]. И в виду того, что «методология лингвопоэтики активно обогащается инструментами и приёмами анализа смежных наук» [Руберт, 2017, с. 99] весьма осязаема становится возможность переосмысления основ стиля и литературного феномена Д. Остен под новым углом зрения.

Таким образом, представленные нами исследования нарратива Д. Остен, могут быть дополнены, в частности, когнитивным и лингвосемиотическим анализом текстов, поскольку он позволит глубже, с помощью понятий «код», «алгоритм» и «авторская когнитивная схема», формализовано описать авторский стиль Д. Остен, что также даст возможность, сопоставить её романы с современными сиквелами и выявить семиотические механизмы актуализации в них авторского кода Д. Остен.

Список литературы

1. Гениева Е. Ю. Вступительная статья. Джейн Остен. Малое собрание сочинений. Санкт-Петербург: Азбука, 2014. 860 с.
2. Демурова Н. М. Михальская Н. П. Комментарии к роману «Мэнсфилд-парк». URL: https://www.apropospage.ru/lib/osten/m_park/m_prim.html (дата обращения: 02.07.2019).
3. Жутовская Н. М., Александрова Е. Е. Черты нравоописательной литературы в романе Джейн Остин «Разум и чувства» // Царскосельские чтения. 2015. № XIX. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cherty-nravoopisatelnoy-literatury-v-romane-dzheyn-ostin-razum-i-chuvstva> (дата обращения: 31.05.2019).
4. Зинченко Н. С. Дискурсивная ирония в диалогах персонажей (на материале романа Дж. Остен «Гордость и предубеждение») // Электронный научный журнал «Apriori. Серия: Гуманитарные науки», № 1. 2016. URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/1035> (дата обращения: 07.05.2019).
5. Палий А. А. Несобственно-прямая речь в романах Джейн Остин как одно из проявлений её стилистического новаторства // Омский научный вестник, № 5, 2011. С. 136–138.

6. Палий А. А. О значении творчества Джейн Остин // Проблемы истории, филологии, культуры. 2007. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-tvorchestva-dzheyn-ostin> (дата обращения: 02.06.2019).
7. Повзун Е. В. Черты романтизма и реализма в романе Джейн Остен «Гордость и предубеждение» (1813) // Вестник Белорусского государственного университета, 2006. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/39914> (дата обращения: 18.04.2019).
8. Руберт И. Б., Тимралиева Ю. Г. Поэтический язык как объект лингвистических исследований // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2017. № 3 (105). С. 95–100.
9. Скребцова Т. Г. Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Язык и литература. 2018. Т. 15. Вып. 3. С. 465 – 480.
10. Bonaparte F. “Conjecturing possibilities: reading and misreading texts in Jane Austen’s ‘Pride and prejudice’” *The Johns Hopkins University Press Studies in the Novel*, vol. 37, no. 2, 2005. P. 141–161.
11. Butte G. *I Know that You Know that I Know: Narrating Subjects from "Moll Flanders to Marnie"*. Columbus: Ohio State University Press, 2004. 270 p.
12. Copeland E. McMaster J. *The Cambridge Companion to Jane Austen*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 302 p.
13. Gay P. *Jane Austen and the Theatre*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 201 p.
14. Jones W. *Jane on the Brain: Exploring the Science of Social Intelligence with Jane Austen*. New York: Pegasus Books Ltd, 2017. 391 p.
15. Lau B. *Jane Austen and Sciences of the Mind*. London: Imprint Routledge, 2017. 248 p.
16. Morini M. *Jane Austen's narrative techniques. A stylistic and pragmatic analysis*. Cornwall: MPG Books Ltd, 2009. 172 p.
17. Moses C. *Jane Austen and Elizabeth Bennet: The Limits of Irony* // *Persuasions (The Jane Austen Journal)*. 2003. No. 25. P. 155–164.
18. Nelles W. *Jane’s Brains: Austen and Cognitive Theory* // *Interdisciplinary Literary Studies*. University Park: Penn State University Press, 2014. P. 6–29.
19. Phillips N. *Distraction as Liveliness of Mind: A Cognitive Approach to Characterization in Jane Austen*. 2011. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8aca/bba786ae8f09fba7789088d7b9f3c800eda6.pdf> (дата обращения: 08.08.2019).
20. Richardson A. *The Neural Sublime: Cognitive Theories and Romantic Texts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010. 179 p.
21. Smith Karah L. *Cognitive embodiment and mind reading in Jane Austen's Persuasion* // *Inquiriesjournal*, 2017, Vol. 9 No. 10. URL: <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1676/cognitive-embodiment-and-mind-reading-in-jane-austens-persuasion> (дата обращения: 05.08.2019).
22. Suk Young Chwe M. *Jane Austen, Game Theorist*. Princeton: Princeton University Press, 2013. 272 p.
23. Waldron M. *Jane Austen and the fiction of her time*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 204 p.
24. Woudenberg F. *The Business of Marriage: Metaphors in Jane Austen’s Pride and Prejudice*. URL: dspace.library.uu.nl (дата обращения: 10.12.2019).
25. Zunshine L. *Why Jane Austen was different, and why we may need cognitive science to see it* // *University of Kentucky. Style*. 2007, Volume 41, № 3. URL: <http://www.sscnet.ucla.edu/polisci/faculty/chwe/austen/zunshine2007.pdf> (дата обращения: 05.08.2019).
26. Zunshine L. *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. Columbus: The Ohio State University, 2006. 198 p.

Kostyrya A. V.

Senior Lecturer,

Department of Linguistics and Translation,

Perm State University

AUTHOR CODE BY JANE AUSTEN: COGNITIVE ASPECT

The immediate subject of research in this article is the narrative features of Jane Austen's novels and, at the same time, the essential features of her idiosyncrasy. We consider the system of distinctive Austen ways of using language as a stylistic code of narration or narrative. We consider how J. Austen "orders and comprehends" the surrounding reality in her novels through a number of narrative features and linguo-stylistic means. Their division into two main groups allows us to structure modern ideas of critics and researchers about the author's style of the writer, as well as to deduce two key features of her novels: the objectivity of the presentation of events and theatricality, similarity to dramatic works. The conclusions presented in the article are related to the prospects of "Austen studies", since the analysis of critical discourse has shown that only a cognitive understanding of the creative heritage of J. Austen will allow us to fully reveal the true potential and intentions of the author's consciousness in the future. In particular, the article analyzes the Austen narrative in the context of cognitive poetics and theory of mind. For the first time, Austen's research highlights the phenomenon of embedded consciousness and intersubjectivity in the interpretation of her novels, and states pseudo-realism and pseudo-moral teaching as essential characteristics of her creative writing. One of the results of the work is the justification for using the terms "code", "scheme", "algorithm" to reveal the cognitive-semiotic potential of Jane Austen's novels. The presented analysis is concerned with modern literary and linguocognitive works about Austen's legacy in Russia and abroad.

Key words: narrative, linguo-stylistic tools, cognitive research, cognitive poetics, Jane Austen.



УДК 81

Меньшакова Надежда Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396283
E-mail: mnesperanza@mail.ru

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРАВНЕНИЯ
В ИСПАНСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

В работе рассматривается функционирование испаноязычных образных сравнений как единиц фразеологического фонда языка. Данная проблема является актуальной в связи с тем, что в испанском языке устойчивые сравнения недостаточно изучены, их структурная специфика, семантика, прагматика не описаны. В отечественной лингвистике народные сравнения относятся к фразеологическим единицам во многом благодаря фундаментальному словарю В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной, содержащему более 45 тысяч устойчивых сравнительных образных выражений. Хотя во многих отечественных источниках устойчивые образные сравнения считаются свободными образными сочетаниями, то есть не фразеологическими единицами. В современной англоязычной лингвистике изучение сравнений связано, в большей степени, с тропами, в частности, с метафорой. Сравнения в англистике подразделяются на два вида, один из которых представляет собой свободный авторский образ (литературное сравнение), другой – устойчивый сравнительный образ. В испанском языке отсутствует чёткое разграничение между устойчивыми и свободными сравнительными выражениями. Более того, несмотря на наличие в испанском языке схожих с англоязычными номинациями такого рода, их дифференциация осуществляется по принципиально другому признаку. Автор статьи рассматривает некоторые устойчивые образные сравнения испанского языка, выявляет наиболее типичный эталон для сравнения в данных выражениях, и проводит анализ образов-эталонов для сравнения с образами, репрезентированными теми же вербальными знаками в испаноязычных пословицах с целью выявления национально-культурной специфики как в сравнениях, так и в пословицах.

Ключевые слова: устойчивые образные сравнения, фразеология, пословицы, испанский язык, лингвокультурная специфика.

Введение

Язык – это средство выражения мысли, которое отображает как материальный, так и внутренний мир человека при помощи различных приёмов и инструментов. Одним из ярких и широко используемых способов описания мира является сравнение, которое позволяет обнаружить черты объекта. Сравнение – один из риторических приёмов, о котором говорил

еще Аристотель. Сравнение считается языковым тропом, связанным с метафорой, поскольку сравнение обязательно обладает фигуративным, переносным значением. Сравнение неразрывно связано с когнитивной; оно переплетается с метафорой и служит основой для метафорического переноса. Сравнение изучается в риторике, оно рассматривается с точки зрения когнитивного, морфологического, текстуального, филологического, идеографического видов анализа и т. д.

Мы считаем целесообразным включить в нашу работу рассмотрение английских сравнений, поскольку английские образные сравнения изучены очень подробно и в теоретическом плане имеется большее число работ (M. Israel, J. Riddle Harding, V. Tobin; M. Oleniak, E. Wałaszewska, K. Wikberg, и другие), посвящённых изучению английских сравнений, чем испанских. Ещё одной причиной, приведшей нас к осознанию этой целесообразности этого, явилось то, что, несмотря на совпадение терминологии в английском и испанском языках, критерии разделения сравнений в данных языках отличаются (об этом см. ниже). Кроме того, в испанской фразеологии сравнения не выделяются в отдельную группу устойчивых единиц [Курчаткина, Супрун, 2009; Ruiz Gurillo, 1998; Paines Bertrán 2019], им отводится место лишь среди свободных образных сочетаний, что было характерно и для отечественной фразеологии вплоть до появления в 2008 г. Большого словаря русских народных сравнений В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной.

Основная часть

В английском языке имеются два слова для обозначения сравнений: *comparison* для литературных сравнений (*literal comparison*) и *simile* для фразеологических (*phraseological simile*) [Wikberg, 2008]. Литературные свободные сравнительные высказывания не зафиксированы в частотных словарях, они создают в речи нетипичный, необыденный образ, сравнивая два непохожих предмета. Сравнение (*simile*) отличается от метафоры тем, что представляет собой эксплицитное сравнение двух непохожих предметов с условием обязательного использования предлогов *like*, (*as*)... *as*, или союзов *as*, *as if*, *as though* [Wikberg, 2008, p. 128]. Важно отметить, что фразеологические сравнения, так же, как и литературные, обладают определенной образностью и этим сближаются с метафорами. Фразеологические сравнения устойчивы и неизменны, и зафиксированы в словарях. В русском языке всем знакомы такие фразеологические сравнения как: *как пить дать*; *как дважды два*; *как об стенку горох*; *как с гуся вода*; *как дурак на именинах* и другие. В английском языке классическими фразеологическими сравнениями являются *as cool as a cucumber*, *as dead as a nail*, *as pretty as a picture* и другие.

По мнению Е. Б. Передерий, устойчивые образные сравнения «входят в состав фразеологического корпуса языка и представляют собой особый семантический и синтаксический вариант компаративных конструкций» [Передерий, 2019, с. 315]. Зачастую сравнения помещают на периферию фразеологии вследствие того, что количество собственно устойчивых и неизменных сравнений ограничено, и гораздо больший интерес для исследователей представляют свободные авторские образы, созданные при помощи сравнений.

Для определения сравнений как части фразеологии прибегают к использованию таких критериев как институциональность (принятая в языке форма), устойчивость

(невозможность заменить один элемент другим, например, в английском языке заменить *as* на *like*, или один эталон сравнения другим) и некомпозициональность (невозможность вывести смысл целого высказывания из значения составляющих его частей). К. Викберг считает показателем институциональности фразеологических сравнений их частотную встречаемость в национальном корпусе языка [Wikberg, 2008, p. 128]. Кроме того, в английском языке отличительной особенностью фразеологических сравнений является то, что «переставление местами» субъекта сравнения и эталона невозможно. Например:

(1) *Olive oil is like a fine wine* → *A fine wine is like olive oil*.

(2) *Kim is like a ray of sunshine* → **A ray of sunshine is like Kim* [Wikberg, 2008, p. 129].

Литературное сравнение (1) обладает подвижностью и гибкостью, даёт возможность поиграть со смыслами, в то время как фразеологическое сравнение (2) сделать этого не позволяет, поскольку создаваемый образ не имеет смысла.

Фразеологические сравнения выполняют функцию риторического элемента, создавая локальный эффект [Wikberg, 2008, p. 128]. В сравнении содержание высказывания превалирует над формой: говорящий использует сравнение не для того, чтобы сравнить два элемента, а для того, чтобы подчеркнуть важную информацию, которая выявляется при сравнении двух элементов [Oleniak, 2018, p. 30].

Наиболее частотными структурами фразеологических сравнений в английском языке являются *as Adj. as; as Adv. as; is like a; is like V-ing a; V like a*. Тем не менее, К. Викберг указывает на то, что не все сочетания, совпадающие с данными структурами, относятся к фразеологическим сравнениям; их принадлежность к разряду фразеологизмов необходимо определять, исходя из контекста. Таким образом, в английском языке нельзя формально, не прибегая к контекстному анализу, разграничить устойчивые фразеологические сравнения и литературные образные сравнения.

В испанском языке также имеются два термина для обозначения сравнения – *simil* и *comparación*, которые в «Словаре Королевской академии наук Испании» приводятся как синонимы. Лишь в работах по литературоведению и поэтике приводится критерий, на основе которого различаются понятия, выражаемые данными терминами. С точки зрения поэтики как *simil*, так и *comparación* устанавливают отношения сходства между двумя объектами, но в *simil* – это отношения равенства между сравниваемыми предметами, а в *comparación* сравниваются два неравных объекта [Comparación como figura literaria, эл. p.]. Сравним:

(1) *La boca de Araceli es tan venenosa como la boca de una víbora.*

(2) *Los pies de Brandon apestan tan fuerte como queso roquefort.*

(3) *El colchón de la cama está duro como piedra.*

(4) *Su piel era tan blanca como la nieve.*

В приведенных примерах (1) и (2) это *comparaciones*, а (3) и (4) – *similes*. Структура сравнения в испанском языке содержит наречия *como, tal como, cual* и др.

Устойчивые образные сравнения традиционно репрезентируют представления людей об окружающей действительности, они формируют национальные концепты [Шустова, Ошева, 2015, с. 24–30].

Наибольшая степень национальной специфичности проявляется в эталоне, то есть той части сравнения, которая отображает объект, с которым сравнивают. Образы сравнений

«черпаются из наиболее актуальных и традиционных сфер жизни и деятельности человека. Чтобы быть ярким, образ должен быть актуальным (общепонятным) и зримым. Вот почему ядро многих сравнений составляют образы животного и растительного мира, традиционного крестьянского быта, производственной деятельности человека или духовной сферы жизни, например мифологии» [Мокиенко, Никитина, 2008, с. 4]. Наиболее типичные испаноязычные образные сравнения описывают качества и характеристики человека и неодушевленных предметов.

1) Внешность человека:

gorda como vaca – толстая, как корова;
gordo como un cerdo – толстый, как свинья;
gordo como hipopótamo – толстый, как бегемот;
alto como un árbol – высокий, как дерево;
alto como una montaña – высокий, как гора;
alto como una torre – высокий, как башня;
pequeño como una pulga – маленький, как блоха;
pequeño como un ratón – маленький, как мышь;
grande como elefante – большой, как слон;

2) Физические и мыслительные способности человека, характер:

fuerte como león – сильный, как лев;
fuerte como un toro – сильный, как бык;
fuerte como un oso – сильный, как медведь;
inteligente como chimpancé – умный, как шимпанзе;
sabio como un filósofo – мудрый, как философ;
loco como cabra – сумасшедший, как коза;
valiente como león – храбрый, как лев;
lento como tortuga – медленный, как черепаха;
lento como un caracol – медленный, как улитка;
rápido como conejo – быстрый, как кролик;
rápido como liebre – быстрый, как заяц;
tonto como un burro – глупый, как осел;
terco como un buey – упрямый, как бык;
terca como una mula – упрямый, как мул;

3) Характеристика объекта:

duro como el acero – твердый, как железо;
duro como una piedra – твердый, как камень;
suave como algodón – мягкий, как хлопок;
ligera como una pluma – легкий, как перо;
puro como el agua – чистый, как вода;
dulce como la miel – сладкий, как мед;
claro como el agua – прозрачный, как вода;
claro como el cristal – прозрачный, как стекло;
fresco como una lechuga – свежий, как латук;
frío como el hielo – холодный, как лед;

deslumbrante como un espejo – блестящий, как зеркало [Ejemplos de Símil, эл. р].

Как мы видим, для выявления наиболее важных черт внешнего вида и характера человека в качестве эталонов сравнения используются, как правило, животные, типичные и широко распространённые по всему миру: бык, заяц, коза, корова, кролик, свинья, и т. д. Их основные характеристики знакомы представителям русской лингвокультуры и не требуют специального пояснения. То же самое можно сказать и о сравнениях, выявляющих черты неодушевлённых объектов: они сравниваются с объектами повседневного обихода, такими как вода, железо, зеркало, камень, лед, перо, стекло и т. д. Однако если сравнить, как используются одни и те же слова в пословицах, которые являются ярким отражением традиционной народной фразеологии, то мы увидим, что они приобретают культурно-специфичное значение.

Так, например, слово *león* (лев) во фразеологическом сравнении отображает характеристику «сила» или «храбрость», в то время как в proverbialном выражении “*No es tan bravo / fiero el león como lo pintan*” (Сравните, русское: «Не так страшен черт как его малюют») подчеркивается устрашающий, яростный характер животного. *Toro* (бык) в фразеологическом сравнении подчеркивает физическую силу сравниваемого субъекта, а в пословице “*Hasta el rabo, todo es toro*” (Сравните, русское: «Не буди спящего тигра»; в испаноязычной паремии, пришедшей в язык из языка тореадоров, подразумевается, что бык опасен, даже если стоит к вам хвостом, или кажется мертвым) – «опасность». *Oso* (медведь) во фразеологическом сравнении также подразумевает «сильный», а в пословице “*El hombre y el oso, cuanto más feo, más hermoso*” («Мужчина и медведь – чем страшнее, тем прекраснее» – перевод наш – Н.М.), говорится о том, что настоящий мужчина должен обладать не классической, а маскулинной, brutальной внешностью. С одной стороны, *oso* в данной пословице подчеркивает силу мужчины благодаря тому, что ставит медведя и человека на один уровень, сравнивая их физически (основная сема у слова «медведь» – «сильный»), а с другой – подразумевается всё-таки не сила, а внешность. В современном испанском языке, к слову, используется и юмористический трансформант данной пословицы: “*El hombre y el oso, cuanto más feos peor para ellos*” («Мужчина и медведь – чем они страшнее, тем хуже для них» – перевод наш – Н.М.), говорящий о том, что красивая внешность для мужчины важна.

В данной пословице мы видим скрытое сравнение мужчины и медведя. Во фразеологическом сравнении слово *cerdo* выявляет такую характеристику этого животного, как «тучность», а в широко используемой пословице “*A cada cerdo le llega su San Martin*” подразумевается, что каждый злодей будет наказан, каждый получит то, что предназначено (в день святого Мартина режут свинью для праздничной трапезы). Составители словаря *Refranero Multilingüe* отмечают, что многие носители языка ошибочно принимают слово *cerdo* в данной пословице за оскорбление, а в действительности здесь у него нет такого оттенка смысла. Таким образом, в пословице *cerdo* вообще не отображает физические характеристики, хотя общий смысл пословицы всё-таки сводится к «греховности» свиньи. Продолжать сравнение эталонов образов устойчивых фразеологических сравнений с образами из пословиц можно долго, и это могло бы стать темой большого исследования в области фразеологии и паремиологии.

Выводы

Подводя итог сказанному, необходимо отметить следующие моменты. Сравнения в испанском языке не рассматриваются как часть фразеологии и не имеют традиции фразеологического описания, тем не менее, в языке имеются устойчивые образные сравнения, фиксируемые соответствующими словарями [например, словарь G. Castillo. *Símiles y Analogías*, 1970]. Эталоном сравнения в устойчивых образных сравнениях выступают объекты животного и неодушевленного окружающего мира, предметы быта и т. д. Данные образы не обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой в сравнении с теми же самыми образами, встречающимися в народных пословицах. Изучение устойчивых образных сравнений как самостоятельных фразеологических единиц, а также во взаимосвязи с пословицами представляет собой мало разработанное, и оттого перспективное направление во фразеологии испанского языка.

Список литературы

1. Курчаткина Н. Н., Супрун А. В. Фразеология испанского языка. Учебное пособие. Изд. 2-е. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 144 с.
2. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений. Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. 800 с.
3. Передерий Е. Б. Стереотипные представления об уродстве (на материале устойчивых сравнений испанского языка) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака. Сб. науч. статей по итогам IV международной конференции. Москва: 2019. С. 314–320.
4. Шустова С. В., Ошева Е. А. Язык как действительность духа и лик культуры // ВОСТОК-ЗАПАД: Взаимодействие языков и культур. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Улан-Удэ, 16-20 сентября, 2015 г. Улан-Удэ: Изд-во «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», 2015. С. 24–30.
5. Castillo Gr. *Diccionario de símiles y analogías*. Mexico: Divulgación, 1970. 143 p.
6. Comparación o símil. URL: espoesia.com/comparacion-figura-literaria (дата обращения: 06.2020).
7. Ejemplos de Símil. Revista Enciclopedia 10ejemplos.com. URL: <https://10ejemplos.com/10-ejemplos-de-simil/> (дата обращения: 03.2020).
8. Paines Bertrán A. La fraseología a través de su terminología // Estudios lingüísticos y culturales sobre China. Granada: Comares. P. 105–134.
9. Ruiz Gurillo L. La fraseología del español coloquial. Grupo Val.Es.Co. 1998. 90 p.
10. Israel M., Riddle Harding J., Tobin V. On Simile // Language, Culture, and Mind. Ed. by Michael Achard and Suzanne Kemmer. CSLI Publications, 2004. P. 123–135.
11. Oleniak M. Semantic representation of símiles (based on the Ukrainian, English and Polish languages // Topics in Linguistics (2018), 19(1). P. 18–32.
12. Wałaszewska E. Like in Símiles – A Relevance-Theoretic View. Research in Language, 2013, vol. 11:3. P. 323–334.
13. Wikberg K. Phrasal símiles in the BNC. // Phraseology: an interdisciplinary Perspective. Edited by Sylviane Granger and Fanny Meunier. 2008. P. 127–142

Menshakova N. N.

*PhD (Philology), Associate Professor,
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

PHRASEOLOGICAL SIMILES IN SPANISH, RUSSIAN AND ENGLISH

The article deals with the functioning of Spanish figurative similes as units of the phraseological fund of the language. The problem is acute due to the fact that Spanish stable similes are not thoroughly studied; their structural peculiarities, semantics and pragmatics are not comprehensively described. In Russian linguistics folk similes are considered to be phraseological units thanks to the Grand Dictionary of Russian Folk Similes written by outstanding Russian lexicographers V. M. Mokienko and T. G. Nikitina. The Dictionary contains more than 45 thousand stable figurative similes. It is notable that in many sources of material stable figurative similes are viewed as free figurative expressions, not phraseological units. In modern English language linguistics there is a tendency to study simile as a trope, especially if it is analyzed in the connection with metaphor. Similes in English language linguistics are divided into literary comparisons and stable figurative similes. In the Spanish language there is no precise distinction between comparisons and similes. Moreover, despite of the fact that terms denoting comparisons and similes in Spanish and in English are alike, the distinctive feature is fundamentally different in Spanish. The author of the present article studies some stable figurative similes of the Spanish language, brings out the most typical reference images in these similes and carries out a comparative analysis of some of the reference images, represented in similes and proverbs in the same verbal form. The aim of this analysis is to bring out linguocultural specificity in the studied similes and proverbs.

Key words: similes, phraseology, proverbs, Spanish, linguocultural specificity.



УДК 811.161.1

Шустова Светлана Викторовна,

Доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7(342) 236283
E-mail: lanaschust@mail.ru

Тяпугина Анастасия Евгеньевна

Бакалавр, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7(342) 236339
E-mail: anastasikt@rambler.ru

АНИМАЛИЗМЫ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В предлагаемой статье анализируется актуализация анималистического кода во фразеологизмах и паремиях русского и английского языков. Термин «паремия» используется в качестве обобщённого названия пословиц, поговорок, присловий, примет, представленных в виде различных воспроизводимых микротекстов фольклорного характера. Фразеологизмы и паремии представляют чрезвычайно интересный и богатый материал для исследований в области этнолингвистики, сопоставительной фразеологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации. Культурным компонентом любого языка являются зоонимы, или зоолексемы, обозначающие представителей мира животных. К ним в частности относятся анимализмы – слова, образованные от названий животных, и зооморфизмы – обозначения животных в метафоричном смысле для характеристики человека и его поведения, значения которых реализуются в составе фразеологизмов. При познании окружающего мира человек использует методы наблюдения и сравнения. Именно поэтому при наблюдении за животными человек сравнивает своё поведение, черты характера с поведением животных и проводит соответствующие ассоциативные связи. Зооморфный, или анималистический код культуры – это совокупность представлений о животном мире, номинатемы животных и других живых существ, обозначающих их как целое или их части и специфические характеристики, дополняющие их природные свойства функционально значимыми для культуры смыслами. Зоонимы, как единицы анималистического кода, помогают в выявлении специфики той или иной культуры и языка. В процессе исследования был выполнен сопоставительный и лингвокультурологический анализ выбранных нами английских единиц фразеологического фонда с подобными единицами русской лингвокультуры.

Ключевые слова: анималистический код, лингвокультурология, английский язык, русский язык, паремия, фразеологизм, зооним, анимализм.

Введение

Культурным компонентом любого языка являются зоонимы, или зоолексемы, обозначающие представителей мира животных. К ним в частности относятся анимализмы – слова, образованные от названий животных, и зооморфизмы – обозначения животных в метафоричном смысле для характеристики человека и его поведения, значения которых реализуются в составе фразеологизмов [Гукетлова, 2009, с. 13]. Проявление зоонимов «присутствует» в традициях каждой национальной культуры (в социально-бытовой и аграрной обрядности, в верованиях, приметах, песнях, сказках, фразеологизмах).

М. Надель-Червинская в составе анималистического кода выделяет четыре подкода: 1) код птиц; 2) код животных; 3) код гадов; 4) код рыб; 5) код насекомых [Надель-Червинская, 2011, с. 91]. Л. В. Савченко расширяет состав анималистического кода, в рамках которого выделяет следующие субкоды.

1. Териологический код (лат. *theria* – *зверь*) – совокупность зоонимов для обозначения зверей (“играть в кошки-мышки”).

2. Орнитологический код (греч. *орνίθος* – *птица*) – совокупность зоонимов для обозначения птиц (“стреляный воробей”).

3. Ихтиологический код (греч. *ἰχθύς* – *рыба*) – совокупность зоонимов для обозначения рыб (“акулы бизнеса”).

4. Инсектологический код (лат. *insectum* – *насекомое*) – совокупность зоонимов для обозначения насекомых (“тараканы в голове”).

5. Герпетологический код (греч. *έρπετόν* – *пресмыкающееся*) – совокупность зоонимов для обозначения пресмыкающихся (“книжный червь”).

6. Амфибиологический код (лат. *amphibia* – *земноводные*) – совокупность зоонимов для обозначения земноводных (“как лягушка на кочках”).

7. Карцинологический код (греч. *καρκίνος* – *рак*) – совокупность зоонимов для обозначения ракообразных (“где раки зимуют”) [Савченко, 2014, с. 171–172].

Основная часть

При познании окружающего мира человек использует методы наблюдения и сравнения. Именно поэтому при наблюдении за животными человек сравнивает своё поведение, черты характера с поведением животных и проводит соответствующие ассоциативные связи [Гукетлова, 2009, с. 16–17; см. также, Вознесенская, 2014; Кочкарева, 2018; Телия 2005]. Предположительно, так появились зооморфизмы, как единицы фразеологизмов, олицетворяющих человеческое бытие, то есть поведение, поступки, отношения, коммуникацию, нравственную сущность, эмоции, интеллектуальные способности [Там же, с.7].

Лексика описания животного мира относится к той сфере, которая давно привлекает внимание учёных и обнаруживает свою актуальность на разных этапах эволюции лингвистической науки. Анималистическая семантика изучается в аспекте когнитивистики, метафорологии, лингвокультурологии, этнолингвистики. Так, например, анималистическая глагольная лексика связана с зооморфным (анималистическим) кодом культуры и может фиксировать национальную специфику: *to beef up, to chicken out, to alligator, to cock, to crow, to crane, to duck* (см. описание метафорического потенциала таких глаголов: [Диярова, 2017,

с. 78–81]). Представленные глаголы актуализируют семантический синкретизм, демонстрируя следующие значения: *to duck* – нагнуться, наклонить голову, нагибаться, нырять, нырнуть, увернуться, уклониться, увёртываться; *to crane* – вытягивать шею; *to beef up* – наращивать, усиливать; *to cock* – взвести курок, взводить, поднять; *to crow* – кукарекать, злорадствовать.

He's tall, so he didn't have to crane his neck to see over many in the crowd [iWeb corpus].

Visitors today have taken a liking to crane machines that offer the chance to win high priced items such as iPads and smartphones [iWeb corpus].

The figure that steps through the door has to duck through the doorway to do so [iWeb corpus].

So if you're on a bike, you have to duck under gates to gain time, sort of like a motorcycle limbo [iWeb corpus].

They want to bull you over with the force of size, performance statistics, heft and expense [iWeb corpus].

Another technique is to flood the news services and blogs with the virtues of a stock to bull the price and then short the stock [iWeb corpus].

Sellers like to crow about low engine hours [iWeb corpus].

"Posh" journalists have been sent out to crow over the food bargains found there [iWeb corpus].

I've been told that thick layer of shellac more likely to alligator and check with time [iWeb corpus].

I refuse to cower, I refuse to give up, I refuse to chicken out. I refuse to quit or to surrender [NOW corpus].

The constitution does not say that if somebody drops out or decides to chicken out the run off will not be held [NOW corpus].

State and federal officials announced new funds to beef up security at religious institutions [NOW corpus].

The East Bay Times has collaborated with other publications in efforts to beef up local reporting [NOW corpus].

«Для раскрытия культурного содержания зооморфизмов представляется интересным описание языковых символов, стереотипов, включающих зоонимы. Так как все эти ментальные структуры представляют собой «окультуренные» объекты, они причастны к культуре и обозначены в языке. «Окультуренные» смыслы в своей совокупности и образуют коды культуры» [Гукетлова, 2009, с. 12]. Зоонимы, как единицы анималистического кода, помогают в выявлении специфики той или иной культуры и языка. В процессе исследования был выполнен сопоставительный и лингвокультурологический анализ выбранных нами английских единиц фразеологического фонда с подобными единицами русской лингвокультуры. «При межъязыковых сопоставлениях обнаруживается три основных вида отношений – тождества, неполного тождества и различия» [Райхштайн, 1980, с. 24]. Эти отношения затрагивают три стороны фразеологического знака – образную основу, компонентный состав и актуальное значение. Таким образом, при сопоставлении английских и русских фразеологических единиц нужно учитывать как три вида межъязыковых отношений, так

и три стороны фразеологического знака [Вознесенская, 2014, с. 57]. Зоонимы являются собой яркий пример маркеров ментальных особенностей образного мышления и функционируют в структуре паремий [Цзюй Чуаньтин, 2017; Marveh, Afshin, 2015].

Использованный нами при анализе фразеологических единиц Абердинский бестиарий стал подспорьем при проведении лингвокультурологического анализа. Абердинский бестиарий, написанный в XII в. и в настоящее время переведённый на английский язык, содержит короткие описания настоящих и вымышленных представителей животного мира. Животные в бестиарии зачастую сравниваются с людьми, при этом описываются их положительные и отрицательные черты, что помогает нам проникнуться в раннюю английскую культуру, понять, как животных видели люди того времени.

Компонент-зооним *mouse* / мышь

Мышь – маленькое слабое животное, в латыни называется *mus*. Считается, что мыши, или *mures* появились из земной почвы (от лат. *exhumore*), поэтому латинское *mus* происходит от слова *humus* – земля. Говорят, во время полнолуния печень мыши увеличивается, а с убывающей луной также уменьшается [ТАВ].

Мышь – небольшое, вредное в хозяйстве млекопитающее животное отряда грызунов, обычно (домовая мышь) серого цвета разных оттенков, с заостренной мордочкой и длинным хвостом. Укр. *миш*, словен. *miš*, *mišji*, польск. *mysz*, о.-с. **мушь* (*расхититель, кто тащит (из жилища), уносит*), др.-в.-нем. *mūs* [ИЭССРЯ].

Poor as a church mouse (перен. *беден как церковная мышь*) означает «очень бедный». Церковные мыши считаются весьма бедными в том смысле, что они не могут найти объедки на кухне или в кладовке [ODI].

Причина возникновения такой довольно известной идиомы не ясна, но многие полагают, что у церковных мышей большие проблемы с питанием, так как в церквях обычно не хранят пищу [ТАНДИ].

They are highly advised to manage their money rationally and not to get involved in gambling, or they will end up being as poor as a church mouse [IWC].

Беден, как церковная мышь – русскоязычный эквивалент английского фразеологизма, полностью соответствующий по лексическому и образному значению; говорится о человеке, который совсем ничего не имеет [ТСРЯ]. Для мыши, в отличие от человека, важны не деньги, а еда, поэтому церковная мышь живет в пищевой «бедности». Возможно, церковная мышь также сравнивается с прихожанами или церковными рабочими, которые зачастую являются малообеспеченными.

Его отец был беден, как церковная мышь, о цветных карандашах мальчик не мог и мечтать – в раннем детстве он сортировал гнилые яблоки, повзрослев, устроился рассыльным и в течение многих лет вставал в три утра [НКРЯ].

Quiet as a mouse (перен. *тихий как мышь*) означает «очень тихий или послушный» [ODI]. Говорится о кротком, спокойном, молчаливом человеке [TFD].

Известно, что у фразеологизма существует предшественник: *still as a mouse*, появившийся в XIV в. *quiet as a mouse* появился в середине XV в. [ТАНДИ]. Несмотря на то,

что мыши громко пищат, им нужно оставаться особенно тихими, когда за ними ведётся охота. Возможно, данное суждение и дало начало идиоме.

While in the military, I had a roommate that loved to sleep in on the weekends. So, I would try to be as quiet as a mouse whenever I got up [IWC].

Русский вариант фразеологизма совершенно отличается от английской версии: *тише воды, ниже травы*. Обычно используется в отношении человека (скромного, незаметного, робкого или старающегося выглядеть таким в силу обстоятельств) либо при описании его действий (робко, скромно, незаметно) [УФС]. Отсюда: быть *тише воды* – быть очень тихим, не издавать ни звука; быть *ниже травы* – быть робким и незаметным.

Такие гуси, как Козырев... храбрятся только в отсутствие законных супругов. В мирное время они тише воды, ниже травы [НКРЯ].

It is a poor mouse that has only one hole (перен. бедна та мышь, у которой только одна нора) означает «мы не должны полагаться только на один путь спасения, но должны иметь в виду несколько путей» [REDPS]. Имеется в виду человек, который знает только один выход из ситуации и не может додуматься до других.

I've learned to have a plan A, B, and C, because "it's a poor mouse has only one hole" [Ngram].

В русском языке пословица *худа та мышь, которая одну лазейку знает* имеет то же значение, что и английская; является частичным эквивалентом: схожа по образной основе и незначительно отличается по лексическому составу. Смысл пословицы заключается в том, что мышь, которая имеет только одну норку, легче поймать. Значит и человек, всегда прибегающий только к одному пути спасения, вскоре попадёт в ловушку, если его путь окажется закрытым, недоступным.

Наша дивизия уже два дня как мечется в котле, а выскочить из него не может, кругом немцы... Серго не в силах был поверить такой страшной вести. Он поддал коня и крикнул на ходу: – Худа та мышь, которая одну лазейку знает! [Ngram].

Don't make yourself a mouse, or the cat will eat you (перен. не становись мышью, чтобы тебя не съела кошка) означает «если будешь слишком скромным, люди возьмут над тобой верх и раздавят тебя» [REDPS]. Пословица советует не становиться легкой добычей для более сильных или успешных людей, которые могут сломить тебя.

I've got strong parents, and they taught me to be strong. One of the most important lessons they taught me was "never make yourself into a mouse or the cat will eat you" [Ngram].

Пословица *кроткая овца всегда волку по зубам* по смыслу полностью совпадает с английским вариантом, но фиксирует другие компоненты-зоонимы: «овцу» вместо «мышь» и «волка» вместо «кошки»; суть «жертва – хищник» осталась неизменной. Интересно, что в русском варианте присутствует определяющее слово «кроткая», в английской пословице такие слова отсутствуют, предположительно потому что «мышь» – априори жертва, неспособная сражаться за свою жизнь.

С левого берега ударили по немцам и наши пехотинцы... "Надо спешить, иначе я стану мишенью... кроткая овца всегда волку по зубам. Только вперед!" – скомандовал себе Гордей и стал что было сил грести [Ngram].

Компонент-зооним *tiger* / тигр

Персы и греки называли тигра стрелой из-за его молниеносных прыжков. Тигр отличается своей окраской, отважностью и необычайной скоростью. Тигрица, заметив, что потомство исчезло, может вмиг услышать запах вора и догнать его. Вор в свою очередь, знает, как обмануть тигрицу: он бросает в неё стеклянный шар, в котором она видит своё отражение, и думает, что вызволила своих детей. Понимая свою глупость, она теряет и своих детей, и возможность отомстить [ТАВ].

Тигр – крупное хищное животное семейства кошачьих, с мощным и гибким вытянутым телом, с характерной окраской шерсти (на красновато-рыжем фоне черные поперечные полосы). Укр. *тигр*, *тигрыця*, *тигровый*, блр. *тыгр*, *тыгрыця*, болг. *тигър*, *тигрица*, с.-хов. *тигар*, *тигрица*, словен. *tiger*, *tigrica*, чеш. *tygr*, *tygřice*, польск. *tygrys*, *tygrysica*, др.-рус. (с XI в.) *тигръ*. Является заимствованием из греч. языка – *τίγρις*, что было заимствовано из языков иранск. группы. Др.-перс. *tigra* («острый», «колкий», «отточенный») [ИЭССРЯ].

A paper tiger (перен. бумажный тигр) означает «внешне опасный, но на самом деле бессильный, безвредный человек или предмет» [ODI]. Говорится в насмешливой форме о человеке или явлении, которые выглядят устрашающе, заставляют бояться, но на самом деле являются пустышкой, неспособной навредить. Фразеологизм берёт своё начало в китайской культуре, но становится известным на Западе благодаря китайскому лидеру коммунистической партии Мао Цзэду, который в 1946 г. в своём интервью назвал оппонентов бумажными тиграми [ODI].

Canada has even promised to send six CF—18's... but militarily, Canada has descended to the level of a paper tiger cub [IWC].

В русском языке, как и в английском, фразеологизм *бумажный тигр* был заимствован из китайской культуры, поэтому выражения можно считать полными эквивалентами по лексическому и образному наполнению; обычно оно применяется в политическом или военном контексте.

Или же другой лозунг, который был тоже высказан Мао и подхвачен Ходжей: «Не бояться империализма, империализм – это бумажный тигр», то есть тигр, который не опасен [НКРЯ].

To arouse the tiger (перен. пробудить тигра) означает «выявить в ком-либо скрытую агрессию, жестокость или кровожадность»; свирепый, бесстрашный, агрессивный человек [Merriam Webster Dictionary].

Тигр считается весьма опасным, кровожадным, беспощадным зверем. Возможно, именно поэтому для метафоричного описания такой человеческой эмоции как агрессия используется образ тигра.

The lies and fooleries of the Whigs have aroused the tiger: never have I seen, in the twenty battles that I have helped the Democrats to fight in this county, such a spirit abroad, such a determination in every one to do his duty [Ngram].

Русскоязычный фразеологизм *разбудить (в ком-либо) зверя* схож по значению с английской версией: означает «злить, раздражать, выводить из себя», обычно говорится в шуточной форме. В русском языке зооним *тигр* заменён на обычное *зверь*, можно предположить, что в русской культуре любой зверь считается свирепым. «Зверь – дикое,

обычно хищное животное». Родственным словом является латинское прилагательное *ferus* – дикий, неприрученный, свирепый [ИЭССРЯ].

Ответственный секретарь хотел что-то сказать, но промолчал, не стал будить зверя в начальнике, как говаривали в редакции [НКРЯ].

Tigers and deer do not stroll together (перен. *тигры и олени не гуляют вместе*) означает «люди из разных социальных слоев не имеют ничего общего» [REDPS]. Пословица «советует» отождествлять и ассоциировать себя с людьми лишь своего уровня и круга общения.

This threat sobered Old Scarred Face and the beggar's whine returned to her tone. "Everyone knows that tigers and deer do not stroll together, so it is safest for us both to hold our peace" [Ngram].

Такой же смысл в русском языке имеет пословица *гусь свинье не товарищ*, намекающая на то, что люди с разным социальным положением, уровнем достатка и стилем жизни не могут пересекаться или равняться друг на друга. В русской пословице использован образ «аристократичного» гуся, вечно опрятного и сдержанного, в противопоставлении образу свиньи, питающейся объедками и живущей в грязи; так образно показано высшее и низшее общество. В английской же версии мы видим образ хищника и образ жертвы, которые никогда не смогут спокойно находиться в обществе друг друга.

Пусть Сергейч и старательно рисовал на листке квадратики генеалогического древа, однако тесть «низкой породы» зятю дворянину, как тот гусь свинье, – не товарищ [НКРЯ].

It is better to be a live rabbit than a dead tiger (перен. *лучше быть живым зайцем, чем мертвым тигром*) означает «лучше быть живым и незначительным человеком, чем однажды обрести власть и умереть» [REDPS]; говорится о том, что лучше быть живым трусом, чем мертвым героем.

Famous people are threatened every day of their lives, so sometimes it's better to be a live rabbit than a dead tiger (авторский).

В русском языке пословица *живая собака лучше мертвого льва* является частичным эквивалентом, так как полностью совпадает по образному значению, но отличается по лексическому составу. В русской версии используется зооним *собака* вместо *заяц* и зооним *лев* вместо *тигр*; противопоставление «слабый – сильный» остается неизменной. Пословица берёт своё начало из Библии: *У каждого, кто жив, есть надежда. И эти слова правдивы: "живая собака лучше мёртвого льва"* [БТСМ]. Таким образом, Библия учит людей радоваться жизни, даже если они не оказывают большого влияния на окружающих, так как это лучше, чем быть значимым, но усопшим, который больше не в силах принести пользу обществу.

Маленькое княжество, тихий город, простые заботы... Если здраво рассудить, может, и лучше, если Владимир станет великим князем... "Живая собака лучше мертвого льва" – как сказано в Писании [Ngram].

Заключение

Проникновение в мировидение народа представляется невозможным без обращения к смыслам, актуализируемым во фразеологических единицах. Животные, играя

символическую роль в языковой картине мира человека, являются эталонными носителями характеристик человека, отражают опыт народа, говорящего на том или ином языке. Зоонимы, закреплённые в лексике и фразеологии того или иного языка, составляют языковую картину мира и выявляют универсальные – общечеловеческие – представления об окружающем и специфические – национальные – особенности. В разных лингвокультурах одни и те же зоолексемы и зооморфизмы могут, как совпадать, так и отличаться.

Список литературы

1. АРУДППС – Мостицкий И. Л. Англо-русский универсальный дополнительный практический переводческий словарь. 2002–2012. URL: https://mostitsky_en_ru.academic.ru/18971/like+a+bear+with+a+sore+head (дата обращения 12.03.2020).
2. БТФСМ – Большой толково-фразеологический словарь Михельсона: в 3 т.: 216 тыс. русских слов, 44 тыс. иностранных слов, 2004. 2208 с.
3. Вознесенская М. М. Мокрая курица vs. wet hen (о зооморфном коде культуры в русской и английской фразеологии) // Язык, сознание, коммуникация. Москва: Макс Пресс. 2014. С. 56–63.
4. Гукетлова Ф. Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале кабардино-черкесского, русского и французского языков). Автореф. ... д. филол. н. Москва, 2009. 53 с.
5. ИЭССРЯ – Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 13560 слов. В 2 т. Москва: Русский язык. 1999. 1183 с.
6. Кочкарева И. В. Устойчивые сравнения, характеризующие свойства личности человека на материале русского и английского языков // Евразийский гуманитарный журнал. № 4, 2018. С. 1417.
7. Надель-Червинская М. Семантические коды языка фольклора. Тернополь: Крок, 2011. 148 с.
8. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. Москва: Высшая школа, 1980. 143 с.
9. Савченко Л. В. Иерархическая модель биоморфного кода культуры // Культура народов Причерноморья. 2014. № 273. С. 170–172.
10. Телия В. Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык. Сознание. Коммуникация: Сб. статей. Вып. 30. Москва: МАКС Пресс, 2005. 260 с.
11. УФС – Быстрова Е. А., Окунева А. П., Шанский Н. М. Учебный фразеологический словарь. Москва: АСТ, 1997. 304 с.
12. ФСРЛЯ – Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. Москва: Астрель; АСТ, 2008. 828 с.
13. Цзюй Чуаньтин Эмоционально-оценочная характеристика паремий с компонентом «животное» в китайском и русском языках // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 4, 2017. С. 177–180.
14. ЕПЕ – Cable P. English Idioms & Idiomatic Expressions. 2010. 162 p.
15. Marveh Miri, Afshin Soori. A Contrastive Analysis of Animal Methaphor in English and Persian // Advances in Language and Literary Studies. Vol. 6. No 2. 2015. P. 160–162.
16. ODI – Oxford Dictionary of Idioms. 2nd Edition / Judith Siefring (ed). Oxford University Press, 2004. 340 p.
17. REDPS – Margulis A., Kholodnaya, A. Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings. Jefferson, North Carolina: Mc. Farland & Company, Inc., Publishers, 2000. 487 p.
18. Spears R. A Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs. McGraw-Hill, 2005, 1080 p.
19. ТТЕМ – Wilkinson P. R. Thesaurus of Traditional English Metaphors. Routledge, 2002. 2034 p.

Интернет – источники

20. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: январь 2019).
21. Ngram – Google Books Ngram Viewer URL: <https://books.google.com/ngrams> (дата обращения: октябрь 2018).
22. IWC – iWeb Corpus. URL: <https://corpus.byu.edu/iweb/> (дата обращения: январь 2019).
23. NOWC – NOW Corpus (News on the Web). URL: <https://corpus.byu.edu/now/> (дата обращения: январь 2019).
24. TAB – The Aberdeen Bestiary. URL: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/ms24/> (дата обращения: август – сентябрь 2018).
25. TPF – The Phrase Finder URL: <https://www.phrases.org.uk/> (дата обращения: январь 2019).

Shustova S. V.

*Grand Ph.D. (Philology),
Linguistics and Translation Department,
Perm State University*

Туаругина А. Е.

Bachelor, Perm State University

ANIMALISMS IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUISTIC CULTURES

This article analyzes the actualization of the animalistic code in phraseological units and paremias of the Russian and English languages. The term "paremia" is used as a generic name for proverbs, sayings, and other verbal signs, presented in the form of various reproduced microtexts of a folklore nature. Phraseologisms and paremias represent extremely interesting and rich material for research in the field of ethnolinguistics, comparative phraseology, linguoculturology, intercultural communication. The cultural component of any language is zoonyms, or zoolexems, representing the representatives of the animal world. These include, in particular, animalisms — words formed from animal names, and zoomorphisms — animal designations in a metaphorical sense to characterize a person and his behavior. The meanings of these words exist as part of phraseological units. When learning about the world a person uses methods of observation and comparison. That is why when observing animals a person compares his behavior, character traits with the behavior of animals, and draws the corresponding associative connections. A zoomorphic or animalistic code of culture is a combination of ideas about the animal world, nominomes of animals and other living creatures, designating them as a whole or their parts and specific characteristics that complement their natural properties with meanings significant for the culture. Zoonyms as units of an animalistic code help in revealing the specifics of a particular culture and language. In the course of the study a comparative and linguocultural analysis of the selected English units of the phraseological foundation with similar units of Russian linguistic culture was undertaken.

Key words: animalistic code, linguoculturology, English, Russian, paremia, phraseological unit, zoononym, animalism.

УДК 81'27

Ерофеева Тамара Ивановна,

Доктор филологических наук, профессор кафедры

теоретического и прикладного языкознания,

Пермский государственный национальный

исследовательский университет

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

Тел.: +7(342)236417

E-mail: genling.psu@gmail.com

ЛОКАЛЬНОЕ СЛОВО КАК ОБЪЕКТ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ¹

В фокусе внимания автора находится локальное слово в аспекте лексикографического описания. Сегодня интересы многих лингвистов, в том числе и исследователей Пермской школы социолингвистики, обращены не только к описанию той или иной языковой подсистемы, но и к изучению функционирования языка в речевой деятельности пользующихся этим языком людей. Наблюдения за речью образованных лиц, проживающих в городах с диалектным окружением, обнаруживают достаточно заметное воздействие народных говоров на литературную речь города. Локальные явления оказываются результатом диалога двух языковых систем – литературной и диалектной. Исследование локальной вариативности литературного языка связано с изучением локальных лексических единиц – локализмов. Картоoteca локализмов составляет более 20 000 корпусов. В настоящее время выявлено и описано 1 048 локальных лексических единиц. Рассмотрение лингвистической природы локализма в пределах взаимодействия речи города и деревни весьма перспективно и для других городов, находящихся в диалектном окружении.

Ключевые слова: локализм, лексикографическое описание, функционирование языка, локальные явления, речь города, речь деревни.

Введение

Сегодня интересы многих лингвистов, в том числе и пермских, обращены не только к описанию той или иной языковой подсистемы, но и к изучению функционирования языка в речевой деятельности пользующихся этим языком людей. Наблюдения за речью образованных лиц, проживающих в городах с диалектным окружением, обнаруживают достаточно заметное воздействие народных говоров на литературную речь города [Ерофеева Т. И., 1979; Ерофеева Е. В., 1997]. Локальные явления оказываются результатом диалога двух языковых систем – литературной и диалектной.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 19-412-590001 p_a.

На практике изучение локальной вариативности литературного языка связано прежде всего с изучением локальных лексических единиц – локализмов. Это лексемы и лексико-семантические варианты, не принадлежащие кодифицированному русскому литературному языку, однако употребляемы в локально ограниченной литературной речи пермяков либо в речи жителей пермского региона наряду с другими.

В статье демонстрируются типы лексических единиц глоссария: фонематические, словообразовательные, грамматические, собственно лексические локализмы.

Основная часть

Картотека локализмов составляет более 20 000 корпусов. В настоящее время выявлено и описано 1 048 локальных лексических единиц. Эту работу в течение полувека возглавляла Ф. Л. Скитова, известный диалектолог, тонкий ценитель народного слова. Ей же принадлежала идея создания Словаря локальных элементов, бытующих в литературной речи горожан, а также первоначальная разработка принципов его создания [Ерофеева, Скитова, 1985]. Создание этого словаря было обусловлено интересом к изучению функционирования языка в реальной речевой деятельности пользующихся этим языком людей. Это дало возможность теоретически признать локальную вариантность устного литературного языка как объективную данность.

На практике изучение локальной вариантности литературного языка связано с изучением локальных лексических единиц – локализмов [Ерофеева Е. В., Ерофеева Т. И., Скитова, 2002]. Сбор материала осуществлялся в основном методами анкетирования, опроса и записью речевого потока. Информантами выступили носители литературного языка (врачи, инженеры, учителя, преподаватели вузов, инструкторы, пенсионеры, имеющие высшее образование и т. п.), а также информанты, имеющие среднее специальное образование. Запись осуществлялась в течение 20 лет с 1965 по 1985 г.

Сегодня идея создать словари локальных элементов воплощается в своеобразном социолингвистическом глоссарии локализмов. Глоссарий – свод толкований таких слов (глосс), которые малопонятны (устаревшие, диалектные и т. п.). Форма глоссария позволяет достаточно полно описать территориальную и социальную основу, способствующую образованию локальных вариантов устной литературной речи.

Глоссарий будет включать как наиболее частотные в речи локализмы, так и редкие, используемые по случаю.

Приведем анализ локализма **БО́РЫ** ‘сборки, складки’. Это словообразовательно-семантический локализм. Он сопоставим с литературным существительным *сборки*, но отличается от него не только по словообразовательной модели (не имеет префикса и суффикса), но и по семантике, поскольку обозначает и сборки, и складки. Слово **БО́РЫ** является ведущим словом большого гнезда. В него входят существительные **БО́РИКИ**, **БО́РОЧКИ**, **БО́РКИ** – *уменьш. ласк.* к БОРЫ; глагол **БО́РИТЬ** ‘собирать в сборки, в складки’; прилагательное **БО́РИСТЫЙ** ‘собранный в сборки, складки, имеющий много сборок, складок’. *Тебе с борами юбку надо? По-моему, прямая лучше* (учит., 45 лет, жен., пос. Октябрьский); *Юбка с бориками* (секретарь-машинистка, 30 лет, г. Березники); *Сейчас в моду вошли рукава с борочками вверху, сильно борят* (филолог, жен., пенс., 70 л., г. Пермь); *Борки у твоей юбки какие славные! Тогда бористые юбки не носили* (пенсионер, жен., 69 лет,

г. Чусовой); *А на Любочке бористая юбочка* (студентка-историк, 21 г., Кунгурский р-н). Все слова этого гнезда используются преимущественно в речи женщин, но лишь половина информантов отнесла перечисленные слова к активному словарному запасу. Словарями литературного языка эти слова не отмечаются. Способ подачи слов в глоссарии алфавитный, то есть все приведенные слова даются отдельно. Особое внимание в глоссарии уделяется разработке словарной статьи, которая дает возможность представить в комплексе основные параметры слова как объекта лексикографического описания и как инструмента речевой деятельности.

В связи с этим словарная статья содержит следующие компоненты:

- заголовочное слово в орфографической записи с обозначением ударения;
- необходимые пометы всех видов;
- указание на тип локализма;
- определение значения слова в форме дефиниции или литературного синонима;
- данные словарей, свидетельствующие о локальном характере слова;
- иллюстративный материал, включающий цитаты из живой обиходной литературной речи, устной публичной речи и произведений художественной литературы, преимущественно уральских писателей;
- социологические данные, указывающие на среду бытования локализма, так называемый «социокультурный адрес слова» – сведения о возрасте, поле, образовании, профессии, месте проживания и т. п. информанта, в речи которого зафиксировано слово;
- различного рода комментарии, в том числе комментарии информантов.

В Глоссарии отражено 6 основных типов локализмов.

1. Собственно лексические локализмы – слова, не употребляемые в литературном языке. В основном это лексика диалектного происхождения. Например: *калега* ‘брюква’; *вица*, *вичка* ‘ветка без листьев’; *красноголовик* ‘подосиновик’; *синявка* ‘сыроежка’: *Я не слышала, чтобы в уральской среде кто-то называл синявки сыроежками. Везде: от рынка до самых высоких сфер – все зовут их синявками* (филолог, жен., высш., 50 лет, г. Пермь).

БУСИТЬ, глаг., несов. Моросить, идти мелкому дождю. *Погляди, дождь бусит* (пенсионер, жен., 60 лет, Чагинский р-н); *Бусить – это когда мелкий дождь идет* (воспитатель д/с, ср. спец., 30 л., г. Кунгур); *Какой мелкий дождь! Так и бусит!* (пенсионер, филолог, жен. 69 лет, г. Чусовой). Употребляется преимущественно в речи лиц старшего поколения. Используется информантами, имеющими непосредственную связь с диалектом (см. АС, СПГ). В городской речи встречаются и производные от этого собственно лексического локализма, например, **ЗАБУСИТЬ**: *Дождь опять забусил* (жен., 27 лет, Пермская обл.); *Дождик забусил* (агроном, жен., 26 лет, п. Куеда). Достаточно употребителен и другой локализм с тем же корнем **БУСЕНЕЦ**. Мелкий морозящий дождь. *На дворе бусенец, за грибами не пойдем, он надолго* (инженер, жен., 45 лет, г. Пермь); *Бусенец сеет* (пенсионер, математик, жен., 62 г., г. Краснокамск).

2. Семантические локализмы – слова, бытующие в повседневной речи представителей интеллигенции в значениях, не свойственных литературному языку. Например: *держать* ‘тратить, расходовать деньги’; *катушка* ‘ледяная горка’; *ограда* ‘двор’; *сады* ‘комнатные растения’; *ухать* ‘громко кричать, звать’ и другие.

БИРКА, произв. БИРОЧКА. 1. Жетон, выдаваемый в гардеробе взамен верхней одежды, номерок. *В нашем драмтеатре бирки очень большие и тяжелые* (пенсионер, жен., г. Пермь); *Мы ходили на кафедру в новом корпусе. Там пальто сдавали в раздевалку. Галя бирку потеряла* (студентка, 21 г., г. Пермь); *При потере бирки пальто из раздевалки не возвращается* (объявление в гардеробе музучилища); *Иди, бирочку сдай – получишь пальто* (библиотекарь, жен., 43 г., г. Кунгур). 2. Талон к врачу. *Утром в поликлинику схожу, возьму бирку к стоматологу* (пенсионер, м., 70 л., г. Чусовой); *Получила я бирку к врачу только на 12 часов* (юрист, жен., 50 л., г. Чайковский); *Врач принимает по бирочкам или в порядке очереди?* (экономист, жен., 47 л., г. Нытва).

Локализмы *бирка*, *бирочка* настолько привычны в пермском регионе, что не воспринимаются как отклонение от нормы литературной речи. Их употребление фиксируется во всех социально-возрастных группах.

3. Словообразовательные локализмы – слова, отличающиеся от литературных аффиксами. Например: *засóня*, *сподрýд*, *голодовáть*, *начистовóю* и др.

ВЗАД, нареч. В направлении к задней части чего-либо, назад. *Это мы сами конструировали. Отнесли этот бункер взад, и один – вперёд. Компоновка не устраивала* (инженер, высш., муж., 45 лет, г. Оханск); *Взад оглянулись – безвозвратно ушла молодость* (пенсионер, жен., 62 года, г. Красновишерск); *Отправляйся взад, что ты торчишь на первой парте* (учитель начальных классов, сред. спец., 39 лет, п. Чернушка). Нормативными словарями квалифицируется как «разговорное», толкуется «в обратном направлении, назад», сопровождается указанием на то, что употребляется лишь в сочетаниях: *взад и вперёд*, *ни взад ни вперёд*. Следовательно, реализующееся в свободных синтаксических сочетаниях пермское *взад* противоречит нормам литературной речи и выступает как словообразовательный локализм.

4. Фонетические локализмы – слова, отличающиеся от литературных фонемным составом. Например: *вскольз* ‘вскользь’; *дак* ‘так’; *дыметь* ‘дымить’; *чё* ‘что’ и другие.

НАРОСТОПА́ШКУ, нареч. образа действия. Нараспашку. *Ясно: сам без фуражки, пальто наростопашку. Как в песне.*

Наречие *наростопа́шку* в речи значительного числа информантов используется как вполне литературное слово. Оказалось, что некоторым информантам неизвестно литературное разговорное *нараспашку* ‘в растегнутом виде’. Ср. высказывание: *Что? Вот уж никогда не думала, что наростопашку нелитературное. Я и выговорить не могу: нараспашку. Да и ассоциации какие-то другие связываются с этим словом.* В речи пермяков наречие *наростопа́шку* используется и в переносном значении ‘открыто, ничего не утаивая’: *Я наростопа́шку живу, секретов никаких нет* (филолог, жен., 25 лет, г. Пермь).

5. Морфологические локализмы – слова, отличающиеся от литературных принадлежностью к иному грамматическому роду, категории возвратности / невозвратности, личной форме местоимения и т. п. Например: *манжет* – вместо литературного *манжета*; *яблок* – вместо литературного *яблоко*; *оне* – вместо литературного *они*; *загореть* – вместо литературного *загореться* и др.

БЕРЁСТО, ср. р. Верхний слой коры берёзы, береста. *Мама, куда ты берёсто положила?* (инженер, сред., 47 л., г. Соликамск); *Не могу спокойно смотреть на берёзы, на их ослепительно белое берёсто. Прелесть!* (врач, жен., 52 г., г. Нытва). Форма среднего рода

широко бытует в пермских говорах, городском просторечии и нередко фиксируется в речи носителей литературного языка.

БЛАНКА, ж. р. Бланк. *Возьми бланку из ящика и занеси прокурору* (лит. сотр., жен., 51 г., г. Кунгур); *Возьми бланку и заполни. – Да которую бланку-то брать? Их тут много!* (пожилые люди, г. Березники).

ПЛАЦКАРТ, м. р. Плацкарта (из нем. die Platzkarte). В пермской речи это существительное используется в значении ‘билет на право занимать спальное место при поезде по железной дороге’. *Дорога-то неблизкая. Давай, иди купи уж лучше плацкарт; Купила плацкарт и укатила в Ленинград* (филолог, 60 лет, сред. спец.).

б. Фразеологические локализмы – устойчивые сочетания слов, отличающиеся от литературных либо по одному из компонентов, либо по значению, либо по ударению, либо вообще не имеющие соответствий в кодифицированной речи. Например: *не у шубы рукав* – лит. *не к шубе рукав*; *шире-дале* – лит. *дальше-больше*.

БЕДА ПРЯМО, экспр. Очень, слишком, чересчур. *Дочь у меня растет своенравная. Беда прямо. Что ни захочет – добьется* (секретарь-машинистка, 35 л., г. Березники); *Беда прямо красивая. Можно отправлять на конкурс красоты* (инженер, г. Пермь); *Ребёнок у меня совсем от рук отбился. Беда прямо* (филолог, муж., 27 лет, п. Куеда). Выражение широко распространено в пермских говорах. Фразеологизм подан в Соликамском словаре: *Баба у него морговитая попалась: брезгат, пыжится; так уж чистоха, беда прямо*. В нормативных словарях литературного языка в значении ‘очень’ отмечается фразеологизм *беда как*. В МАС иллюстрируется цитатой из романа Д. Фурманова «Чапаев»: *Шмарин беда как любил рассказывать небылицы*.

ШИНЬ-МАНЬ, экспр. Медленно, еле-еле. *Нам давно нужно быть там, а ты всё шинь-мань, шинь-мань – еле ноги переставляешь* (студент-филолог, жен., 21 г., г. Пермь). Пермские диалектные словари локализм не фиксируют. Скорее всего это выражение заимствовано из коми-пермяцкого языка. Оно отмечено во фразеологическом словаре пермских говоров с большим количеством примеров.

Есть случаи контаминации основных типов локализмов. Например: *поёйска*, ж. – лит. *пояс*, м. – морфолого-словообразовательный локализм; *выстежить* – лит. *выстегать* – фонетико-словообразовательный локализм. Дериваты от диалектного значения слова могут рассматриваться как собственно лексические локализмы (иногда словообразовательные), если они не зафиксированы в корпусе литературных слов МАС. Например: *пластать* – семантический локализм, *выпластать* – собственно лексический локализм, *испластать* – собственно лексический локализм, *ухать* – семантический локализм.

Заключение

Итак, нетрадиционный подход к анализу языковых сущностей, признание локальных вариантов устного литературного языка объективной данностью, описание слова и как объекта лексикографии и как инструмента речевой деятельности, разработанный категориальный аппарат при описании речи жителей региона позволили разработать словарь нового типа – социолингвистический глоссарий. Словарь такого типа – надежный инструмент для создания единой базы данных речи жителей Пермского края. Он станет опорой для последующих исследований языковой ситуации региона.

Рассмотрение лингвистической природы локализма в пределах взаимодействия речи города и деревни весьма перспективно и для других городов, находящихся в диалектном окружении.

Список литературы

1. АС – Словарь говора д. Акчим Красновишерского р-на Пермской области / Гл. ред. Ф. Л. Скитова. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1984. Вып. I: А–З. 400 с.
2. Ерофеева Е. В. Экспериментальное исследование фонетики регионального варианта литературного языка. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1997. 140 с.
3. Ерофеева Т. И. Локальная окрашенность литературной разговорной речи. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1979. 91 с.
4. Ерофеева Т. И., Скитова Ф. Л. Проект словаря локальных элементов, бытующих в литературной пермской речи Пермской области // Живое слово в русской речи Прикамья: межвузовский сб. науч. трудов. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1985. С. 5–10.
5. Ерофеева Е. В., Ерофеева Т. И., Скитова Ф. Л. Локализмы в литературной речи горожан. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2002. 107 с.
6. МАС – Словарь русского языка в четырех томах. Москва: Русский язык. Т. 1 (А–Й), 1981.
7. Прокошева К. Н. Фразеологический словарь пермских говоров. Пермь: Изд-во «Пермский государственный педагогический университет», 2002. 432 с.
8. Соликамский словарь – Словарь говоров соликамского района пермской области / сост. О. И. Беляева. Пермь, 1973. 706 с.
9. ССЗЛЯ – Словарь современного русского языка в 17 т. Москва; Ленинград: Наука, 1950–1965.

Erofeeva T. I.

*Grand Ph.D. (Philology), Professor,
Theoretical and Applied Linguistics Department,
Perm State University*

LOCAL WORD AS AN OBJECT LEXOGRAPHIC DESCRIPTION

The author focuses on the local word in the aspect of the lexicographic description. Today, the interests of many linguists, including researchers at the Perm School of Sociolinguistics, are addressed not only to the description of a particular language subsystem, but also to the study of the functioning of the language in the speech activity of people using this language. Observations of the speech of educated people living in cities with a dialectic environment reveal a rather noticeable effect of dialects on the literary language of the city. Local phenomena are the result of a dialogue between two language systems – literary and dialect. The study of the local variability of the literary language is associated with the study of local lexical units – localisms. The localism file cabinet comprises over 20,000 buildings. Currently, 1,048 local lexical units have been identified and described. Consideration of the linguistic nature of localism within the interaction of the speech of the city and the village is very promising for other cities in a dialectic environment.

Key words: localism, lexicographic description, language functioning, local phenomena, city speech, village speech.

УДК 811.11

Силаева Екатерина Михайловна

Аспирант, Московский педагогический

государственный университет

115533, г. Москва, 1-й Нагатинский проезд, д. 11/2

Тел.: +79099927607

E-mail: emsilaeva@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ

В настоящей статье рассматривается художественный текст в лингвокультурологическом ракурсе (на материале текста романа немецкого писателя Уве Тимма «Ночь чудес» («Johannisnacht»). Особое внимание уделяется языковым реалиям исторического среза периода ранних 90-х гг. XX века в их лингвокультурологическом аспекте. Данная эпоха находит своё отражение в языке на уровне единиц, маркирующих ценностные понятия культуры нации, политические и идеологические приоритеты, социальные рамки взаимодействия представителей различных групп населения Германии и других европейских стран. В тексте романа отражены перемены в жизни Берлина, который стал столицей Федеративной Республики Германии. Для описания происходящего автор романа использует разнообразные реалии, которые являются основным объектом анализа в данной публикации. Понятие реалии рассматривается в широком контексте и трактуется как языковая единица, содержащая в своём значении культурный компонент на денотативном или коннотативном уровне. Наличие реалий в художественном тексте позволяет отразить внеязыковую действительность наиболее достоверным образом, но требует от реципиента знаний об их значимости. Различные семантические группы представленных в произведении реалий дают возможность описать разнообразные аспекты жизни, начиная с политических и идеологических ценностных ориентиров определённых исторических эпох, и заканчивая бытовыми деталями жизни восточной и западной части страны. Наличие данных сведений позволяет провести параллели между прошлым и будущим, что делает художественный текст многоплановым источником материала для исследований. Он создаётся автором и воспринимается реципиентом в контексте взаимосвязи и взаимопроникновения культуры, языка и мышления, понимание которого раскрывает дополнительные смыслы, заложенные в произведении.

Ключевые слова: лингвокультурология, реалия, лингвокультурологические элементы, немецкая языковая картина мира, художественный текст.

Введение

В лингвистике XXI в. фундаментальным становится положение о тесном взаимодействии культуры и языка народа, на нём говорящего. Язык обладает способностью отображать культурно-национальную ментальность его носителей, что подтверждает важность лингвокультурологического аспекта при проведении лингвистического и культурологического анализа художественного текста.

Лингвокультурология довольно молодая дисциплина, вышедшая из лингвистики и культурологии и изучающая язык и культуру в их взаимосвязи и взаимовлиянии. Сам термин «лингвокультурология» возник в связи с работами фразеологической школы В. Н. Телия и публикациями В. В. Воробьёва, В. А. Масловой, В. В. Красных и других. Изучать культуру через язык, а язык через культуру представляется крайне важным, поскольку именно языковой материал чаще всего становится тем источником информации, который необходим для глубокого понимания человека и мира, в котором он живёт.

На рубеже тысячелетий складывается новая научная парадигма, в основе которой лежит идея антропоцентричности языка. Суть её заключается в переключении интересов исследователя с объектов познания на субъект, то есть анализируется человек в языке и язык в человеке. Со временем идея антропоцентричности языка стала общепризнанной и ключевой в лингвистике. Сейчас целью лингвистического анализа уже не может быть просто выявление различных характеристик языковой системы. Именно представление о человеке выступает в качестве основы для многих языковых построений [Маслова, 2001].

Формирование антропоцентрической парадигмы подтолкнуло учёных к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, поскольку в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем её многообразии.

Под языковой личностью понимают личность, выраженную в языке (текстах) и через язык, реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств [Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2003]. В лингвистике это понятие тесно связано с изучением языковой картины мира (ЯКМ), представляющей собой результат взаимодействия системы ценностей человека с его жизненными целями, мотивами поведения, установками и проявляющейся в текстах, создаваемых данным человеком. Концепцией языковой личности в отечественном языкознании активно занимался ещё академик В. В. Виноградов, в дальнейшем её подробно рассматривал в своих трудах Ю. Н. Караулов [Караулов, 1987] и мн. др.

Интеллект человека и сам человек не могут существовать вне языка и его способности к порождению и восприятию речи. Язык является главной конституирующей характеристикой человека, его важнейшей составляющей. Но прежде всего, язык – это средство общения, необходимое человеку для выражения собственных мыслей, он служит коммуникации, это самый эксплицитный и социально значимый вид коммуникативного поведения [Тер-Минасова, 2000, с. 11].

Кроме того, язык – это продукт культуры, её важная составная часть и условие существования, это фактор формирования культурных кодов [Маслова, 2001].

Под культурой понимают образ жизни, систему верований, ценностей, аттитюдов, менталитет и паттерны поведения, а также обычаи и нравы определённой группы людей в

определённое время, чтимые этими людьми и особо охраняемые от вмешательства извне. К культуре относят также все достижения человеческого общества в области общественной, производственной и духовной жизни [Энциклопедический словарь русского языка, 2009].

Тесная взаимосвязь языка и культуры очевидна. В языке, как в зеркале, отражается как реальный мир, окружающий человека, так и общественное самосознание народа, его менталитет, образ мыслей, национальный характер, система ценностей, обычаи и нравы, видение мира. Поэтому при освоении иностранного языка так важно понимать особенности речеупотребления, смысловые нагрузки, политические, социальные, культурные коннотации единиц языка и речи.

Культурные ценности и опыт прежних поколений народа зафиксированы в пословицах и поговорках, сказках, в художественной литературе и научных текстах, во фразеологизмах, идиомах и даже в фонологии и грамматических конструкциях. При этом в каждом новом поколении создаются и фиксируются в языке новые понятия, дополняя и обогащая его, и, тем самым, делая язык культурным достоянием человечества.

Итак, информация о культуре народа, о его менталитете, образе мыслей и действий, истории, социальном устройстве общества и быте прочно закреплена и отражена в языке этого народа и, прежде всего, в лексике, но также и в особенностях грамматического строя системы языка и его синтаксической иерархии.

Основная часть

Для адекватного восприятия любого текста, для его декодирования читателем, необходимы фоновые знания, связанные с пресуппозицией, представляющей собой невыраженный словесно компонент смысла текста. Это некая предварительная информация, предполагающая знание реалий и культуры, которым должны обладать как автор, так и реципиент, поскольку от него зависит успешность самого речевого акта. В художественной литературе фоновые знания часто являются основой подтекста, когда автор, упоминая те или иные факты, предполагает осведомлённость читателя о них. Особую роль играют фоновые знания при анализе переводных и иностранных текстов, поскольку сразу же возникает вопрос об эквивалентности слов и словосочетаний в разных языках. Стоит отметить, что и сами литературно-художественные знания могут стать фоновыми, когда речь идёт о прецедентных текстах, представленных в произведении в форме литературных реминисценций.

Художественный текст – явление многомерное, сложное, включающее в себя многие аспекты, характеризующие основные его свойства. Л. А. Голякова понимает его как структурно-системное целое, зафиксированное в материальных языковых знаках вторичного типа на уровне художественного обобщения, устойчивые иерархические связи которого придают ему характер инварианта, обретающего в сознании различных субъектов в процессе актуализации свойства вариативности [Голякова 2002, с. 47].

Именно благодаря своей сложности и многоаспектности художественные тексты становятся прекрасным материалом для всевозможных лингвистических исследований. Они открывают перед учёными невероятные возможности для лингвокультурологического анализа, потому как любое художественное произведение создаётся автором и воспринимается читателем в контексте взаимосвязи культуры, мышления и языка.

Художественный текст как объект анализа лингвокультурологии рассматривали Д. С. Лихачёв, Ю. М. Лотман, Г. В. Степанов, и работы их касались, прежде всего, исследований функции и специфики культурно-маркированной лексики. Однако и сам язык художественного текста представлял интерес для учёных-лингвокультурологов, поскольку именно в языке содержатся «итоги многовековой деятельности человека, направленной на познание жизни» [Лотман, 1997, с. 207].

Подобный подход позволяет рассматривать художественный текст как «формальную единицу культуры», говорить о том, что «культура состоит из текстов», но при этом «качественно не сводится к ним» [Мурзин, 1994, с. 165]. Текст художественного произведения отражает картину мира носителей определённого языка, уровень их культуры в синхронном срезе.

В любом художественном тексте можно найти множество лингвокультурологических элементов (реалий), представленных языковыми единицами, содержащими в своём значении культурный компонент на денотативном или коннотативном уровне.

Представляется, что понимание значения лингвокультурологических реалий, обладание фоновыми знаниями при восприятии художественного текста позволяет правильно декодировать заложенную в них культурную информацию и соотносить фикциональный текст с внеязыковой действительностью, фактически являющейся отражением реальности.

Только художественный текст способен передавать дух времени, дух эпохи таким образом, каким это не могут сделать историки, оперирующие сухими фактами, или авторы мемуаров, излагающие события крайне субъективно. Однако необходимо учитывать, что для адекватного восприятия текста адресату-читателю необходимо иметь представление об историческом контексте и культурном бэкграунде, составляющем фон для описываемых событий.

Роман Уве Тимма «Johannisnacht» (в русском переводе «Ночь чудес»), написанный в 1996 г. и опубликованный издательством Kiepenheuer&Witsch, относится к произведениям немецкой литературы, появившимся в эпоху после объединения Германии (это, так называемый, *Nachwenderoman*), он по праву считается одним из самых знаменательных в творчестве автора. Особенности такого явления, как *Nachwendeliteratur*, сводятся, в целом, к определённой сюжетной тематике: падение Берлинской стены, объединение ГДР и ФРГ, утраченные идеалы и стереотипы, привычки, поведение, уклад жизни жителей восточного блока страны. Это своеобразный «момент памяти», прощание с эпохой и поиск чего-то нового для миллионов людей.

Лингвокультурологические элементы, в большом количестве представленные в тексте романа Уве Тимма «Johannisnacht», способны обогатить как содержательную, так и художественную ценность произведения, помочь автору передать особенности национального характера и менталитета немцев, дать всестороннее описание исторической, политической, культурной составляющей эпохи. Благодаря лингвокультурологическим реалиям данный текст может быть рассмотрен как косвенный документ тех нескольких лет, которые пришлось на период после объединения Германии (*Nachwendezeit*), что позволяет реципиенту, опираясь на знание реалий, психологически погрузиться в ту эпоху, прочувствовать её и в результате адекватно воспринять прочитанное.

В указанном художественном тексте можно выделить следующие семантические группы лингвокультурологических реалий:

1) Различные имена собственные, имеющие отношение к известным людям: историческим личностям (римский император *Claudius* (41–54 гг. н. э.), основатель империи Каролингов *Karl der Große* (768–814 гг.), король Пруссии *Friedrich der Große* или *Friedrich II* (1740–1786 гг.), в просторечии именуемый немцами *der Alte Fritz*), немецким писателям, поэтам и драматургам, в том числе из ГДР (*Friedrich Gottlieb Klopstock* (1724–1803), *Gotthold Ephraim Lessing* (1729–1781), *Stefan George* (1868–1933), *Arno Schmidt* (1914–1979), *Günter Grass* (1927–2015), *Bertolt Brecht* (1898–1956), *Erwin Strittmatter* (1912–1994), *Johannes Bobrowski* (1917–1965)), выдающимся художникам и скульпторам (например, *Vincent van Gogh* (1853–1890), *Henri Matisse* (1869–1954); *Pablo Picasso* (1881–1973), *Anselm Kiefer* (род. 1945), а также представители постмодернистской культуры *Hristo Yavashev* (род. 1935) и *Jeanne-Claude de Guillebon* (1935–2009) и их знаменитый художественный проект *Verhüllter Reichstag*), великим австрийским и немецким композиторами (*Johann Sebastian Bach* (1685–1750), *Wolfgang Amadeus Mozart* (1756–1791), *Franz Schubert* (1797–1828)), и, конечно же, учитывая то, что роман относится к литературе периода после объединения Германии (Nachwendeliteratur), политическим деятелям (руководитель СССР с 1953 по 1964 гг. *Nikita Chruschtschow*, руководитель ГДР с 1950 по 1971 гг., коммунист, инициатор возведения Берлинской стены *Walter Ulbricht*, немецкий политик, член FDP, министр иностранных дел и вице-канцлер в 1974–1992 гг. *Hans-Dietrich Genscher*, американские президенты и политики – *John Kennedy*, *George H. W. Bush*, *James Baker* и т. д.);

2) Топонимы, то есть названия реально существующих географических объектов, которые мы можем разделить по локациям (месту нахождения). Так, в Берлине это: районы, улицы и площади города – *der Alexanderplatz*, *die Frankfurter Allee*, *die Meinekestraße*, *der Kurfürstendamm* или его сокращённое название *der Kudamm*, *Neukölln*, *die Kantstraße*, *die Emser Straße*, *Hönow*, *die Magdalenenstraße*, *der Gendarmmarkt*, *die Uhlandstraße*, *Dahlem*, *die Charlottenstraße*, *die Friedrichstraße*, *die Joachimstalerstraße*, *der Fehrbelliner Platz*; водоёмы – *Wannsee*, *Nikolassee*; аэропорты – *Schönefeld*.

С лингвокультурологической точки зрения, любопытным является тот факт, что, несмотря на объединение Восточного и Западного Берлина, произошедшее за пять лет до описания событий в романе, при прочтении всё равно создаётся впечатление, что город всё ещё разделён на две части, в которых люди не чувствуют себя по-настоящему единой нацией – слишком разнятся уровень жизни, способ мышления и мировидения. Это впечатление подкрепляется неоднократным употреблением в тексте топонимов *Westberlin / Ostberlin* или *Ostteil Berlins / Westteil Berlins*, которые по сути являются не только географическими, но и политическими реалиями. Граница между *Ostberlin* и *Westberlin* всё ещё существует, только уже не в виде бетонной стены, а как психологический барьер в головах у людей.

Как можно видеть из примеров, лингвокультурологическая реалия является весьма гибкой языковой единицей и может быть отнесена одновременно к нескольким семантическим группам.

В повествовании автор использует также названия городов Германии – *Brandenburg*, *Düsseldorf*, *Hamburg*, *Stuttgart*, *Donaueschingen*; реки Эльбы – *die Elbe*, немецкого курортного острова в Северном море *Sylt* и т. д.

Постоянно повторяются названия когда-то существовавших ГДР и СССР (DDR, UdSSR), а также разных стран: *Russland, Deutschland, China, Rumänien, Holland, England, Mexiko, die USA, Italien, die Schweiz, Griechenland, Australien, Cuba, Tunesien; Ungarn; Bulgarien, Frankreich, Jamaika, Trinidad und Tobago*; регионов и областей – *die Anden, Kreta, Sahara, die Karibik*, городов – *Sevilla, Shanghai, Paris, Tokio, Alice Springs, Halifax, Brüssel* и т. д. Частотность употребления топонимов косвенно указывает на возможности открытого мира и на усиливающийся процесс глобализации.

В свою очередь, множество упоминаний американских географических объектов (*Chicago, Salem, New Jersey, San Francisco, New Orleans*, а также *New York* и его улицы и кварталы *West Broadway, Greenwich Village, Bleeker Street, Houston Street*) говорит о процессе американизации европейских стран, обусловленной влиянием США после окончания Холодной войны.

3) Группа исторических реалий, называющих явления и объекты, связанные с историей развития нации, представлена в тексте романа «Johannisnacht» прежде всего, историзмами, в том числе, в виде названий всевозможных организаций, уже прекративших своё существование (*Akademie der Wissenschaften* или *die Wissenschaftliche Akademie der Deutschen Demokratischen Republik* – Академия наук ГДР, основанная в 1946 г. и прекратившая своё существование в 1990–1991 гг. по идеологическим и политическим причинам; *die Volksarmee* – армия ГДР, созданная в 1956 г. и расформированная 2 октября 1990 г., накануне дня объединения Германии), а также различными хрононимами / эвентонимами, то есть некими событийными именами, словами или словосочетаниями, называющими исторические события, какие-либо отрезки времени, эпохи или важные для страны даты (*der Dreißigjährige Krieg* (1618–1648), *der Koreakrieg* (1950–1953), *der 8. Parteitag* – VIII Съезд СЕПГ (SED), состоявшийся в июне 1971 г.).

Поскольку художественному тексту присуще большое количество образных средств языка (метафор, сравнений, метонимий, образов и т. п.), лингвокультурологическую ценность которых сложно недооценить, то многие хрононимы / эвентонимы несут в себе образное метонимическое значение. Например, *die Seelower Höhen* – кровопролитный бой на подступах к городу Зеелов в 90 км от Берлина между нацистской и советской армиями в апреле 1945 г. Метафорические сравнения – *Katastrophen wie Leipzig und Moskau* – подразумевают сражения, где наполеоновские войска потерпели сокрушительные поражения.

Образные средства помогают автору не только выстроить в голове у читателя некие ментальные представления и вызвать определённые ассоциации, но и усилить эмоциональную сторону художественного текста.

4) К общественно-политическим реалиям можно отнести: общественно-политические реалии-термины (*der Sozialismus, die Weißen, die Bolschewiken, der Kommunist, der Marxist, Nazis*), советизмы (*der Politbürokrat, der Parteauftrag, der Liberalisierungsschub, die linke Kurve, der Generalsekretär, das Politbüro, das Zentralkomitee, die Kommandowirtschaft, Held der Arbeit* и т. п.), аббревиатуры и сложносокращённые слова (или слоговые аббревиатуры) (*DDR, UdSSR, NKWD, ZK, SS, BDM, Agitprop* (сокращение от *Agitation* и *Propaganda*), *Proletkult* (сокращение от *proletarische Kultur*), демократизмы, характеризующие

общественно-политический строй западных стран (*die kapitalistische Gesellschaft, die Liberalen*).

Реалии, связанные с социально-политическими процессами, происходящими в стране, которые не относятся к реалиям-терминам или советизмам как таковым, но дают представление о жизни, быте, привычках, настроении жителей социалистической части Германии: *der staatliche Eingriff, die Bückware, die Mangelwirtschaft* (экономика дефицита), *die Mangelgesellschaft* (общество дефицита), *die Flucht aus Berlin* (побег из Берлина, имеется в виду Восточный Берлин), *der Zonenpenner* (перебежчик из одной зоны в другую, имеется в виду разные зоны Берлина), *die Alltagssabotage* (бытовой саботаж).

О приходе нового общественно-политического строя или тех изменениях, что они с собой приносят, говорят такие реалии: *das Tauwetter* (омнелель), *der Fall der Mauer* (паденье стены), *der Zusammenbruch der UdSSR* (распад СССР), *die Wiedervereinigung* (объединение Германии), *die Privatisierung* (приватизация) и другие.

5) Бытовые реалии, связанные с жизнью определённой страны в описываемую эпоху и указывающие на элитарность западного общества, его гедонизм: шикарные отели и рестораны – *Hilton, Kempinski*, люксовые автомобили – *Landrover, BMW, Jaguar*, элитные алкогольные напитки – *Bombay, House of Lords, Laurent-Perrier*, известные бренды одежды – *Hermes, Chanel*, известные марки кубинских сигар *Cohiba Havanna, Coronas Especial, Cohiba Exquisitos* и швейцарские сигареты *Davidoff*.

Такие реалии имеют некую коннотацию хорошего качества и контрастируют с бытовыми реалиями, описывающими привычки и вкусы стран восточного блока: простые сандалии из братского Вьетнама – *volkseigene Sandalen aus Vietnam*, дешёвые, некачественные, губящие здоровье советские папиросы *Caro*, прозванные в народе *Stalins Rache* («Мечь Сталина»), контрафактные товары и подделки – *Armani-Anzüge, Schweizer-Uhren aus Leningrad*.

6) Этнографические реалии, представленные, например, названиями традиционных блюд немецкой кухни (*Currywurst, Kartoffelsalat, Butterkuchen*) или национальной одежды (*Tschador* – элемент женского костюма в мусульманских странах, *Alesho* – одеяние туарегов).

7) К ассоциативным реалиям можно отнести встречающиеся в тексте романа фразеологизмы (*friert wie ein Schneider, etwas für einen Apfel und ein Ei kaufen, schnelle Mark machen, ans Herz wachsen, keine Rede aus dem hohlen Bauch*), сленгизмы, имеющие отношение к характеристике национальной (*Albi* – албанец) или политической (*Ossi, Wessi*) принадлежности, заимствования (а именно американизмы: *Mikrochips, Bumerang-Call, Laptop, Notebook, Software, Partys, Hair-Design, Hairstylist, Comics, Chillout, Videoclips, Brunch, Jazzband*), образные средства языка, представленные, прежде всего, метафорами, характеризующими Берлин (*ein Sozialbiotop, ummauert, gutbewacht; ein Sammelpunkt für Aussteiger und Querköpfe*) или описывающими пришедшие политические, экономические, социальные и мировоззренческие перемены и жизнь в стране после объединения (*Aggressionsstau* – так автор характеризует ситуацию в городе, намекая на общий градус агрессии, враждебности; *Ehrenkleid an den Nagel hängen* – обозначение ненужности армии ГДР в новых условиях), а также прецедентные феномены (в первую очередь, высказывания, ставшие идеологическими клише, такие как: *die Zeit des realen Sozialismus* («время реального

социализма»), *den Plan erfüllen* («выполнить план»), *Sozialismus mit menschlichem Antlitz* («социализм с человеческим лицом»)) и негативно коннотированные стереотипы западных немцев о восточных.

Заключение

Таким образом, в данной статье предпринимается попытка проанализировать лингвокультурологические элементы, содержащиеся в тексте романа Уве Тимма «Johannisnacht». Указанные языковые единицы были отобраны методом произвольной выборки из текста и затем объединены по семантическому принципу, в результате чего образовались различные группы лингвокультурологических реалий.

В связи с представленным списком реалий следует подчеркнуть необходимость описания каждой из них с точки зрения анализа национально-специфической составляющей, репрезентующей те или иные предметы и явления культуры на денотативном уровне, а также заложенные в ней культурные установки и стереотипы, вызывающие определённые ассоциации, на коннотативном уровне. Декодирование культурной информации лингвокультурологических реалий позволит реципиенту художественного текста не только адекватно воспринять прочитанное, но и понять в полной мере авторский замысел. Такие реалии обогащают как содержательную, так и художественную сторону текста, передают особенности национального характера и менталитета представителей разных слоёв общества, что помогает автору раскрыть характеры персонажей, а читателям – постигнуть логику их поступков, а при желании проникнуть в их культурное сознание и увидеть их языковую картину мира.

Безусловно, художественный текст не отражает реальность, так как он фикционален, но иногда, как в данном случае, он может стать косвенным документом описываемой эпохи. Лингвокультурологические элементы, которые Уве Тимм в большом количестве использует в тексте своего романа, являются тем мостом между реальностью и вымыслом, как бы доказательством истинности изложенных событий, повышают уровень сопричастности происходящему со стороны реципиента художественного текста. Поэтому мы с полной уверенностью можем говорить о том, что основная роль выявленных нами языковых реалий заключается в их актуализации в фикциональном тексте для соотнесения их с внеязыковой действительностью, которая в определённом смысле является эквивалентом реальности.

Список литературы

1. Голякова Л. А. Текст. Контекст. Подтекст. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2002. 231 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 264 с.
3. Лотман Ю. М. Семантика культуры и понятие текста // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В. П. Нерознака. Москва: Академия, 1997. С. 202–212.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
5. Мурзин Л. Н. Язык, текст, культура // Человек – текст – культура / Под ред. Н. А. Куриной, Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: ИРРО, 1994. С. 160–169.

6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. Кожиной М. Н., 2003. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/stylistic-dictionary/index.htm> (дата обращения: 15.03.2020).

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Москва: Слово, 2000. 624 с.

8. Энциклопедический словарь русского языка, 2009. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/30283/культура> (дата обращения: 24.02.2020).

Silaeva E. M.

Post-graduate student,

Moscow Pedagogical State University

LITERARY TEXT IN A LINGUISTIC AND CULTURAL PERSPECTIVE

This article considers a literary text in a linguistic and cultural perspective (based on the text of the novel “Johannisnacht” by the German writer Uve Timm). Special attention is paid to the linguistic realities of the historical period of the early 90s of the 20th century in their linguistic and cultural aspect. This epoch is reflected in the language at the level of units, which mark the value concepts of the nation’s culture, political and ideological priorities, social frameworks of the interaction of representatives of various population groups in Germany and other European countries. The text of the novel reflects changes in the life of Berlin, which became the capital of the Federal Republic of Germany. To describe what is happening, the author of the novel uses a variety of realities, which are the main objects of analysis in this publication. The concept of reality is considered in a broad context and is interpreted as linguistic unit containing in their meaning the cultural component at the denotative or connotative level. The presence of realities in the literary text allows reflecting extralinguistic reality in the most reliable way, but requires knowledge of their significance from the recipient. Various semantic groups of the realities presented in the work of literature make it possible to describe various aspects of life, starting with the political and ideological value orientations of certain historical epochs, and ending with everyday life details of the eastern and western parts of the country. The presence of this information allows us to draw parallels between the past and the future, which makes the literary text a multifaceted source of material for research. It is created by the author and perceived by the recipient in the context of the interconnection and interpenetration of culture, language and thinking, the understanding of which reveals additional meanings inherent in the work of literature.

Keywords: cultural linguistics, linguistic realities, linguistic and cultural units, German language picture of the world, literary text.

ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 82.03; 811.134.2

Хрусталева Мария Алексеевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396306
E-mail: cristalik1982@list.ru

Горлова Ольга Евгеньевна

Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д.15
Тел.: +7 (342) 2396306
E-mail: olgagorlova@gmail.com

ТРАНСЛЯЦИЯ ОБРАЗА АВТОРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА А. С. САНЧЕСА «PEÓN AL PASO» С ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Статья посвящена изучению особенностей трансляции образа автора при переводе художественного произведения. Целесообразность исследования объясняется необходимостью анализа литературоведческой категории образа автора с позиций когнитивной лингвистики и в контексте проблем теории перевода. Восприятие образа автора происходит, главным образом, за счёт интерпретации читателем речевой структуры ткани повествования, которой присуща индивидуально-авторская концептосфера в целом и вербальная репрезентация ключевого концепта, в частности. Для описания и анализа концепта САМБИО используется когнитивно-дискурсивный подход, который видится универсальным и перспективным: он предполагает анализ языковых проявлений авторского присутствия посредством интерпретации семантических корреляций между языковыми репрезентантами концепта в исходном тексте (ИТ), «присвоение» переводчиком заложенных автором смыслов и их трансляцию средствами языка перевода в переводном тексте (ПТ). В данной статье предпринята попытка продемонстрировать, каким образом трансляция образа автора осуществляется на двух уровнях: лексическом и грамматическом. Кроме того, на конкретных примерах сопоставления ИТ и ПТ даётся аргументированная рефлексия переводчика в момент осуществления выбора в пользу того или иного способа передачи авторского присутствия, обосновываются принятые переводческие решения, намечается конкретный алгоритм

действий переводящей личности с особым фокусом на интерпретации и трансляции образа автора при переводе художественного произведения с испанского языка на русский.

Ключевые слова: художественный дискурс, художественный концепт, фрейм, вербальная репрезентация, переводческое решение, трансляция образа автора.

Введение

Начиная с конца XX в. в переводоведении наблюдается большой интерес к достижениям когнитивной лингвистики в исследовании взаимосвязей между языком и мышлением. Обращение теоретиков переводоведения к данной области связано с иным, в отличие от традиционных теорий, представлением деятельности переводчика как интерпретации исходного текста (далее – ИТ), результатом которой становится понимание концептов, заложенных автором. Концепты являются элементами авторской картины мира и способствуют формированию образа автора в сознании читателей ИТ.

Несмотря на то, что традиционно изучение образа автора осуществляется литературоведами, данная категория также может быть объектом исследования теоретиков переводоведения, поскольку между единством и целостностью литературного произведения и образом автора существует прямая связь [Орлова, 2019, с. 4]. Следовательно, трансляция в ПТ образа автора, наиболее близкого к представленному в ИТ, через определение ключевого концепта произведения и анализ его вербальной репрезентации может считаться критерием качественно выполненного перевода.

Основная часть

В настоящее время существуют различные методы изучения и моделирования концепта, где одним из наиболее интересных и перспективных видится когнитивно-дискурсивный подход, который позволяет через схематическое представление (фрейм) ментального образования (концепта) проследить логико-смысловые способы вербального авторского самовыражения. При этом в ситуации перевода художественного произведения несомненный акцент должен делаться переводчиком и на интерпретационный анализ образной составляющей ИТ.

Отметим, что поскольку материалом исследования является рассказ современного испанского писателя А. С. Санчеса «Реón al paso», видится целесообразным рассматривать дискурс сквозь призму художественного текста и определять его как «текст в его живом семантическом и прагматическом движениях: в контексте говорящего – автора, слушающего – читателя и породившей их культуры» [Руднев, 1996, с. 4].

Подчеркнём, что ключевым концептом в художественном дискурсе является художественный концепт. Под данным видом концептов понимается «единица сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [Беспалова, 2002, эл. р.]. Заметим, что художественный концепт отличается от концепта в широком понимании, прежде всего, образностью вербальных репрезентантов, что является следствием проявления эстетической функции художественного текста [Огнева, 2013, с. 59].

Поскольку любой концепт – это ментальное образование, непосредственно реализуемое в языке, метод фреймовой семантики, где фрейм рассматривается как «определённая когнитивная структура, стоящая за формированием лексического значения» [Белова, 2011, с. 135], позволяет описать и интерпретировать концепт, а также разделить ИТ на эпизоды-сценарии для их последующего анализа.

Заметим, что переводчик как читатель оригинала воссоздаёт художественный дискурс. Воссоздание художественного дискурса, наряду с интерпретацией идейно-художественных взглядов, предполагает анализ речевой структуры ИТ, передача которой способствует формированию в сознании читателей ПТ образа автора ИТ. Образ автора представляет собой «личностное отношение автора к предмету изображения, воплощённое в речевой структуре текста» [Широкова, 2014, с. 104]. Подчеркнём, что наиболее ярко авторское начало проявляется в повествовании от третьего лица, которое как раз представлено в ИТ. Обращение к исследованиям, посвящённым изучению образа автора [Орлова, 2019; Широкова, 2014; Шмид, 2017; Cohn, 1978], позволило определить, что основным видом авторского присутствия в ИТ является собственно-авторское повествование: описание автором-повествователем процессов и событий, происходящих в сознании и жизни персонажа [Орлова, 2008, с. 6–7].

Отметим, что осознание способов трансляции образа автора и их практическое применение в ПТ происходило на двух уровнях: лексическом и грамматическом. На лексическом уровне рассматривались вербальные репрезентанты концепта, а на грамматическом – синтаксические и стилистические особенности художественного произведения.

На этапе знакомства с материалом исследования с помощью концептуального анализа удалось определить ключевой концепт ИТ: CAMBIO (ИЗМЕНЕНИЕ). Выбор данного концепта объясняется присутствием в содержании исследуемого рассказа изменений, произошедших с главным героем после рокового события, которое разделило его жизнь на «до» и «после». Под роковым событием понимается неудачное покушение на жизнь протагониста накануне падения Берлинской стены. Во фрейме концепта CAMBIO были выделены три слота: *Antes* (До), *Crisis* (Перелом) и *Después* (После), каждый из которых был в свою очередь разделен на подслоты (таб. 1).

Таблица 1. Фрейм концепта CAMBIO

CAMBIO		
<i>Antes</i>	<i>Crisis</i>	<i>Después</i>
<i>Identidad</i>	<i>Acontecimiento fatal</i>	<i>Fingimiento</i>
<i>Documentos</i>		<i>Recuerdos</i>
<i>Poder</i>	<i>Desafío</i>	<i>Entretenimiento</i>
<i>Destrucción</i>		

Поскольку концепт CAMBIO представляет собой произошедшие с главным героем изменения, видится целесообразным остановиться на описании автором личности протагониста в прошлом и настоящем.

Так, описанию личности главного героя в прошлом соответствует подслот *Identidad* (Личность). Вербальную репрезентацию данного подслота можно разделить на три ряда.

Таблица 2. Вербальная репрезентация подслота *Identidad*

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
1. <i>sombra oculta, borrar las huellas, hombre marcado</i>	1. незаметная тень, заметить следы, живая мишень
2. <i>comando invisible, enamorar a las funcionarias del gobierno federal de la otra Alemania</i>	2. невидимый фронт, очаровывать сотрудниц федерального правительства другой Германии
3. <i>alguien, nadie, burlador burlado, peón al paso</i>	3. туз, шестёрка, коварный обольститель, пешка на проходе
Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>Pero ya no es el hombre marcado que aquella noche abrió con decisión la puerta y sin mediar palabra le destrozó la cara de un solo disparo, con silenciador, al esbirro que vino para matarlo.</i>	Но он уже не живая мишень той ночи, когда он решительно открыл дверь и, не произнеся ни единого слова, одним лишь выстрелом с глушителем изуродовал лицо наёмника, пришедшего убить его.

Используя лексические сочетания первого ряда, автор представляет главного героя читателям. Наиболее интересной в данном ряду является лексическое сочетание *hombre marcado* (таб.2). С его помощью автор показывает, что на главном герое была метка, то есть приказ убить его. Благодаря приёму смыслового развития, смысл, заложенный в данной языковой реализации, удалось передать через лексическое сочетание *живая мишень*. С помощью лексемы *мишень*, употребляемой в данном случае в переносном значении, транслируется, что главный герой был объектом преследования. Лексема *живая* добавляет всему сочетанию экспрессивности, что помогает читателю сформировать образ протагониста как маленького человека, противостоящего людям, обладающим властью.

Языковые реализации второго ряда непосредственно связаны с деятельностью главного героя в прошлом. Для раскрытия заложенного в них смысла требуется обращение к источникам, освещающим описываемые в рассказе события. С помощью лексического сочетания *comando invisible* автор указывает на принадлежность главного героя к разведчикам, что транслируется только имплицитно и метафорично и требует от читателя определённых знаний для соотнесения данной метафоры с деятельностью, которую она подразумевает. В ПТ данное сочетание было решено перевести как *невидимый фронт*. Данный лексический компонент встречается в статьях, посвящённых описанию деятельности шпионов ГДР. Кроме того, в военное время под невидимым фронтом обычно подразумевали разведчиков, что также перекликается с историческим фоном рассказа о противостоянии ГДР и ФРГ. Наконец, сочетание *невидимый фронт* видится как метафоричное.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<...> <i>fue adiestrado en los primeros años sesenta para formar parte del comando invisible <...></i>	<...> <i>в первой половине 60-х гг. он был обучен, чтобы стать частью невидимого фронта <...></i>

Используя вербальные репрезентанты третьего ряда, автор транслирует восприятие протагонистом своей личности спустя 20 лет. Данные языковые реализации являются образными, что потребовало поиска таких вариантов перевода, которые бы передавали похожие образы. Наиболее трудными для перевода в данном ряду являются лексемы *alguien*, *nadie*. Используя лексему *alguien*, автор даёт понять, что главный герой считал свою работу важной для укрепления страны, однако с помощью лексемы *nadie* автор показывает, как спустя 20 лет главный герой разочаровывается в своей деятельности. Приём смыслового развития позволил транслировать указанные лексемы в ПТ с помощью языковых реализаций *туз*, *шестёрка*. Думается, что таким способом удаётся передать заложенный автором контраст.

В данном ряду также присутствует вербальный репрезентант *burlador burlado*. Отметим, что несмотря на то, что лексическое сочетание *burlador burlado* даётся в качестве примера в толковых словарях (см.: словарь Испанской королевской академии и словарь издательства «Espasa-Calpe», 2005 г.), найти вариант перевода этого сочетания не удалось. Поиск употреблений данного сочетания в контексте показал, что чаще всего оно встречается в статьях посвящённых таким литературным персонажам, как Дон Жуан (или Хуан в испанской традиции) и другие обольстители. Представляется, что лексическое сочетание *burlador burlado* непосредственно связано с деятельностью главного героя как шпиона, который очаровывал сотрудниц служб ФРГ, чтобы получить необходимую информацию. Поэтому вариантом трансляции смысла, заложенного в данном сочетании, стал вербальный репрезентант *коварный обольститель*.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>¿Qué fue de aquel tiempo en el que creyó ser alguien y no fue nadie, apenas un burlador burlado, un peón al paso al que había que sacrificar para que continuara, sin él, la partida de ajedrez cuyo final no pudo prever y mucho menos evitar?</i>	<i>Кем же он был на самом деле в то время, когда он воображал себя тузом, а был лишь шестёркой, коварным обольстителем, пешкой на проходе, которой нужно было пожертвовать, чтобы продолжать уже без неё шахматную партию, чей финал нельзя было предугадать и тем более избежать?</i>

Описанию личности главного героя в настоящем соответствует подслот *Fingimiento* (*Притворство*). Вербальную репрезентацию данного подслота также можно разделить на три ряда.

Таблица 3. Вербальная репрезентация подслота *Fingimiento*

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>1. protegido por el anonimato y la vejez, anciano, hombre enfermo</i>	<i>1. находясь под защитой благодаря преклонному возрасту и статусу инкогнито, пожилой мужчина, больной пожилой человек</i>
<i>2. viejo afable y educado, un cliente más, extranjero, caballero, cadáver</i>	<i>2. любезный и интеллигентный пожилой мужчина, ещё один постоялец, иностранец, господин, мёртвый</i>

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
3. <i>Espías Romeo, uno de sus escasos intérpretes</i>	3. Шпионы «Ромео», один из немногочисленных повествователей прошлого

Через языковые реализации первого ряда автор описывает главного героя в настоящем. В данном ряде смысл, заключённый в лексему *anonimato*, был конкретизирован и транслирован как *статус инкогнито*, чтобы показать читателю ПТ, что главный герой возвращается спустя 20 лет в Берлин, притворяясь другим человеком (таб. 3).

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>Ahora, protegido por el anonimato y la vejez, ha resuelto saldar cuentas con su pasado y regresar al lugar <...></i>	<i>Сейчас, находясь под защитой благодаря преклонному возрасту и статусу инкогнито, он решает расправиться со своим прошлым и вернуться в то место <...></i>

С помощью вербальных репрезентантов второго ряда автор показывает, каким главный герой виделся в глазах других людей – работников отеля. Из указанных выше вербальных репрезентаций в данном ряде наиболее интересной является лексема *cadáver*, которая описывает главного героя уже после того, как он совершил самоубийство и утром его тело нашли работники отеля. Несмотря на то, что под лексемой *cadáver* обычно понимается труп, в ПТ смысл, заложенный в данный вербальный репрезентант было решено транслировать как *мёртвый*, поскольку автор образно показывает, как напарник девушки рассказывает ей, что один из постояльцев встретил рассвет уже не живым, а мёртвым, поэтому вариант перевода мёртвый видится более удачным.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i><...> solo un viejo afable y educado que recoge de manos de una chica sonriente la tarjeta con que abrirá la puerta de su habitación una sola vez, un cliente más del hotel en el que ella trabaja, un extranjero del que se olvidará en unos instantes y al que se verá impelida a recordar al día siguiente cuando el compañero del turno de la mañana le cuente que el caballero de la trescientos treinta amaneció cadáver.</i>	<i>Просто любезный и интеллигентный пожилой мужчина, принимающий из рук улыбающейся девушки карточку, которой он откроет дверь комнаты только один раз; ещё один постоялец отеля, где она работает; иностранец, о котором она тут же забудет и которого будет вынуждена вспомнить на следующий день, когда утром её напарник, скажет, что господин из 330 – го встретил рассвет мёртвым.</i>

К третьему ряду относятся вербальные репрезентанты, через которые автор описывает, как главный герой сейчас, в настоящем, воспринимает свою деятельность в прошлом.

Думается, что с помощью вербального репрезентанта *uno de sus escasos intérpretes* автор показывает, что главный герой – это реальный участник описываемых событий, и поэтому он может рассказывать об этом периоде, что транслируется лексемой *intérprete*. В русском языке данную лексему было решено передать как *повествователь* о прошлом. Через

лексему *повествователь* обычно транслируется образ человека, который рассказывает какие-то истории, реальные или выдуманные. Добавление лексемы *прошлого* связано с необходимостью конкретизировать, каким именно повествователем главный герой мог бы быть. Что касается лексемы *escaso*, то с помощью неё автор показывает, что в живых осталось не так много людей, которые занимались той же деятельностью, что и главный герой. Поэтому данную лексему было решено перевести как *немногочисленный*.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>Hace tiempo que pasaron los años del desafío y el desconcierto y él es ahora, o podría serlo, uno de sus escasos intérpretes.</i>	<i>Уже давно прошло время поединка в атмосфере хаоса, и он сейчас (или он мог бы им быть) один из немногочисленных повествователей прошлого.</i>

Что касается синтаксических особенностей ИТ, то главная трудность заключалась в большом количестве сложных распространённых предложений с несколькими придаточными. Думается, это связано со стремлением автора придать рассказу ретроспективный характер. Тем не менее, в русском языке рекомендуется избегать употребления нескольких придаточных определительных, относящихся к разным словам, поэтому в большинстве случаев придаточные определительные заменялись причастными оборотами. Был также использован приём компрессии, когда простое предложение в составе сложного передавалось в ПТ небольшими фразами, в результате чего количество придаточных предложений сокращалось.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>Releídos una y mil veces, ajados y deshechos por el paso del tiempo, estos que <u>una vez fueron documentos comprometedores</u> hoy son solo reliquias curiosas, un testimonio más de una época oscura, apenas un legajo perdido que poco puede añadir a los miles de informes desclasificados que hoy se amontonan en el museo de la Stasi para el general regocijo de los cientos de fisgones que lo visitan <u>cada semana</u>, con la misma distraída atención de quienes contemplan, fascinados, las pirámides de Egipto.</i>	<i>Перечитанные не одну тысячу раз, с годами пожелтевшие и измятые, <u>эти документы, когда-то представлявшие опасность для многих людей</u>, сейчас просто любопытные реликвии прошлого, ещё одно свидетельство тёмной эпохи, всего лишь затерянное досье, которое мало чем может дополнить содержимое множества рассекреченных материалов, <u>сегодня нагромождённых друг на друга в музее «Штази» для потехи сотен еженедельно навещающих любопытных варвар, разглядывающих их с невнимательностью очарованных созерцателей Египетских пирамид.</u></i>

В данном предложении большая часть придаточных определительных была заменена на причастные обороты, что позволило избежать неоднократного повторения слова *который* и сохранить предложение сложным и распространённым. Необходимо также отметить, что автор ИТ использует и стилистические приёмы, такие как анафора, риторический вопрос, повтор, инверсия.

Так, при описании сцены самоубийства главного героя автор использует приём анафоры, чтобы показать, как постепенно герой убивает себя. Трудность в переводе этой сцены заключалась в том, что надрезы, которые главный герой делает себе, «совершают действия» (например, окрашивают край ванны), что русским читателем воспринималось бы алогично. Поэтому было решено использовать приём целостного переосмысления высказывания, чтобы показать, что надрезы – это причины, из-за которых происходят различные действия. Думается, что таким образом удаётся, во-первых, сохранить приём анафоры, а во-вторых, передать образность всей сцены.

Исходный текст (ИТ)	Переводной текст (ПТ)
<i>La primera incisión en el muslo, de unos quince centímetros, ha dejado salir un reguero de sangre expulsada a borbotones.</i>	<i>Первый надрез на бедре, где-то около 15 сантиметров – и из раны появляется фонтан крови.</i>
<i>La segunda, en el antebrazo, profunda y letal, tiñe de rojo el borde del baño antes de que el miembro herido caiga con un chapoteo sordo en el agua caliente.</i>	<i>Второй, на предплечье, глубокий и смертельный – и красным становится край ванны, ещё до того как раненый с негромким плеском падает в горячую воду.</i>
<i>Las siguientes, innecesarias pero eficaces, le proporcionarán una muerte dulce en medio de sus recuerdos.</i>	<i>Следующие, необязательные, но эффективные – и в потоке воспоминаний, окружающих героя, наступает сладкая смерть.</i>

Заключение

Таким образом, анализ вербальной репрезентации, синтаксических и стилистических особенностей ИТ показал, что для трансляции образа автора, наиболее близкого представленному в ИТ, необходимо:

- использовать лексические компоненты, способные вызывать в сознании читателей яркие образы, направленные на создание контраста между жизнью главного героя до и после рокового события;

- при описании исторического периода отдавать предпочтение наиболее устоявшимся вариантам перевода, для того чтобы у читателя сформировалось правильное представление о времени и месте развития событий;

- придерживаться синтаксиса ИТ, представленного большим количеством сложных распространённых предложений с несколькими придаточными, которые, по возможности, стоит заменять причастными и деепричастными оборотами;

- использовать в ПТ представленные в ИТ стилистические приёмы (анафора, инверсия, риторические вопросы, повторы) для передачи яркости, образности и выразительности.

Думается, что в выполненном переводе удалось сохранить все необходимые требования и что трансляция авторского присутствия, основанная на данном алгоритме переводческой рефлексии, станет условием успешной коммуникации между автором ИТ и читателем ПТ и приведёт к формированию в сознании читателя ПТ задуманного А. С. Санчесом образа автора.

Список литературы

1. Белова Н. А. Принципы фреймового описания лингвоконцептосферы // Альманах современной науки и образования, 2011. Вып. 10. С. 135–137.
2. Беспалова О. Е. Концептосфера поэзии Н. Гумилева в ее лексикографическом представлении. Автореф. к. филол. н. Санкт-Петербург, 2002. 24 с.
3. Орлова Е. И. Образ автора в литературном произведении. Москва: Флинта, 2019. 120 с.
4. Руднев В. П. Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса. Автореф. ... д. филол. н. Москва, 1996. 47 с.
5. Широкова И. А. Образ автора в художественном произведении: отражение отражаемого // Вестник Челябинского государственного университета: Серия: Филология. Искусствоведение. 2014. Вып. 92. С. 103–106.
6. Шмид В. Изображение сознания в художественной прозе // Narratorium. 2017. № 1 (10). URL: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2637242> (дата обращения 03.07.2020).
7. Cohn D. Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction, 1978. 346 p.
8. Sánchez A. C. Peón al paso. URL: <http://agustincelis.com/peon-al-paso/> (дата обращения: 13.06.2020).

Khrustaleva M. A.

Ph.D. (Philology),

Department of Linguistics and Translation,

Perm State University

Gorlova O. E.

Perm State University

***TRANSMISSION OF THE AUTHOR'S IMAGE IN THE TRANSLATION OF THE STORY
«PEÓN AL PASO» BY A. S. SANCHEZ FROM SPANISH INTO RUSSIAN***

The article is devoted to the study of the author's image and the features of its transmission in the process of translation of the work of fiction. The necessity of studying the author's image, which is generally considered to be the issue of philologists, is explained from the standpoints of cognitive linguistics and translation studies. The perception of the author's image is mainly due to the reader's interpretation of the written text that is characterized by the author's conceptual meanings on the whole and by the verbal representation of the key concept in particular. The cognitive-discursive approach is used in order to describe and analyse the key concept CAMBIO. This approach seems universal and promising: it involves the analysis of the author's language through the interpretation of the semantic correlations between the lexemes relating to the key concept of the original text and the translator's interpretation of their meaning. The article attempts to demonstrate how the transmission of the author's image is carried out at two levels: lexical and grammatical. Besides, various specific examples allow comparing the original text and the translated one and illustrate the translator's reflection according to the best ways of transferring the author's image. Finally, the explanation of the translator's decisions is provided with a focus on the interpretation and transmission of the author's image during the translation of the work of fiction from Spanish into Russian.

Key words: literary discourse, literary concept, frame, verbal representation, translation decisions, transmission of the author's image.

УДК 82.03; 811.134.2

Хрусталева Мария Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396306
E-mail: cristalik1982@list.ru

Остапченко Александр Александрович

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396306
E-mail: alexerinnost@gmail.com

**ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ
В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ: АНАЛИЗ ВЕРБАЛИЗАЦИИ
КОНЦЕПТА MUNDIAL**

В статье предпринята попытка показать эффективность применения когнитивно-дискурсивного анализа на этапе предпереводческого анализа исходного текста (ИТ). В качестве ИТ выступают аналитические статьи на испанском языке, посвященные Чемпионату мира по футболу, прошедшему в России в 2018 г. Приводится краткая характеристика основных теоретических положений спортивного дискурса, и обрисовывается общая картина когнитивного терминоведения. Проводится анализ вербальной реализации концепта MUNDIAL: подробно описываются выделенные слоты и подслоты фрейма (структуры) концепта с сопутствующими обоснованиями выделения именно этих слотов и подслотов. Деление на слоты и подслоты задает проекцию терминосистемы, которая функционирует в спортивном дискурсе, и в которой сгруппированы отдельные вербальные репрезентанты заявленного концепта, являющиеся спортивными терминами. При описании языковой реализации концепта MUNDIAL авторы обращаются к дефиниционному анализу отдельных слов-репрезентантов, то есть даются их определения из испанских толковых словарей. Обоснование переводческих решений приводится в виде сопоставительных таблиц, содержащих ИТ и ПТ (переводной текст) и сопровождается комментариями конкретных примеров. Эти примеры являют собой аргументированную переводческую рефлексию, основанную на интерпретации терминологического потенциала языковых реализаций ИТ и их последующей трансляции в ПТ с сохранением заложенных смыслов.

Ключевые слова: концепт, фрейм, спортивная терминология, вербальный репрезентант, трансляция.

Введение

Прошедший в 2018 г. в России чемпионат мира по футболу явился знаковым событием для жизни нашей страны. Если учесть тот факт, что в Испании футбол – самый популярный вид спорта и команда Испании всегда считалась фаворитом международных состязаний, то думается, что освещение этого спортивного праздника испаноговорящими журналистами может оказаться довольно интересным с переводческой точки зрения.

Объектом исследования в данной статье выступает спортивный дискурс, в котором функционирует концепт MUNDIAL, а предметом – вербальная репрезентация концепта MUNDIAL, представляющая собой особую систему спортивной терминологии. Концепт был смоделирован на материале аналитических статей о прошедшем в России чемпионате мира по футболу в 2018 г.: “Francia, campeón de Rusia 2018”, “Rusia 2018 será el primer Mundial con olora VAR”, “Se acaba la historia del Mundial de Rusia 2018”, “Curiosidades del Mundial de Rusia 2018” [La Prensa, 2018, эл. р.]. Таким образом, материалом данного исследования послужили статьи испанских СМИ объёмом около 15 600 печатных знаков.

Основная часть

Общеизвестно, что термин «дискурс» многозначен и используется во многих гуманитарных науках – лингвистике, философии, антропологии, литературоведении и других, поэтому чёткого определения, которое бы охватывало все случаи его употребления, не существует. Что касается спортивного дискурса, стоит отметить, что в настоящее время спортивная сфера – это не просто состязания спортсменов и команд за право быть лучшими в своем деле, это – огромная сфера человеческой деятельности, которая включает финансовые, общественно-политические, социальные, культурные аспекты.

Значимость коммуникации в рамках спорта заключается в том, что спортивно-физкультурная сфера обладает огромной степенью открытости, что неизбежно ведёт к пересечению спортивного дискурса с дискурсами других сфер деятельности и жизни современного человека [Зильберт, 2001].

Опирируя такими понятиями, как «национальная сборная», «фанаты», «чемпионат мира» спортивный дискурс взаимодействует с политическим дискурсом, так как эти искусственно созданные общности обязательно включают идеологию (кого поддерживать и почему, как себя вести с болельщиками других команд и т. д.) [Butterworth, 2008].

Основным средством осуществления спортивной коммуникации на рубеже XX–XXI вв. стал дискурс массмедиа. Совокупность спортивных СМИ является подсистемой глобальной медиасистемы и производит коммуникацию в сфере спорта [Данилова, 2018]. Именно поэтому мы считаем правомерным предположить, что в современном обществе дискурс спорта и дискурс массмедиа срослись и стали одним целым.

Тексты спортивного характера в СМИ формируются как особый вид произведений медиасферы: они включают в себя оба вида трансляции информации – устную (комментарии матчей, дискуссии на радио, телевидении, онлайн-беседы в сети Интернет и т. д.) и письменную (статьи в различных изданиях, заметки).

В то время как телевидение в основном ориентируется на прямые трансляции и интервью, газеты не могут так же эффективно освещать спортивные события в режиме онлайн, поэтому вынуждены обращать своё внимание на другие аспекты спортивных

событий. Тем не менее, электронные издания газет и журналов имеют преимущество в том, что могут публиковать последние новости почти моментально, в то время как телевидение, несмотря на весь технологический прогресс за последние годы, не может работать так гибко и оперативно [Einav, Lipson, 2015].

Эти факторы, помимо прочих, приводят к тому, что у печатных и электронных изданий появляется возможность освещать не только новости спорта, но и так называемые другие события (трансферные слухи, рассказы о тренерах, истории болельщиков). Они также могут включать статьи, которые напрямую не связаны со спортом, но в которых фигурируют имена спортсменов или клубов (статьи о личной жизни спортсменов, обзоры финансов клуба, рассуждения на тему телевизионных прав показа некоторых турниров) [Fest, 2011].

Как и любой представитель СМИ, в большинстве случаев спортивное издание отвечает на требования читателей, ориентируясь на их интересы и стремление узнавать определённые факты, связанные со спортом. Так, по статьям спортивных изданий, можно судить об интересах людей в определённый момент времени [Bednarek, Caple, 2014].

Бывают случаи, когда цель газеты, наоборот, не предложить то, чего хочет потенциальный реципиент, но воздействовать на него со своей стороны, научить его чему-то. Например, новости о национальной команде могут стать поводом для сплочения народа и общего повышения уровня патриотизма [Gabler, 2011].

Переходя к краткому теоретическому описанию природы термина в когнитивном аспекте, приведём определение Е. И. Головановой, которая считает, что «термины – это единицы языков профессиональной коммуникации», соотносимые с «соответствующими единицами сознания, которое нельзя рассматривать в отрыве от деятельности»; при этом «каждая система терминов представляет собой когнитивно-логическую модель той или иной области человеческого знания и деятельности» [Голованова, 2008, с. 70].

Отсюда можно предположить, что термин закрепляет в своём содержании информацию, становится инструментом познания. В подтверждение вышесказанного приведём определение понятия «термин» М. Н. Володиной, которая подчеркивает, что термины – это элементарные когнитивно-информационные модели, несущие в себе данные о каком-либо объекте или явлении [Володина, 2000, с. 25].

Когнитивный подход в терминологии предполагает «смещение центра внимания исследователей с термина на построение концептуальных каркасов научных теорий и их терминологической манифестации» [Комарова, 1991, с. 17]. Структура знания, по мнению В. Ф. Новодрановой, – это совокупность концептов, объективированных в термине и объединённых определённой иерархией, а подход к термину с позиций когнитивной лингвистики должен учитывать и коммуникативные потребности человека [Новодранова, 2003].

Данная гипотеза позволяет предположить, что любое знание, например, спортивное, концептуализировано. Это означает, что, обнаружив концепты в конкретной сфере знания, выявив их иерархические связи и взаимосвязи вербальных репрезентантов, наполняющих фреймы концептов, можно максимально точно определить место какой-либо лексемы в системе специфического знания. Благодаря этому у нас появляется возможность передачи этой языковой единицы из концептосферы одного языка в другой.

Говоря о спортивной терминологии, необходимо подчеркнуть, что языковые новшества из сферы спорта в современном русском языке крайне многочисленны. Кроме того, новые термины существуют не отдельно друг от друга, а связаны между собой, представляют собой лексическую общность, которая употребляется в специальных условиях.

Как уже упоминалось, спорт – специфическая область деятельности человека, именно поэтому не вызывает сомнений, что спортивному дискурсу необходима адекватная языковая репрезентация. Но правомерно ли считать вербальные репрезентанты спортивных явлений терминами, можно ли сказать, что они обладают свойствами системной организации?

Необходимо отметить, что спортивные лексемы являются определениями, полностью зависящими от своих дефиниций. Так, *mundial* имеет чётко сформулированное значение «чемпионат мира по футболу», а *бэкхенд* означает «удар закрытой ракеткой по волану (мячу) при игре в бадминтон или теннис» [Wikipedia].

Наличие дефиниции – обязательное условие для того, чтобы языковая единица могла считаться термином, ведь именно дефиниция обеспечивает устойчивость объёма понятия, которое выражает термин. Однако лишь часть признаков, соответствующих термину, фиксируется в его дефиниции.

Представляется, что семантическая структура термина, в частности, спортивного, шире, так как включает большее количество существенных признаков явлений. Например, из-за того, что спортивные термины в основном используются в публицистическом стиле, который совмещает в себе функцию сообщения и воздействия, в своей структуре термины могут иметь эмосему, то есть употребляются с эмоциональной окраской [Машуш Али Аднан, 2012].

Системность наименований сферы спорта можно обнаружить как на уровне их семантической группировки, так и на уровне структурной организации репрезентантов [Там же]. В связи с этим, видится правомерным заключить, что изучение семантических свойств языковых репрезентаций спортивного дискурса на определённом языке можно эффективно осуществить с применением когнитивного подхода, в частности, путём построения фрейма изучаемого концепта.

Предпереводческий анализ текстов статей заключался в выявлении терминов спортивного дискурса, их структурировании в виде фрейма концепта MUNDIAL, задающим терминосистему, основным термином системы становится при этом имя концепта, то есть лексема *mundial*, которая в «Словаре Испанской королевской академии» определяется следующим образом: *m. Dep. Campeonato en que pueden participar todas las naciones del mundo / Чемпионат, в котором могут принимать участие все страны мира* [DRAE].

Заметим, что значение лексемы *mundial* сразу же подчеркивает значимость и обширность турнира, а исходя из всеобъемлющего значения слова вербального репрезентанта *mundial*, можно сделать вывод, что фрейм концепта MUNDIAL будет достаточно репрезентативным, то есть будет содержать большое количество слотов и подслотов.

Таким образом, на основании выделения ключевых слов-репрезентантов концепта MUNDIAL в текстах заявленных статей, был построен фрейм концепта, состоящий из 3 слотов

– *reglamento* – регламент

- *campo / cancha* – футбольное поле / площадка
- *equipo / selección* – команда / сборная

Так, первый слот *reglamento* – регламент был выбран как один из определяющих фрейм концепта слотов потому, что порядок проведения турнира, матчей, то есть регламент, а также лица, ответственные за его выполнение, являются одними из основообразующих понятий в системе спорта, в частности футбола. Данный слот делится на 3 подслота, позволяя нам наблюдать более частные группы вербальных репрезентантов: *reglamento general* – общие правила (6 лексем), *condiciones complementarios* – специальные положения (4 лексем), *árbitro* – судья (4 лексем).

Говоря о футболе, нельзя не упомянуть то место, где проводятся футбольные матчи и куда каждый раз направляются многотысячные толпы болельщиков. Именно поэтому мы считаем целесообразным выделение второго крупного слота *campo / cancha* – футбольное поле / площадка. Он имеет всего один подслот первого уровня *pelota / balón* – мяч (юж. ам.) / мяч (исп.).

Тем не менее, сам слот имеет 5 лексем, репрезентирующих его в статьях. Кроме того, слот настолько обширен в структуре футбольной тематики, что не представляется возможным ограничение ветвления слота на один подуровень. Его ветвление идёт не вширь, а вглубь, то есть появляются новые иерархические связи и новые подслоты. Так, вышеупомянутый подслот первого уровня *pelota / balón* – мяч (юж. ам.) / мяч (исп.) не имеет собственного лексического наполнения, но служит проводником между слотом *campo / cancha* – футбольное поле / площадка и подслотом второго уровня *acciones con pelota* – действия с мячом.

Этот подслот чрезвычайно важен для понимания всей терминосистемы, так как репрезентирует наиболее важный аспект игры, а именно действия с мячом, совершаемые на футбольном поле. Подслот имеет в своем наполнении 7 лексем, репрезентирующих его.

Наконец, завершающим иерархическую цепь слота *campo / cancha* – футбольное поле / площадка является подслот третьего уровня *tiposdetiro* – виды удара. Стоит сказать, что в испанском языке существует большое количество вербальных репрезентантов удара, потому как удар потенциально предвещает гол, по сути, основное событие всей игры. Именно поэтому подслот, несмотря на свою узкую предназначенность использования, стал одним из самых вербально репрезентированных – в нем содержится 9 лексем.

Говоря о том, как был выделен третий слот фрейма, стоит обратить внимание на то, что основным субъектом игры в футбол, очевидно, является игрок. Однако языку необходима лексема, выражающая совокупность игроков, которые соревнуются с другой системой игроков, чтобы более лаконично репрезентировать это состояние. Согласно «Словарию Испанской королевской академии», репрезентантом понятия команда в испанском языке служит лексема *equipo* – *m. En ciertos deportes, cada uno de los grupos que se disputan el triunfo* / команда – во многих видах спорта это определенная группа людей, сражающихся за победу [DRAE]. Данная языковая реализация обозначает всю команду, не называя конкретных участников и ролей, которые так или иначе присутствуют в любой из команд и имеют особое значение.

Помимо общего термина, необходимо назвать лексему, в большей степени свойственной концепту MUNDIAL, несмотря на более узкое употребление, речь идет о

лексеме *selección*, которая определяется как *f. Dep. Equipo que se forma con atletas o jugadores de distintos clubes para disputar un encuentro o participar en una competición, principalmente de carácter internacional / Команда, сформированная из атлетов или игроков различных клубов с целью участия в соревнованиях преимущественно международного уровня [DRAE].*

Нами было принято решение объединить две лексемы как заглавные при формировании третьей ветви фрейма концепта MUNDIAL, несмотря на их, казалось бы, иерархическое различие. Сделано это было потому, что в данной работе исследуемым футбольным событием является чемпионат мира, где лексема *selección* – *сборная (национальная)* является одним из ключевых репрезентантов.

Вместе с тем отметим, что ни одно из этих понятий не может напрямую репрезентировать функции и роли игроков, именно поэтому слот *equipo / selección* – *команда / сборная* имеет функцию «проводника» для выделения подслота первого уровня *jugador / futbolista* – *игрок / футболист*. В нём содержатся языковые реализации, представляющие различные роли футболистов и других членов команды (всего – 9 лексем).

Так, каждый из подслотов построенного нами фрейма концепта MUNDIAL содержит определённый набор лексем, объединённых узкой направленностью и схожестью условий употребления (таб. 1).

Таблица 1. Фрейм концепта MUNDIAL

MUNDIAL		
<i>Reglamento</i>	<i>Campo / Cancha</i>	<i>Equipo / Selección</i>
<i>Reglamento general</i>	<i>Pelota</i>	<i>Jugador / Futbolista</i>
<i>Condiciones complementarias</i>	<i>Acciones con pelota</i>	
<i>Árbitro</i>	<i>Tipos de tiros</i>	

Проиллюстрируем на нескольких конкретных примерах, каким образом обращение к когнитивно-дискурсивному анализу на этапе предпереводческого анализа ИТ (построение фрейма концепта) позволило принять те или иные переводческие решения.

ИТ	ПТ
Utilizado desde 2016 por una veintena de federaciones y en cerca de mil partidos , especialmente en la Bundesliga y en la Serie A italiana, el VAR no ha estado exento de polémicas.	Система VAR с 2016 года используется множеством футбольных федераций и была задействована уже почти в 1000 матчей . Особо часто ее используют в немецкой Бундеслиге и итальянской Серии А. Тем не менее, не обходится без споров вокруг новой технологии.

В данном примере вербальный репрезентант *partido* передан в ПТ как *матч* потому, что, на наш взгляд, благодаря заключённому в нём значению реципиенту понятнее, о чём идёт речь. Такие варианты перевода, как *партия, встреча* нам видятся невозможными: в первом случае лексема хоть и находится в спортивном семантическом поле и может означать «игру кого-то с кем-то», но употребляется она в основном в таких видах спорта, как волейбол, шахматы, карты, но не в футболе.

Второй вариант в заданном контексте не принят в силу того, что он обладает своим эквивалентом на языке оригинала: *встреча* – *encuentro* (от гл. *encontrar* – *встречать*) [Multitran], где акцент делается на встрече каких-то двух определённых команд, а не самого события в целом, например:

ИТ	ПТ
Francia defendió muy bien lo que restaba del encuentro e incluso tuvo oportunidades de liquidarlo en alguna contra, pero el marcador no se movió.	Франция очень хорошо оборонялась в оставшееся время встречи и даже имела шансы забить в контратаках, но счет остался прежним.

Говоря о переводе абсолютных синонимов, стоит сказать, что в футболе такие ряды синонимов существуют для разнообразия речи, а также в силу развития языка (существование в равных условиях заимствований и естественно развившихся терминов во многих языках). При их переводе мы опирались на этимологию лексем, на слова, от которых они были образованы. Ряды абсолютных синонимов часто встречаются в наименованиях амплуа игроков, например:

ИТ	ПТ
Suecia intentó conseguir el empate, pero el guardameta inglés, Jordan Pickford, frenó sus ilusiones de meterse en el partido.	Швеция собиралась сравнять счет, но английский вратарь Джордан Пикфорд убил все надежды шведов вернуться в игру.

Если переводить лексему *guardameta* дословно на русский язык, то получится «тот, кто охраняет цель» (от *guardar* – *охранять* и *meta* – *цель*) [Multitran]. Цель в футболе – это ворота, именно туда нужно забить мяч. Получается «тот, кто охраняет ворота» – «защитник ворот».

В спортивных статьях СССР вплоть до 70–80-х годов довольно часто можно было встретить термин *страж ворот*, который, как мы предполагаем, был образован от дословного перевода англицизма *goalkeeper*, который стал исходным материалом и для образования испанской лексемы.

В испанском языке такой дословный перевод термина всё ещё популярен среди носителей языка и употребляется в новейших спортивных изданиях, чего нельзя сказать о словосочетании *страж ворот*, которое на сегодняшний день признано устаревшим, вместо него используется краткое наименование – *вратарь*.

Вообще, приём смыслового развития в дискурсе спорта и футбола, в частности, эффективен при подборе определений и перевода терминов, так как любителю футбола многие выражения будут понятны интуитивно, благодаря чему появится возможность первоначальной трансляции из одной языковой системы в другую не самого термина, а явления, которое за ним скрывается. Приведем пример:

ИТ	ПТ
En un partido muy parejo, la diferencia la hizo una jugada de pelota parada.	В этом равном противостоянии все было решено одним разыгранным стандартом.

Выражение *jugada de pelota parada* дословно можно перевести как *игра по остановленному мячу*. В футболе это возможно после того, как игра была остановлена судьей, в основном из-за нарушения командой правил или зафиксированного положения вне игры.

В русской языковой среде имеется вербальная репрезентация такого явления, именно поэтому даже не прибегая к использованию специальных источников, можно догадаться, что речь идёт о *стандартном положении* (кратко – *стандарт*) или, когда есть прямая угроза воротам, о его синониме – *штрафной удар*.

Интересен факт, что данное выражение может использоваться как с предлогом *de*, так и с предлогом *a*. Кроме того, возможна замена лексемы *pelota* на синонимичную *balón*. Смысл сказанного при этом несколько не изменяется:

ИТ	ПТ
Los dirigidos por Gareth Southgate demostraron una vez más que las jugadas a balón parado son un arma letal para ellos: 9 de sus 12 goles en el torneo han caído por esta vía.	Подопечные Гарета Саутгейта еще раз доказали, что стандарты в исполнении его игроков являются смертельным оружием: 9 из 12 голов в турнире они забили именно таким образом.

Довольно интересным видится демонстрация того, каким образом были приняты переводческие решения, связанные с транслитерацией аббревиатур ФИФА (FIFA), УЕФА (UEFA), уже устоявшихся в русскоязычном спортивном дискурсе в сравнении с недавно появившейся аббревиатурой VAR (система видеопомощи судье).

Отметим, что спортивные журналы и электронные издания осторожно относятся к новой аббревиатуре и оставляют её «в оригинале», то есть написанной латинскими буквами, давая пояснения к тому, что это такое. В нашем переводе было принято решение сделать то же самое, чтобы не вводить читателя в заблуждение:

ИТ	ПТ
Lo que por mucho tiempo se pensó que era una utopía, ayer comenzó a hacerse una realidad durante la reunión del Consejo de la FIFA en Bogotá, Colombia.	То, о чем долгое время думали, как об утопии, вчера стало реальностью во время заседания Совета FIFA (Международной федерация футбола) в Боготе (Колумбия).
Otros, como el presidente de la UEFA , Aleksander Ceferin <...>	Другие, например, президент UEFA (Союза европейских футбольных ассоциаций) Александер Чеферин <...>
¡En Rusia 2018 habrá VAR!	На ЧМ-2018 в России будет VAR!

По причине того, что все аббревиатуры были оставлены в оригинальном виде, при первом упоминании были даны пояснения того, что это такое рядом в скобках. Исключением осталась аббревиатура VAR. Для неё не было дано пояснения. Понятие должно автоматически встроиться в когнитивную систему спортивных терминов.

Для передачи эмоциональности и более чёткого и понятного русскому реципиенту изложения хода событий нами применялся метод дробления предложения и парцелляции. Эмоциональность текста оригинала выражалась также в употреблении автором специальных лексем, например, *golazo*:

ИТ	ПТ
Kieran Trippier, al minuto 5, anotó un golazo de tiro libre para Inglaterra, que ponía el partido cuesta arriba para los croatas.	Киран Триппьер забил шикарный мяч на 5-й минуте со штрафного удара, что поставило в тупик игру хорватов.

Несмотря на то, что в построенном нами фрейме концепта MUNDIAL лексема *golazo* имеет русский эквивалент *голешик*, в данном контексте мы перевели лексему как *шикарный мяч*, которая является близкой по смыслу лексеме *голешик*, но стилистически более соответствует письменной речи. *Голешик* является более живым и разговорным вариантом, который, скорее, можно употребить в режиме онлайн комментирования.

Интересной представляется трансляция смысла лексем, обозначающих виды удара, потому как во многих случаях аналогов испанским репрезентантам в русском языке попросту не существует. Этими лексемами являются единицы с суффиксами *-azo*: *cabezazo*, *zurdazo*, *zarpazo*.

В испанском языке суффикс *-azo* означает усиление какого-то качества изначального слова. Если брать во внимание изучаемую сферу и подслот *tiposdetiro* – *виды удара*, станет ясно, что в данном случае этот суффикс свидетельствует об интенсивности и силе удара:

ИТ	ПТ
Finalmente, fue Umtiti el que abrió el marcador para los galos, tras un cabezazo en un tiro de esquina al minuto 51.	Наконец, после подачи углового на 51-й минуте матча Умтити сильным ударом головой открыл счет в пользу французов.
Pero Perisic lo empató diez minutos después con un zurdazo .	Однако Перишич сравнял счет через десять минут мощным ударом левой ноги .
Les Bleus dieron los zarpazos finales mediante las brillantes definiciones de Pogba y Mbappé, su ascendente estrella juvenil de 19 años, a los 59 y 65.	“Синие” забили еще 2 невероятных гола после сильнейших ударов Погба на 59-й минуте и Мбаппе, восходящей 19-летней звезды, на 65-й.

В третьем примере можно наблюдать сочетание *los zarpazos finales*. Лексема *final* указывает на то, что удары были завершающими, то есть финальными. Это означает, что они привели к голу. Чтобы отразить это в ПТ, мы разделили фразу на 2 пары «существительное + прилагательное», чтобы максимально точно передать заложенный автором смысл лаконичной, но яркой фразы.

Заключение

Таким образом, опираясь на когнитивно-дискурсивный подход и метод фреймового анализа, нами был проанализирован текст и наполняющая фрейм его концепта вербальная репрезентация, благодаря чему был осуществлен перевод текста оригинала на русский язык.

Проведя когнитивно-дискурсивный анализ вербальных репрезентантов ИТ, нам удалось объяснить семантические особенности и взаимосвязи терминов и транслировать их при переводе с испанского языка на русский. Специфика перевода терминов в сфере спорта заключается в отсутствии их устойчивого перевода из-за контекста и подтекста, чаще всего эмоционального, а успешный перевод возможен с использованием следующих переводческих приёмов и трансформаций: приём лексических добавлений, приём опущения, членение предложений, грамматические замены, экспликация, приём смыслового развития, транслитерация.

Список литературы

1. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой коммуникации). Москва: Изд-во «Московский государственный университет», 2000. 128 с.
2. Голованова Е. И. Когнитивное терминоведение. Челябинск: Энциклопедия, 2008. 180 с.
3. Данилова М. Н. Спорт как медиакоммуникационный феномен // Вопросы теории и практики журналистики. 2007 Т. 7. № 3. С. 519–538.
4. Зильберт А. Б., Зильберт Б. А. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи // Язык. Сознание. Коммуникация. Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Красных, И. А. Изотов. Москва: МАКС Пресс, 2001. Вып. 17. С. 45–55.
5. Комарова З. И. Семантические проблемы русской отраслевой терминографии. Дисс.... д. филол. н. Екатеринбург, 1991. 401 с.
6. Машуш Али Аднан. К вопросу о терминологическом статусе спортивной лексики // Научный журнал КубГАУ – Scientific Journal of KubSAU. 2012. № 83. С. 771–779.
7. Новодранова В. Ф. Проблемы терминообразования в когнитивно-коммуникативном аспекте // Лексикология. Терминоведение. Стилистика. Сб. науч. тр. Посвящается юбилею В. М. Лейчика. Москва, Рязань: Пресса, 2003. С. 150–154.
8. Bednarek M., Caple H. Why Do News Values Matter? Towards a New Methodological Framework for Analyzing News Discourse in Critical Discourse Analysis and Beyond. *Discourse & Society* 25 (2), 2014. P. 135–158.
9. Butterworth M. Fox Sports, Super Bowl XLII, and the Affirmation of American Civil Religion. *Journal of Sport & Social Issues* 32, 2008. P. 318–323.
10. Diccionario de la lengua española. URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения: 05.06.2020)
11. Einav G., Lipson N. The Times They Are a ‘Changin’, from Newspapers to Television, Traditional Shifts to Digital. In *the New World of Transitioned Media*, edited by Gali Einav, 2015. P. 81–101.
12. Fest J. Defining Endings in Newspaper Writing: A Case Study on Football Coverage. In *Last Things: Essays on Ends and Endings*, edited by Gavin Hopps, Stella Neumann, Sven Strasen, and Peter Wenzel, Frankfurt am Main: Lang. 2015. P. 53–64.
13. Gabler N. 2011. Why Sports Endures. *The Post Game*, January 11. URL: <http://www.thepostgame.com/commentary/201101/why-sports-endures> (дата обращения: 29.05.2020).
14. La Prensa: информационное издание URL: <https://www.prensa.com/> (дата обращения: 01.06.2020).

15. Multitran: электронный словарь URL: <https://www.multitran.com/> (дата обращения: 05.06.2020).

16. Wikipedia: свободная энциклопедия URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 05.06.2020).

Khrustaleva M. A.

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

Ostapchenko A. A.

Perm State University

**GROUNDS FOR TRANSLATION DECISIONS IN THE COGNITIVE ASPECT:
ANALYSIS OF “THE MUNDIAL” CONCEPT VERBALIZATION**

The article attempts to show the effectiveness of the use of cognitive-discursive analysis at the stage of pre-translation analysis of the source text. Analytical articles in Spanish dedicated to the World Cup held in Russia in 2018 are used as source texts. A brief description of the main theoretical provisions of sports discourse is given, and the general picture of cognitive terminology is outlined. The verbal implementation of the MUNDIAL concept is analyzed: the selected slots and sub-slots of the frame (structure) of the concept are described in detail with the accompanying justifications for the allocation of these particular slots and sub-slots. The division into slots and sub-slots defines the projection of a term system that is implemented in sports discourse, and in it individual verbal representatives of the studied concept are grouped. These are sports terms. When describing the language implementation of the MUNDIAL concept, the authors also make use of the definitional analysis of individual representative words, giving their definitions from Spanish explanatory dictionaries. The grounds for translation decisions is given in the form of comparative tables containing the source text and translated text, the tables are accompanied by commentary on specific examples. These examples are well-reasoned translation reflections based on the interpretation of the terminological potential of linguistic units of the source text and their subsequent translation with preservation of the embedded meanings.

Keywords: concept, frame, sports terminology, verbal representative, translation.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 82

Красноярова Анна Александровна

Преподаватель кафедры русского языка,

Наньчанский университет

330000, Китайская Народная республика, Наньчан, ул. Сюефу, 999

E-mail: annaporkova1909@gmail.com

«КИТАЙСКИЙ ТЕКСТ» В СОВЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1920–1930 ГГ.

В статье речь идет о «китайском тексте» в произведениях русских писателей. Русские читатели могли видеть реалии жизни простого китайского народа, их борьбу за своё существование, проблемы экономической и социальной гармонии, стремление народа к материальной и духовной культуре, что естественным образом перекликалось со стремлениями русского народа. Тема Китая и образы китайцев появляются во многих произведениях русской литературы 1920-х г., тем самым создавая обоюдное понимание культурологических особенностей двух народов. Художественные произведения русских писателей 1920–1930 гг. имеют также и историческую значимость, представляя собой некий культурный мост, постепенно выстраивавшийся в процессе взаимодействия и взаимообогащения культурными ценностями между двумя великими странами – Россией и Китаем, их народами.

Ключевые слова: Китайский текст, образ Китая, русская литература, литература русской эмиграции в Китае 1920-30 гг., советская литература.

Введение

В 1920-х – начале 1930-х гг., в период, последовавший после Октябрьской революции, в русской литературе резко возрос интерес к теме Китая. Собираательные образы Востока и, в частности, Китая и китайцев, появляются в художественных произведениях, созданных в этот период.

Интерес, проявленный к этой теме в литературе, был обусловлен происходившими в Китае социальными и политическими событиями. В этот период Китай предстал перед российскими читателями как освобождающаяся от колониальной зависимости страна, в которой из-за обострения глубоких социальных противоречий нарастает борьба за национальную независимость и которая стремится найти путь к самоопределению. События, происходившие в Китае, представлялись похожими на те, что совсем недавно происходили в России, а китайский народ теперь интерпретировался как «брат» («друг») русского (теперь уже «советского») народа. Всё это способствовало формированию интереса к изучению «китайского дискурса» и художественному исследованию «китайского национального характера» и его связи с «интернациональным характером», возможность появления которого в то время широко обсуждалась советской литературной критикой.

Основная часть

Тема Китая и образы китайцев появляются во многих произведениях русской литературы 1920-х гг. В их числе можно назвать роман «Голый год» (1922) и «Китайскую повесть» (1927) Б. Пильняка, «Китайскую историю (6 картин вместо рассказа)» (1923) и комедию-фарс «Зойкина квартира» (1925) М. Булгакова, повести «Бронепоезд 14-69» (1922; в 1927 г. переработана в пьесу) и «Возвращение Будды» (1923) Вс. Иванова, рассказ «Халиль», написанный по канонам традиционного китайского жанра «касыды» (1922) Л. Леонова, рассказ «Ходя» И. Бабеля (1923), очерк-памфлет «Четвёртая проза» О. Мандельштам (1930), стихотворения «Прочь руки от Китая!» (1924), «Московский Китай» (1926) и «Прочти и катая в Париж и Китай» (1927) В. Маяковского, «Мы будем говорить» (1927) Д. Бедного, поэма «Рычи, Китай!» (1924; в 1926 г. переработана в пьесу) С. Третьякова и некоторые другие произведения. Исследователь К. Ф. Пчелинцева, характеризуя изменения, происходившие в отношении к Китаю отмечала: «Китай всё более втягивается в глобальную проблему Россия – Восток – Запад. Это уже не далёкая экзотическая страна с непонятными традициями, а вполне реальное государство на Дальнем Востоке, судьбы которого переплетаются с судьбами России» [Пчелинцева, 2005, с. 162].

Значительный вклад в развитие «китайского текста» советской литературы в 1920-е гг. внёс поэт-футурист С. М. Третьяков [Красноярова, 2019], который создал целый цикл художественных и публицистических произведений о Китае. В отличие от многих других советской эпохи, которые имели опосредованное представление о Китае, почерпнутое из других книг, журналов и газет, С. Третьяков хорошо знал эту страну. Он неоднократно посещал Китай, интересовался его литературной жизнью и даже имел китайское имя «Те Цзе-кэ» [铁捷克]. В период с 1924 по 1926 гг. он преподавал в Пекинском университете – как раз тогда, когда там работал великий китайский писатель и общественный деятель Лу Синь. Весьма вероятно, что С. Третьяков был хорошо знаком с китайским писателем лично. В дальнейшем (после возвращения в СССР) характеризовал его как «самого выдающегося беллетриста» Китая [Яо Чэнчэн, 2014, с. 133]. Находясь в Китае, С. Третьяков стремился изучать китайскую культуру – для того, чтобы глубже понимать страну и живущих в ней людей и правдиво описывать события, очевидцем которых он оказался.

Например, в авангардистском «орнаментальном» романе «Голый год» (1922) аллегорической образ Китая возникает в контексте размышлений автора о вероятных путях развития России – «западном» или «восточном» (к утверждению последнего – как «более гармоничного» – склоняется автор). Автор изображает три аллегорических «Китай-города»: в Москве, Нижнем Новгороде и Ордынине. С одной стороны, они аллегорически связаны с московским «Китай-городом» (в его упоминании содержится скрытая отсылка к известному роману П. Д. Боборыкина «Китай-город»), недавнему центру российской деловой жизни, а с другой, – к просуществовавшей долгие тысячелетия «Небесной империи», – «Срединному государству», – история которого насчитывает тысячи лет и которой никогда не будет конца. Россия, переживающая «голый год», в котором пересекаются проходящая «минута вечности» и эпоха безвременья, которую сопровождает разрушение национальных устоев и основных нравственных ценностей, всеобщий «раздрай», мрак и хаос, за которым, вероятнее всего, последует ещё такой «голый год», всё же, несмотря ни на что, продолжает жить.

Россия не пропала: её судьба похожа на судьбу аллегорического Китая («Китай-города») – страдающего, но «вечного».

В рассказе Б. Пильняка, названном «Китайская повесть» (1927), показан уже не аллегорический, а реальный Китай, описание которого основано на реальных впечатлениях, полученных во время путешествия писателя по стране. Следуя выработанным принципам построения «орнаментальной прозы», автор, не придерживаясь целостного сюжета, показывает китайскую жизнь через серию картин-эпизодов (на первый взгляд, эклектичную), которые показывают парадоксы жизни Китая и дают материал для авторских философских обобщений. С одной стороны, Китай представлен через собирательный образ множества оборванцев, влачащих жалкое существование в грязи, гнили, среди человеческих и животных экскрементов: «...Весь Китай пронизан запахами гниения, гнилого, плесени, всяческих отбросов, тухлого мяса, бобов, бобовых масел. Гниль вошла даже в кухню, ибо одним из сладостнейших блюд суть куриные яйца, которые гниют в земле по нескольку лет, превращаются в зеленый янтарь гнили, потерявший вкус яиц, пахнущий тленом и съдаемый с наслаждением. Китайцы человеческими отбросами, человеческим пометом удобряют землю. В этом городе [в Шанхае. – А. К.], даже в европейских кварталах, нет канализации: на рассвете из-под всех домов, в прутьяных кошелках, руками, китайцы стаскивают отбросы на каналы, в сампаны: сампаны отвозят навоз на рисовые поля, но на рассвете в городе нечем дышать» [Пильняк, 2003, с. 112]. С «европейской» точки зрения (которую в данном случае разделяет автор) Китай как страна представлен через ошеломляющую реальность нищеты, бедности, немощности народа и государства: «...На высокой табуретке против микроскопа сидел горбун, одетый, как китайские бои, в одни холщовые белые штаны, босой, – горб был наружу, ужасный, лиловый в синих складках, – лицо было очень китаелицо, в морщинах старости. Мне сказали, что этот старик – крупнейший, не только китайский, но мировой – ученый, пишущий труды очень большой значимости – и – живущий в музее в качестве сторожа, за хлеб» [Там же, с. 114].

Автор анализирует современное состояние страны, показывает читателю «среднестатистического китайца» (заядлого курильщика опиума) и в качестве причины этого пагубного порока называет преступные действия китайских консулов, генералов, а также англичан, которые совместно способствуют распространению опиокурительных заведений, в той же степени грязных, как и «российские самогонные шинки». Именно на порогах этих «опиумных фанз» автор признаётся в отсутствии истинного понимания страны: «...Так же как в храмах и на улицах, – я познаю, что я не знаю, не понимаю и никогда не пойму китайцев и Китая. Я спрашиваю направо и налево всех, чтобы найти какие-либо ключи Китаю, – и этих ключей у меня нет, всё, что я вижу, я вижу для того, чтобы – не знать» [Там же]. Кажется, что сама природа восстаёт против китайцев, например, «Желтая река» [Хуанхэ. – А. К.], «уничтожающая каждый год миллионы людей, каждый год меняющая своё русло» [Там же, с. 118]. Здесь полуголые женщины, сидя на «вытопанной земле, в пыли», в грязных одеждах, «расшивали золотыми нитками шёлковые женские туфельки» для знатных дам, в то время, как их мужья вынуждены, по причине наиглубочайшей нищеты, работать голыми на рисовых полях [Там же, с. 119]. Увиденная автором «действительность» китайской жизни поражает, обескураживает и погружает в размышления как читателя, так и самого автора.

С другой стороны, Китай для автора – это страна символов, обладающих глубинными культурными значениями, которые нельзя понять до конца, однако можно постигнуть интуитивно: «Китай – страна драконов, олицетворяющих солнце, пагод, храмов, неба, предков, чёртообразных богов, пятисот будд, пыток, сорокавековая культура, особливейшая: дракон – символ Китая» [Там же, с. 113]. Здесь протекает всё неспешно, не торопясь, размеренно и имеет глубинный философский смысл: «Мамаиди – значит по-китайски – погоди, не торопись, не спеши, значит русское – сейчас. Это мамаиди скрыто в китайских расстояниях, в китайском времени, в китайских делах и в китайской философии» [Там же, с. 115].

И во всём этом разнообразии несопоставимых на первый взгляд вещей, характеризующих Китай того времени, существует свой, отгороженный от всей остальной страны замкнутый «концессионный мир» – часть выкупленной земли, где англичане, французы, португальцы живут по законам своей страны и куда «вход китайцам и собакам воспрещён», где тенистые аллеи наполнены «янтарной божественностью богослужений», а «белые яхты» неспешно качаются на водах канала [Там же, с. 120].

Но, несмотря на все противоречия жизни страны, автор делает вывод о том, что Китай – это «страна феодализма... и коммунистических советов профессиональных союзов Кантона и Шанхая» [Там же, с. 123]. Он сопоставляет Китай и Россию: «Из всех стран, мною виденных, Китай больше всего похож на Россию, на заволжскую, моей русской бабушки Россию, – даже кушаниями, несмотря на то, что здесь едят и лягушек» [Там же, с. 131], отмечая тот факт, что обе страны в своё время пострадали от монгольского ига.

В 1930-е гг. характер публиковавшихся в СССР произведений о Китае резко изменился. В это время появляются преимущественно публицистические произведения с чётко выраженной позицией автора, соответствующей принципам «советской идеологии».

Жизнь Китая в 1930-е годы была подробно описана в публицистической книге Н. Костарёва «Мои китайские дневники». В основу книги легли впечатления, полученные Н. Костаревым во время пребывания в Шанхае, где он на протяжении девяти месяцев работал в качестве журналиста. Автором описываются «ужасы», с которыми пришлось столкнуться жителям Шанхая: «Там на улицах валяются трупы, брошенные после казни. И головы этих трупов подвешены в корзинах или прибиты к доскам тут же, на улице, у домов...» [Костарёв, 1935, с. 11]. В книге воспроизводятся многочисленные картины человеческих страданий: казнь людей посреди городских улиц, отсечение голов солдатским палашом, вывешивание отрубленных голов на общее обозрение, расстрелы, поножовщина, индивидуальный террор на китайских фабриках, взяточничество китайских генералов. Автор описывает повседневный каторжный труд рабочих-шанхайцев; жизнь девочек восьми-десяти лет, вынужденных зарабатывать себе на жизнь, продавая на улицах табак; страдания более старших девочек, работающих за фабричным станком по 20 часов в сутки за два–три доллара в месяц. «Частенько их бьют старшины цехов и надзиратели; что они до того утомляются на работе, что часто около станков и машин засыпают, свернувшись калачиком и крепко обняв своих кукол» [Костарёв, 1935, с. 11].

Заключение

Подводя итоги, можно сделать вывод, что обращение к изображению Китая в литературе 1920–1930-х гг. (впрочем, как и в русской литературе XIX в.) осуществлялось преимущественно с целью *осмысления* событий, происходивших в России (Советском Союзе). В советском варианте «китайского текста» большее внимание уделялось *политическим (идеологическим)* аспектам: описанию классово-борьбы и борьбы с буржуазией, мировым империализмом, изображению революционных выступлений масс трудящихся, представлению бедствий китайского народа и возможной помощи ему со стороны советских людей; китайский народ рассматривался в качестве «брата» советского народа и его соратника по борьбе. «Китайский текст» советской литературы по преимуществу был частью *пропагандистской* литературы, направленной на решение политических задач.

Список литературы

1. Костарёв Н. Мои китайские дневники. Ленинград: Изд-во писателей в Ленинграде, 1935. 214 с.
2. Красноярова А. А. «Китайский текст» в советской литературе 1920-х гг. (на примере творчества С. М. Третьякова) // LITERA. 2019. № 4. С. 143–152.
3. Пильняк Б. А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Повести; Рассказы; Корни японского солнца. Роман. Москва: ТЕРРА–Книжный клуб, 2003. 576 с.
4. Пчелинцева К. Ф. Китай и китайцы в русской прозе 20-х–30-х годов как символ всеобщего культурного непонимания // Материалы VIII Молодежной научной конференции по проблемам философии, религии, культуры Востока Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество. Вып. 34. 2005. С. 162–173.
5. Яо Чэнчэн. Образы Китая в Русской литературе для детей и подростков. Дисс. ... маг. филол. н. Екатеринбург. 2014. 202 с.

Krasnoyarova A. A.

*Lecturer, Russian Language Department,
Nanchang University*

“CHINESE TEXT” IN SOVIET LITERATURE OF 1920-1930-ss.

The article deals with the so-called “Chinese Text” in literary works of Russian writers thanks to which Russian readers could learn the realias of common Chinese folk, their fight for the better living, problems of economic and social development, people’s aspiration to achieve material and spiritual harmony. All these aspirations coincided with the hopes of Russian folk. Chinese theme and images of Chinese people appear in many Russian literary works of 1920-s, thus creating mutual understanding of cultural peculiarities of the two peoples. Literary works of Russian writers of 1920-1930-ss are also of historical value as they represent a kind of a cultural bridge that was gradually forming itself in the process of interaction and mutual enrichment of cultural values of the two grat countries – Russia and China, and their people.

Key words: Chinese Text, image of China, Russian literature, literature of the Russian emigrants in China in 1920–1930-ss, Soviet literature.

УДК 811.134(09)

Чагина Анастасия Петровна

Магистр филологии, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7(342) 2396283
E-mail: liolio@list.ru

Проскурнин Борис Михайлович

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой мировой литературы и культуры, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396339
E-mail: bproskurnin@yandex.ru

**ОБРАЗ ХЕДИ ЛАМАРР КАК СЮЖЕТООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР РОМАНА
МАНУЭЛЯ ПУИГА «АНГЕЛЬСКИЙ ПОЛ»**

В статье рассматривается пятый роман аргентинского писателя постмодерниста Мануэля Пуига «Pubis Angelical» (1979). Автор широко известен на Западе. Его романы затрагивают актуальные и острые социальные и политические вопросы, занимают особое место в мировом литературном процессе 1970–1980-х гг., в связи с чем его произведения становятся предметом не только традиционных, но и структуралистских, постколониальных, феминистских и квир-исследований. Однако в современном российском литературоведении творчество М. Пуига недостаточно изучено и не так известно, как работы других аргентинских писателей. Творчество М. Пуига тесно связано с киноискусством и наполнено многочисленными отсылками к голливудскому кинематографу первой половины XX в. Иначе говоря, его романы интертекстуальны. Глубокое влияние кинематографа на поэтику его произведений позволяет заниматься их изучением в рамках интермедиального подхода. Всё это обуславливает новизну и актуальность исследования. Особое место в романах М. Пуига занимают звёзды чёрно-белого кино – голливудские старлетки. Автор обращается к образу кинодив для более полного раскрытия образов героев произведения, их внутреннего мира и мотиваций. Нередко образы кинодив выступают средством движения сюжета. В романе «Pubis Angelical» такой центральной фигурой становится образ Хеди Ламарр, американской актрисы австрийского происхождения, которая обрела настоящую известность в 1930–1940-х гг. и покорила Голливуд. В статье рассматривается роль образа Хеди Ламарр в трёх переплетающихся повествовательных линиях романа, героини которых так или иначе связаны с известной

актрисой. Делается вывод о том, что образ Х. Ламарр – не только связующее звено между героинями произведения, но и центр произведения, вокруг которого разворачивается сюжет.

Ключевые слова: Мануэль Пуиг, постмодернизм, образ кинодивы, Хеди Ламарр, кино и литература, интертекстуальность, интермедийность.

Введение

Мануэль Пуиг (*Manuel Puig*, 1932–1990) – аргентинский писатель постмодернист, на чье творчество колоссальное влияние оказал кинематограф и его поэтика. С юного возраста будущий писатель был очарован магией седьмого искусства и с детства мечтал не просто творить кино, но и жить в нём. Однако судьба распорядилась иначе, и мировую известность М. Пуигу принесли не киносценарии, а романы. Однако все произведения автора глубоко кинематографичны. С одной стороны, это проявляется в особой манере повествования, которая сближает роман со сценарием и в которой очевидна высокая степень диалогичности. Писатель словно переносит кино с экрана на бумагу, умело применяя монтажные техники, смену фокуса и изобразительных планов и другие кинематографические приёмы. С. Дж. Ливайн, американский биограф и переводчица романов М. Пуига, характеризует художественное видение автора как «мнимое существование на экране <...>: вы возвращаетесь к какой-либо сцене в романе М. Пуига, а её там уже нет, подобно тому, как вы хотите пересмотреть какой-то фрагмент фильма и выясняете, что память вас подвела» [Ливайн, 2003].

Отметим, что кинодискурс проявляется в романном повествовании М. Пуига через цитирование, реминисценции, аллюзии к миру кино. Среди них особое значение имеет образ старлетки или кинодивы Голливуда начала и середины XX в. Так, в первом романе писателя («*La Traición de Rita Hayworth*», 1968) такой центральной фигурой является Рита Хейворт – роковая красотка, переворачивающая представление о мире малыша Тото (*alter ego* самого М. Пуига) и играющая ключевую роль в его взрослении и становлении. В романах «Любовь в Буэнос-Айресе» («*The Buenos Aires Affair*», 1973) и «Поцелуй женщины-паука» («*El Besodela Mujer Araña*», 1976) роль кинодивы воплощают в себе главные герои – Гладис и Молина соответственно. Они сочетают в себе собирательные черты, характерные для образа старлетки первой половины XX в., что достигается в том числе и благодаря отсылкам к голливудским актрисам. Роман «Ангельский пол» («*Pubis Angelical*», 1979) целиком построен на биографии и фигуре такой звезды голливудского кино, как Хеди Ламарр (*Hedy Lamarr*, 1914–2000 гг.). Стоит отметить, что роман был экранизирован в 1982 г., и М. Пуиг принимал участие в написании сценария; однако сценарий вышел неудачным, и писатель, по словам биографов, остался недоволен получившимся фильмом [Amido, 1980, p. 80].

Основная часть

Художественным ядром всякого литературного произведения наряду с конфликтом является сюжет [Зунделович, 1925], который строится по своим внутренним законам. В отличие от фавулы, сюжет представляет собой связь и отношения событий и персонажей в словесной динамике произведения [Тынянов, 1977, с. 317]; иначе говоря, ключевым для

сюжета является его движение, развитие, определяемое характером конфликта. Согласно Ю. М. Лотману, сущность сюжета состоит в определённом образе упорядочения рассказа о событиях – дискретных единицах сюжета [Лотман, 2004, с. 238]. В. И. Тюпа подчёркивает, что эти события характеризуются тройным единством: места, времени и действия, – а граница соседних событий «знаменуется переносом в пространстве, разрывом во времени или переменной в составе персонажей» [Тюпа, 2009, с. 41]. В романе «Pubis Angelical» переплетаются три истории, которые отличаются временем, местом и составом персонажей, что позволяет нам говорить о наличии в романе трёх сюжетных линий. Центральной является история Аниты, аргентинки по происхождению, разворачивающаяся в 1975 г. в мексиканской больнице, где героиня проходит курс лечения от рака. В её историю органично вплетаются две вставные истории, которые одновременно являются и снами Аниты, и отдельными сюжетно-повествовательными линиями. Первая рассказывает об актрисе 1930-х гг., уводя повествование в прошлое. Вторая, наоборот, увлекает читателя в постапокалиптическое будущее, где некий рекрут W-218 проходит свою обязательную службу. Их связующим звеном становится образ голливудской звезды Хеди Ламарр, которая так или иначе присутствует во всех трёх повествовательных линиях. Рассмотрим каждую из них в отдельности.

Как и предыдущие романы писателя, анализируемое произведение многослойно. Центральная история, повествование в которой ведётся преимущественно от первого лица, подаётся как дневниковые записи девушки, в которых она беседует со своим *alter ego*. Одновременно повествование состоит из типичных для романов М. Пуига диалогов без реплик повествователя, которые воспроизводят беседу Аниты с мексиканской подругой феминистских взглядов Беатрис и с аргентинцем Пости, левым перонистом. Анита вынуждена скрываться в Мексике от преследований политического режима, который сложился в Аргентине того времени. Ещё на родине после развода с мужем Анита познакомилась с двумя мужчинами полярных политических взглядов, и из-за этого жизни самой девушки и её близких (матери и дочери, которая осталась жить с отцом), оказались в опасности. Она бежит в Мексику, где попадает в больницу с диагнозом «рак». Именно с пребывания Аниты в больнице и начинается её история. С одной стороны, история Аниты схожа с биографией самого М. Пуига, который стал негоден второму перонистскому режиму и был вынужден покинуть родину, выбрав Мексику своим пристанищем. С другой стороны, несложно заметить сюжетные и идейные параллели с предыдущим романом автора «Поцелуй женщины-паука», как известно, ставшим первым произведением М. Пуигом в изгнании.

Сама Анита и окружающие сравнивают её со знаменитой Хеди Ламарр, которая была несчастна в браке с первым мужем и чуть не загубила из-за него свою карьеру актрисы: *Que estaba igual a Hedy Lamarr. Hace tanto que no veo fotos de ella, de chica siempre siempre me lo decían, claro, ahora ella no trabaja más y la gente no se acuerda*¹ [Puig, 1979, p. 75–76; здесь и далее подчеркнуто нами – А. Ч, Б. П.].

Из уст героини читатель узнаёт, с кем же ассоциирует себя девушка. Отметим, что размышления о том, что каждый человек, словно в кино или театре, играет свою роль – либо

¹ Что я похожа на Хеди Ламарр. Я так давно не видела её фотографий. В детстве мне постоянно это говорили, но она больше не снимается, и люди совсем про неё забыли (здесь и далее перевод наш – А. Ч.).

навязанную обществом, либо выбранную по собственной воле – занимают Аниту более всего. Подтверждение этому можно найти в дневниковых записях девушки.

...entrando al sanatorio y representando su papel de exmarido preocupado... ay, qué horror de tipo, siempre tan en papel, ¿por qué da esa impresión de que está actuando en un escenario? es como un actor que trabaja bien pero que no es natural...¹ [Puig, 1979, p. 57].

Beatriz dijo otra cosa, que más bien es representar un papel, un personaje que una se elige porque le gusta. Un personaje donde una se siente cómoda² [Puig, 1979, p. 516].

Pero yo digo una cosa, ¿no sería más lindo que cada uno fuera como es, sin representar un papel? ¿no sería más espontáneo todo, más divertido?³ [Puig, 1979, p. 520].

Анита пытается понять, какую роль должна исполнить она сама: матери, покорной жены, социально-политической активистки, феминистки, свободной женщины? Однако какое-то время она не может определиться: *Los dos que la pasan peor somos el pobre Belcebú y yo, los que se quedaron sin papel, los que llegamos últimos al reparto de caretas⁴ [Puig, 1979, p. 521–522].*

Подсознательно, о чём свидетельствует её сравнение самой себя с Хеди Ламарр, она стремится быть героиней фильма или кинодивой, чья жизнь, как ей кажется, насыщена событиями и яркими эмоциями. Поэтому Анита так старательно отрицает своё материнство и не хочет быть похожей на свою мать, которая представляется ей воплощением роли жены и матери; она изо всех сил стремится быть свободной и отказывается сковывать себя такими «социальными контрактами», как родственные связи или брак.

Внутреннее состояние Аниты и её переживания находят отражение во вставных историях – параллельных повествовательных линиях романа. Первая рассказывает о девушке, которая остаётся безымянной. Вначале она обозначается как «Ама» – «Хозяйка» («ama de casa» – «домохозяйка»): *El ángel parecía pestañear, sus párpados bajaron y volvieron a subir, según impresión del Ama⁵ [Puig, 1979, p. 12].*

С этой истории собственно и начинается роман. Действие этой истории разворачивается в 1940-е гг. XX в. в Европе. Перед читателем предстаёт красивая девушка, которая прогуливается по некоему особняку. Мы узнаём, что раньше она была актрисой, но теперь муж запрещает ей сниматься. Уже с самого начала становятся очевидны параллели с биографией Хеди Ламарр. Как известно, актриса родилась в 1914 г. в Вене, в 1933 г. вышла замуж за австрийского миллионера, оружейного фабриканта Ф. Мандля [Severo, 2000]. И в романе М. Пуига, и в реальности браки были крайне неудачным: девушка из романа, как и Хеди Ламарр, была буквально заперта в особняке мужа, как в тюрьме, поэтому решает сбежать. Согласно воспоминаниям Х. Ламарр, она ускользнула, переодевшись горничной [Shearer, 2010]. В романе М. Пуига «Хозяйка» узнаёт, что в их доме работает советский шпион, выдающий себя за горничную. Именно он помогает героине сбежать из особняка;

¹ ... пришёл в санаторий, разыгрывая роль обеспокоенного бывшего мужа... ах, какой ужасный человек, никогда не выходит из роли! Почему создаётся такое впечатление, словно он играет на сцене? Как актёр, который усердно работает, но выглядит совсем неестественно...

² Беатрис сказала иначе, что это как играть роль, выбрать персонажа, который тебе нравится. Персонажа, чья роль тебе удобна.

³ Но хочу сказать одно – не было бы проще, если бы мы были такими, какие есть, без всяких ролей? Не стало бы всё тогда более спонтанным, весёлым?

⁴ Хуже всего нам двоим, мне и бедняге Вельзевулу, ведь мы остались без роли, опоздали на раздачу масок.

⁵ Ангел словно подмигивал, Хозяйке казалось, что его веки опускались и поднимались вновь.

девушка притворяется своим двойником, которого ранее нанял её муж, чтобы сильнее оградить жену от внешнего мира. На корабле, по пути в Америку, её замечает известный голливудский кинематографист и предлагает стать актрисой, заключив с ним контракт. Этот сюжетный поворот тоже является частью биографии Х. Ламарр: она подписала контракт с Л. Майером, основателем студии MGM, прямо на пароходе «Нормандия». Во вставной истории романа М. Пуига героиня больше не упоминается как «хозяйка», она становится «actriz», возвращая себе когда-то утраченную роль: “*por allí no, respetable señora y admirada actriz. Esta otra es la entrada principal*”. *El Ama contestó que ya no era más estrella de cine*¹ [Puig, 1979, p. 20]; «*Un minuto después la campanilla sonó insolente como todas las mañanas y la actriz se levantó*»² [Puig, 1979, p. 279].

В случае с первой вставной историей, которая является переосмысленной и художественно обработанной биографией Х. Ламарр, героиня стремится избавиться от «роли» домохозяйки, жены и матери (она отказывается от новорождённой дочери во имя кинокарьеры), чтобы из «хозяйки» превратиться в «актрису». И это ей удаётся: «хозяйка» становится «актрисой». Однако новая «роль» не приносит ей счастья, «актриса», как и Анита в основном сюжете романа, бежит от своих проблем, теперь в Мексику. Там она трагически погибает в самом расцвете лет, поскольку не смогла вновь довериться мужчине и испугалась сковывать себя обязательствами. Финал расходится с биографией Х. Ламарр, которая была замужем неоднократно, воспитала троих детей и скончалась в преклонном возрасте. Но он отражает тревоги Аниты, оказавшейся в мексиканской больнице на грани жизни и смерти. Иначе говоря, смерть «актрисы» в небольшом мексиканском городке – это воплощение страхов Аниты. Таким образом, «актриса» из истории, которую Анита переживает в своих снах, является её *alter ego*, то есть одной из попыток познать себя. Образ роскошной Х. Ламарр, именитой актрисы, чья жизнь была похожа на кинофильм, привлекает Аниту, заставляет её мечтать о «звёздной» жизни. Одновременно она понимает, что полная свобода и отрицание своих социальных «ролей» не обязательно приведут её к счастливому финалу.

Вторая вставная новелла – научно-фантастический рассказ. После глобальной катастрофы мир превратился в безжизненную пустыню. Главная героиня, которая вместо имени носит позывной W-218, является рекрутом и проходит обязательную службу по предоставлению сексуальных услуг.

Как и в истории «хозяйки / актрисы» и Аниты, мужчина втягивает героиню вставной новеллы в политическую борьбу помимо воли девушки. В результате она приговаривается к работе в комплексе за полярным кругом, где находится тюрьма для отбывающих пожизненное заключение и хоспис для больных новой неизлечимой инфекцией. Однажды, ещё на свободе, девушка смотрит фильм, актриса в котором, как ей кажется, пытается предупредить об опасности и неотвратимости судьбы, о встрече, которая перевернёт её жизнь: *...hay peligro, desconfía de él ¡se acerca nada más que para reducirte a imagen de sus deseos! y sé que no podrás renunciar a él, yo tampoco puedo renunciar a él*³ [Puig, 1979, p. 428].

¹ «Здесь пройти нельзя, уважаемая сеньора и почтенная актриса, центральный вход там». Хозяйка ответила, что больше она не звезда кинематографа.

² Спустя минуту раздался резкий звон утренних колоколов, и актриса проснулась.

³ Опасность приближается. Не верь ему. Он лишь хочет слепить из тебя образ, соответствующий его желаниям! Я знаю, ты не сможешь устоять! И я не смогу...

Сюжет этого фильма отсылает читателя к моменту гибели «хозяйки / актрисы», создавая связь между двумя героинями. Позднее женщина в библиотеке говорит, что W-218 похожа как две капли воды на одну актрису из прошлого: *Pero señorita... Usted se parece tanto a alguien... Tal vez no lo sepa, pero hubo hace muchos años una actriz, la más bella de todas, que era muy parecida a usted*¹ [Puig, 1979, p. 556].

Ведомая любопытством, W-218 разыскивает в архивах информацию о той актрисе, которой оказывается «Хозяйка / актриса» из первой вставной новеллы. Все три истории связываются образом актрисы, прототипом которой является голливудская дива Хеди Ламарр.

Как и две другие героини, W-218 размышляет о своём предназначении, о «роли» женщины, об отношении к мужчинам. Однако она не стремится отринуть своё «я» матери, домохозяйки и жены, а пытается его обрести и вместе с тем понять «роли» других.

В комплексе для обречённых W-218 знакомится с женщиной, которая рассказывает ей историю одной заключённой, столь же молодой и красивой, как W-218. Как и Анита, она была из другой страны, охваченной гражданской войной, но, в отличие от героини, стремилась найти свою дочь, а не отдалиться от неё. Заметим, что повествование от третьего лица посредине новеллы сменяется на повествование от первого. Это происходит в момент, когда выясняется, что беглянка не имеет пола: *Pero nadie le supo contestar, los tiroteos arreciaban y a los soldados se les ordenaba quemar más y más pólvora. De pronto se desató un viento extraño y el camisón se alzó, mostrándome desnuda, y los hombres temblaron, y es que vieron que yo era una criatura divina, mi pubis era como el de los ángeles, sin vello y sin sexo, liso*² [Puig, 1979, p. 710].

Таинственная женщина без пола является частью самой Аниты, отражает её желание отказаться от всех «ролей», стать «чистым листом». Через сон во сне, рассказ в рассказе, Анита пытается познать и обрести себя. Или, как отмечает Х. М. Гарсия Рамос, ссылаясь на труды Ж. Лакана, познать «Другого» в себе. И этими «Другими» для Аниты являются героини вставных новелл – «Хозяйка / актриса» и W-218 [García Ramos, 1980, p. 105].

Очнувшись от тревожного сна, Анита, наконец, решается встретиться с матерью и дочерью: – *Sí, que vengan... pronto... las dos... porque tengo muchas ganas... de verlas... Y es cierto, eso sí es cierto*³ [Puig, 1979, p. 722].

Как видим, с одной стороны, героиня романа смогла найти ответы, которые так старательно искала, и пришла к определённом пониманию себя и, вероятно, окружающих. С другой стороны, мы понимаем, что поиск ответа на вопрос, в чём же заключается «роль» женщины, ещё явно не окончен. Согласно Г. Голдчлук, в романе утверждается невозможность окончательного построения стабильной личности, и, таким образом, поиск себя оказывается бесконечным [Goldchluk, 1980, p. 3]. Всё же важно, что героиня делает шаг навстречу «Другим» и теперь будет искать «Другого» не в снах и беседах с дневником, а в

¹ Сеньорита... Вы так мне кого-то напоминаете... Наверное, Вы не знаете, но много лет назад была одна актриса, самая красивая из всех, Вы с ней так похожи.

² Но никто не мог ей ответить, перестрелка усиливалась, а солдаты получали приказы всё стрелять и стрелять. Вдруг резкий порыв ветра распахнул ночную рубашку, обнажив моё тело, и мужчины задрожали, ведь они увидели, что я – божественное создание, лобок мой был как у ангела, без волос и без гениталий, совершенно гладкий.

³–Да, пусть придут... обе... как можно быстрее... я так хочу их увидеть. Да, точно, я уверена в этом.

диалоге с матерью и дочерью, которые также в определённой степени являются частью её самой: – *Más que abrazarlas, quiero... hablar con ellas... y hasta pueda ser... que nos entendamos...*¹ [Puig, 1979, p. 722].

Заключение

Таким образом, судьбы трёх героинь – Аниты, «Хозяйки / актрисы», W-218 – оказываются тесно связаны между собой, как в реальности художественного мира романа, так и на духовном, психическом уровне, и по сути являются сторонами одного и того же человека. Роман Мануэля Пуига «Pubis Angelical» представляет собой сочетание квазибиографии, научной фантастики, дневниковых заметок; построен на непрерывных диалогах, пронизан глубоким психологизмом.

Главным связующим звеном множества сюжетно-повествовательных линий романа является образ американской кинодивы Хеди Ламарр. Он не только объединяет разные стороны характера Аниты, но и является для неё ключом к пониманию себя и «Другого». При этом принципиально важно, что он ведёт и читателя к пониманию столь сложно организованного художественного мира этого яркого и необычного романа Мануэля Пуига.

Список литературы

1. Ливайн С. Дж. Читая Мануэля Пуига: взгляд биографа // Иностранная литература / Пер. с англ. А. Ильинского. 2003, № 10. URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/2003/10/chitaya-manuelya-puiga-vzglyad-biografa.html> (дата обращения: 23.05.2020).
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Санкт-Петербург: Семиосфера, 2004. С. 150–391.
3. Зунделович Я. Сюжет // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. Москва; Ленинград: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. Т. 2. URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-8991.htm> (дата обращения: 23.05.2020).
4. Разлогов К. Э. Планета кино. Москва: Эксмо, 2015. 408 с.
5. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. Москва: Наука, 1977. 577 с.
6. Тюпа В. И. Анализ художественного текста. Москва: Академия, 2009. 336 с.
7. Amido M. H. «Cine y literatura. La transposición de *Pubis Angelical* de Manuel Puig». Sevilla. https://www.academia.edu/27984169/CINE_Y_LITERATURA._LA_TRANSPOSICION_DE_PUBIS_ANGELICAL_DE_MANUEL_PUIG (дата обращения: 23.05.2020).
8. García Ramos J. M. «“Pubis angelical”, el Palimpsesto (El personaje en busca de personaje)»/ *Anales de Literatura Hispanoamericana*. 1980. Vol. 9. P. 103–112.
9. Goldchluk G. A través de las fronteras (Exilio, identidad y escritura en textos mexicanos de Manuel Puig) / *Orbis Tertius*. 1998. III (6) P. 1–6.
10. Puig M. *Pubis Angelical*, 1979. 726 p. URL: <https://damelibros.com/?sec=ebook&id=10641> (дата обращения: 23.05.2020).
11. Severo R. Hedy Lamarr, Sultry Star Who Reigned in Hollywood Of 30's and 40's, Dies at 86 / *The New York Times* January 20, 2000. Section B. P. 15 URL: <https://www.nytimes.com/2000/01/20/arts/hedy-lamarr-sultry-star-who-reigned-in-hollywood-of-30-s-and-40-s-dies-at-86.html> (дата обращения: 23.05.2020).
12. Shearer S. M. *Beautiful: The Life of Hedy Lamarr*, 2010. 512 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=d4hLFzsNgKEC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 23.05.2020).

¹– Сильнее, чем обнять их, я хочу... поговорить с ними... и возможно даже... мы поймём друг друга...

Chagina A. P.

Master (Philology), Senior Lecturer,
Department of Linguistics and Translation,
Perm State University

Proskurnin B. M.

Grand Ph.D. (Philology), Professor,
Perm State University

**IMAGE OF HEDY LAMARR AS A PLOT CENTRE
IN MANUEL PUIG'S NOVEL «PUBIS ANGELICAL»**

The article considers the fifth novel by Argentinean postmodernist writer Manuel Puig, "Pubis Angelical" (1979). The author is widely known in the West. His novels touch upon pressing and acute social and political issues, occupy a special place in the world literary process of the 1970-1980s, in connection with which his works become the subject of not only traditional, but also structuralist, postcolonial, feminist and queer studies. However, in modern Russian literary criticism, the work of M. Puig is not sufficiently studied and is not as well known as the work of other Argentinean writers. The work of M. Puig is closely connected with cinema and is filled with numerous references to Hollywood cinema of the first half of the twentieth century. In other words, his novels are intertextual. The deep influence of cinema on the poetics of his works allows them to be studied in the framework of the intermedial approach. All this determines the novelty and relevance of the study. A special place in the novels of M. Puig is occupied by the stars of black and white cinema – Hollywood starlets. The author turns to the image of film star for a more complete disclosure of the images of the heroes of the work, their inner world and motivations. Often, the images of film stars act as a means of plot movement. In the novel "Pubis Angelical", the image of Hedy Lamarr, an American actress of Austrian origin, who gained real fame in the 1930s and 1940s, becomes such a central figure and conquered Hollywood. The article discusses the role of the image of Hedy Lamarr in three interwoven narrative lines of the novel, the heroines of which are somehow connected with the famous actress. It is concluded that the image of H. Lamarr is not only the link between the heroines of the work, but also the center of the work around which the plot unfolds.

Keywords: Manuel Puig, postmodernism, image of film star, Hedy Lamarr, cinema and literature, intertextuality, intermediality.

УДК 821.111

Grafova Olga Igorevna

PhD (Philology), Senior Lecturer,
Linguistics and Translation Department,
Perm State University
614990, Perm, Bukirev Str., 15
Тел.: +7(342)2396283
E-mail: grafova.olly@gmail.com

Senchuk Anna Vladislavovna

Perm State University
614990, Perm, Bukirev Str., 15
Тел.: +7(342)2396283
E-mail: anna.senchuk25@gmail.com

**A. S. BYATT'S *THE NEXT ROOM*:
DOMESTIC SPACES, LABOUR AND ITS MANY GHOSTS**

The article centers upon the poetics of the short story «The Next Room» written by Antonia Susan Byatt, a key figure in contemporary British Fiction. The title of the story immediately sends the readers to the space of the house, specifically to “the next room”, where the voices of the protagonist’s dead parents talk, and states the main theme of the story and several persisting motifs and images of the short story. The authors of the article investigate thoroughly the critical works of foreign and Russian literary theorists concerning the short story and the collection of stories «Sugar and Other Stories» (1987), into which «The Next Room» is included. The article investigates the motifs of the story that are mostly evident in it: motifs of life, labour, woman’s identity, death, memories, family and different roots, of teeth, of family, of cacti. A lot of philosophical and literary works concerning the genre of the ghost story (to which this story belongs to) were analyzed to reveal the peculiarities of the genre in the fiction of the writer. The authors investigate domestic spaces and their limitations, image of the house of a family which is haunted by the ghosts of the dead, and identity of a woman in the domestic space and out of it. Critical and philosophical works on various adjacent topics helped the authors of the article to deepen the understanding of the story as well as to widen the “horizons” of its perception.

Key words: Byatt, short story, ghost story, motif, domestic space, roots, home, ghost.

Introduction

A. S. Byatt’s short story *The Next Room* is the 4th of the 11 stories included into the collection of stories under the title *Sugar and Other Stories* [Byatt, 1995, p. 57–84], which was first published in 1987 and is the first collection of stories written by the writer. This collection of stories and the short story itself were widely acclaimed by the readers and investigated by the critics abroad [Campbell, 1997, 2002; Rallo, 2005; Hadley, 2008; Sorensen, 2002; Steveker, 2009] and in Russia

[Торгашова, Бочкарева, 2006; Конькова, 2010; Дарененкова, 2012; Пузырева, Варламова, 2015], but still there are some themes just stated that are here to be investigated and revealed. In this article we aim to go deep into the critics' and philosophers' views to investigate the peculiarities of the short story as a ghost story with the reference to some important resources on the topic [Gordon, 1997; Roseneil, 2009; Abao, 2013; Downey, 2014] and to research the topics of domestic spaces analyzing some important works in this sphere [Geyh, 1993; Briganti, Mezei, 2015; Soon, 2015] to make it a comprehensive analysis of the poetics of the story.

Main part

The notion of domestic space in Byatt's short story *The Next Room* is closely connected with several persisting motifs found in the text: that of roots, whether it be roots of a tooth that needs to be removed and that will never grow back, roots of cacti carefully grown by one's deceased father, or the familial roots tying us to metaphysical domestic spaces even when we are not physically present in them. The narrative works as to defamiliarize the domestic space, to lift the perceived veil of homeliness and comfort to reveal the discomfort, alienation and disquiet that characterize familial life and one's ever so uneasy relationships with one's family members [Campbell, 1997].

Explored in the story we see the subject of how space mediates the relationships we build with the people we share our domestic spaces with: the protagonist thinks about her parents through the material remnants of their lives; her memories are tied directly to her father's garden, the drawing room her mother occupied while sick, their empty clothes. Especially interesting are her musings on the subject of cacti: the uncanny reproduction of the plant, the horror-esque descriptions of its parts and their multiplication reveal a queasy, restless feeling of disgust produced by familial bonds and interactions [Soon, 2015]. That aspect invites a psychoanalytical reading: the protagonist regrets the estrangement of her father and blames her mother for being the cause of it. Various bodily functions of the protagonist's parents are described in a similar manner to the repulsive images of plants and removed teeth. The protagonist frets the prospect of there being an afterlife for that would make it impossible for a life to end cleanly, for the bonds that tie us to people and places to be severed.

Another space that is important in the short story is that of a lavish hotel Joanna occupies near the end; there, she feels, it is impossible for spatial ties and roots to burst out from the other side, there one can truly be free and ultimately alone. Spaces such as expensive hotels bear no marks of their past tenants, or, as Joanna refers to them, 'users'. Hotels are first thought of not as dwellings but as instruments, functional and space-less, effectively muting the subjectivities that briefly come into contact with them and instead creating a pleasant mental static that does not express anything or intend to do so. However, that is proven to be false in the following passages: Joanna keeps hearing her parents' bickering in the next room. That makes the most important statement of the story: our domestic spaces are not tied to physical buildings, rooms or objects. Although the presence/absence of others might be felt most acutely while surrounded by the spaces they dwelt in and the belongings that now almost exude their scent, the domesticity persists in our mental spaces: the next room is right there, a wall away from wherever you are. We are tied not to the floorboards and curtain rods of our childhood homes, but to our memories, emotional and mental structures built in no small part by our familial relationships [Briganti, Mezei, 2012].

At first *The Next Room* appears to be a story about a haunted house: space is marked by persisting negative qualities of the departed, not horrifying in the sense of terrorizing bloodthirsty spirits but rather in the sense of the familiar as uncanny, the homely as staging the everyday traumas of familial life [Soon, 2015]. There is a comparison that is drawn between the allegedly haunted lavish hotel that the protagonist is staying at in order to escape the voices of her dead parents and the house in which those parents dwelled. The ghosts of her parents were not threatening, they did not try to drag her to the terrifying realm of spirits and the undead; what was unsettling about them was rather the promise of an afterlife spent within the confines of the next room, shackled to the metaphysical space of bickering, repressed anger and communication failures. Her initial hypothesis that the spirits were tied to her 'ancestral' home proven wrong, she finds she has no other choice but to accept the daunting reality that she may never escape her familial attachments, never rid herself from the traces her parents had left on her subjectivity.

Another ghostly space described in the story is the industrial regions of the UK where the workers who were left behind by the 'optimization' of labour have proclaimed themselves walking corpses. There we can see the topic of communal haunted spaces, the socio-economic iteration of a literary trope, far too real to be enjoyed from a safe distance. The narrative that the protagonist herself believes in, that of perpetual human progress and the transformative potential of human ingenuity, is the narrative that obscures the reality of human suffering caused by the so-called optimization, writing off the lives and fortunes lost to achieve its goals [Gordon, 2008]. An interesting parallel can be noticed between the ghosts of industrial workers and the briefly mentioned native Americans – they too have been conveniently removed from the pages of history, their deaths a 'necessary price' to pay to further the human progress, itself revealed to be the retrospective narrative construction used to obfuscate the reality of those unwillingly sacrificed for it.

Derrida's notion that we must live with our ghosts turns into an unsettling reality for Joanna. Originally used to counter the western culture's promptness to consign its ghosts to oblivion, we see how the notion transforms into something itself uncanny when the ethical choice of whether to care for one's ghosts is taken away and the responsibility assigned without bothering to ask for one's consent [Derrida, 1994]. However, this theoretical framework may push us towards understanding precisely why Joanna might be haunted by her parents in such a worrisome manner: enveloped by the persistence of the past, she is unable to exit the metaphysical space that always has the next room adjacent to it; she cannot exit that space in order to reflect on her life and relationships, she feels she carries it with her, that it is inscribed on the marrow of her bones, written in her genes, that it is her blood and presence that puts her inside the haunted space. It is the inability to deal with the ghosts, to separate herself from them that causes the haunting, that creates a persistent space of the uncanny.

Through the feminist lens, the motif of being stuck at home offers a lot of potential for research: the feminine subjectivity here is in some sense captured, subjugated and consigned to the inescapable domestic space [Abao, 2013]. The fact that the protagonist had to care for her ill mother for twenty years sacrificing her career ambitions in the process, after which she still finds herself unable to escape the domicile she has always wished to leave behind becomes that much more haunting from a feminist perspective: the exhausting work of caring for a chronically ill family member almost always falls on the shoulders of women, and much like the forgotten labour of

industrial workers written off by optimization, it is in a sense ghost-work: there is always a daunting feeling of the inescapability of the end, be it the imminent demise or the ever-nearing layoffs [Downey, 2014]. When one engages in this kind of labour, one must preemptively accept the inevitability of it ending in failure, the lack of appropriate compensation as well as the universal invisibility.

Women are largely the ones that have to accommodate the cycle of life: caring for the ill, organizing their funerals, carrying children and bringing them up [Geyh, 1993, p. 103–122]. One could viably claim that the reason that the western culture can so successfully remove the inconveniences of human life from its discursive field is because the feminine labour, enclosed in the domestic space, withdrawn and underrepresented in the mainstream culture, tends to the needs of life and death, however terrifying and exhausting that might be [Downey, 2014]. This enclosure, then, the story posits, does not only have to do with the reality of work one is supposed to complete nor with the space one is consigned to, but rather it permanently transforms one's mental space to mimic that of one's confinement; the trauma associated with carrying out this work for several decades (as in Joanna's case) is what causes the haunting. The protagonist dreads the afterlife spent in domesticity, as that makes her realize that her work can never truly be done: once distorted, her subjectivity cannot return to 'normalcy' [Roseneil, 2009]. We see in Joanna a hope that now, after her mother's death, she can finally start living her life as she sees fit and not having to redefine her entire existence to suit the needs of her sick mother; however, she discovers that even in her absence, her mother occupies her mental space both in psychological and metaphysical terms [Ibid.]. Quite like the begrudged industrial worker who has no hope of finding another place for himself, Joanna is unable to let go of her past experiences and familial ties. She is, in a sense, correct that the haunting permeates her presence, yet the reason might not be genetic determinism.

Joanna's confinement is characterized not only by its mental dimensions, however; the years that she had to spend caring for her sick mother also narrowed the physical horizons of her existence: being now in her late fifties, she can never go to faraway countries teeming with adventure as she did in her youth. Coincidentally, this is the reason why she goes to Durham, a city in the northeast of England that was home to flourishing coalfields just until the seventies. The city itself can be seen as a ghostly space: its ancient landmarks next to new steel mills, layers upon layers of history that never lose their sickening continuity best illustrated by perpetual human suffering that had to do with what could be called *bonded* labour [Gordon, 2008]. Joanna tried to hear their ghosts as she keeps hearing those of her parents, yet finds herself unable to do so. And instead of ghosts, she has to deal with the living dead – workers who have been laid off due to optimization of labour and who now have no hope for the future, preemptively declared dead by the unyielding economic progress.

Conclusion

Spaces in general, then, and especially the domestic spaces, are seen as marked by the labour performed within them, transforming the mental spaces of those who participate in the said labour. Haunted spaces, the spaces where ghosts are born, appear not as an answer to a singular hideous crime or an indefensible injustice, but as a result of forced transmutation of the workers' subjectivities [Gordon, 2008]. Living with the ghosts created by one's labour becomes a ghostly continuation of such labour: even when the material work is finished, one has to deal with the

consequences both material and psychological, and cleaning up a mental space in which one has spent a large portion of one's life may prove impossible as the horizons of hope and possibility are narrowed in the result, impeding one from exiting such a space wherever one might find oneself physically present. The boundness to these spaces can be illustrated using the metaphor of plants putting down roots; however, to quote Joanna's mother, sometimes "the earth is poisonous" [Byatt, 1995, p. 63].

Bibliography

1. Дарененкова В. С. Символика цвета в «Маленькой черной книге рассказов» А. С. Байетт. Дисс. ... к. филол. н. Пермь, 2012. 190 с.
2. Конькова М. Н. Поэтика жанра рассказа в творчестве А. Байетт. Дисс. ... к. филол. н. Екатеринбург, 2010. 161 с.
3. Пузырева А. Д., Варламова В. Н. Архетипы и символы в малой прозе А. С. Байетт (на материале сборника рассказов "Сахар и другие рассказы") // Инновационные технологии в науке и образовании, 2015. № 4. С. 363–366.
4. Торгашева Е., Бочкарева Н. С. Образ ребенка в рассказе А. С. Байетт «Июльский призрак»: традиция литературной сказки // Мировая литература в контексте культуры. Пермь, 2006. С. 188–193.
5. Abao F. J. P. 'Ghostwriting': An Introduction to Ghost Stories by Women // Review of Women's Studies. 2013. № 21. P. 90–97.
6. Briganti C., Mezei K. The Domestic Space Reader. Toronto: University of Toronto Press, 2012. 448 p.
7. Byatt A. S. Sugar and Other Stories. London: Vintage, 1995. 248 p.
8. Campbell J. A. S. Byatt and the Heliotropic Imagination. Wilfrid Laurier University Press, Canada, 2002. 298 p.
9. Campbell J. A. Confecting Sugar: Narrative Theory and Practice in A. S. Byatt's Short Stories // Critique: Studies in Contemporary Fiction. 1997. № 38. P. 105–122.
10. Derrida J. Specters of Marx: The state of debt, the work of mourning, and the new international / trans. P. Kamuf. New York: Routledge, 1994. 258 p.
11. Downey D. American Women's Ghost Stories in the Gilded Age. London: Palgrave Macmillan UK, 2014. 209 p.
12. Geyh P. Burning down the House? Domestic Space and Feminine Subjectivity in Marilynne Robinson's "Housekeeping" // Contemporary Literature, 1993. № 34. P. 103–122.
13. Gordon A. Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination. Minnesota: University of Minnesota Press, 1997. 280 p.
14. Hadley L. The Fiction of A. S. Byatt. New York: Palgrave Macmillan, 2008. P. 115–136.
15. Rallo C. L. Women Ageing as a Thematic Link: Fictionalising Women's Phases of Life in A.S.Byatt's Sugar and Other Stories // Women Ageing. Literature and Experience / Ed. by B.Worsfold. Lleida, University of Lleida: GRUP DEDAL-LIT, 2005. P. 51–62.
16. Roseneil S. Haunting in an age of individualization // European Societies, 2009. № 11. P. 411–430.
17. Soon A. Women and Domestic Space in Contemporary Gothic Narratives: The House as Subject. New York: Palgrave Macmillan US, 2015. 246 p.
18. Sorensen S. Death in the Fiction of A. S. Byatt // Critique: Studies in Contemporary Fiction, 2002. № 43. P. 115–134.
19. Steveker L. Identity and cultural memory in the fiction of A. S. Byatt: Knitting the net of culture. London: Palgrave Macmillan UK, 2009. 190 p.

Графова О. И.

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Сенчук А. В.

Пермский государственный национальный исследовательский университет

ФИЛОСОФИЯ ПРОСТРАНСТВА В РАССКАЗЕ

А. С. БАЙЕТТ «THE NEXT ROOM»

В статье исследуется поэтика рассказа «The Next Room» Антони Сьюзен Байетт (Antonia Susan Byatt), которая по праву считается одной из ключевых писательниц современной Великобритании. Уже само название рассказа («The Next Room» в переводе с английского языка означает «следующая», «соседняя», «другая» комната) отсылает читателя к пространству дома, в особенности «соседней комнаты», в которой беседуют голоса ушедших родителей героини, и обозначает его главную тему, отсылая к ряду связанных с ним мотивов и образов. Авторы статьи подробно исследуют критическую литературу зарубежных и российских литературоведов, посвященную исследуемому рассказу и другим рассказам сборника «Sugar and Other Stories» (1987), в который входит рассказ «The Next Room». В статье исследуются те мотивы рассказа, которые выходят на первый план: мотивы жизни, труда, женской доли, смерти, воспоминаний, семьи и разных корней, зубных, семейных и кактусов. Авторы статьи обращаются к широкой философской и литературоведческой базе по жанру *ghost story*, к которому можно отнести исследуемый рассказ, выявляя особенности проявления жанра, характерные для творчества писательницы. В рассказе также исследуются темы домашнего пространства и его ограниченности, образ дома семьи с ее историей и вечно населяющими его призраками, а также женской идентичности в рамках дома и за его пределами. Привлечение большого количества критической и философской литературы позволяет углубить понимание текста, таким образом «расширяя горизонт» читательского восприятия рассказа.

Ключевые слова: Байетт, рассказ, мотив, философия пространства, дом, привидение.

УДК 372.881.111.1

Байбурова Ольга Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
английского языка профессиональной коммуникации,

Пермский государственный национальный
исследовательский университет

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

Тел.: +7 (342) 2396833

E-mail: olga3079@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КУРСАМИ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Современное высшее образование активно развивается с применением информационных и телекоммуникационных технологий. Вынужденный переход российских вузов на дистанционный формат обучения весной 2020 г. потребовал пересмотра существующей традиционной модели обучения, в том числе используемых учебных пособий. В работе представлен опыт использования системы управления обучением MOODLE при разработке курса английского языка для бакалавров естественнонаучных специальностей, первоначальной целью создания которого была организация аудиторной и самостоятельной работы студентов в рамках традиционной модели обучения. Курс был апробирован в одиннадцати образовательных группах механико-математического, геологического, географического и химического факультетов (более 250 обучающихся). Приводятся результаты опроса шестидесяти студентов и четырех преподавателей, целью которого было выявить положительные и отрицательные стороны нового курса. Основными преимуществами интерактивного учебного пособия являются отсутствие печатных материалов, возможность работать в любом месте и в любое время, разнообразный контент и задания, интерактивность и элементы геймификации, удобный способ отправки выполненных работ, ясная система оценивания, автоматическое оценивание тестов и комментарии к неправильным ответам, возможность совместного онлайн-обучения. Среди трудностей, возникших в ходе обучения, участники опроса отметили медленную загрузку упражнений, необходимость стабильного Интернет-соединения, технические неполадки, спорные моменты при оценивании тестов с открытыми вопросами. Рассматриваемое интерактивное учебное пособие по английскому языку подходит для традиционного и смешанного обучения, позволяет варьировать долю синхронного и асинхронного дистанционного компонента, адаптировать содержание к нуждам конкретной группы, непрерывно обновлять контент.

Ключевые слова: английский язык, модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда, смешанное обучение, дистанционное обучение, синхронное и асинхронное обучение.

Введение

Как известно, в условиях пандемии 2020 г. российские вузы перешли на удалённое обучение, что привело к ситуации со многими неизвестными. Как перейти из аудитории в онлайн-пространство? Какое оборудование и программное обеспечение необходимо использовать? Как наладить обратную связь с обучаемыми? На эти и многие другие вопросы пришлось ответить каждому преподавателю.

Учебный курс, изначально не планировавшийся как дистанционный, сложно быстро и качественно перевести на новые рельсы так, чтобы реализовать поставленные цели и задачи, обеспечить введение и усвоение учебного материала, контроль уровня понимания и обратную связь со студентами.

Традиционно курс иностранного языка предполагает наличие учебного пособия (печатный учебник с аудиодиском или его электронный вариант) и требует активного личного взаимодействия преподавателя и обучающихся, выполнения большого числа тренировочных упражнений, тестовых заданий промежуточного контроля, формирующего оценивания, постоянной адаптации курса к запросам, уровню и темпу работы учебной группы.

В начале периода дистанционного обучения в марте-апреле 2020 г. многие наши коллеги-преподаватели общались с учебными группами по электронной почте: высылали старостам групп задания, основанные на материалах учебника, ссылки на Интернет-ресурсы для изучения, повторения той или иной темы, получали фотографии выполненных заданий или текстовые документы в качестве отчёта о проделанной работе. Вскоре выяснилось, что самоизоляция продлится долго, выбранный формат обучения – однообразен, проверка работ занимает огромную часть времени педагога, а переписка по поводу ошибок и доработки заданий превращается в бесконечный, плохо контролируемый процесс.

Преподаватели начали искать новые способы подачи информации и общения с группами, многие перешли к регулярным видеоконференциям посредством Zoom, BigBlueButton, Skype и других сервисов. Однако, на наш взгляд, более удобным может стать некий промежуточный вариант, дополняющий, а при необходимости и дублирующий формат видеосвязи – онлайн платформа, персональный сайт или закрытая группа в социальных сетях, где можно разместить видеоролики, ссылки на полезные ресурсы, задания, упражнения и тесты, организовать учебный процесс в плоскостях преподаватель – учебная группа, студент – студент, студент – группа, получать регулярную и своевременную обратную связь. Это позволит обучаемым выполнять часть заданий в удобное для них время, не выпадая из учебного процесса из-за плохого самочувствия, нестабильного Интернет-соединения, отсутствия веб-камеры или микрофона.

Среди онлайн платформ все большую популярность набирают бесплатный веб-сервис «Google Класс», разработанный компанией Google, сочетающий функции виртуального хранилища информации, набор сервисов для создания документов, таблиц, презентаций, электронную почту и календарь для планирования [Веб-сервис «Google Класс»], и модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment или MOODLE), предложенная Мартином Дугиамасом [Официальный сайт MOODLE]. Система управления обучением LMS MOODLE, известная также как виртуальная обучающая среда, представляет собой бесплатное веб-приложение, которое

встраивается в сайты и используется учебными заведениями для дистанционного или смешанного обучения в качестве дополнительного механизма организации аудиторной и самостоятельной работы [Дьяченко, Демищенко, 2016]. Для работы в LMS MOODLE как пользователям, так и авторам учебных курсов достаточно базовых навыков работы на компьютере.

Курсы на базе LMS MOODLE создаются по всей России (см., например: [Горожанов, 2016; Лычковская, Менгардт, 2016; Сарян, 2016; Скворцова, Митчелл, 2016]) и дают ряд преимуществ: доступность, объективность оценки результатов, наличие постоянной обратной связи, мобильность, возможность обмениваться информацией любого объёма, эффективная организация самостоятельной работы обучающихся, широкий набор гибких инструментов для организации работы и контроля, возможность выбирать индивидуальную траекторию освоения дисциплины, персонифицировать и интенсифицировать образовательный процесс при синхронном и асинхронном обучении.

Основная часть

Коллективом преподавателей кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета на платформе MOODLE разработано учебное пособие для смешанного формата обучения к дисциплине «Английский язык (базовый курс)» для студентов второго курса с уровнем владения английским языком A₁-A₂ по шкале общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Целью курса является развитие базовых умений общения на английском языке, умений грамотно и аргументированно строить устную и письменную речь, осуществлять перевод текстов с русского языка на иностранный и с иностранного на русский.

Задачи курса: 1) изучение и закрепление грамматики по темам: видовременные формы глагола, модальные глаголы, условные предложения, страдательный залог, типы вопросительных предложений, степени сравнения прилагательных и наречий, артикли, предлоги места и времени; 2) расширение словарного запаса в рамках тематики разделов, изучение идиоматических выражений; 3) формирование коммуникативного навыка в контексте ситуаций бытового и академического общения; 4) знакомство с современными Интернет-ресурсами для самостоятельного углубленного изучения материала; 5) знакомство с современной художественной литературой, музыкой и фильмами на английском языке, актуальными реалиями стран изучаемого языка, причинами проблем межкультурной коммуникации и способами их устранения.

Курс рассчитан на 4 зачётные единицы (56 часов аудиторной и 88 часов самостоятельной работы) и включает в себя 4 раздела: Youth problems and education, Cross-cultural communication, Digital world, Social and natural environment. Каждый раздел содержит введение в тему, работу с мультимедиа файлами, задания на персонализацию проблемы, работу с письменным и звучащим текстом заданной тематики, интерактивные упражнения на формирование лексических и грамматических навыков, создание письменных текстов разных жанров, значительное число заданий для развития навыков монологической и диалогической устной речи, проблемно-ориентированное творческое задание, коллективный проект, письменное контрольное мероприятие, обсуждение результатов и самооценку.

Курс создавался для аудиторной и самостоятельной работы студентов второго курса бакалавриата, но в условиях карантина был легко адаптирован к дистанционному обучению путём организации периодических онлайн конференций для устной групповой работы. В рамках курса используются современные методы и интерактивные технологии (например, видео-лекции по грамматике, записанные в студии университета), форум (обсуждение проблемных вопросов под руководством преподавателя), чат (выполнение работы в парах и мини-группах), Wiki-технологии (коллективное написание проектной работы), методика «Перевернутый класс», методики развития креативного мышления и креативного письма, мобильные технологии (приложения MOODLE для Android и iOS, Quizlet).

В пособии предусмотрен широкий спектр возможностей для организации самостоятельной работы обучаемых в условиях удалённого взаимодействия. Находясь на расстоянии, студенты могут работать (синхронно и асинхронно) над общими текстовыми документами, таблицами и презентациями, заниматься проектной деятельностью, совместно просматривать и обсуждать видеоролики, решать кейсы, собирать, анализировать и оценивать информацию, участвовать в деловых играх, проводить работу над ошибками. В соответствующие разделы курса могут быть импортированы и экспортированы различные типы документов или ссылки на необходимые для работы ресурсы, инструкции от преподавателя и различного рода шаблоны документов, установлены сроки сдачи заданий и критерии оценивания. При необходимости можно дополнить работу общением посредством голосовой связи.

Преподаватель имеет возможность контролировать свойства курса, например, время выполнения заданий; размещать и открывать доступ к информации любого объема (теоретические и лекционные аудио и видео файлы, текстовые материалы в виде файлов и ссылок); отслеживать взаимодействие, активность и успеваемость участников группы, корректировать учебную траекторию группы / обучающегося.

Для закрепления знаний помимо традиционных форм работы применяются приемы формирующего оценивания, задания для промежуточного контроля, взаимо- и самоконтроля, в том числе обучающих тестов (например, задания на множественный выбор, с неограниченным количеством попыток и градуированными подсказками).

Основное средство контроля знаний в системе LMS MOODLE – это тесты разных типов, помимо которых можно использовать обмен сообщениями в рамках форума, блога, чата; групповую работу в Wiki формате, когда учебная группа создает общий продукт, находясь на расстоянии друг от друга, а преподаватель контролирует процесс и оценивает результат удаленно [Как создать сайт...]. Задания открытого типа (например, эссе) проверяются «вручную», большинство стандартных тестов – автоматически.

Важным преимуществом работы в LMS MOODLE является возможность постоянного совершенствования курса. Авторы могут добавлять / удалять материалы, менять блоки информации местами, создавать ресурсы совместно с учебными группами. Кроме того, курс можно тестировать целиком и по частям и вносить правку по мере необходимости.

В течение двух лет отдельные разделы обсуждаемого курса английского языка прошли апробацию в 11 учебных группах четырех факультетов (механико-математического, геологического, географического и химического). Выбраны группы с разным уровнем сформированности навыков владения компьютером: от среднего уровня для специальностей

«геология», «география», «фармация», «химия» до уровня продвинутого пользователя – студенты специальностей «Компьютерная безопасность», «Фундаментальная информатика и информационные технологии», «Прикладная математика и информатика», «Геоинформационные системы». Всего в апробации принимало участие 4 преподавателя и более 250 студентов.

В конце периода апробации студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, целью которой было выяснить отношение обучаемых к новому учебному курсу в целом (выбор тем, заданий, форм работы, уровня сложности и т. д.) и к форме подачи материала, в частности; сравнить новый формат учебника с традиционным; выявить положительные и отрицательные стороны нового курса. В опросе участвовали 60 обучающихся.

Анкетирование показало, что большинство студентов относятся к новой форме учебного пособия положительно или нейтрально: по 10-ти балльной шкале в среднем студенты оценили курс на 7,5 баллов. 55 % респондентов предпочитают заниматься по электронному интерактивному пособию, 42 % – по традиционному варианту учебника (печатный учебник или его PDF версия), 3 % студентов утверждают, что готовы работать по любому учебнику. Никто из опрошенных до этого не имел опыта дистанционного или смешанного обучения иностранному языку.

При ответе на вопрос «С чем Вы предпочитаете работать на занятиях: традиционные формы материала (тексты, аудио файлы) или мультимедийные материалы, сочетающие различные способы представления информации (фильмы, мультфильмы, музыкальные клипы, видео лекции)?», 44 человека (73 %) сделали выбор в пользу мультимедийных материалов.

Семь из десяти опрошенных предпочитают выполнять письменные задания по иностранному языку в одном из текстовых процессоров и отправлять их преподавателю на электронную почту с помощью мессенджеров или загружать в соответствующий раздел курса. Остальные 30 % студентов привыкли писать в тетрадях.

При выполнении домашнего задания 88 % респондентов работали на компьютере (персональный компьютер, ноутбук, планшет) и лишь 12 % из них пользовались смартфоном; в аудитории более половины студентов работают на смартфоне (58 %), 26 % пользуются компьютерами в компьютерном классе и по 8 % – личными ноутбуками и планшетами. При этом подавляющее большинство опрошенных (91,5 %) для работы на занятии пользуются мобильным интернетом.

Сравнив опыт выполнения домашней работы по новому учебному курсу с работой по традиционным учебникам, респонденты отметили, что процесс выполнения заданий стал интереснее (77 %), разнообразнее (83 %), сами задания не стали более сложными (64 %). При этом время выполнение домашней работы практически не изменилось – в среднем 2,3 часа в неделю по интерактивному курсу и 2 часа – по традиционному учебному пособию.

Последние два вопроса анкеты были открытыми. Мы попросили студентов перечислить плюсы и минусы работы с интерактивным курсом «Английский язык (базовый курс)» по сравнению с традиционным обучением, построенным на работе с печатным учебником. Среди преимуществ нового курса студенты отмечают отсутствие необходимости носить с собой учебник и тетрадь, поскольку для работы достаточно компьютера или мобильного устройства с выходом в Интернет, возможность выполнять задания в любом

месте и в любое время, интерактивность, разнообразный интересный контент и задания, элементы геймификации, пополнение багажа страноведческих знаний, простоту в использовании, наличие обратной связи с преподавателем, ясную систему оценивания, автоматическое оценивание тестов и комментарии к неправильным ответам, удобный способ отправки выполненных заданий.

К недостаткам пособия обучаемые отнесли медленную загрузку заданий, технические неполадки, спорные моменты при оценивании тестовых заданий с открытыми вопросами, необходимость стабильного интернета, а также то, что не все задания удобно выполнять с помощью телефона.

Преподаватели, участвовавшие в апробации, отмечают, что новый курс, разработанный в LMS MOODLE, дает возможность широкого применения интерактивных заданий, предлагает актуальные и близкие студентам темы, что способствует повышению их интереса и вовлеченности. Например, обсуждается актуальная для современной молодежи тема прокрастинации, снижающей уровень академических достижений [Руднова, 2019]. Студенты с интересом обсуждают свою личную склонность к откладыванию дел на более поздний срок и возможные способы решения данной проблемы. Положительно оценены тесты с автоматической проверкой, экономящие время педагога.

Оптимизация использования внеаудиторного времени достигается за счет привлечения Интернет-технологий, прежде всего коллективных заданий в формате Wiki. Авторами намеренно добавлены провокационные темы, вызывающие эмоциональный отклик группы, например, предлагается обсудить на форуме утверждения типа «если ночью не поспал, то можно вздремнуть и на лекции» или «к экзамену можно подготовиться за одну ночь».

Основной минус работы с интерактивным курсом, по мнению преподавателей, участвовавших в апробации, – периодически возникающие технические неполадки и нестабильное Интернет-соединение. Поскольку данная проблема не может быть полностью решена, часть онлайн заданий была перенесена в раздел самостоятельной работы, что особенно актуально в режиме удалённого обучения. Еще одна проблема связана со сложностью технического воплощения заданий: необходимо предвидеть все варианты ответов, которые студент может дать в ответ на вопрос, в некоторых случаях даже лишний пробел оказывается значимым. Подобные недочеты регулярно обнаруживаются, база правильных ответов пополняется, инструкции уточняются и детализируются.

Заключение

Платформа MOODLE даёт возможность использовать различные дистанционные элементы в процессе очного обучения, что актуально в случае временной нетрудоспособности студента, при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в период карантина и в других ситуациях, когда студент или преподаватель вынужденно отсутствуют на занятии. При получении, выполнении и отправке выполненных заданий студент может выбирать удобное для себя время и место, работать в условиях мягкого или жёсткого дедлайна, получать новые знания в индивидуальном темпе. В асинхронном режиме могут проводиться и контрольные мероприятия с последующей автоматической или ручной обработкой результатов.

Два месяца самоизоляции и удаленной работы показали, что асинхронный компонент позволяет большинству обучающихся успешно осваивать программу. В частности, студенты, имевшие академическую задолженность по предмету, сумели закончить триместр с положительной оценкой. Позитивные тенденции наметились и в работе застенчивых и робких студентов, получивших возможность сосредоточиться, выразить свои идеи на форумах, в мини-группах, чего сложно было добиться в аудитории.

Однако вышеперечисленные важные преимущества удаленного обучения иностранному языку должны дополняться синхронным взаимодействием с преподавателем и учебной группой, поскольку для изучения иностранного языка необходима живая коммуникация. Часть контрольных мероприятий требует личного общения в аудитории при смешанном обучении или коммуникации посредством конференцсвязи – при дистанционном обучении.

Таким образом, можно сделать вывод, что смешанное обучение является отличным компромиссом между традиционным аудиторным и дистанционным форматами. Использование современных интерактивных методов коммуникации знания позволяет повышать мотивацию и вовлеченность студентов в процесс обучения, эффективно совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся, «интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, формировать способность мыслить неординарно, обосновывать свои позиции, развивать умение выслушивать иную точку зрения; <...> сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным» [Афанасьев, 2016, с. 985].

Размывание границ между традиционным и дистанционным образованием представляется закономерным и неизбежным. Полагаем, что будущее – за сочетанием обоих подходов, поскольку технология смешанного обучения сочетает преимущества аудиторной работы с применением онлайн компонента курса, используемого в синхронном и/или асинхронном режиме. Варьируя долю заданий, вынесенных на удаленную работу, преподаватель может в значительной степени видоизменять курс, смещать акценты на те аспекты, которые требуют его личного внимания и объяснения в аудитории, оставляя отработку отдельных навыков на самостоятельную работу.

Рассматриваемая электронная образовательная среда для сопровождения учебного процесса позволяет эффективно формировать навыки как самостоятельной, так и совместной удаленной работы, повышать качество и эффективность обучения иностранному языку при смешанном обучении.

Список литературы

1. Афанасьев А. Н., Куклев В. А., Егорова Т. М., Воеводин Е. Ю., Бочков С. И. Исследование интерактивных возможностей электронного обучения на основе СДО Moodle: поиски и решения // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1. С. 982–991.
2. Веб-сервис «Google Класс» компании Google. URL: <https://classroom.google.com/> (дата обращения 01.05.2020).
3. Горожанов А. И. LMS MOODLE как инструмент разработки курсов иностранных языков – узлов обучающей виртуальной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2016. № 17 (756). С. 55–64.
4. Дьяченко А., Демищенко Е. 11 фишек системы Moodle, о которых Вы не знали. 2016. URL: <https://etutorium.ru/blog/11-fishek-sdo-moodle-o-kotorykh-vy-ne-znali/> (дата обращения: 01.05.2020).

5. Как создать сайт с системой дистанционного обучения. URL: <https://moodle.ru/> (дата обращения: 01.05.2020).
6. Лычковская Л. Е., Менгардт Е. Р. Использование технологии MOODLE при разработке электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык» // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов. Материалы научно-практической конференции (Томск, 28–29 января 2016 г.). Томск: Изд-во «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники», 2016. С. 312–313.
7. Официальный сайт MOODLE. URL: <https://moodle.com/> (дата обращения: 03.02.2019).
8. Руднова Н. А. Индивидуально-личностные предикторы прокрастинации в разные периоды взрослости. Автореф. ... к. психол. н. Пермь, 2019. 27 с.
9. Сарян М. А. Опыт интегрирования инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов, магистрантов и аспирантов на примере использования системы MOODLE // Глобальный научный потенциал. 2016. № 5 (62). С. 15–19.
10. Скворцова Е. Ю., Митчелл П. Дж. Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде MOODLE // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 177–187.

Baiburova O. V.

*PhD (Philology), Associate Professor,
English for Professional Communication Department,
Perm State University*

USE OF LMS MOODLE FOR BLENDED LEARNING OF ENGLISH

Information and communication technologies have become indispensable in view of the COVID-19 pandemic. All the schools and universities in Russia have adopted e-learning technologies. Perm State University has been successfully using Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (LMS MOODLE) as a tool to guarantee flexible efficient teacher-student and student-student interaction. The Department of English for Professional Communication of Perm State University has developed an LMS MOODLE course of Academic English for the second-year undergraduate science students. Before the official introduction in January 2020, the course has been tried in eleven educational groups (about 250 students). We conducted a survey among the sixty students and four teachers to evaluate the effectiveness of the course, advantages and disadvantages of blended learning and the amount of time needed in an average week. The main benefits of the course are absence of printed materials, permanent access to learning materials, interesting content and tasks, interactivity and elements of gamification, easy-to-use format, and a convenient way to send completed tasks, clear grading system, online testing with instant automatic evaluation and feedback, possibility of online collaborative learning. Among the difficulties encountered during the training period the respondents mentioned poor access to the Internet, technical problems, and evaluation of tests with “open” answers. The course developed in LMS MOODLE suggests a great variety of blended learning, by bridging between traditional teaching without e-learning and distance education. It can be adopted to various settings and easily updated.

Keywords: English Language, LMS MOODLE, blended learning, distance learning, synchronous and asynchronous learning.

УДК 811.112.2; 37.016

Кёпке Катрин

Доцент кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396477
E-mail: sialpsu@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной проблеме – развитию на уроках иностранного языка умения говорить. В начале статьи рассмотрены некоторые термины, тесно связанные с процессом формирования коммуникативной компетенции. Главной задачей работы является представление ряда упражнений, направленных на развитие навыка устной речи у учащихся. В первой части статьи описаны упражнения, направленные на подготовку учащегося к общению: формирование корректного произношения, развитие активного словарного запаса, освоение дискурсивных средств. Затем рассматривается комплекс упражнений, направленных на структурирование речи. Особое внимание уделяется формированию навыка монологической и диалогической речи, умению отличать существенную информацию от несущественной в ситуации реального общения. Далее представлен ряд упражнений, имитирующих реальное общение (ролевые игры, беседы ученика и учителя), направленных на закрепление и отработку полученных ранее навыков говорения. Статья предназначена для учителей иностранных языков и содержит информацию, которая может быть непосредственно использована на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: управляемое изучение языка, неуправляемое изучение языка, коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, коммуникативная задача, говорение как средство обучения, говорение как цель обучения, активный словарный запас, пассивный словарный запас, дискурсивные средства, стратегия компенсации, сценарий, интеракция, интерактивная компетенция.

Введение

Формирование и развитие коммуникативной компетенции учащегося при изучении иностранного языка – это наиболее сложный аспект педагогической деятельности любого учителя. В процессе обучения учитель может столкнуться с разнообразными проблемами и практической необходимостью ответить на ряд вопросов. Что может сделать учитель, чтобы вовлечь обучающихся в разговор на иностранном языке? Как отрабатывать навык говорения, если класс состоит из 20 или 30 учащихся? Как правильно реагировать на ошибки, которые обучающиеся допускают во время разговора? Как вовлечь в разговор тех обучающихся,

которые не любят говорить даже на родном языке? Какова роль учителя в процессе формирования навыка говорения на уроках иностранного языка?

Прежде всего, следует отметить, что как у учеников, так и у учителей существуют определённые представления об изучении иностранного языка, в некоторых случаях даже стереотипные, например:

- эффективное обучение устной речи возможно только в стране изучаемого языка, но не в рамках школьных или университетских занятий;
- в аудиторных условиях невозможно создать естественную ситуацию общения;
- иностранный язык в жизни и иностранный язык на занятии существенно различаются;
- грамматика первична: чтобы научиться говорить, нужно сначала освоить грамматику.

Основная часть

Следует заметить, что изучение языка может быть управляемым (tutored language acquisition) и неуправляемым (untutored language acquisition). Под неуправляемым изучением языка подразумевается ситуативное обучение [Roche, 2008, S. 90]. Как правило, это происходит в стране изучаемого языка и освоение иностранного языка проходит в условиях реальной жизненной ситуации. В случае управляемого изучения языка процесс обучения заранее выстроен: учитель подбирает методику, учебный материал, занятия проводятся в аудиторной форме в соответствии с расписанием [Schatz, 2006, S. 11].

Заметим, что в случае неуправляемого изучения все аспекты языка, в частности, лексика и грамматика, изучаются исключительно в коммуникативной ситуации, при этом выбор языкового материала связан только с конкретной коммуникативной задачей и конкретной языковой ситуацией, материал при этом усваивается за счёт многократного повторения. Для успешного освоения иностранного языка в случае неуправляемого изучения важное место занимает мотивация и коммуникативные умения обучающихся, поскольку они должны не только самостоятельно справиться с реальной коммуникативной ситуацией, но и «закрепить» полученные таким образом знания, для того чтобы использовать их в дальнейшем.

При управляемом изучении весь процесс обучения заранее спланирован. Учитель составляет учебный план, выбирает учебные пособия, методику обучения, темы и задания и на протяжении всего процесса обучения сопровождает обучающегося. Кроме того, при управляемом обучении мотивация во многом зависит от индивидуальных целей обучающегося, но также тесно связана и с личностью учителя [Schatz, 2006, S. 17].

Безусловно, каждый из методов изучения языка имеет свои преимущества и недостатки, однако наша работа посвящена управляемому изучению, поэтому постараемся разобраться, как могут быть использованы элементы неуправляемого обучения при изучении иностранного языка под руководством учителя.

Так, при управляемом изучении учитель подбирает лексический и грамматический материал и формирует упражнения для проработки этого материала, работа идёт по заранее заданному шаблону, то есть ситуация общения не имеет отношения к решению реальной коммуникационной задачи, она создана искусственно. Это не позволяет полноценно сформировать умение говорения. В то время как при неуправляемом изучении языка

коммуникационная деятельность первична, на первом месте стоит решение реальной коммуникативной задачи, а выбор лексики и грамматики уже вторичен, то есть обусловлен коммуникативной задачей.

В связи с этим возникает вопрос, как в условиях управляемого изучения языка эффективно формировать у обучающихся коммуникативную компетенцию и как тренировать лексические и грамматические умения.

В первую очередь, представляется целесообразным обозначить различие между *говорением как средством обучения* и *говорением как целью обучения*. В первом случае речь идёт о говорении как инструменте для обучения различным аспектам языка: фонетика, лексика, грамматика, с помощью речи учитель объясняет новый материал, корректирует ошибки и т. д. В данном случае необходимо владеть языком, чтобы выбрать правильный термин, корректно построить предложение. *Говорение как целевой навык* подразумевает формирование навыка монологической и диалогической речи. Цель обучения в этом случае – формирование и развитие навыков говорения. *Говорение как средство* является инструментом для развития *говорения как цели* [Schatz, 2006, S. 16].

Умение говорения играет решающую роль в развитии *коммуникативной компетенции* как глобальной цели обучения в преподавании иностранных языков. Ханс-Юрген Крумм писал, что *коммуникативная компетенция* стала целью обучения с начала 1980-х гг. С практической точки зрения это означает, что умения говорения, чтения, аудирования и письма стали приоритетными в рамках обучения иностранному языку и отодвинули на второй план грамматику и перевод [Krumm, 1996, S. 20].

Согласно этому определению *коммуникативной компетенции*, основное внимание больше не уделяется поиску и исправлению ошибок. Однако известно, что общение более успешно, если освоена грамматика. Поэтому исправление ошибок, работа над ошибками в ориентированном на общение обучении иностранному языку должны быть дифференцированы. Например, важно использовать соответствующие сослагательные формы глагола для выражения вежливой просьбы на немецком языке, чтобы не раздражать собеседника прямотой и грубостью. В то время как правильное употребление окончаний прилагательных не имеет такого значения для ситуации коммуникации. Из этого можно сделать вывод, что одни грамматические ошибки менее значимы для коммуникации, а другие оказывают существенное влияние на успешность общения.

Предметом нашего внимания является само умение говорить на иностранном языке, хотя в реальности устная речь нередко сочетается с другими умениями: мы слушаем собеседника, делаем письменные заметки во время разговора и т. д.

В связи с этим представляется целесообразным обратиться к *Zertifikat Deutsch*, чтобы рассмотреть некоторые интересные аспекты, важные для формирования навыка устной речи. [Zertifikat Deutsch, 1999, S. 47] Особенно достойны внимания в *Zertifikat Deutsch* такие понятия, как: *интеракция*, *интерактивная компетенция* и *сценарий*. Остановимся подробнее на каждом из них. *Интерактивная компетенция* расширяет понятие *коммуникативной компетенции*, потому что она включает не только вербальное, но и невербальное взаимодействие собеседников. *Сценарий* – это описание конкретной языковой ситуации. Например, один собеседник просит другого об услуге. Для успешной коммуникации нужно

учитывать культурные особенности, социальный статус собеседника и т. д. (например, друзья общаются не так, как коллеги или члены семьи).

Представляется эффективным использовать понятие «сценарий» для формирования умения говорения при управляемом изучении языка, поскольку основное внимание в данном случае направлено на достижение коммуникативной цели. Ещё одним преимуществом использования различных сценариев на занятиях по иностранному языку является отсутствие шаблонности, которое позволяет учитывать интересы и индивидуальные особенности обучающихся. Кроме того, благодаря активному использованию языка обучающиеся могут отрабатывать изученную лексику и грамматические структуры. Сценарий может быть использован в играх, в интерактивных занятиях – всё это способствует закреплению языкового материала [Roche, 2008, S. 214].

Общение в преподавании иностранных языков нередко сводится к тому, что учитель задаёт вопрос, а ученик отвечает. Эта иерархическая форма разговора является односторонней и редко встречается в реальности. Целесообразно использовать разные формы интеракций; например, групповая и проектная работа направлены на формирование интерактивной компетенции. В рамках этих видов работ учащиеся и учитель (студенты и преподаватель) могут выступать в разных ролях. Также учащиеся социально адаптируются: могут вести диалог, учиться толерантному отношению к мнениям других людей, развивают критическое мышление и вырабатывают умение корректного поведения в конфликтных ситуациях.

До формирования и отработки непосредственно умения устной речи представляется необходимым использовать «подготовительные» упражнения. Не секрет, что произношение является важной составляющей успешной коммуникации. Плохое произношение может нарушить или даже разрушить процесс общения, поэтому больше времени следует уделять фонетическим упражнениям на занятиях.

При выборе конкретных упражнений на тренировку произношения, учителю необходимо заранее выяснить, какие специфические фонетические различия существуют между родным языком и иностранным языком: какова мелодика предложения, каковы особенности ударения, характерные звуки и звуковые комбинации и т. д. На начальном этапе изучения языка особенно важно уделять достаточное внимание постановке произношения, поскольку есть возможность своевременно скорректировать отклонения, если такие возникают. Кроме того, целесообразно выбирать упражнения, которые одновременно позволяют изучать лексику и грамматику. Выбор интересных и разнообразных упражнений также положительно влияет на уровень мотивации обучающихся.

Ещё одним препятствием на пути к свободной речи является сложность подбора нужного слова, поскольку лексический запас недостаточен. В данном случае представляется эффективным использовать *компенсационные стратегии*¹, которые являются неотъемлемой частью повседневного общения и позволяют поддерживать разговор, даже если собеседник забыл или не знает конкретного слова. Данные стратегии активно используются носителями

¹ Компенсационные стратегии используются для того, чтобы иметь возможность общаться, даже если языковые навыки не работают. Они включают в себя жесты и мимику, описания и объяснения, следующие из контекста и др. См. ван ден Бурги Криджсманн «Reich mir mal den Dingsda. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation».

языка. Подбор слова для перевода мысли в языковую форму может значительно усложнить общение, именно поэтому систематическое развитие «спонтанного» словарного запаса является одной из важнейших предпосылок для развития умения говорить на иностранном языке. Тем не менее учащиеся не могут и не должны активно использовать в устной речи все изученные слова. Неслучайно принято различать *активный словарный запас*, который учащиеся могут свободно использовать, и *пассивный словарный запас*, который учащиеся не могут активно использовать в речи, однако могут распознавать и понимать [Schatz, 2006, S. 57].

Учитывать это различие между *активным и пассивным словарным запасом* очень важно. Так, если учащиеся обладают *активным словарным запасом* продуктивно, они вполне способны общаться в повседневных ситуациях, поэтому при введении новой лексики следует акцентировать внимание обучающихся на тех словах, которые формируют активный словарный запас. При этом представляется более эффективным изучать лексику в контексте, а не изолированно и бессистемно. Кроме того, считаем, что на занятиях должны изучаться и стратегии изучения новых слов.¹

Лексические единицы, входящие в активный словарный запас, обязательно должны прорабатываться на занятиях. Для этого эффективно использовать работу в парах, работу с изображениями и т. п. Поскольку нехватка времени одна из основных проблем при формировании умения свободного устного общения, использование упражнений типа «снежный ком» (в данном случае речь идет об упражнениях, где обучающиеся по цепочке продолжают заданное предложение, используя собственное воображение) будет эффективным для формирования умения спонтанного общения. Работа в парах на занятиях также направлена на развитие устной речи и предполагает наличие множества разнообразных возможностей для взаимного развития умения устной речи.²

Кроме того, на наш взгляд, при отработке умения устной речи следует включать *дискурсивные средства*. В связи с тем, что они могут как состоять из отдельного слова, так и представлять собой целое предложение, особое внимание преподаватель должен уделить тому, чтобы учащийся правильно понял структуру языкового средства и ситуацию, в которой то или иное дискурсивное средство может быть использовано. Так, например, в немецком языке в ситуации знакомства в формальной обстановке говорят «*Sehr angenehm!*» или «*Sehr erfreut!*», но подростки не будут употреблять эти выражения в ситуации знакомства со сверстниками. При обучении целесообразно начать знакомство с наиболее простых дискурсивных средств, учитывая жизненный опыт учащихся, нормы и правила страны изучаемого языка, а также актуальность выбранных дискурсивных средств, а затем постепенно усложнять их. Не следует сразу выдавать целый список дискурсивных средств, рекомендованных для изучения. Заметим, что дискурсивные средства не следует учить наизусть, поскольку при таком способе обучения язык утрачивает суверенитет, гибкость и живость, эффективнее изучать дискурсивные средства с помощью многократных упражнений при работе в паре [Häußermann, Piepho, 1996, S. 134].

¹ Многочисленные исследования психологии обучения показали, что недавно выученная лексика быстро забывается, если она выучена неправильно, поэтому важно обучать стратегиям изучения новых слов.

² В учебниках *Wechselspiel* (Dreke / Lind, 1992) и *Wechselspiel junior* (Dreke / Salgueiró, 2000) предлагается большое количество упражнений, направленных на развитие беглой речи.

Развитию умения говорения также способствуют упражнения, ориентированные на структуру предложения. Психологические исследования показали, что носители языка не строят предложения из отдельных слов, а скорее соединяют словосочетания (фразы). Поэтому на занятиях имеет смысл выполнять упражнения, в которых учащиеся строят предложения шаг за шагом, в соответствии со структурой мысли. Так, например, учащимся можно дать упражнения с незаконченными предложениями. Однако следует иметь в виду, что выполнять такие упражнения необходимо с «нарастающим ускорением».

Кроме того, рекомендуется уже на занятиях с начинающими знакомить учащихся со смысловой структурой предложения, поскольку практика показывает, что учащиеся, хотя и усваивают отдельные грамматические явления, но ещё не овладевают синтаксисом [Schatz, 2006, S. 92].

Целью следующих упражнений является установление и структурирование коммуникации.

Ещё одним аспектом, который требует проработки, является умение устанавливать и поддерживать коммуникацию. В данном случае учащиеся уже не только воспроизводят фразы и выражения, заданные в упражнении, но и самостоятельно выстраивают процесс коммуникации.

Поскольку основной целью обучения при коммуникативном подходе к изучению иностранного языка является формирование умения спонтанной и грамотной устной речи, возможность общаться с носителем языка крайне важна. В этом случае при обучении используются не искусственно созданные, а аутентичные тексты, содержащие элементы разговорного языка. Только так учащиеся смогут эффективно выстраивать процесс коммуникации в реальной жизни.¹

Остановимся более подробно на некоторых особенностях разговорной речи. Так, характерным для разговорных диалогов является использование *частиц*, *гамбитов* и *эллипсиса*. *Частицы* встречаются во многих языках, в частности в немецком, однако они не всегда однозначны. Умение использовать *частицы* в устной речи очень важно, поскольку позволяет выразить эмоциональное отношение говорящего, взаимоотношения между собеседниками и отношение к ситуации [Schatz, 2006, S. 112].

Во многих учебниках нет дидактических материалов, направленных на формирование умения использования *частиц* в речи. Отчасти это обусловлено тем, что сложно сформулировать чёткие правила употребления *частиц* из-за особенностей значения. Однако это не должно стать препятствием для начала изучения частиц уже на начальном уровне освоения языка, например, в упражнениях, включающих диалоги.²

В теории коммуникации есть такое понятие, как *гамбиты*. *Гамбиты* – это стратегии социального взаимодействия. С точки зрения устного общения это означает, что носитель языка использует определённые стратегии во взаимодействии, чтобы сформировать социальные отношения с собеседником. С одной стороны, они гарантируют, что разговор

¹Хайде Шатц считает: если учащиеся преобразовывают дидактический текст в аутентичный, это способствует повышению их восприимчивости к разговорной речи. [Schatz, 2006, S. 110]

²В учебнике *Stufen international*, начиная со второго урока, можно найти систематические упражнения для отработки частиц *denn, doch, mal*. Компактные упражнения также содержит учебник *Kleine deutsche Partikellehre*, а хорошие объяснения и простые упражнения можно найти и в учебнике *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*.

проходит гладко, с другой стороны, они дают говорящему время, чтобы преодолеть разрывы в разговоре или найти подходящие ответы. Одна из функций гамбитов – поддержание разговора.

Значение и функции *гамбитов*, как и *частиц*, в значительной степени зависят от контекста, поэтому весьма сложно научить корректному использованию *гамбитов*. *Гамбиты* выполняют несколько функций и могут использоваться по-разному в различных ситуациях. Например, *гамбит* «Wirklich?» в немецком языке может выражать в одной ситуации удивление, в другой – сомнения. Другими примерами *гамбитов* в немецком языке являются «Unglaublich!», «Die Sache ist die ...» и «Übrigens», «Ne! Nicht wahr! Oder?». Представляется целесообразным изучать *гамбиты* на материалах аутентичных текстов, начиная со среднего уровня [Schatz, 2006, S. 116].

Ещё одной значимой особенностью разговорной речи является использование *эллипсиса*, то есть опущения (пропуска) слов, которые не важны для понимания сути высказывания. Отметим, что устная речь является эллиптической не только лингвистически, коммуникативная ситуация предполагает, что собеседники не должны повторять друг другу информацию, которая уже им известна. Умение использовать эллипсис в устной речи достаточно эффективно отрабатывать в диалогах уже с начального уровня. Для развития коммуникативной компетенции учащиеся должны знать и уметь применять в речи дискурсивные средства. Для этого рекомендуется регулярно использовать на занятиях по иностранному языку разные типы диалога. Работа с диалогами, выделение ключевых слов и фраз, составление собственных диалогов позволит учащимся сформировать умение свободной устной речи.

В коммуникативно ориентированном обучении иностранному языку преподаватель часто призывает к обсуждению тех или иных вопросов, что должно стимулировать обучающихся к выражению собственного мнения, обсуждению планов или проблем. Если учащийся включается в общение, то разговор перестаёт быть искусственно смоделированным, становится максимально приближенным к реальной ситуации. В идеале дискуссии должны сопровождать все уроки иностранного языка. Ибо любая работа с текстом (чтение, аудирование и т. д.) является неполной, если после лингвистической работы учащиеся не обмениваются мыслями, чувствами и мнениями.

Особенно эффективным в условиях аудиторных занятий является использование следующих типов обсуждения: обсуждение «за» и «против»; уточняющее обсуждение. В первом случае необходимо выбирать проблемы, которые будут интересны учащимся, тогда они будут участвовать в дискуссии. Рекомендуется формулировать тему кратко, поскольку это поможет ярче показать контраст. Во время дискуссии преподаватель следует исправлять только те ошибки, которые мешают пониманию смысла высказывания. При этом преподаватель во время выступления учащихся может выделять для себя наиболее часто встречающиеся ошибки и позже подбирать упражнения, с помощью которых можно провести работу над ошибками. В случае с уточняющим обсуждением, основной целью беседы является рассмотрение ситуации и выработка совместного решения. В данном случае целесообразно использовать ролевые игры, в том числе до итогового обсуждения.¹

¹ В учебнике *Spielend Deutsch lernen* можно найти готовые темы или задать темы для обсуждения самостоятельно.

Ещё одной функцией устной речи является описание событий и переживаний. Очевидно, что рассказывая о какой-либо ситуации на родном языке, мы структурируем собственную речь (используем вводные слова и конструкции, союзы, личные и притяжательные местоимения и т. д.). Если в родной речи при построении высказывания речь структурируется автоматически, то есть носитель языка специально не задумывается о выборе того или иного языкового средства, то в иностранном языке умение структурировать речь необходимо тренировать целенаправленно.

Особенно важно, на наш взгляд, уделять внимание использованию *ссылок*¹ и *союзов*². Представляется эффективным использовать упражнения, в которых учащиеся должны заполнить пропущенные слова в предложениях, поскольку это умение сложно сразу отрабатывать в устной речи, так как учащимся не хватает времени на быстрое осмысливание и формулировку готового высказывания.

В качестве тренировки умения устной речи можно предлагать учащимся пересказывать короткие тексты. Кроме того, этот вид работы поможет сформировать умение выделять в тексте ключевую информацию, отделять главное от второстепенного.

Ещё одной разновидностью работы с текстом является продолжение заданной истории. Учащийся, используя воображение, придумывает дальнейшее развитие сюжета. Кроме того, важно уделять внимание вводным словам и фразам, наречиям места и времени, которые помогут сделать текст более структурированным и понятным для собеседника.

Смысловая составляющая устной речи и её языковое выражение – вот те аспекты, которые отрабатываются с помощью вышеуказанных упражнений. Также немаловажно использовать упражнения, имитирующие реальность. В качестве таких упражнений можно использовать ролевые игры. Ролевые игры можно проводить на уроках спонтанно, без длительного планирования. При этом рекомендуется описать отдельные роли на так называемых ролевых картах, то есть указать время, место, характеристику роли, обозначить проблемную ситуацию. В ролевой игре от обучающихся требуется многое: они должны правильно интерпретировать свои роли, а также адекватно действовать в языковом и эмоциональном плане. Кроме того, они должны уметь реагировать на спонтанные высказывания, ориентироваться быстро. Обучающиеся должны учитывать культурный контекст и при этом грамотно строить свою речь на иностранном языке, учитывать лексические, грамматические и произносительные особенности изучаемого языка одновременно.

Поскольку ролевые игры максимально точно имитируют ситуацию реального общения целесообразно проводить их как можно чаще, даже если они занимают много аудиторного времени. В ролевых играх можно имитировать ситуации, которые могут произойти в реальной жизни. Имитация повседневных ситуаций помогает обучающимся лучше справляться с реальными ситуациями.

При подготовке ролевой игры преподаватель должен учитывать уровень владения языком и выбирать для ученика соответствующие роли. В процессе проведения ролевых игр

¹ Ссылки – это слова, которые относятся к предыдущему (анафорический) или последующему (катафорический) высказыванию. К таким словам относятся личные и притяжательные местоимения, притяжательные артикли, демонстративные местоимения и демонстративные артикли, а также наречия.

² Союзы связывают два предложения: так в немецком языке *und, oder, denn, aber* – это союзы, связывающие главные части предложений, *weil, obwohl, wenn, dass, ob, bevor* – это союзы, связывающие придаточные предложения.

следует помнить, что главной целью является языковое взаимодействие, а исправление ошибок в данном случае отходит на второй план. Имеет смысл провести рефлексию с учащимися после проведения ролевой игры.

Для максимального приближения к ситуации реального общения, учащиеся должны знать формы вежливости и прочие этикетные нормы. Это поможет сделать речь естественной.

Следующий уровень учебной коммуникации – это взаимодействие учителя и ученика на занятии: небольшие диалоги в начале и в конце занятия, вопросы-ответы в ходе урока, рефлексии, а также совместное обсуждение ошибок.¹

Интересной формой реального общения на занятиях является описание картинок. Для этой работы рекомендуется подбирать изображения, которые дают учащимся свободу для интерпретации или картины, которые позволяют проводить сравнения с собственной культурой и поэтому имеют страноведческое значение. Если изображения соответствуют этим критериям, высока вероятность того, что учащиеся будут заинтересованы и включатся в спонтанный разговор [Schatz, 2006, S. 170].

Заключение

Развитие умения говорить на иностранном языке должно быть целенаправленным, регулярным и структурированным, в противном случае работа не будет эффективной. В данной статье представлен ряд упражнений, направленных на развитие различных аспектов устной речи. Важной особенностью представленных упражнений является отсутствие необходимости закрепления упражнений за определённым уровнем владения языком в соответствии с общеевропейской шкалой языковых компетенций, так как они могут быть использованы в работе с учащимися с любым уровнем языковой подготовки. Важно только соблюдать порядок выполнения упражнений и подбирать содержание отдельных упражнений в соответствии с языковым уровнем учащихся.

Однако следует учесть, что использование только предложенных упражнений является недостаточным для достижения цели – успешного овладения умения говорения. Поскольку изучение словарного запаса имеет первостепенное значение для изучения иностранного языка (в то же время это один из наиболее сложных аспектов), преподавателям необходимо, как можно чаще изучать и использовать в работе разнообразные стратегии обучения, направленные на развитие вокабуляра обучающихся, а также формирование межкультурной компетенции, так как успешная коммуникация невозможна без знания культурных и социокультурных стандартов страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Dreke M., Lind W. Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt. 1992. 160 S.
2. Dreke M., Salgueiró, S. Prestes Wechselspiel junior – Bilder und mehr. Interaktive Arbeitsblätter für junge Deutschlernde. Berlin, München: Langenscheidt. 2002. 128 S.

¹ Для развития речи на уроках могут быть использованы небольшие карточки с такими предложениями, как: “Das könnte man so formulieren” или “Das habe ich jetzt nicht verstanden”, которые затем используют учащиеся.

3. Fandrych Chr., Tallowitz U. Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. Übungsgrammatik Grundstufe A1-B1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2000. 256 S.
4. Häußermann U., Piepho H.-E. Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium, 1996. 423 S.
5. Krumm H.-J. Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten (Aktuelles Fachlexikon) // Fremdsprache Deutsch Nr. 14/1996. 20–32 S.
6. Roche J. Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2008. 286 S.
7. Sánchez J. Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin, München: Langenscheidt, 1997. 112 S.
8. Schatz H. Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 2006. 208 S.
9. Van den Burg Carel., Krijgsmann A. Reich mir mal den Dingsda. Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation // Fremdsprache Deutsch, H. 14/1996: "Sprechen". S. 48–53.
10. Vorderwülbecke A., Vorderwülbecke K. Stufen International 3. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. 183 S.
11. Weydt H. Kleine deutsche Partikellehre. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. 1983. 171 S.
12. Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt-am-Main.: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, 1999. 47 S.

Kathrin Köpke

*Associate Professor, Linguodidactics Department,
Perm State University*

**THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN THE TRAINING OF SPEAKING PROFICIENCY
WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The central aim of the article is to present a typology of exercises for teaching, which aims at achieving the ability to communicate. The article begins with clarification of some terms connected with the process of communicative competence formation. The main goal of the research is the analysis of some exercises aimed at preparation of students for communication. These exercises include pronunciation, the development of an active vocabulary and the so-called markers of discourse. This is followed by exercises designed to help structure the process of communication. The focus of these exercises is the systematic planning of one's own speech, by practicing to distinguish essential information from nonessential, to ask questions, to respond to questions, to conduct discussions, but also to structurally prepare monological speech. Finally the author offers a variety of exercises that simulate real communication, for example in role-playing games, and exercises that already include real communication in the form of conversations between students and teachers.

Key words: untutored language acquisition, tutored language acquisition, communicative competence, communicative situation, communicative aim, speaking as a means of teaching, speaking as a target skill, active vocabulary, passive vocabulary, discourse markers, compensation strategies, script, interaction, interaction competence.

УДК 378.016

Костева Виктория Михайловна

Доктор филологических наук,
профессор кафедры германской филологии,
Российский государственный гуманитарный университет
125993, г. Москва, Миусская площадь, д. 6
Тел.: +7 (499) 9734013
E-mail: vmkosteva@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШВЕЙЦАРСКИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Статья посвящена методике использования политических и лингвострановедческих текстов на занятиях по программе бакалавриата направления «Зарубежное регионоведение». Актуальность темы обусловлена задачей развития компетенций, предусмотренных ФГОС по направлению «Зарубежное регионоведение», с целью осуществления дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе переводческой. В статье приведены основные источники аутентичных швейцарских текстов, даны их краткие характеристики. Автор статьи описывает основные лексические и грамматические явления, вызывающие у обучающихся определённые трудности при переводе, приводит конкретные примеры и представляет алгоритм работы с текстом как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях. Основной упор в отработке переводческих навыков и умений с учётом профессиональной деятельности делается на распознавании лексических единиц с национально культурной спецификой; подборе соответствий, анализе контекста и работе со словарями, а также на способах отработки навыков редактирования. В статье также предлагается алгоритм работы с текстами политической направленности, включающий заучивание активного политического словаря и его закрепление в переводе с русского на немецкий язык. Предпосылкой расширения словарного состава является подготовка устных сообщений на политические, культурологические и спортивные темы, а также на темы, касающиеся образования. С учётом ознакомления обучающихся со швейцарскими литературными текстами, занятия переводом национально специфических текстов способствуют заполнению определённых культурных лакун и в совокупности с другими упражнениями (по немецкому языку) дальнейшему развитию и углублению профессиональной и языковой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: регионоведение, компетенция, переводческий навык, лингвострановедение, региональные особенности, перевод, транслитерация.

Введение

Группа студентов, изучающих зарубежное регионоведение, а точнее, «Европейские исследования (страны и регионы ЕС)», в которой я проводила занятия на протяжении 4 семестров, специализируется на политике, культуре, литературе и истории Швейцарии. Первым иностранным языком образовательной программы данной специализации является немецкий язык. Количество часов, отведенных на его изучение, позволяет многим студентам добиться владения языком на уровне С1.

Федеральные государственные стандарты высшего образования по направлению подготовки «41.03.01. Зарубежное регионоведение» предусматривают, помимо прочего, осуществление выпускниками переводческой деятельности в сфере связи, коммуникативных и информационных технологий [Приказ..., 2017, с. 5]. Именно поэтому мною было принято решение ввести небольшой курс перевода в рамках практического курса немецкого языка на 4 курсе. В данной статье мне хотелось бы поделиться опытом построения такого курса.

Основная часть

Для успешной работы переводчиком необходимо обладать рядом компетенций, одной из которых является лингвострановедческая компетенция, под которой понимается «способность понимать культурно-национальную специфику носителей языка, выраженную в культурной семантике языковых знаков и коммуникативных умений, интерпретировать языковые знаки в категориях культуры» [Азимов, Щукин, 2018, с. 152].

К основным общим переводческим навыкам и умениям, способствующим повышению адекватности перевода с точки зрения реализации лингвострановедческой компетенции, можно отнести следующие:

- навык распознавания лексических единиц с национально-культурной спецификой;
- навык выявления и сопоставления объёма значений слов в двух языках;
- навык подбора соответствий;
- навык анализа контекста;
- навык использования приема прагматической адаптации;
- навык редактирования;
- умение работать со словарями (однойязычными и двуязычными), энциклопедической, справочной литературой;
- умение сопоставлять элементы своей и «другой» культур, выявляя сходства и различия;
- умение собирать необходимые сведения по теме;
- умение понимать и отражать в переводе имплицитный смысл высказывания, в том числе обусловленный национально-культурными особенностями оригинала;
- умение принимать решение о необходимости прагматической адаптации отдельных элементов оригинала;
- умение выявлять и сопоставлять объёмы значений слов в двух языках;
- умение анализировать контекст [Емельянова, 2010, с. 88].

Основной упор в отработке переводческих навыков и умений с учётом профессиональной деятельности делается на распознавании лексических единиц с

национально-культурной спецификой; подборе соответствий, анализе контекста и работе со словарями, а также навыке редактирования.

Развитие и закрепление перечисленных навыков и умений тесно связано с развитием универсальных и общепрофессиональных компетенций обучающихся, в том числе в области межкультурного взаимодействия и информационно-аналитической деятельности.

В условиях преподавания в ограниченной языковой среде наиболее оптимальным решением представляется использование аутентичных текстов соответствующей тематики, обладающих набором типичных лексико-грамматических и региональных особенностей.

Вопрос об использовании текстов лингвострановедческой направленности в учебных целях был поднят ещё в прошлом веке и был связан с возникновением такой науки, как лингвострановедение, а также с разработкой её особого методического инструментария. В известной книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» вопросу текста в лингвострановедческом рассмотрении посвящена специальная глава, в которой для нас особенно важным представляется подраздел «Вопросы отбора страноведческих учебных текстов по содержательным критериям». Главным критерием, на наш взгляд, является методическая целесообразность, которая реализуется в следующих аспектах: страноведческое наполнение, современность, актуальный историзм и типичность [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 115–117].

Для отбора текстов с выполнением этих требований мы обратились к современной швейцарской прессе и веб-сайтам, в числе которых Schweizer Radio und Fernsehen (<https://www.srf.ch/kultur>), представляющим информацию по следующим рубрикам: кино, театр, общество/религия, литература, знание, музыка, искусство. Данные разделы содержат тесты интервью, а также публикации по актуальным культурным событиям Швейцарии и других регионов.

Следующим источником послужили тексты с сайта <https://www.swissinfo.ch/ger/dossiers/kultur--und-naturschaetze-der-schweiz>, рубрики которого предоставляют информацию о культурных и природных ценностях Швейцарии.

К третьему источнику принадлежат электронные версии швейцарских газет, среди которых: St. Galler Tagblatt www.tagblatt.ch, Neue Zürcher Zeitung <https://www.nzz.ch>, Weltwoche <https://www.weltwoche.ch/>.

Привлечение этих постоянно обновляющихся ресурсов обеспечивает все необходимые аспекты и позволяет использовать их в качестве учебных текстов на практических занятиях. Отметим, что на аудиторных занятиях упор делается на письменный перевод, точнее его письменно-устный вариант, когда ИЯ употребляется в письменной форме, ПЯ – в устной.

При подготовке текста для последующей работы мы часто прибегали к модификациям материалов, предназначенных для других целей, например, к рекламным текстам, текстам интервью и т. д. Часто они требуют определённой доли сокращений, трансформации и иногда перефразирования. Как показывает опыт, в среднем обучающиеся способны перевести до 3–4 страниц такого текста на одном занятии.

Выбор текста определяется также наличием языковых грамматических явлений, представляющих наибольшие трудности в переводе и требующих определённой теоретической подготовки. К числу такого рода трудностей относятся: учёт при переводе

значений местоимений, изменяющихся по типу артикля; специфика перевода сложносочиненных предложений с придаточными определительными; выявление актуального значения многозначного слова; применение транслитерации; различных форм переводческих трансформаций при переводе грамматических конструкций; оформление прямой речи и другие [Архипов, 2008].

Важное значение имеет и тематическое разнообразие текстов. В нашей работе мы использовали, например, следующие темы: фестиваль йодлеров, женщины-философы, краски для дома, итальянский и ретороманские языки как шанс или препятствие, швейцарский менталитет и другие.

Особенностями литературного немецкого языка Швейцарии является ряд специфических черт в произношении, написании, грамматике, лексике, в том числе наличие гельветизмов, отсутствие буквы «ß» (которая заменяется двойным «ss»), особая идиоматика и некоторые другие [Клюева, 1982]. Однако швейцарские сетевые тексты имеют небольшое количество таких особенностей, что предоставляет возможность развивать и другие виды переводческой компетенции, в частности языковую и коммуникативную.

Обратимся к конкретному примеру текста, посвящённого фестивалю йодлеров в кантоне Аппенцель [Dridihoi-hoo-e, holljo-i-di...] и отметим аспекты, требующие внимания и специальной отработки: 1) перевод реалий, к которым относятся, например, Jodeln; 2) перевод топонимов – Gonten, Appenzell, Ou; 3) перевод регионально окрашенной лексики – bimmeln, heimattümelnd, schmucken Bauernhäusern, vertrackt; 4) передача звукоподражательных элементов – Dridihoi-hoo-e, holljo-i-di или döduddö; 5) перевод диалектизмов – Hie bini deheim; 6) перевод идиоматических выражений – ins Leben rufen, sich wie im Klischee fühlen, ins Gespräch kommen и др.; 7) перевод профессиональной лексики – Brust- und Kopfstimme, Terz-, Quint-, Sextsprünge; 8) особое внимание уделяется грамматическим особенностям перевода, например, узнаванию и переводу косвенной речи, выраженной Konjunktiv I: «Jeder kann jodeln», sagt Markus Prieth beim ersten Jodelstopp auf der Wanderung. Denn jeder habe schon einmal geweint, gelacht, vor Freude geschrien; 9) распознаванию и переводу Passiv с учётом трансформации формы страдательного залога в активный, сохранение настоящего времени оригинала в тексте – doch am Bahnhof Rorschach wird gleich mal gejodelt (сюда же мы можем отнести различие пассивной конструкции и будущего времени – In drei Tagen werden sie von Heiden nach Gonten wandern und dabei jodeln); 10) перевод эллипсисов и инфинитивных предложений – Dabei geht es ihnen ums Singen. Die eigene Stimme entdecken. Bei sich sein. Laut sein. Freude hinaus schreien. 11) перевод феминитивов – Bankerin; 12) перевод гендерно-ориентированных полных парных форм – 13 Teilnehmerinnen, 2 Teilnehmer; 13) перевод многозначного местоимения *es* – nach Stationen in der Steiermark, in Südtirol, Vorarlberg und Bayern wird *es* (das Festival) nun erstmals in der Schweiz durchgeführt. – und zwei Minuten später ertönt *es* schon dreistimmig; Er erzählt, wie *es* ihren Chor fast zerriss, weil sie mit ihrem Youtube-Video «Hie bini deheim» über eine halbe Million Klicks erhielten. – Dabei geht *es* ihnen ums Singen; 14) перевод сложных слов, в том числе отсутствующих в словаре (frischgewaschener Himmel, Jodelanfänger, Jodelsilbenketten, Jodelstopp).

Работа над текстом традиционно включает в себя три стадии: предпереводческий анализ оригинала, собственно перевод текста как последовательный анализ отдельных

отрезков текста с концентрацией внимания обучающихся на переводческих трудностях и общее редактирование перевода. В работе участвует вся группа, и каждый обучающийся может предложить свой вариант перевода того или иного отрезка текста, аргументируя свой выбор. Так как текст для перевода обучающиеся получают в большинстве случаев на занятии, то разрешено использовать электронные словари и иные виды электронных ресурсов, кроме систем машинного / автоматического перевода.

Обсуждение отмеченных трудностей способствует овладению определённым запасом национально-культурной лексики и получению навыка её узнавания в тексте и перевода. Немаловажным представляется и отработка навыков выявления и сопоставления объёма значений лексем в двух языках и подбора соответствий, что требует от обучающихся умений работать со справочной информацией и тщательно анализировать контекст.

Положительным аспектом работы над текстами такого рода является обращение к фоновым знаниям. Сравните например, отрывок из текста: *Irgendwie wie bei Loriot und dem Jodeldiplom, wo Evelyn Hamann mit stoischer Miene über die Jodelsilbenketten stolpert, döduddö, nein diduddö, döduddö*. В нём речь идёт о скетче немецкого юмориста Лорио «Школа йодля», в котором автор иронизирует по поводу дипломов, не имеющих значения для профессиональной деятельности. Этот отрывок побудил многих студентов посмотреть данный ролик в интернете и обсудить его на занятии.

Наибольший интерес в группе нередко вызывает перевод заголовка текста, который обычно делается после завершения перевода всего текста. В данном случае студенты получили возможность осознать разницу между такими явлениями, как транслитерация и транскрипция, и узнать о современных правилах транслитерации.

Отметим также, что перечисленный выше набор трудностей прослеживается в целом ряде текстов, что позволяет закрепить пройденный материал или использовать его для повторения.

Тексты швейцарских газет политической тематики используются при подготовке к письменному переводу с русского языка на немецкий и реже с немецкого на русский. Они являются составной частью подготовки обучающихся к переводу такого рода материалов, которая включает в себя заучивание активного политического словаря на разные темы (государственное устройство, выборы, дипломатические документы и т. д.).

При этом поиск текстов, их реферирование и пересказ в форме перечисления важных событий политической и общественной жизни Швейцарии входит в самостоятельную работу обучающихся и демонстрируется ими в группе по очереди, наряду с информацией о культурной, спортивной жизни, о новостях в сфере образования. В связи с некоторой ограниченностью доступа к аутентичным материалам, обучающимся предоставляется возможность собирать материалы в течение недели.

Активный словарь (около 15 единиц) студенты получают на занятии, где проходит обсуждение семантических и грамматических особенностей той или иной лексемы, даются примеры сочетаемости, отмечаются явления межъязыковой интерференции, рассматриваются особенности швейцарской политической лексики. Например, такие лексемы, как *der Amtmann, die Amtfrau, die Amtmännin*.

После обсуждения активного словаря и актуальных новостей группа переходит к переводу текста. Приведём пример такого текста: *10 апреля с.г. в Калининграде в рамках*

реализации соглашения, заключённого 25 мая 2018 г. между Правительством КО и компанией по автоматизации промышленности «ABB Holdings» (Швейцария-Швейцария), при участии Посла Швейцарии в России И. Россье был открыт первый российский инжиниринговый центр холдинга, а 6 июня с.г. в ходе XXIII Петербургского международного экономического форума губернатор КО А. А. Алиханов и президент ООО «АББ» И. А. Козлова подписали соглашение о сотрудничестве по внедрению на территории области разработок компании [О подписании ...].

Активный словарь представленного текста включает такие лексемы, как *соглашение, заключать (подписывать) соглашение, посол, губернатор, президент, правительство, форум.*

При работе с политическими текстами возникают определённые трудности, которые заключаются в отсутствии большого количества информации о политической жизни именно Швейцарии, так как чаще всего на страницах швейцарской прессы размещена информация о мировой политической ситуации и политических событиях в мире, что не умаляет обучающей ценности данного вида текстов.

Заключение

Отметим также, что со швейцарским литературным вариантом немецкого языка обучающиеся знакомятся и на занятиях по домашнему чтению в рамках работы с художественными произведениями швейцарских авторов. Полагаем, однако, что перевод швейцарских лингвострановедческих и политических текстов является дополнительным способом формирования требуемых компетенций в области регионоведения в целом и в области переводческой деятельности, в частности, а также способствует развитию интертекстуальных связей. Данный вид учебной деятельности позволяет выявить и устранить культурные лакуны, что способствует дальнейшему развитию и углублению профессиональной и языковой компетенции обучающихся.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. Москва: Русский язык; Курсы. 2018. 496 с.
2. Архипов А. Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский язык. Москва: КДУ, 2008. 336 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. Москва: Русский язык, 1990. 246 с.
4. Емельянова Я. Б. «Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика. Монография. 2-е изд., испр. и доп. Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. 201 с.
5. Ключева Т. В. Об особенностях немецкого литературного языка в Швейцарии // Швейцарская новелла XX в.: Сборник. Сост. В. Д. Седельник. Москва: Прогресс, 1982. С. 367–386.
6. О подписании инвестиционных и коммерческих контрактов с представителями зарубежных деловых кругов, экономической активности крупного иностранного бизнеса в Калининградской области. URL: https://www.mid.ru/ru/maps/ru/ru-kgd/-/asset_publisher/dY63XObGLTna/content/id/3763898 (дата обращения: 10.06.2020).

7. Приказ об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.01. Зарубежное регионоведение. <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/91> (дата обращения: 10.06.2020).

8. Dridihoi-hoo-e, holljo-i-di: Anfänger und Profis wandern jodelnd durchs Appenzellerland URL: <https://www.tagblatt.ch/kultur/dridihoi-hoo-e-holljo-i-di-anfaenger-und-profis-wandern-jodelnd-durchs-appenzellerland-ld.114893> (дата обращения: 10.06.2020).

Kosteva V. M.

*Grand Ph. D. (Philology), Professor,
Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia*

USE OF SWISS POLITICAL AND LINGUISTIC TEXTS IN TRANSLATION CLASSES: FROM EXPERIENCE

The article is devoted to the methods of using political and linguistic texts in the classroom with bachelors, studying foreign regional program. The relevance of the topic is determined by the task of developing the competencies provided by the Federal state standart in the direction of foreign regional studies, for further professional activities, including translation. The article presents the main sources of authentic Swiss texts and their brief characteristics. The author discusses the main lexical and grammatical phenomena that cause certain difficulties for students by translation, shows them on a specific example and presents an algorithm for working on the text both in the classroom and in extracurricular classes. The main emphasis in the development of translation skills and skills for future professional activities is on the recognition of lexical units with national and cultural specifics; matching, context analysis and working with dictionaries, as well as editing skills. The article also suggests an algorithm for working with political texts, including memorizing an active political dictionary and fixing it in translation from Russian to German. The prerequisite for expanding the vocabulary is the preparation of oral reports on the topic of political, cultural, sports life, as well as news from the education field. Taking into account the familiarization of students with Swiss literary texts, the translation of nationally specific texts helps to fill certain cultural gaps, with other exercises in the German language, contributes to the further development, deepening of professional and language competence of students.

Keywords: regional studies, competence, translation skills, linguistics, regional features, translation, transliteration.

УДК 372.881.111.1

Лопатин Максим Александрович

Преподаватель кафедры иностранных языков
и межкультурных коммуникаций, Уральский
государственный университет путей сообщения
620034, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, д. 66
Тел.: +7 900 2035457
E-mail: maxandart@rambler.ru

ЗНАЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПЕНСАТОРНОГО КОМПОНЕНТА ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В процессе общения нам свойственно использовать различные средства кодифицирования послания, которое мы хотим донести до собеседника. На дошкольном и начальном этапе образования для обучения несловесному общению мы можем использовать игры, танцы, имитирование. К сожалению, для обучения иностранному языку в высшей школе у нас имеется совсем небольшой ресурс исследований в сфере невербальных средств коммуникации. В своей работе мы попытались показать значение несловесных форм общения, таких как жесты, позы тела, выражение лица для улучшения навыков иноязычной коммуникации студентов неязыкового вуза. Для эффективного общения с иноязычными собеседниками нельзя забывать о различиях в наших культурах, поскольку одни и те же невербальные знаки могут интерпретироваться их представителями по-разному и иногда даже привести к обрыву коммуникации. Чтобы избежать конфузов или даже обрывов в общении, на занятиях следует уделять внимание изучению не только грамматических моделей, лексических единиц и т. д., но и обращать внимание на особенности невербальных средств коммуникации в разных культурах. Ограниченное число часов по иностранному языку в неязыковом вузе не позволяет заниматься этим в полной мере, как бы нам того хотелось. Но даже то немногое, что удастся сделать в этом направлении на занятиях, все же срабатывает в пользу улучшения межкультурной компетенции наших студентов.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, невербальное общение, коммуникация, компенсаторный компонент, невербальное поведение, жесты, позы, выражения лица.

Введение

Программы и стандарты по иностранным языкам, в соответствии с которыми ведётся их преподавание в высших учебных заведениях нашей страны, определяют способность и готовность студентов к межкультурной коммуникации как основополагающую практическую цель обучения. Для того, чтобы эта цель была осуществлена, у наших студентов должен сформироваться определённый уровень коммуникативной компетенции в области устного и письменного общения. В современной педагогике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетенции: речевой, лингвистический / языковой, социокультурный /

межкультурный, компенсаторный. Под компенсаторным компонентом коммуникации подразумевается умение восполнять в процессе общения недостаточность языковых знаний и выходить из положения в условиях их дефицита при получении и передаче информации [Азимов, 1999, с. 344]. В данной работе рассматривается значение невербальных компенсаторных умений для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза, а также представлены примеры упражнений, которые могут быть использованы на занятиях для обучения навыкам несловесного общения, в частности, в области мимики, жестов и поз при межкультурной коммуникации.

Основная часть

Невербальное общение определяется как противоположность вербальному: все явления коммуникативной значимости, не являющиеся частью вербального общения, объединяют под одним понятием «невербальная коммуникация». Как отмечает психолог К. R. Scherer [Scherer, 1980, p. 225], неоднозначность использования этого термина можно проследить в том, что термин «невербальный» относится и к таким визуальным явлениям, как жесты и выражение лица, и к звуковым видам, таким как речевые стили и качество звука.

По этой причине К. R. Scherer [Ibid.] предлагает разграничивать между речевыми и неречевыми явлениями. С одной стороны мы можем говорить о паралингвистических (речевых) явлениях, таких как индивидуальные свойства голоса, речевая мелодика, темпоральные виды, формы артикуляции и посторонний шум. С другой стороны, в разговоре присутствуют и неречевые явления, такие как внешние качества говорящего, физические реакции и ряд кинесических явлений, которые можно разделить на макрокинесические и микрокинесические [Argyle, 2002] (рис. 1).



Рис.1. Формы невербальной коммуникации

Наблюдение за такими невербальными явлениями в разговоре играет важную роль в интерпретации значения, например, когда мы оцениваем других, разбираемся, насколько близки или далеки друг от друга говорящие и какие между ними взаимоотношения.

Во-первых, наша физическая внешность даёт невербальные признаки, которые используют другие для составления суждения о нас. Во-вторых, то, как мы используем пространство, помогает нам регулировать сближение и управлять нашими чувствами к другим. В-третьих, то, как мы двигаемся, тоже даёт информацию о нас другим. В-четвертых, наш голос ... говорит другим людям о том, как мы определяем взаимоотношения между нами и ими. В-пятых, то, как мы прикасаемся к другим и до какой степени позволяем другим прикасаться к нам, свидетельствует о понимании наших взаимоотношений [Gudykunst, 1997, p. 225].

Однако необходимо учитывать два аспекта. Во-первых, невербальные знаки не всегда обозначают что-то однозначно идентифицируемое. Не все знаки являются символическими, а это означает, что они могут использоваться людьми по-разному в зависимости от контекста или специальной группы. В использовании одного и того же знака могут проявляться различия культурного плана. Во-вторых, невербальные знаки не всегда передаются намеренно, то есть необязательно использование какого-то знака говорит о специальном намерении. Большая часть невербального общения происходит неосознанно. Например, близость и дистанция устанавливаются при помощи физического контакта между людьми обычно неосознанно, хотя в отдельных случаях физическое прикосновение может быть использовано целенаправленно, скажем, пожатие чьей-то руки при приветствии [Strasser, 2008, p. 65].

Значение невербальной коммуникации в языковом обучении

Главной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция не может состояться только исключительно при правильном применении вербального языка, её важной составляющей является невербальное общение. Это утверждение о важной роли невербальных явлений в разговорной речи становится очевидным при рассмотрении различных функций, которые может выполнять невербальное поведение. Невербальные знаки могут иметь:

- эмоциональную функцию, поскольку они посредством выражения лица раскрывают характер говорящего, его чувства, мысли и позицию;
- конативную функцию, поскольку они (например, с помощью осанки) выражают социальные роли и уровень взаимоотношений (симпатия / антипатия) между двумя собеседниками;
- фатическую / контактоустанавливающую функцию, поскольку они регулируют диалоги и структурное взаимодействие (например, указывают на замену говорящих или участие в начале / конце разговора);
- функцию иллюстраторов вербальной коммуникации: они могут предварять, повторять, противоречить, подменять, дополнять или выделять вербальное послание (например, мы киваем головой в сопровождение вербального согласия);
- функцию символов со связанным лексическим или ритуальным значением (например, «V» как победа).

Если мы не учитываем невербальное измерение коммуникации в обучении иностранному языку, то создаём искусственные ситуации, не отражающие реальные жизненные контакты между говорящими на иностранном языке. Студенты не смогут научиться согласовывать слово и действие, язык и жест, ни в восприятии языка, ни в его производстве.

Невербальная коммуникация может помочь обучающимся и понимать иностранный язык, и выражать себя на нём. Нехватка знания слов или неумение строить речь можно компенсировать за счёт понимания невербальных сигналов или переноса части

коммуникативного намерения на модальность жестикуляции. Точно также эмоциональная функция невербального поведения может дать студентам ценную информацию об эмоциях и намерениях их собеседника при языковых затруднениях.

Использование фатической функции невербальной коммуникации к тому же может стать стратегией для использования выражения своего лица и/или жестов для передачи обратной связи своему собеседнику в плане реакции на воспринимаемый процесс общения или, напротив, понять, является ли коммуникация успешной с помощью расшифровки невербального поведения своего партнера – собеседника.

Наконец, сочетание вербального и невербального компонентов коммуникации на занятиях по иностранному языку может облегчить студентам запоминание новых слов или грамматических структур. Ведь нейробиологическое исследование показало, что слова и языковые модели запоминаются на более долгий период времени, если мы связываем язык с невербальными знаками [Knabe, 2007, S. 61].

Невербальная коммуникация и межкультурное обучение

Эффективное общение на иностранном языке предполагает не только владение языком. Ведь главная цель обучения иностранному языку – помочь студентам быть готовыми к межкультурной коммуникации. Например, направление взгляда или значение молчания зачастую означают не одно и то же в разных культурах. Поскольку они даже могут передавать полностью противоположные значения, то модели поведения нередко становятся источником межкультурного непонимания.

В некоторых культурах жесты играют более значительную роль, чем в других, например, итальянцы используют больше жестов, чем скандинавы, по этой причине итальянцы считают их скучными и невыразительными. Визуальный контакт тоже интерпретируется по-разному.

К примеру, немцам может показаться, что выходцы из Восточной Азии пытаются что-то скрыть или хитрят, потому что в их культуре уважение не позволяет смотреть своим партнерам прямо в глаза. А у арабов, чтобы подчеркнуть искренность в переговорах, принято повышать голос, что американцем воспринимается как агрессивность [Hinner, 2008, p. 12].

От принадлежности к определённой культуре зависят и принятые нормы допустимого расстояния между людьми при общении. Е. Hall даже полагает, что культуры можно дифференцировать по степени контакта, которую предпочитают их представители [Hall, 1966].

Культуры, в которых люди склонны стоять очень близко друг к другу и часто касаться друг друга, относятся к высококонтактным, а те, в которых принято держаться подальше друг от друга и при этом ни к кому не прикасаться – низкоконтактным культурам. Представители высококонтактных культур воспринимают пространственную близость при разговоре позитивно, а удаленность негативно; в низкоконтактных культурах всё обстоит с точностью до наоборот [Knabe, 2007, S. 78].

Приведенные примеры указывают на то, что самыми большими помехами в успешном межкультурном общении являются зачастую неязыковые ошибки, которые мы делаем. Хотя грамматические и лексические ошибки могут осложнить разговорное общение, все-таки они редко являются препятствием для процесса коммуникации.

Ошибки же в невербальном поведении обычно влекут за собой более серьезные последствия: многие случаи межкультурного непонимания или даже потери возможности общения

вызваны поведением представителя одной культуры, которого «неправильно» воспринял, понял и на которого неправильно отреагировал представитель другой культуры [Culhum, 2002, p. 95].

Особенно это верно в случае омоморфизма, когда один и тот же жест, использующийся как знак в разных культурах, но несущий разный смысл, может при некорректном использовании политическими лидерами привести даже к геополитическому конфузу. Очень ярким примером тому является известный жест «А-ОК», показанный в латиноамериканском аэропорту тогда еще вице-президентом Ричардом Никсоном, который в культуре многих латиноамериканских стран означает нечто непристойное.

Обучение межкультурной коммуникативной компетенции должно включать невербальную коммуникацию. Обучающимся иностранным языкам необходимо знать о влиянии культуры на речевые и неречевые явления. Им следует изучать и развивать знания о традициях в поведении в своей собственной культуре в различных ситуациях.

Особенно это очевидно в специальных формах поведения, которые имеют значение в каждой культуре, но часто выражаются при помощи разного невербального поведения, например, при приёме гостей, вручении или получении подарков, правилах поведения за столом и т. д.

Однако включение культурологического аспекта в обучение несловесному общению не означает, что самое главное для студентов – запомнить модели невербального поведения, которым следуют говорящие на другом языке. Скорее студентам нужно сформировать у себя некоторую достаточную восприимчивость к влиянию культурозависимого поведения на процесс коммуникации. Когда другие нарушают наши невербальные ожидания, мы склонны оценивать эти нарушения отрицательно.

Но если студенты осознают, что в использовании несловесного общения имеются существенные культурные различия, это позволяет им проявлять себя гораздо эффективнее при срыве процесса межкультурного общения. Они должны научиться смотреть на проблемы в межкультурном общении как на результат культурных различий, как некоторый недостаток со стороны собеседника.

Невербальное поведение может выполнять стратегическую функцию для вербальных процессов обучения, компоненты невербального общения могут использоваться в межкультурном взаимодействии для сглаживания напряжения между собеседниками, например, путем выражения открытого и внимательного отношения к своему партнеру при помощи выражения лица или определенного положения тела.

А тот факт, что помимо знаков, присущих каким-то культурам, имеется много тех, которые выражаются физически и при этом эти знаки понимают в каждой культуре одинаково, мы можем засчитать в поддержку идеи использовать невербальное общение для улучшения взаимопонимания.

Упражнения для обучения навыкам невербального общения

Следует отметить, что сегодня предлагается не так много методов практического обучения невербальной коммуникации. В своей практике преподавания английского языка в университете путей сообщения мы используем в основном такие виды упражнений, как:

- обсуждение значения жестов и выражений лица с помощью картинок;
- изображение с помощью мимики прилагательных, описывающих различные физические ощущения и эмоции;

- просмотр коротких видео историй без звука, в основном анимационных с дальнейшей передачей содержания историй в устной или письменной форме;
- чтение диалогов с их последующим воспроизведением только с использованием жестов и мимики;
- составление словесного диалога на основе мимики и жестов;
- парная работа по прослушиванию своего партнера в течение 30 секунд с использованием только невербальных ответов.

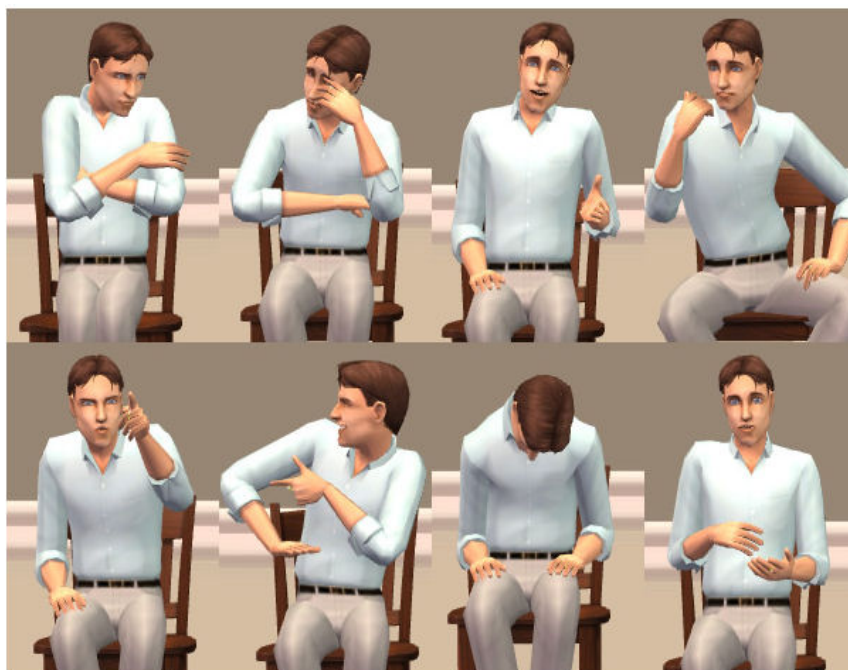
Ниже представлен фрагмент урока, который демонстрирует упражнения по развитию навыков невербального общения.

Exercise 1. Match emotions of people in pictures (a-f) and the following sentences (1–6).



1. Last night I went to bed very late preparing for my credit test. I'm so tired now.
2. My favourite basketball team lost again. I'm really annoyed!
3. I passed my English test with top marks. I'm so excited!
4. I have a lot of spare time but stay alone indoors every day. I'm really bored!
5. My little son has just been taken to hospital with severe stomachache. I'm desperately worried!
6. Our Professor delivered a lecture on History of the English language yesterday. I was so impressed and interested!

Exercise 2. Discuss what these gestures and postures may mean using the prompts.



Exercise 3. Listening: American hand gestures in different countries.

Before listening: Label the gestures with their names:

OK sign victory sign Texas Longhorn thumbs-up beckoning finger



Listening: Watch the video about the various interpretations of some American gestures across cultures. Then, match.

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. The thumbs-up gesture | a. may lead you to jail in Philippines |
| 2. The gesture used for victory | b. is used for hitchhiking in the US |
| 3. The American OK sign | c. is equivalent to the f-word in some cultures |
| 4. A gesture showing pride for Texas | d. means the other person is a loser in France |
| 5. The beckoning finger | e. is offensive for husbands across the Mediterranean |

Заключение

Не подлежит сомнению, что словесный аспект остается основным в процессе обучения межкультурной иноязычной коммуникации, однако преподавателям нужно работать со студентами и с невербальными формами общения, поскольку они являются универсальным и важным компонентом взаимодействия в нашей повседневной жизни. Можно вспомнить слова Р. W. Miller о том, что «хороший учитель умеет хорошо слушать не только слова, которые произносятся, но и беззвучные послания, указывающие на согласие или несогласие, внимание, невнимание, интерес или скуку и желание студента быть услышанным» [Miller, 2005, p. 67].

Использование невербальных форм коммуникации в процессе обучения иностранному языку делает коммуникацию более естественной, а общение исключительно вербальное не кажется таковым. А вот сочетание и словесных, и несловесных ресурсов (при условии, что используются они адекватно ситуации) способствуют отличному процессу межкультурного общения.

Наиболее исследованной формой невербальной коммуникация, судя по сделанному нами обзору литературы, являются жесты и мимика. По этой причине в своей работе нами в основном освещено именно это измерение невербального общения и представлены примеры упражнений для улучшения его навыков. Мы полагаем, что предстоит сделать еще немало исследований в этой интересной и практически очень значимой для обучения иностранным языкам области.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. 472 с.
2. Argyle M. Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn: Junfermann, 2002. P. 141–162.

3. Culham C. R. Coping with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching. A Nonverbal Approach // Brauer, Gerd (ed.): Body and Language. Intercultural Learning through Drama. London: Ablex, 2002. P. 95–112
4. Gudykunst W., Kim Y. Y. Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication. Reading, MA/Menlo Park, CA.: Addison-Wesley, 1997. 277 p.
5. Hall E. T. The Hidden Dimension. New York: Doubleday, 1966. 201 p.
6. Knabe K. Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik. Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt-am-Main: Lang, 2007. 113 p.
7. Hinner M. B. The Importance of Intercultural Communication in a Globalized World. 1998. <http://ideas.repec.org/p/fth/freiba/98-6.html> (дата обращения: 16.01.2015).
8. Miller P. W. Body language: an illustrated introduction for teacher. Münster: Patrick W. Miller and Associates, 2005. 75 p.
9. Scherer K. R. The Functions of Nonverbal signs in Conversation // Giles Howard; St. Clair, Roger (eds): The Social and Psychological Contexts of Communication. Hillsdale: L. Erlbaum, 1980. P. 225–244.
10. Strasser M. Verständigungsstrategien bei sehr geringen Sprachkenntnissen. Eine explorative Studie zur Kommunikation unter Bedingungen der Interkomprehension. Wien: Praesens, 2008. 297 p.

Lopatin M. A.

*Teacher, Ural State University of Railway Transport,
Yekaterinburg, Russia*

SIGNIFICANCE OF NONVERBAL COMPENSATORY COMPONENT FOR IMPROVEMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF NON- LINGUISTIC STUDENTS

When we communicate, we use different tools to codify the message we want to transmit. At pre-school and primary stage of education we can use dancing, mimicry, gaming to teach nonverbal communication. As far as higher school is concerned, unfortunately, we cannot say that there are large resources of studies in teaching nonverbal communication in foreign languages. This paper is aimed at showing importance of such nonverbal forms as gestures, facial expressions, postures to improve intercultural communication skills of non-linguistic students. For efficient communication with English-speaking interlocutors we have to consider differences in our cultures as the same nonverbal signs may be interpreted differently by people from different cultures and even bring us to communication break down. In order to prevent misunderstanding in communication or even its break down, it is necessary to teach students not only grammatical patterns, vocabulary etc., but to pay attention to peculiarities of nonverbal means of communication in different countries. Unfortunately, the limited amount of hours for foreign languages in a nonlinguistic university does not allow teachers to do this to full extent. However, even those small activities we manage to provide in this aspect, make some contribution to improvement of our students' intercultural communicative competence.

Key words: intercultural competence, nonverbal communication, compensatory component, nonverbal behavior, gestures, postures, facial expressions

УДК 811.161.1:37.091.3

Ширинкина Мария Андреевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка и стилистики, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396256
E-mail: m555a@yandex.ru

Лобашева Александра Андреевна

Магистр филологии, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел.: +7 (342) 2396256
E-mail: lobashevasasha18@gmail.com

**КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В статье представлены результаты исследования, посвященного проблемам использования информационных компьютерных технологий в обучении русскому языку, в частности, вопросу о дидактических возможностях квеста как средства формирования лингвистических компетенций у учащихся средней школы. Актуальность и новизна темы исследования объясняются несколькими факторами: в методике преподавания русского языка отсутствует общепринятое определение понятия «квест», в используемых в школе учебно-методических комплексах есть установки на использование игровых методов обучения, но об образовательных квестах не упоминается, в сети Интернет представлены web-квесты по разным школьным предметам, однако образовательных квестов по русскому языку среди них чрезвычайно мало. В статье раскрыто содержание понятия «компетенция», рассмотрены варианты интерпретации понятия «лингвистическая компетенция», обозначены черты личности учащегося, отражающие сформированность у него лингвистических компетенций (коммуникативной, языковедческой, культуроведческой). С учетом различных точек зрения на природу технологии квеста дается собственное определение квеста как интегрированной педагогической технологии, допускающей элементы проектной, исследовательской деятельности, кейс-технологий и ролевой игры и содержащей в себе комплект обучающих и развивающих заданий. Описаны особенности применения квестов на уроках русского языка. Представлены разработанные обучающие квесты по стилистике русского языка «Знатоки стилистики» для учащихся 8–9 классов и по морфологии «Путешествие в страну Местоимений» для 6 классов средней школы. Охарактеризованы цели, задачи, структура этих квестов, методика работы с ними.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, лингвистические компетенции, образовательный квест, web-квест, дистанционное обучение.

Введение

В условиях распространения интернета (и непредвиденного перехода на дистанционное обучение) важное место в современном процессе обучения занимают новые образовательные методы, приемы и технологии. Одной из таких технологий является квест и его разновидность – web-квест.

Несмотря на возрастающую популярность данной технологии, во-первых, наблюдаются противоречия в определении сущности этого явления с точки зрения методики обучения, во-вторых, остается не вполне понятным вопрос о его дидактических возможностях и преимуществах перед традиционными методами обучения, в-третьих, в существующих УМК по русскому языку для средней школы не предусмотрено применение этой инновационной технологии и, наконец, в печатных и электронных публикациях учителей-словесников представлено чрезвычайно мало практических разработок, содержащих квесты. Все эти факторы и обуславливают актуальность предпринятого исследования.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании целесообразности использования технологий квеста и web-квеста для формирования комплекса лингвистических компетенций на уроках русского языка и разработке образовательных квестов по стилистике и морфологии русского языка для средней школы.

Представляется, что применение обучающих квестов на уроках русского языка формирует интерес к предмету, способствует эффективному развитию лингвистических компетенций и реализует развивающие, обучающие и воспитательные цели.

Основная часть

Как известно, современное образование носит компетентностный характер. В науке существует несколько подходов к определению понятия компетенции: психологический, собственно педагогический, лингвопсихологический. Мы склонны придерживаться собственно лингвопсихологического подхода и вслед за И. А. Зимней определяем компетенцию как «внутреннее потенциальное когнитивное образование, актуализируемое затем в деятельности, <...> предпосылку и основу формирования компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» [Зимняя, 2013, с. 24].

Конкретный вид компетенции – *лингвистическая компетенция* – в лингводидактике трактуется неоднозначно. В методике преподавания иностранных языков понятие *лингвистической компетенции* становится синонимом языковой компетенции. Однако в методике преподавания русского языка чаще всего эти понятия разграничиваются. Так, Е. А. Быстрова считает, что *лингвистическая компетенция* «представляет собой осмысление речевого опыта, включает в себя знание основ науки о русском языке, усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий», а *языковую компетенцию* характеризует овладение самим языковым материалом [Быстрова, 2008, с. 37]. Л. В. Черепанова определяет лингвистическую компетенцию как «совокупность специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также

ценностных ориентации и мотивов учебно-познавательной деятельности, сформированную в результате изучения учащимися предметной области «русский язык» и служащую средством формирования лингвистической компетентности» [Черепанова, 2005, с. 22]. В тексте Примерной основной образовательной программы основного общего образования относительно предмета «Русский язык» говорится о трех основных компетенциях – коммуникативной, языковедческой и культуроведческой [Примерная основная..., эл. р.].

Для того чтобы не исказить существа представленной в Программе трактовки компетенций, приведем развернутую цитату:

«Коммуникативная компетенция – владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся основной школы.

Лингвистическая (языковедческая) компетенция – способность получать и использовать знания о языке как знаковой системе и общественном явлении, о его устройстве, развитии и функционировании; общие сведения о лингвистике как науке и ученых-русистах; об основных нормах русского литературного языка; способность обогащать свой словарный запас; формировать навыки анализа и оценки языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [Там же].

Этот комплекс компетенций мы условно обозначили понятием «лингвистические компетенции», владение которыми предполагает, что у учащегося 1) развиты коммуникативные умения, он легко выстраивает общение со сверстниками и людьми более старшего возраста; 2) сформированы знания о русском языке как системе и отдельных языковых единицах, а также нормах русского литературного языка; 3) выстроены представления о своеобразии русского языка и русской культуры, о нормах русского речевого этикета, выработаны навыки межнационального общения.

Проанализировав учебно-методические комплексы по русскому языку, рекомендованные Министерством Просвещения на 2019–2020 учебный год [Приказ Министерства Просвещения РФ от 22.11.2019 № 632 «О внесении изменений в Федеральный перечень учебников», эл. ресурс], мы сделали вывод о том, что сведения о русистике представлены в них с разной степенью глубины. Можно сказать, что в описанных учебных комплексах в разном объеме содержатся материалы, формирующие у учащихся знания, умения и навыки, которые реализуют лингвистические компетенции. С другой стороны, во всех УМК имеются установки на использование игровых методов обучения, но об образовательных квестах не упоминается. При этом в сети интернет можно найти немало web-квестов по разным школьным предметам: истории, географии, литературе, – однако образовательных квестов по русскому языку среди них чрезвычайно мало.

Таким образом, становится очевидным, что на разных этапах ведения курса «Русский язык» проблема формирования лингвистических компетенций оказывается весьма важной.

При этом одной из современных технологий, которую можно использовать в обучении русскому языку, является технология образовательного квеста и её формы – web-квеста.

В последнее время в отечественных педагогике и дидактике появляется множество работ, посвященных изучению и описанию квеста. Под обучающим квестом Е. И. Багузина понимает проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [Багузина, 2012, с. 4]. В свою очередь, С. А. Осяк уточняет это понимание, замечая, что «квест – специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов» [Осяк, 2015, эл. р.]. Квест как вид проектной деятельности рассматривают Г. А. Воробьев и Э. Л. Емельянова [Воробьев, 2004; Емельянова, 2013]. Некоторые авторы трактуют квест как образовательную игру [Шульгина, 2014; Напалков, 2013].

Иными словами, в современной науке нет единого определения образовательного квеста. Опираясь на мнения ученых, мы попытались сформулировать своё определение этого понятия: квест – это интегрированная педагогическая технология, допускающая элементы проектной, исследовательской деятельности, кейс-технологий и ролевой игры и содержащая в себе комплект обучающих и развивающих заданий, которые могут охватывать отдельную учебную тему, образовательную проблему, целый учебный предмет и даже несколько предметов (быть межпредметными / метапредметными).

Подчеркнем, что квест может выступать как эффективное средство формирования у учеников лингвистических компетенций при условии, что учитель поддерживает высокий уровень учебной мотивации, предлагает творческие задания, интенсифицирует процесс обучения русскому языку за счет самостоятельной работы с дидактически выверенными качественными информационными ресурсами и опирается при этом на принципы наглядности, доступности, интерактивности и мультимедийности.

Работа учеников с образовательным квестом направлена на достижение следующих целей:

- развивающая (развитие интереса к теме урока, предмету, развитие творческих способностей, умения работать в интернете, расширение кругозора),
- обучающая (вовлечение учеников в образовательный процесс, организация групповой и индивидуальной деятельности учащихся),
- воспитательная (развитие ответственности за свою работу) [Напалков, Первушкина, 2014, с. 52].

Учитель задумывает квест как вид образовательной деятельности, предполагающий, что информация, с которой работают учащиеся, – вся или частично – находится в различных источниках. Если имеется в виду web-квест, то источниками информации будут являться сайты. Ученику даются различные задания, ориентированные на поиск материалов по той или иной теме, а также решение каких-либо учебных или познавательных проблем. Источники информации указываются преподавателем частично или в полном объеме. По завершении квеста ученики представляют отчеты в форме собственных web-страниц, докладов, творческих работ или самостоятельно разработанных заданий для одноклассников.

Таким образом, можно отметить следующие дидактические возможности квестов: развитие навыков информационной деятельности; развитие творческого потенциала; формирование информационной культуры; развитие коммуникативных умений; формирование мотивации учащихся; достижение метапредметных результатов.

Разработка обучающего квеста не нуждается в особых знаниях ПК или языка HTML. Создавать квесты можно на специальных сайтах, используя предложенные шаблоны, а также в социальных сетях или в обычном текстовом документе Microsoft Word. Так, нами были разработаны обучающие квесты: web-квест по стилистике русского языка «Знатоки стилистики» и квест по морфологии «Путешествие в страну Местоимений».

Квест «Знатоки стилистики» подготовлен с помощью интернет-сервиса JIMDO. Квест нацелен на приобретение и закрепление школьниками 8–9 классов знаний о стилистической системе русского языка. Это ролевой квест, который предполагает, что участники выполняют определенные задания в соответствии с выбранной ими заранее ролью: историки, лингвисты, стилисты и корректоры. Квест включает задания двух уровней. На первом уровне игрокам предлагается изучить сайты-помощники и разработанный преподавателем глоссарий. На втором уровне учащиеся закрепляют изученный материал – разрабатывают упражнения по стилистике с помощью сервиса LearningApps.org. По окончании работы команды обмениваются созданными заданиями и проводят их взаимопроверку. Разработанный web-квест «Знатоки стилистики» расположен по адресу: <https://web-kwest-lobasheva.jimdo.com/>.

Вторая разработка – тематический квест «Путешествие в страну Местоимений» для 6 класса основной школы. Он может использоваться как на этапе изучения нового материала, так и при закреплении изученного. В соответствии с этим цель квеста мы видим в следующем: дать новые / дополнить имеющиеся знания о местоимении и его морфологических признаках, сформировать / совершенствовать умение находить местоимения в предложении, сформировать / совершенствовать навык правописания местоимений и их употребления в речи (ср. пример из: [Медведева, 2015, с. 13–14]).

Квест состоит из трех блоков (теоретического, поисково-познавательного и закрепляющего). В теоретическом блоке актуализируются полученные ранее знания о местоимении как части речи.

Поисково-познавательный блок включает два задания и представляет собой по существу микроисследование. В заданиях указаны ссылки на те ресурсы, которые предварительно изучены и отобраны преподавателем.

Первое задание ориентировано на поиск информации о группах местоимений по соотношению с другими частями речи. После изучения этих источников учащиеся составляют текст-справку о группах местоимений по предложенному преподавателем плану. Результатом работы учеников становится интеллект-карта или кластер, содержащие полную информацию о каждой группе местоимений.

Второе задание направлено на поиск и отбор информации о разрядах местоимений. Для поиска информации предложены источники, содержащие материалы как о местоимении в целом, так и о каждом отдельном разряде местоимений. Результатом работы учеников становится текст, содержащий полную информацию об отдельном разряде местоимений. Этот текст затем включается в коллективный справочник о местоимениях.

Закрепляющий блок содержит последнее задание и также предполагает работу в группах. Это задание включает комплекс упражнений, каждое из которых посвящено одному разряду местоимений. Группа обучающихся должна выполнить все упражнения и выслать каждое из них на проверку той группе, которая изучала теорию по соответствующему разряду местоимений. Группы проверяют полученные упражнения и ставят оценки в заранее подготовленной таблице.

Во время перехода на дистанционную форму обучения в апреле-мае этого учебного года мы апробировали квест «Путешествие в страну Местоимений» в 6 классах МБОУ «Гимназия № 17» г. Перми.

Результатом выполнения первого задания квеста стала интеллект-карта о группах местоимений – так называемая «карта страны Местоимений» (рис. 1).

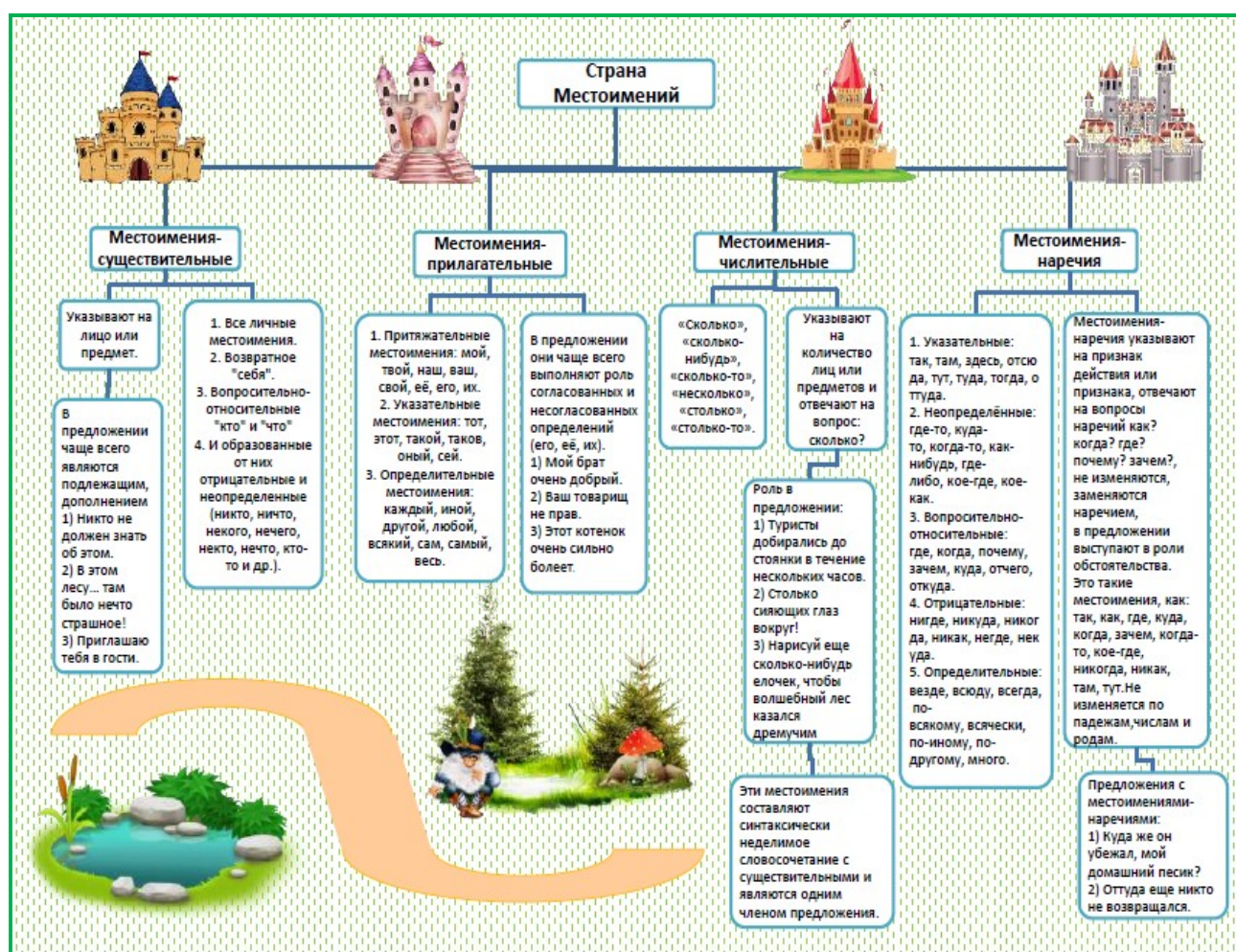


Рис. 1. Интеллект-карта «Группы местоимений по соотношению с классами частей речи»

Выполнение второго задания завершилось разработкой справочника о разрядах местоимения – «путеводителя по стране Местоимений». Работая над третьим заданием, учащиеся закрепили полученные теоретические знания на практике, поработали с текстами, приобрели навык взаимопроверки.

Заключение

Таким образом, умения производить поиск и качественный отбор информации оказываются чрезвычайно важными свойствами человека. Работа с тематическим образовательным квестом не только способствует эффективному усвоению материала, но и позволяет активизировать внимание учеников, оптимизирует работу учителя, повышает объективность оценки и в целом реализует индивидуальный подход к учащимся.

При этом важно понимать, что использование квеста и других нетрадиционных технологий должно гармонично сочетаться с привычными, традиционными методами и приемами и опираться на принцип целесообразности.

Список литературы

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза. Автореф. ... к. пед. н. Москва, 2012. 24 с.
2. Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках. Москва: Портал "О литературе", LITERARY.RU. URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1205414234&archive=1206184753> (дата обращения: 12.06.2020).
3. Воробьев Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции. Автореф. ... к. пед. н. Пятигорск, 2004. 20 с.
4. Емельянова Э. Л. Инновационные подходы в области обеспечения готовности студентов к академической мобильности. Автореф. ... к. пед. н. Москва, 2013. 25 с.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
6. Медведева Н. В., Рябухина Е. А., Фоминых Л. С. Методика обучения русскому языку: типы и структура уроков русского языка (грамматика и правописание). Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. 103 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/70638.html> (дата обращения: 11.06.2020).
7. Напалков С. В. Тематические образовательные веб-квесты как средство развития познавательной самостоятельности учащихся при обучении алгебре в основной школе. Автореф. ... к. пед. н. Саранск, 2013. 26 с.
8. Напалков С. В., Первушкина Е. А. Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. 2014. № 8–2 (36). С. 51–53.
9. Осяк С. А. и др. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1-2/302.pdf> (дата обращения: 12.05.2020).
10. Приказ № 632 от 22 ноября 2019 г. «О внесении изменений в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, сформированный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 28 декабря 2018 г. № 345». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/444714232cf3aff28e7b363309aa7fcb/download/2549/> (дата обращения: 16.05.2020).
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 04.02.2020) URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения 06.05.2020).

12. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе (теоретические основы). Автореф. ... д. пед. н. Москва, 2005. 58 с.

13. Шульгина Е. М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест. Автореф. ... к. пед. н. Томск, 2014. 25 с.

Shirinkina M. A.

Ph.D. (Philology), Associate Professor of Russian Language and Stylistics Department, Perm State University

Lobasheva A. A.

Master (Philology), Perm State University

QUEST AS A MEANS OF FORMING LINGUISTIC COMPETENCIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN A SECONDARY SCHOOL

The article presents the results of a study devoted to the problems of using computer technologies in teaching the Russian language, in particular, the question of the didactic potential of the quest as a means of forming linguistic competencies in secondary school students. The relevance and novelty of the research topic is explained by several factors: in the methodology of teaching the Russian language there is no universally accepted definition of the concept of “quest”, the educational and methodological complexes used in the school have settings for the use of game teaching methods, but educational quests are not mentioned, the Internet presents web-quests in various school subjects, but there are extremely few educational quests in the Russian language among them. The article reveals the content of the concept of “competency”, considers options for interpreting the concept of “linguistic competency”, identifies the personality traits of the student, reflecting the formation of his linguistic competencies (communicative, linguistic, cultural). Taking into account various points of view on the nature of the technology of the quest, the definition of the term quest is given as an integrated pedagogical technology that allows elements of design, research, case technology and role play, and contains a set of training and developmental tasks. The features of the application of quests in the lessons of the Russian language are described. The authors present educational quests on stylistics of the Russian language “Experts in stylistics” for students of the 8th and 9th forms, and quests on morphology “Journey to the Country of Pronouns” for the 6th form students of secondary school. The goals, objectives, structure of these quests, the methodology of working with them are characterized.

Key words: Russian language teaching technique, linguistic competencies, educational quest, web-quest, distance learning.

ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
 2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
 3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
 4. Графики, диаграммы не допускаются.
 5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
 6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 10–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
 7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
 - 1 – код УДК;
 - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
 - 3 – ученая степень, ученое звание;
 - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
 - 5 – контактная информация (адрес, e-mail, телефон – для размещения на сайте в сведениях об авторе);
 - 6 – название статьи;
 - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
 - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и / или словосочетаний);
 - 9 – ссылки.
- Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Бондарко, 2005, с. 25], [Leiss, 2010, S. 234], [Fillmore, 1987, p. 34].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения: 22.12.2019). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же» или "Ibid. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч. » или "Op. cit. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7. 0. 5–2008

«Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И. О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т. е., т. к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т. д., т. п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

Пример оформления списка литературы:

1. Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А. В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А. В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

Пример оформления статьи:

УДК 81'42

Иванов Иван Иванович

Кандидат филологических наук, доцент кафедры,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

Тел.: +7 (342) 2396756

E-mail: azxvdvs@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ

В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социоэкономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например, прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

Ключевые слова: туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

Введение

Текст Текст Текст Текст

Основная часть

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Заключение

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

Список литературы

1.

Ivanov I. I.

*Ph. D. (Philology), Associate Professor, ... Department,
Perm State University*

**LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES
OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION**

The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.

Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).

2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).

3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.

4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnalrussia.blogspot.com>