

Министерство образования и науки Российской Федерации

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

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

Выпуск 33

Нижний Новгород

2016

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ФГБОУ ВПО «НГЛУ»*

УДК 81'1:008+82(091)+378.14+1(091)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 33. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016. – 204 с.

ISSN 2072-3490

**Главный редактор**

Б.А. Жигалев

**Редакционная коллегия:**

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

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

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

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

**VESTNIK**  
**of Nizhny Novgorod Linguistics University**

Issue 33

Nizhny Novgorod

2016

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 33. –  
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,  
2016. – 204 p.**

ISSN 2072-3490

**Editor-in-Chief**

B. Zhigalev

**Editorial Board:**

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

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

- Л.В. Воронина** (*Рязань*)  
Факторы функционально-семантической экспансии  
дестинативов в языке современных СМИ..... 11
- В.С. Загуменкина, Н.Ф. Крюкова** (*Тверь*)  
Художественный текст как смысловой конструкт с установкой  
на распредмечивающее понимание..... 19
- И.Н. Кабанова** (*Нижний Новгород*)  
Интертекстуальный статус аллюзивных включений в  
медийном дискурсе..... 31
- М.В. Кузюткина** (*Нижний Новгород*)  
Глобальный английский и коммуникативные нормы русского  
языка: к постановке проблемы..... 40
- Г.А. Мусатова** (*Рязань*)  
К вопросу о способах выражения семантики уступки в  
простом предложении..... 50
- О.В. Петрова** (*Нижний Новгород*)  
Некоторые аспекты лингвокультурологической подготовки  
переводчиков..... 61
- Е.В. Плисов, Ю.Н. Зинцова, А.А. Кузьмичева** (*Нижний  
Новгород*)  
Особенности лексикографирования немецкой диалектной  
лексики..... 71
- Чжан Цзяфэн** (*КНР*)  
К уточнению понятия мотивированности лексических единиц.. 81

### ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

- Н.М. Ильченко** (*Нижний Новгород*), **Е.Г. Чернышева**  
(*Москва*)  
Немецкий герой в романе Н.А. Полевого «Аббадонна»..... 93

<b>Д.А. Лёнина</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Рецепция творчества Перл Бак китайской литературной критикой.....	108
<b>А.Г. Садовников</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Образная символика «пасхально-святочно-рождественских» текстов Л. Андреева.....	120
<b>А.Н. Таганов</b> ( <i>Иваново</i> ) Морис Баррес и Марсель Пруст: две точки зрения на национальную идею.....	128
<b>С.М. Фомин</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Референциальность и вымысел в романах Андрея Макина.....	141

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

<b>Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников</b> ( <i>Пермь</i> ) Компаративный анализ образовательных систем Российской Федерации и Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края.....	149
<b>Р.А. Кузьмин</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Комплекс упражнений для взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения у студентов языковых направлений подготовки.....	165
<b>С.В. Першутин</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Цели и содержание обучения эмотивной лексике в профильной школе.....	174
<b>Ю.В. Чичерина</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Формирование и развитие поликультурной личности как цель обучения иностранным языкам.....	185

## **РЕЦЕНЗИИ**

<b>А.Е. Лобков</b> ( <i>Нижний Новгород</i> ) Диалог литературы и живописи. Рецензия на книгу:	
---	--

Силантьева В. Литература и живопись в контексте компаративистики: писатели и художники периодов эстетической переориентации: Монография. Одесса: Астропринт, 2015. 336 с.....	192
---	-----

## **ХРОНИКА**

XXXX Добролюбовские чтения в НГЛУ.....	195
Дни Базеля в Нижнем Новгороде.....	198
Научно-практическая конференция, посвященная Дню дипломатического работника.....	200
Связи между НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и Японией.....	202

## CONTENTS

### LANGUAGE AND CULTURE

<b>Lyubov Voronina</b> ( <i>Ryazan</i> ) Factors Affecting the Functional-Semantic Expansion of Destinatives in the Language of Modern Media .....	11
<b>Valentina Zagumenkina, Natalia Krukova</b> ( <i>Tver</i> ) Literary Text as an Interpretation-Oriented Meaning Construct .....	19
<b>Irina Kabanova</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ) Intertextual Status of Allusion in Mass Media Discourse.....	31
<b>Marina Kuzyutkina</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ) Global English and the Communicative Norms of Russian: A Problem Statement.....	40
<b>Galina Musatova</b> ( <i>Ryazan</i> ) Ways of Expressing Semantics of Concession in Simple Sentences .....	50
<b>Olga Petrova</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ) Some Linguocultural Aspects of Training Translators.....	61
<b>Evgeny Plisov, Julia Zintsova, Anna Kuzmicheva</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ) Lexicographic Descriptions of German Dialect Vocabulary .....	71
<b>Zhang Jiafeng</b> ( <i>PRC</i> ) Motivation of Lexical Units: Clarifying the Concept .....	81

### CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE

<b>Natalia Ilchenko</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ), <b>Elena Chernysheva</b> ( <i>Moscow</i> ) The German Hero in the Novel “Abaddonna” by N.A. Polevoy...	93
<b>Daria Lyonina</b> ( <i>Nizhny Novgorod</i> ) The Reception of Pearl Buck’s Fiction in Chinese Literary Criticism.....	108

**Arkady Sadovnikov** (*Nizhny Novgorod*)  
Imaginative Symbols of Easter, Christmastide and Christmas  
Texts by L. Andreev ..... 120

**Alexander Taganov** (*Ivanovo*)  
Maurice Barres and Marcel Proust: Two Points of View on the  
National Idea..... 128

**Sergey Fomin** (*Nizhny Novgorod*)  
Referentiality and Fiction in the Novels by A. Makine..... 141

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

**Boris Kruze, Konstantin Bezukladnikov** (*Perm*)  
Comparative Analysis of the Russian National System of  
Education and the International Baccalaureate within the  
Educational Environment of Perm Krai ..... 149

**Robert Kuzmin** (*Nizhny Novgorod*)  
Exercises for Interconnected Grammar Skills Training in a  
Linguistics University..... 165

**Sergey Pershutin** (*Nizhny Novgorod*)  
Objectives and Content of Teaching Emotive Vocabulary in  
Secondary Schools with Advanced Language Programs ..... 174

**Yulia Chicherina** (*Nizhny Novgorod*)  
Developing of a Multicultural Personality as a Goal of Foreign  
Language Teaching..... 185

## **REVIEWS**

**A.E. Lobkov** (*Nizhny Novgorod*) The Dialog of Literature and  
Painting. A review of V. Silantyeva's monograph "Literature and  
Painting in the Context of Comparative Studies: Writers and  
Artists at the Times of Aesthetic Reorientation." Odessa:  
Astroprint, 2015. 336 p. .... 192

## **CHRONICLE**

XXXX Dobrolubov Readings at LUNN .....	195
Days of Basel in Nizhny Novgorod.....	198
Research and Training Conference, Held in Honor of Diplomat's Day.....	200
LUNN's connections with Japan .....	202

## ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.161.1'37

### ФАКТОРЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЭКСПАНСИИ ДЕСТИНАТИВОВ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

**Л.В. Воронина**

*Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище  
имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань*

Статья посвящена вопросам функционально-семантической экспансии предложно-падежных конструкций целевой семантики в языке современных печатных средств массовой информации. В работе выявляются источники экспансии и факторы, обуславливающие ее.

**Ключевые слова:** семантика цели, дестинатив, экспансия, средства массовой информации, факторы развития языка.

#### **Factors Affecting the Functional-Semantic Expansion of Destinatives in the Language of Modern Media Lyubov Voronina**

The article deals with the functional-semantic expansion of prepositional phrases of purpose in the language of printed media, outlining the sources of this expansion and the factors affecting it.

**Key words:** semantics of purpose, destinate, expansion, language of printed media, language development factors.

Высказывания о цели могут оформляться разными способами. Однако прагматическая целесообразность каждого из языковых средств, образующих функционально-семантическое поле цели, неодинакова и зависит от ряда факторов, в числе которых семантическая нагрузка конструкции, особенности ее структуры, сфера функционирования.

Активность в употреблении небольших по объему, но семантически емких словосочетаний – едва ли не ведущая тенденция в синтаксисе современного русского языка в целом – в целевых контекстах обусловлена экспансией предложно-падежных конструкций (дестинативов): структурная компактность, с одной стороны, и известный перечень предлогов, оформляющих типовые значения цели, – с другой, подчеркивают прагматическую ценность

дестинативов. В то же время глубинные процессы, протекающие в языке имманентно, порождают функциональные, структурно-семантические сдвиги и трансформации в способах выражения целевого значения, проявляющиеся в преобладании предложно-падежных конструкций (ППК) в языке современных печатных СМИ.

Понятие экспансии (количественное) в аспекте лингвистического исследования предполагает выявление частотности употребления одних языковых средств по сравнению с другими. Обнаружить факты функционально-семантической экспансии дестинативов, выявить источники ее возникновения и факторы воздействия – цель данной статьи.

Известно, что при определенных условиях (лексико- и семантико-грамматические характеристики контактного слова) одна и та же ППК способна выражать идею цели под разными углами зрения, оформляя семантику более или менее обобщенной цели и (или) ее специфические типы, это один из факторов, обуславливающих экспансию собственно дестинативов – ППК, выражающих семантику цели в максимально чистом виде: *В целях исследования подфакельных выбросов предприятий и оперативного реагирования на жалобы жителей... администрация города Рязани выделила...* (Комсомольская правда, 18-25.03.2010); *У тех, кто регулярно принимал поливитаминные препараты с целью оздоровления организма... риск рака на 19 % выше* (Собеседник, 07-13.04.2010); *Для помощи в расследовании теракта в Волгоград приехали и уже работают следователи и криминалисты центрального аппарата СК России* (Российская газета, 31.12.2013).

С другой стороны, набирает силу прямо противоположная тенденция, подчеркивающая актуальность назначения действия или предмета: 1) «для +  $N_2$ »: *В зал для прослушивания приглашают по одному* (Приложение «Комсомольская правда в Рязани», 08-14.10.2008); 2) «на +  $N_4$ »: *Всего на водоснабжение Крыма планируется выделить 2,5 миллиарда рублей* (Российская газета, 30.05.2014); 3) «под +  $N_3$ »: *Уже сегодня до 30 % мест в государственных вузах отдано под коммерческие отделения* (Комсомольская правда, 08-14.10.2008).

Экспансия ППК создается не только и не столько предпочтительным обращением к данным структурам. Она обусловлена:

1) расширением спектра операторов подчинительной связи, способных оформлять целевые отношения;

2) актуализацией грамматических структур, потерявших свою значимость ранее и приобретших ее вновь в современных условиях;

3) функционированием традиционных дестинативов в несвойственных им целевых контекстах.

Расширение спектра операторов подчинительной связи, способных оформлять целевые отношения, осуществляется, во-первых, за счет включения в целевые контексты ППК, способность которых сообщать о цели ранее была сомнительной, и, во-вторых, в результате перехода слов из знаменательных частей речи в служебные.

Определяя характер функционально-семантического поля цели как моноцентрический (ядерная зона представлена сложноподчиненными предложениями с союзом *чтобы*), мы относим предложно-падежные конструкции с производными предлогами к центральной его зоне, с непроизводными к смежной (ППК «*для / ради + N<sub>2</sub>*», «*в / на + N<sub>4</sub>*») и периферии (ППК «*от + N<sub>2</sub>*», «*про / по / за + N<sub>4</sub>*»), называя таким образом классических «участников» формирования целевого значения. Однако на современном этапе развития языка ситуация несколько меняется.

Так, дательный падеж, которому классической грамматикой было отказано в способности поддерживать целевые отношения [1. С. 60], в современном языке получает такие полномочия в рамках ППК «*по + N<sub>3</sub>*», «*к + N<sub>3</sub>*». Более того, число значений, оформляемых посредством первой из названных ППК, со временем неуклонно растет: если В.А. Белошапкина выделяет 3 возможных значения предложно-падежной группы [2. С. 194], то Н.И. Шведова указывает уже на 6 [3. С. 40-52].

В классической прозе начала XX в. ППК «*по + N<sub>3</sub>*» содержали значение общей неконкретизируемой цели: *И так же, как я, делали сначала вид, что вошли по делу...* [4] или (реже) конкретизируемой: *Это собирается всесоюзный съезд... по вопросу об успокоении возбуждаемых вопросов...* [5], в современном языке они не просто не потеряли своей актуальности в тех же контекстах. ППК «*по + N<sub>3</sub>*» пришли на смену беспредложным сочетаниям (*меры обеспечения – меры по обеспечению, рабочая группа реализации проекта – рабочая группа по реализации проекта*), сообщая таким образом два оттенка

целевого значения: 1) конкретное название цели действий: *Прежде всего задача кабина в том, чтобы дать более верные ориентиры <...> через меры по дополнительному предложению валютной ликвидности и уменьшению объемов рублевой* (Российская газета, 17.12.2014); 2) обобщенное наименование назначения конкретного предмета: *Сейчас дело ведет специализированный отдел по расследованию ДТП с тяжкими последствиями* (Новая газета, 15.12.2008) или абстрактного (при существительных проект, план): *Представлен правительству Москвы сложный инновационный проект по сбору бытового мусора* (Собеседник, 7-13.04.2010).

Квалификация ППК «o + N<sub>6</sub>» как собственно дестинатива сомнительна, однако при соблюдении ряда условий (семантика управляющего имени) они способны выражать оттенки целевого значения: *Депутаты Госдумы готовят новую редакцию закона об ограничении курения табака* (Собеседник, 17-23.03.2010); *Теперь, когда... принято решение об ограниченной индексации пенсий, этот аргумент уже не работает* (Российская газета, 05.11.2015) = закон, решение (о чем? для чего? какой? / какое?). Наблюдения показывают, что на протяжении последних 5 лет динамика у конструкции «o + N<sub>6</sub>» позитивная.

Процесс перехода самостоятельных частей речи в разряд предлогов – второй из источников расширения круга подчинительных операторов связи, способных оформлять целевые отношения, – можно наблюдать в настоящее время на примере конструкций с лексемами *с просьбой / с требованием*: *В Пензе началась масштабная акция протеста с требованием снизить в городе тарифы на услуги ЖКХ* (Мир новостей, 23.03.2010); *...Один из нас обратился к президенту Медведеву с просьбой помочь разобраться с хитросплетениями различных интересов...* (Новая газета, 15.12.2008).

Процесс «опредложивания» [б. С. 26] лексем *с просьбой, с требованием* и формирование соответствующих синтаксических конструкций осуществляется по аналогии с традиционными для целевых контекстов структурами (*с целью*). На поверхности – сходства синтагматического порядка: как и *с целью*, предлоги типа *с просьбой* обычно выступают в связке с инфинитивами, а образуемая их посредством конструкция свободно трансформируется в соответствующую союзную: *Сейчас идет сбор подписей под обращением к президенту Медведеву с просьбой изменить новый*

закон... (Собеседник, 7-13.04.2010) = чтобы изменить. Однако в отличие от *с целью*, который формирует или полноценный дестинатив («с целью +  $N_2$ »), или инфинитивную группу («с целью +  $V_{inf}$ »), лексемы *с просьбой*, *с требованием*, не теряя своей знаменательности, полноценно управляют именами существительными: *В апреле 1983 года, когда Горбачев, став генсеком, выступил с предложением о перестройке...* (Комсомольская правда, 18-25.03.2010). О переходном статусе *с просьбой*, *с требованием* свидетельствуют результаты лексико-грамматической трансформации: *обратился с просьбой изменить* = *обратился с просьбой об изменении*; *выступил с предложением о перестройке* = *выступил с предложением перестроить*.

С точки зрения семантики инфинитивные группы с лексемой *с целью* сообщают о максимально обобщенной, недифференцированной цели, чему способствует остаточная семантика имени, в то время как аналогичные конструкции со словами *с просьбой*, *с требованием*, *с жалобой*, *с ходатайством* по той же причине развивают типовые значения цели, а высказывания в целом мыслятся как просьба, как предписание или как требование.

Если предлог *с целью* обычен в конструкциях с единой позицией субъекта целеполагания и агенса, то предлоги *с просьбой*, *с требованием*, как правило, оформляют значение **цели как каузации действий** адресата агенсом: *Руководство РПЦ направило письмо первому вице-премьеру Зубкову с просьбой дать украинским предпринимателям возможность закупать газ напрямую у Газпрома...* (Мир новостей, 23.03.2010); *...Татьяна Александровна даже подавала заявление в прокуратуру с требованием разобраться с милиционерами...* (Комсомольская правда, 18-25.03.2010).

Функционально-семантическая экспансия дестинативов становится возможной в результате активизации потерявших свою значимость в современных условиях ППК. Так, «второе рождение» в языке прессы переживает дестинатив с предлогом *ради*, семантическая специфика которого – сообщение о цели-предпочтении, уступке – долгое время не позволяла ППК быть активной. В настоящее же время востребованность «*ради* +  $N_2$ » обусловлена факторами стилистического порядка – решение о предпочтении интеллектуального или аффективного в языке прессы явно в пользу последнего: *Справедливости ради стоит отметить,*

*что розница пока лишь смутно ощущает жаркое дыхание засухи* (Московский комсомолец, 25.08-01.09.2010); *Их [Светлакова, Мартиросяна] тоже ждет вынужденное – ради экранной эстетики – голодание* (Мир новостей, 17.08.2010); *Понятное дело, что видеокамера или прочие средства видеофиксации нарушений... плохо различают ... регистрационные знаки (иначе чего ради было городить огород с ужесточением карательных мер)* (Московский комсомолец, 25.08-01.09.2010).

Третий из названных выше факторов функционально-семантической экспансии ППК в целевых контекстах – функциональное доминирование отдельных синтаксических конструкций над другими – находит свое выражение в замещении одних дестинативов другими: а) в несвойственных последним целевых контекстах; б) в процессе конкурирования в традиционном лексико-грамматическом окружении.

Так, дестинатив «к + N<sub>3</sub>», сообщающий о цели как конечном пункте движения, начинает вытеснять дестинатив «для + N<sub>2</sub>» в традиционном для него контексте – при сообщении о прямой цели. Сравните: *Поводом к рассмотрению вопроса о «дважды депутатах» послужила жалоба Николая Гончарова из Ставропольского края* (Российская газета, 17.10.2014) и *Поводом для обращения к Обаме послужили фотографии...* (Мир новостей, 30.05.2014).

Другим примером нивелирования значения предлога, тенденции к выражению максимально обобщенного значения цели выступает экспансия предлога *на*, который, оформляя ППК «на + N<sub>4</sub>», начинает замещать дестинатив *с для* в несвойственных для него контекстах. Сравните: *На восстановление жилья и соцобъектов на юге Сибири надо выделить 2,8 млрд. рублей, это первый транш* (Российская газета, 30.04.2015) и *Для знакомства в эфире требуется олигарх* (Собеседник, 17-23.03.2010).

Выражая значение цели в максимально обобщенном, чистом виде, ряд предлогов начинает конкурировать с другими и, как следствие, вытеснять оформляемые ими ППК в аналогичном лексико-грамматическом окружении. Например, тот же дестинатив «на + N<sub>4</sub>» занимает очевидно доминирующую позицию в ситуациях, имеющих любое (даже опосредованное) отношение к движению (ППК традиционно сообщают о цели как конечном пункте движения), замещая таким образом ППК «для + N<sub>2</sub>»: *Хиддинк по-прежнему*

будет жить в Голландии, а **прилетать** в Турцию... на просмотр игр национального чемпионата (Комсомольская правда, 18-25.03.2010); Проект закона уже написан и **разослан** на согласование в ведомства и регионы (Собеседник, 17-23.03.2010).

Ни один из предлогов, способных включаться в целевые отношения, не обладает подобной активностью. Возможно, востребованность *на* связана с его функциональной гибкостью: это один из немногих предлогов, который в рамках целевых конструкций делает возможным их структурное сжатие при сохранении семантической полноты: На «праздничный камуфляж» финалисток оргкомитет средств не нашел (Мир новостей, 23.03.2010) = средства на покупку «праздничного камуфляжа».

В целом, стремление к структурной компактности и, как следствие, возможность синтаксической компрессии обуславливают активность ряда ППК: 1) «*на* +  $N_4$ »: Молодой семье не хватало денег даже на пылесос (Новая газета, 15.12.2008) = на покупку пылесоса; 2) «*для* +  $N_2$ »: Зачем водителю, который собирается управлять только пикапом, изучать требования для самосвалов? (Российская газета, 05.11.2013) = для управления самосвалом; 3) «*по* +  $N_3$ »: Председатель Комиссии Общественной палаты по социальным вопросам и демографической политике Е. Николаева считает, что «перегибы» на местах всегда возможны... (Мир новостей, 23.03.2010) = по решению социальных вопросов и проведению демографической политики.

Современные тенденции в оформлении семантики цели, назначения действия, как, впрочем, любого другого значения, обусловлены, с одной стороны, имманентными законами развития языка, а с другой – экстралингвистическими факторами, которые закономерно порождают тенденции:

1) к экономии языковых средств: предложно-падежные группы, небольшие по объему, способны к синтаксической компрессии («*для* +  $N_2$ », «*по* +  $N_3$ », «*на* +  $N_4$ »);

2) к структурно-семантическому упрощению языковой конструкции: преимущественное использование ППК с неизменяемыми предлогами, нивелирование значений предлога («*на* +  $N_4$ »);

3) к действиям по аналогии: функционирование ППК в несвойственных им изначально целевых контекстах («*к* / *по* +  $N_3$ »,

«о + N<sub>6</sub>»), конкурирование с возможным доминированием («к + N<sub>3</sub>» и «для + N<sub>2</sub>», «на + N<sub>4</sub>» и «для + N<sub>2</sub>»), переход слов знаменательных частей речи в служебные (*с просьбой, с жалобой, с требованием*);

4) к усилению аффективной составляющей высказывания посредством внедрения особой целевой конструкции: активизация потерявших свою актуальность, но эмоционально насыщенных структур (ППК «*ради + N<sub>2</sub>*»).

В результате собственно дестинативы и предложно-падежные конструкции, способные выразить малейшие оттенки целевого значения, становятся не просто частотными в языке современных печатных СМИ – они становятся актуальными.

### Библиографический список

1. Ломтев Т.П. Из истории синтаксиса русского языка. М.: Учпедгиз, 1954. 152 с.
2. Белошапкина В.А. Изменения в субстантивных словосочетаниях // Очерки по исторической грамматике русского литературного языка XIX века. Изменения в системе словосочетаний. М.: Наука, 1964. 304 с.
3. Шведова Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе. М.: Просвещение, 1966. 156 с.
4. Бунин И.А. Антоновские яблоки. Тула: Приокское книжное издательство, 1981. 368 с.
5. Маяковский В.В. Сочинения в 2 т. Т.1. М.: Правда, 1987. 762 с.
6. Всеволодова М.В. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник МГУ. Сер. 9. 2003. № 2. С. 17-59.

### Сведения об авторе

Воронина Любовь Валентиновна  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных  
и русского языков Рязанского высшего  
воздушно-десантного командного училища  
имени генерала армии В.Ф. Маргелова  
E-mail: LV-Voronina@rambler.ru

УДК 811.161.1'42

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СМЫСЛОВОЙ КОНСТРУКТ С УСТАНОВКОЙ НА РАСПРЕДМЕЧИВАЮЩЕЕ ПОНИМАНИЕ

В.С. Загуменкина, Н.Ф. Крюкова

*Тверской государственный университет, Тверь*

Трактуется термин «распредмечивающее понимание», рассматриваются особенности распредмечивающего понимания, определяются типы текстов, характерные для распредмечивающего понимания, выявляются особенности построения текстов распредмечивающего понимания на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях.

**Ключевые слова:** распредмечивающее понимание, пояса системомыследеятельности, смысл, значение, языковые уровни.

### **Literary Text as an Interpretation-Oriented Meaning Construct**

**Valentina Zagumenkina, Natalia Krukova**

The paper defines the concept of interpretative understanding, singles out types of texts that require such understanding, and analyzes their structure at phonetic, morphological, lexical, and syntactic levels.

**Keywords:** interpretation, thought and communication zones, sense, meaning, language levels.

Распредмечивающее понимание основано на смыслопостижении и смыслопорождении того, что имеется в тексте, на восстановлении подтекста. «Это процесс выявления смыслов, неявно выраженных в тексте, но присущих ему и несущих важную для адекватного понимания информацию» [1. С. 171]. По мнению Г.И. Богина [2], при распредмечивающем понимании имеет место не простое декодирование знаковых образований, а процесс распредмечивания выразительных средств текста. Посредством такого распредмечивания реципиент восстанавливает ситуацию мыследействия продуцента. Это восстановление происходит силой рефлексии реципиента над всем своим опытом освоения действительности и над всем своим опытом коммуникации. Понимание имеет распредмечивающий характер в том отношении, что реципиенту даны непосредственно не смыслы (нечто идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста). Таким образом, распредмечивающее понимание означает освоение идеальных реальностей, презентуемых помимо

средств прямой номинации, но все-таки опредмеченных именно в средствах текста.

Выступая как информационный процесс для усвоения субъективной реальности, распредмечивающее понимание оказывается способом усмотрения сущности человека как совокупности общественных отношений, представленных индивидуализированно, лично. Образы объективно-реальностных ситуаций, представляемые в тексте, органически входят в процессе рефлексии в образы индивидуальной субъективности, выступая как один из моментов их определенности. Распредмечивающее понимание фокусируется на индивидуальной субъективности, в том числе на социальном и культурном опыте, и представляет общественные отношения в «человеческом материале», в состояниях человека, т. е. придает им чувственно доступный вид. Чувственное усмотрение субъективных реальностей предопределяет значительную роль объективации рефлексии, пробуждаемой текстовыми средствами в поясе мыследействования в связи с распредмечивающим пониманием, закладывая тем самым основания его образности [3].

Тексты для этого типа понимания построены не по содержанию, а по смыслу, ориентированы на чувственное усмотрение развиваемых смыслов, иначе говоря, приспособлены к условиям художественного освоения действительности. Вместе с тем, распредмечивающее понимание сходно с семантизирующим в том отношении, что оба типа понимания не требуют теоретического осознания и презентации понимаемого в виде понятий, тогда как когнитивное понимание ориентировано, в конечном счете, именно на это. Поэтому подмена распредмечивающего понимания когнитивным приводит к оперированию предложениями вместо участия в собственно человеческих переживаниях.

По мнению Н.Ф. Крюковой [3], текстам для этого типа понимания свойственно избегание продуцентом прямых номинаций субъективных реальностей и фокусировка на актуализации текстовых форм. Актуализация текстовых форм способствует процессуальности образа, при которой «смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» [4. С. 308]. Тексты для распредмечивающего понимания – это, как правило, художественные

тексты, намеренно эстетизированные отрезки научных текстов или эстетизированные тексты на подъязыке разговорной речи [3. С. 108], рассчитанные на мыследеятельностное освоение, связанное с рефлексией.

В текстах для распредмечивающего понимания функция передачи информации скрыта. Их цель – передать переживания автора, создать у читателя соответствующее настроение, они не столько рассказывают, сколько помогают увидеть, ощутить, почувствовать. Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления. Образ здесь конечная цель творчества. Внутренний образный план часто передается через внешний предметный план. Так создается двуплановость и многоплановость художественных текстов. В текстах для распредмечивающего понимания форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна, в ней сущность художественности. Для художественного текста важен не столько предметно-понятийный мир, сколько представление, наглядный образ предмета, возникающий в памяти, в воображении. Именно представление – переходное звено между непосредственным восприятием и понятием [5].

Важную роль в создании в воображении читателя яркого и многостороннего образа играют средства фонетического уровня. Фонетический уровень важен в первую очередь для поэтических текстов, однако и в прозаическом тексте, в комплексе с другими уровнями, он помогает в освоении смысла произведения. Звук является посредником между миром автора и миром читателя. Звуковые образы позволяют связать реальный мир и мир стихотворения, будучи тесно связанными с впечатлением, создаваемым семантикой языковых единиц. Так, в создании определенной душевной настроенности читателя важную роль играет ритмика текста. К фонетическим средствам, помогающим почувствовать атмосферу произведения, относятся эмфатическое ударение, аллитерация и ассонансы. В художественных текстах для создания образности часто употребляются фонетические варианты слов, а также слова со стилистически окрашенным или ограниченным, с точки зрения сферы употребления, ударением.

Проиллюстрируем выше сказанное на примере отрывка из стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер»:

*Буря мглою небо кроет,  
Вихри снежные крутя;  
То, как зверь, она завоет,  
То заплачет, как дитя,  
То по кровле обветшалой  
Вдруг соломой зашумит,  
То, как путник запоздалый,  
К нам в окошко застучит [6].*

В отрывке описывается зимняя вечерняя природа, с бурей, метелью и снежными вихрями. Автор не только создает картину природы с помощью лексических средств (олицетворений: *буря кроет, заплачет, застучит*; сравнений: *буря как зверь, как дитя, как путник*; метафор: *вихри крутя, мглою небо кроет*; эпитетов: *снежные, запоздалый, обветшалой*), но и с помощью фонетических средств (аллитераций и ассонансов) дает читателю возможность услышать звуки разбушевавшейся стихии. Поэт полностью переносит читателя в атмосферу зимнего холодного вечера. Повторяющиеся твердые согласные звуки «з», «б», «р», «в» и гласные «о» и «у» передают завывание, свист порывистого ветра, стук метели в окно, шелест соломы на крыше. Шипящие звуки «ш», «ч» и свистящий «с» усиливают создаваемый шум. Благодаря четырехстопному хорею и ассонансам стихотворение напоминает плавную, протяжную песню.

Интересно перемещение ударения в словах из третьего восьмистишия: «з<sup>а́</sup> морем», «де<sup>в</sup>ица» и «по<sup>у</sup>тру», что является поэтической вольностью, необходимой для сохранения ритма и создания фольклорных характеристик:

*Спой мне песню, как синица  
Тихо з<sup>а́</sup> морем жила;  
Спой мне песню, как де<sup>в</sup>ица  
За водой по<sup>у</sup>тру шла [6].*

Таким образом, комбинации повторений согласных и гласных звуков и соответствующего ритма помогают читателю перенестись из реального мира в мир стихотворения, создать в читательском воображении образ описываемого в тексте, прочувствовать и услышать его.

Также в стихотворении М. Волошина «В вагоне» благодаря повторению звука «с», а в дальнейшем – «т», и специально создаваемому ритму передается шум набирающего ход поезда:

*Снова дорога. И с силой магической  
Все это вновь охватило меня:  
Грохот, носильщики, свет электрический,  
Крики прощанья, свистки, суетня...  
Снова вагоны едва освещенные,  
Тусклые пятна теней,  
Лица склоненные  
Спящих людей:  
Мерный, вечный  
Бесконечный  
Однотонный  
Шум колес,  
Шепот сонный  
В мир бездонный  
Мысль унес...  
Где-то, кто-то,  
Вечно что-то  
Все стучит,  
Ти-та, то-то,  
Вечно что-то  
Говорит [7].*

Фонетическая образность дополняется образами, создаваемыми лексическими единицами. Анализ текста для распредмечивающего понимания на лексическом уровне особенно важен для смыслового освоения. Именно посредством лексики передается содержание и формируется смысл произведения. Лексический уровень представляет автору наибольшие возможности для выбора средств, выражающих его мысли и чувства [8].

Для лексического уровня текстов для распредмечивающего понимания характерно неприятие шаблонных слов и выражений. В художественном тексте господствуют ассоциативные связи, поэтому художественное слово оказывается практически понятийно неисчерпанным. Одни и те же реалии предметного мира могут восприниматься по-разному, вызывать разные ассоциации. Слова могут использоваться в переносном значении, им зачастую придается дополнительный, скрытый смысл, актуальный лишь для конкретного контекста. Используется разностильная лексика, эмоционально-окрашенные слова, стилистически окрашенная лексика

(повышенная / пониженная окраска), фразеологизмы и тропы, выполняющие эстетическую функцию.

В качестве иллюстрации рассмотрим отрывок из повести А.П. Чехова «Дом с мезонином»:

*Однажды, возвращаясь домой, я нечаянно забрел в какую-то незнакомую усадьбу. Солнце уже пряталось, и на цветущей ржи растянулись вечерние тени. Два ряда старых, тесно посаженных, очень высоких елей стояли, как две сплошные стены, образуя мрачную, красивую аллею. Я легко перелез через изгородь и пошел по этой аллее, скользя по еловым иглам, которые тут на вершок покрывали землю. Было тихо, темно, и только высоко на вершинах кое-где дрожал яркий золотой свет и переливал радугой в сетях паука. Сильно, до духоты пахло хвоей. Потом я повернул на длинную липовую аллею. И тут тоже запустение и старость; прошлогодняя листва печально шелестела под ногами, и в сумерках между деревьями прятались тени. Направо, в старом фруктовом саду, нехотя, слабым голосом пела иволга, должно быть, тоже старушка. Но вот и липы кончились; я прошел мимо белого дома с террасой и с мезонином, и передо мною неожиданно развернулся вид на барский двор и на широкий пруд с купальней, с толпой зеленых ив, с деревней на том берегу, с высокой узкой колокольней, на которой горел крест, отражая в себе заходившее солнце. На миг на меня повеяло очарованием чего-то родного, очень знакомого, будто я уже видел эту самую панораму когда-то в детстве [9].*

Через всю повесть проходит тема неоправдавшихся надежд, несостоявшейся любви. Этот мотив звучит и в описаниях природы. В представленном отрывке она окружает главного героя на пути к дому с мезонином, на пути к той, которая пробудит в нем чувства. Однако их счастью не суждено состояться, и автор изображает картину вечерней природы. Для усиления мотива завершения, заката используется группа однокоренных слов: *старый, старость, старушка*; эпитеты: *мрачный, темно, тихо, прошлогодняя (листва), печально, слабый (голос), заходившее*. Предложения построены на контрасте: *цветущая рожь / вечерние тени; тихо, темно / яркий золотой свет; горел крест / отражая заходившее солнце*. Автором используются скрытые метафорические сравнения: свет – возникшие чувства, которые уже изначально были обречены (*яркий золотой, но дрожащий свет в сетях паука*), приближающаяся тьма – скорое

завершение этих чувств. При изображении природы автор также применяет олицетворения (*солнце пряталось, тени растянулись, вид развернулся, иволга пела...*), сравнения (*ели как сплошные стены, иволга – старушка*), метафоры (*толпа ив, и тут тоже запустение и старость, крест горел*), гиперболу (*сильно, до духоты*), звукоподражательное слово (*шелестит*). С помощью глаголов движения можно увидеть, как меняется состояние героя: праздность и бесцельность (*нечаянно забрел*) сменяется заинтересованностью и наполненностью смыслом (*легко перелез; пошел, скользя; повернул, прошел*). Так и знакомство с Женей повлияло на художника. Возникшие чувства пробудили в нем интерес к жизни, ощущение собственной значимости. Природа становится участником происходящего, она предсказывает дальнейшее развитие сюжета. Описания природы с помощью средств лексического уровня не только помогают прочувствовать атмосферу происходящего, но и создать у читателя определенную душевную настрой, необходимый для понимания произведения.

На морфологическом уровне текстов для распремечивающего понимания характерно использование разнообразных средств и моделей словообразования; наличие окказиональных неологизмов. Частотность глаголов, по сравнению с текстами для других типов понимания, высока. Используются формы множественного числа отвлеченных и вещественных существительных; широко употребляются прилагательные и наречия. Часто используется местоимение «я», т. к. в текстах для этого типа понимания автор принимает непосредственное участие в происходящем. Возможны отступления от грамматических правил.

Подтвердим сказанное на примере отрывка из произведения В.Г. Короленко «История моего современника» (книга третья «Починковские боги»):

*До сих пор помню эту картину. Где-то за лесами только что село холодное зимнее солнце. Снега набухали сумерками. Над ними, тяжело хлопая крыльями, летали вороны. Оскаленная морда лошади смотрела на нас тусклыми глазами... Не помню, чтоб тогда же это категорическое «пал да пропал» вызвало во мне определенный строй мыслей. Но вся картина запала, сохранилась в душе и всплывала каждый раз впоследствии, когда мне пришлось сравнивать эту формулу починковского нигилизма с настроением других крестьян,*

*для которых вопрос не казался так прост. Там тоже было много церковных суеверий, но я должен был признать, что их духовный мир богаче и сложнее... [10. С. 21].*

Повествование ведется от первого лица в настоящем времени, воспоминания передаются в прошедшем времени. В тексте есть отступления от грамматических правил: «всплывала каждый раз впоследствии, когда мне пришлось сравнивать» (а не приходилось), «вопрос не казался так прост» (а не таким простым). Употребляется авторский неологизм: «формула починковского нигилизма».

На лексическом уровне данный отрывок также интересен для анализа. Автором используется большое количество лексических средств и тропов. К ним относятся: эпитеты (*холодное, зимнее, оскаленная, тусклые*), олицетворения (*солнце село, картина запала, всплывала*), синекдоха (*морда смотрела*), метафоры (*снега набухали сумерками, строй мыслей, тяжело хлопая крыльями, тусклые глаза, богатый, сложный духовный мир*), аллюзия (*категорическое «пал да пропал»*). Перечисленные средства создают печальную безжизненную атмосферу холода и темени, олицетворяющую, возможно, истинное душевное состояние внешне набожных «починовцев» (авторский неологизм).

На примере отрывка из диалога между Владимиром и Гаврэй рассмотрим, как представлены в речи все средства фонетического, морфологического и лексического уровней.

- *Слышь, Володимер, чё-кося я с тобой побаять хотел, – начал Гавря и опять кинул взгляд на полати.*

- *Ну что ж, Гаврило, давай побаем.*

- *Всем ты мужичок просужий, – продолжал он как будто в затруднении, почесывая живот обеими сложенными руками. – Не пьешь, не куришь... Ну, одним мы обижаемся...*

- *Чем же вы на меня обижаетесь?*

- *Пошто ты нашим богам не молишься? Чем они тебе не ладны?*

<...>

- *Хорошо, Гаврило. Ты хочешь, чтобы я тебе ответил. Я отвечу. Только раньше и ты мне ответь на мой вопрос.*

- *Ну, ин спрашивай... Пошто не ответить?*

<...>

- Скажи и ты мне: почему ты своим богам молишься? Зачем это тебе нужно?

- Г-м, – произнес он. – Чудной вы мужичок... Чё спрашивают?

- Ну так как же все-таки... Кому и зачем ты молишься?..

- Да оно того... Оно, гли-кося... Будто так лучше...

- Ну вот видишь... Тебе лучше молиться на богов, а мне, выходит, лучше не молиться [10. С. 20].

Диалог ведется между Владимиром, автором и рассказчиком произведения, и Гаврилой, крестьянином, жителем села «Починки». Речь Владимира правильная, практически без использования разговорной и стилистически сниженной лексики. Хотя на лексическом уровне есть отступления от языковой нормы. В предложении: *Только раньше и ты мне ответь на мой вопрос*, слово «раньше» употреблено не в соответствующем его значению контексте (подходящие для данного контекста слова: сначала, прежде). Неоднократно употребляется разговорное слово «ну». В последнем предложении используется слово «выходит», которое также имеет сниженную окраску и характерно для разговорного стиля речи.

В речи Гаврилы – множество стилистически окрашенных слов и разговорной лексики. На фонетическом уровне употребляется слово со стилистически окрашенным ударением: «куру́шь», а также фонетические варианты слов: «чё», «слышь», «Володимер». На лексическом уровне также употребляется большое количество просторечных, диалектных, а также устаревших слов: «побаять», «просужий», «гли-кося», «пошто». На морфологическом уровне есть отступления от грамматических правил: «одним мы обижаемся» (обижаться на), «спрашивают» (спрашивает).

Описанные отклонения от языковой нормы используются с целью передачи живой, неподготовленной устной речи. В речи крестьянина Гаврилы – изобилие слов, свидетельствующих о его низком уровне образования. Речь Владимира, а также глубина поставленного им вопроса говорит о его начитанности и образованности. Используемые обоими участниками диалога устаревшие слова помогают перенестись в атмосферу того времени.

Синтаксический уровень художественного текста всегда является выразительным. В текстах для распрямляющего понимания очень мало стандартных синтаксических моделей. Таким текстам свойственно яркое и свободное выражение авторского «я». В

них широко используются стилистические фигуры (инверсия, градация, синтаксический параллелизм, повторы, анафора, эпифора, антитеза, умолчание), интонационно разнообразные построения (восклицательные и вопросительные предложения). Усиление интонации графически передается при помощи употребления различного количества и сочетаний вопросительного и восклицательного знаков. Характерно присутствие прямой речи или несобственно-прямой. Используются различные типы предложений: неполные, односоставные, бессоюзные, а также сложные, осложненные однородными членами, причастными и деепричастными оборотами.

Синтаксис текста, в отличие от других уровней, не определяется непосредственно содержанием, поэтому он может служить средством для передачи дополнительной информации – и смысловой, и эмоциональной – как, например, в следующем отрывке из повести Ч. Айтматова «Первый учитель»:

*Солнце уже склонилось к холмам, но оно, казалось мне, медлило, не скрывалось, оно хотело наглядеться на меня. Оно украшало мою дорогу: пожухлая осенняя земля стелилась под ногами в багряных, розовых и лиловых красках. Мерцающим пламенем проносились по сторонам метелки сухих чийняков. Солнце горело огнем на посеребренных пуговицах моего испещренного заплатами бешимета. А я все бежала вперед и мысленно ликовала, обращаясь к земле, к небу и ветру: «Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду учиться, я пойду в школу и поведу за собой других!..»*

*Не знаю, долго ли я так бежала, но потом вдруг опомнилась: надо собирать кизяк. И вот странность какая: все лето здесь бродило столько скота и столько здесь кизяка было всегда на каждом шагу, а сейчас его точно земля проглотила. А может, я просто не искала? Я перебежала с места на место и чем дальше, тем реже находила кизяк. Тогда я подумала, что не успею засветло набрать полный мешок, и перепугалась, и заметалась по кустам чия, заторопилась. Набрала кое-как полмешка. Тем временем угас закат, в лощинах стало быстро темнеть [11].*

В отрывке большинство предложений – сложные с подчинительной и сочинительной связью, осложненные уточнениями (*И вот странность какая: все лето здесь бродило столько скота..., Оно украшало мою дорогу: пожухлая осенняя земля...*), вводными

словами (*казалось мне*), однородными членами (например, в первом предложении – однородными сказуемыми: *склонилось, медлило, не скрывалось, хотело наглядеться*), деепричастным оборотом (*обращаясь к земле...*). В некоторых предложениях пропущено подлежащее: *Набрала кое-как полмешка*. Повествование ведется от первого лица. Автор рассказа передает свои воспоминания, мысли и чувства. Для наиболее точной передачи эмоционального состояния героини используется несобственно-прямая речь: но потом вдруг опомнилась: надо собирать кизяк; прямая речь: *«Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду учиться, я пойду в школу и поведу за собой других!..»*. Все три предложения восклицательные, эмоционально окрашены, они передают радость, ликование, охватившие девочку, а также ее желание поделиться с кем-нибудь своей радостью. В отрывке также используется риторический вопрос: *А может, я просто не искала?* Все эти средства передают состояние душевного беспокойства героини. От волнения она даже не видела кизяк. Во второй части последнего абзаца используются однородные сказуемые (*перебегала, находила, перепугалась, заметалась, заторопилась*), которые также подчинены этой цели.

Итак, тексты для распремечивающего понимания – это тексты художественной литературы, которым свойственны экспрессивность, образность, вольность построения. Идеальные тексты этого типа заставляют мыслить, рефлексировать и тем самым обогащать и развивать индивидуальную субъективность. Все языковые средства, представленные в текстах для распремечивающего понимания, служат одной цели: максимально вовлечь читателя в передаваемую атмосферу, помочь ему точно представить образ изображаемого в тексте, прочувствовать и пережить его и, как следствие, сделать частью своего опыта.

### Библиографический список

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. М.: КНОРус, 2007. 460 с.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин: КГУ, 1986. 85 с.
3. Крюкова Н.Ф. Метафоризация и метафоричность в системе понимания текста. Тверь, 2013. 119 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Ленинград, 1934. 352 с.

5. Валгина Н.С. Тексты нехудожественные и художественные // Электронный ресурс Интернет: <http://evartist.narod.ru/text14/17.htm> (дата обращения: 06.12.15).
6. Пушкин А.С. Зимний вечер // Электронный ресурс Интернет: [http://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423\\_36/1825/0389.htm](http://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1825/0389.htm) (дата обращения: 10.01.16).
7. Волошин М. В вагоне // Электронный ресурс Интернет: <http://slova.org.ru/voloshin/vvagone/> (дата обращения: 10.01.16).
8. Лингвистический анализ художественного текста (учебное пособие) // Электронный ресурс Интернет: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=291#2](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=291#2) (дата обращения: 10.10.15).
9. Чехов А.П. Дом с мезонином // Электронный ресурс Интернет: <http://ilibrary.ru/text/1050/p.1/index.html> (дата обращения: 10.01.16).
10. Короленко В.Г. История моего современника. Кн. 3, 4. Т. 5. Л.: Художественная литература, 1991. 592 с.
11. Айтматов Ч. Первый учитель // Электронный ресурс Интернет: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00327811251285688931/> (дата обращения: 10.01.16).

### **Сведения об авторах**

Загуменкина Валентина Сергеевна  
аспирант кафедры английского языка  
Тверского государственного университета,  
ст. преподаватель кафедры гуманитарных  
и естественно-научных дисциплин  
Тверского филиала РАНХиГС  
E-mail: [Valentina\\_Z\\_87@list.ru](mailto:Valentina_Z_87@list.ru)

Крюкова Наталья Фёдоровна  
доктор филологических наук, профессор,  
зав. кафедрой английского языка  
Тверского государственного университета  
E-mail: [nakrukova@mail.ru](mailto:nakrukova@mail.ru)

УДК 811.111'42

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ СТАТУС АЛЛЮЗИВНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

**И.Н. Кабанова**

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

В статье рассматривается интертекстуальный статус аллюзивных включений в медийном дискурсе на основе интенсивности интертекстуальных взаимоотношений претекста и аллюзивного текста с точки зрения качественных параметров – референциальности, коммуникативности, авторефлексивности, структуральности, селективности (избирательности) и диалогичности, и количественных параметров – плотности и частотности аллюзивных включений.

**Ключевые слова:** интертекстуальность, интертекстуальное включение, аллюзия, медийный дискурс.

### **Intertextual Status of Allusion in Mass Media Discourse**

**Irina Kabanova**

The article looks at the intertextual status of allusion in mass media discourse on the basis of explicit relationships between the pre-text and allusion from the point of view of the qualitative parameters that help distinguish the most significant reminiscences of prior texts from those that are merely incidental: referentiality, communicativity, autoreflexivity, structurality, selectivity, and dialogicity. It also provides an analysis of quantitative parameters, namely: density (thickness and frequency of references within the text) and occurrence (number and breadth of the invoked subtexts) of allusions.

**Key words:** intertextuality, intertextual inclusion, allusion, mass media discourse.

Аллюзия, будучи эффективным приемом повышения информативного, эмоционально-эстетического и прагматического потенциала текста, признается одним из важнейших средств реализации категории интертекстуальности и создания межтекстовых связей. Аллюзия может функционировать как средство «расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических персонажей и событий на те, о которых речь идет в данном высказывании», в этом случае «аллюзия не восстанавливает хорошо известный образ, а извлекает из него дополнительную информацию» [1. С. 110]. Особенностью аллюзии, «намекающей» на некое событие, бывшее в действительности или вымышленное, является тот факт, что она неизменно обладает интертекстуальным статусом.

Предстающее как заимствование некоего элемента из инородного текста, служащее отсылкой к тексту-источнику, являющееся знаком ситуации, функционирующее как средство для отождествления определенных фиксированных характеристик, аллюзивное интертекстуальное включение понимается как интертекст, элемент существующего (прецедентного) текста, включаемый в создаваемый текст.

Интертекстуальный статус аллюзии в медийном дискурсе можно определить «на основе интенсивности интертекстуальных взаимоотношений претекста и аллюзивного текста» [2. С. 198], с опорой на модель интертекстуальности, предложенную М. Пфистером, который дифференцирует интертекстуальные отношения по степени интенсивности интертекстуальных отсылок и выделяет шесть основных качественных критериев: референциальности, коммуникативности, авторефлексивности, структуральности, селективности (избирательности) и диалогичности и два количественных показателя – плотности и частотности [3. S. 26-30]. Представляется интересным рассмотреть характерные особенности аллюзивных вкраплений в медийном дискурсе именно с этих позиций.

В отношении критерия *референциальности* следует признать незначительную интертекстуальную интенсивность аллюзии в медийном дискурсе, поскольку этот прием характеризуется эпизодическими репрезентациями прецедентного текста в создаваемом тексте, что, однако, не умаляет, но, напротив, подчеркивает значимость аллюзии в реализации коммуникативно-прагматической установки автора, поскольку точная и емкая аллюзия способна раскрыть содержательно-смысловое наполнение всего текста. В качестве примеров могут служить следующие фрагменты:

*Slobodan Milosevic was married to Mira Markovic for 40 years and they had a unique relationship. She was his **Lady Macbeth** and her lust for power was to prove his downfall* (Mira Markovic: Slobodan Milosevic's Lady Macbeth. The Independent, 14.03.2006).

Метафорическая аллюзия на трагедию У. Шекспира является однозначно воспринимаемым маркером отрицательной оценки.

*It's the European **Holy Bible**, otherwise known as the EU Constitution* (Why the EU Constitution is Bad for Britain and Bad for the US. The weekly Telegraph, 23.02.-1.03.2005).

Аллюзия на Священное Писание – уважаемый авторитетный источник – способствует созданию иронического подтекста сообщения, поскольку конституция Евросоюза не пользуется популярностью и уважением в силу размытости содержания и формулировок.

Критерий *коммуникативности* иллюстрирует заинтересованность отправителя сообщения в правильной интерпретации аллюзии адресатом, при этом определенную роль играет степень атрибутивности аллюзии к претексту. В соответствии с критерием коммуникативности максимальную степень интенсивности обнаруживают аллюзивные включения, имеющие указание на источник.

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что в медийном дискурсе аллюзивные включения, имеющие указание на источник, встречаются довольно редко. Однозначность декодирования и восприятия аллюзивных вкраплений достигается посредством использования единиц с мощным культурно-историческим фоном, значительными регулятивными потенциями, известных, ярких, богатых оценочным ассоциативным полем, в частности, имен собственных, которые характеризуются наибольшей узнаваемостью, поскольку входят в тезаурус членов данного этносоциума:

*Putin: The Next **Hitler**?* (Wall Street Daily 19.11.14)

*Is Vladimir Putin another **Adolf Hitler**?* (Forbes, 16.04.14)

*Putin is a Russian nationalist, who believes in a strong **Stalinist state*** (Forbes, 16.04.14).

Особый интерес в этом отношении представляет окказионализм **Putler**, образованный с помощью телескопии (*Putin + Hitler*), и производная единица *Putler Kaputt*:

*Here's '**Putler**': The mash-up image of Putin and Hitler sweeping Ukraine. They call it '**Putler**'. And yes, it looks a little **creepy*** (The Washington Post, 23.04.14).

Мощный отрицательный заряд аллюзии иррадирует не только в ближайший контекст – **creepy** – *having or causing an unpleasant feeling of fear or disgust* [4. P. 333]; концентрация негативизма, зла настолько велика, что переосмыслению подвергается весь текст.

Критерий *авторerefлексивности*, отражающий степень эксплицитной мотивированности включения аллюзии в создаваемый

текст, демонстрирует незначительную степень интенсивности данного типа интертекстуальных вкраплений, поскольку аллюзия редко сопровождается разъяснениями относительно ее обусловленности.

Одной из характерных особенностей аллюзии в медийном дискурсе является ее оценочная направленность, поскольку она используется как способ зашифровки оценочной информации; под влиянием факторов коммуникативно-прагматического контекста происходит актуализация, выдвижение на первый план потенциальных ассоциативных связей, индуцирование оценочного смысла. В следующем примере посредством аллюзивной отсылки к Ивану Грозному (*The Terrible*) личность российского президента отождествляется с одним из самых жестоких и деспотичных правителей в истории России:

*Beware the rise of Putin the Terrible* (The Los Angeles Times, 28.03.14).

С другой стороны, аллюзия на Петра Великого сопровождается уничижительной коннотацией иронии (посредством антитезы *Great – collapse*). Таким образом формируется и индуцируется насмешка над заявленной значимостью и величием российского президента.

*Putin the Great, and the collapse of the Russian economy* (The Los Angeles Times, 12.12.14).

Использование аллюзии делает высказывание не только образным, но и насыщенным, позволяет автору в экономной форме «ввести» в план восприятия адресата содержание целых легенд, исторических событий, литературных сюжетов. Часто с этой целью употребляется аллюзия не на отдельного персонажа или героя, а на ситуацию из литературного произведения или исторический факт, при этом аллюзивное включение выступает в качестве знака ситуационной модели, с которой посредством ассоциаций соотносится текст, содержащий аллюзию [5. С. 42]. Например:

*The reprisals, in which more than 900 people were rounded up and tortured, are described by survivors as the ‘forgotten Halabja’* (Saddam’s Half-brother is to Face Early Trial for Revenge Massacre; The Weekly Telegraph, 23.02.-1.03.2005).

В данном примере с помощью аллюзии выражено имплицитное значение атрибутивного признака: аллюзия на трагедию в курдском

городе Халабджа, произошедшую 16 марта 1988, подчеркивает жестокость происходящего в стране много лет спустя. Аллюзивное сравнение выполняет эмотивную функцию, воздействуя на эмоции адресата – в результате химической атаки в городе погибло по разным оценкам от 3 200 до 5 000 человек, пострадало от 7 000 до 10 000 человек.

Нередко аллюзии в номинативно-квалификативной функции представляют собой первый этап развития переносного, узуально закрепленного оценочного значения данной единицы. Некоторые из них (вследствие частотного употребления в медийном дискурсе) постепенно переходят в разряд экспрессивных эвалюативов. Например:

1. *Hamm adds: "If you were white and male in the United States, and were wealthy and had a good job, you could do whatever you wanted. Sat the beginning of the 1960s, that started to erode, and they were all aware of it. That crazy conservative backlash that gave us Nixon was their response – 'whoa, we are losing our grip on our domain to women and minorities'. The era of the strong white guy was slipping. This, too, shall pass. This was the tipping point between Eisenhower's post-war **golden age** and Vietnam. It was the breaking point".* (The Times, 15.01.2008); **golden age** – 1. *Gr. and Rom. Myth* an imaginary early age in which mankind was ideally happy, prosperous and innocent. 2. a period of great progress, prosperity or cultural achievement [4. P. 600].

2. *After season one's mayhem, the action has jumped forward 15 months and we find ourselves in 1962. Kennedy is in power, 'Camelot' reigns supreme, the civil-rights movement is under way and the white, male masters of the universe are starting to stumble as society's tectonic plates shift beneath them.* (The Times, 5.03.2009); **Camelot** – the legendary English town where King Arthur had his court and Round Table – {from application of the name to the administration of J.F. Kennedy} any time, place etc. idealized as having excitement, a purpose, a high level of culture etc [4. P. 203].

Аллюзивные интертекстуальные включения являются ярким примером экономии языковых средств и одновременно обогащения их смысловыми и оценочными моментами. Являясь периферией поля оценочной лексики, они представляют собой один из интереснейших потенциальных источников пополнения корпуса эвалюативов в результате частотного употребления и закрепления оценочных сем в

словарной дефиниции. Аппелляция к литературным, историческим знаниям адресата с целью вывода имплицитного оценочного смысла аллюзии служит доказательством того, что этот тип интертекстуальных включений рассчитан на искушенного, подготовленного адресата, так как лишь широкий кругозор и высокий уровень образованности позволяют понять смысловую и оценочную нагрузку данного вида имплицитивов.

Критерий *структуральности* определяет, насколько структура создаваемого текста зависит от структуры претекста. Эпизодическое обращение аллюзии к претексту объясняет, в основном, незначительное влияние его структуры на композиционный строй медийного материала. Однако нередко в аналитических жанрах наблюдается жанровое соотнесение текста с текстом другой жанровой и стилистической принадлежности именно на композиционном уровне; это делает текст объемным и многоплановым, что способствует его выразительности, порождая гамму многообразных смысловых, модальных и эмоциональных приращений. Предлагаемый для анализа фельетон определяется как любовное письмо – примечательны в этом отношении заголовок (*An Unwanted Love Letter*) и зачин (*Out of the blue, I received a love letter last week. It made me feel bashful, as it went on at length about how much I mattered to the writer. There was also a lot of slushy stuff about commitment and trust and lovey-dovey claims about being 'serious'*).

Автор фельетона высмеивает поставщиков электроэнергии и газа, которые, демонстрируя «любовь и привязанность» к потребителям посредством «любовных писем», манипулируют их чувствами и пытаются таким образом сгладить их недовольство в связи с ростом цен на услуги: *I'm resigned to the price rises, but it's the relentless love-bombing that is getting on my nerves* (Oliver Pritchett: *An Unwanted Love Letter*; *The Telegraph*, 2.02.2013). Содержательно обращает на себя внимание насыщенность лексикой «любовной тематики»:

*I need a little space. If I ring up, I know what will happen. That voice will say: "Press 1 if you want to be cooed at; press 2 if you'd like to hear a little love poem; press 3 for a big wet kiss, or stay on the line to hear about our other terms of endearment"*.

Композиционно фельетон выдержан в жанре любовного письма: в заключительном абзаце привлекается «словарь расставаний» –

набор типичных фраз, которые произносит человек, инициирующий разрыв с возлюбленным:

*“It’s not you”, I’ll say, “It’s me. I had a messy break-up with another power supplier and I just don’t feel ready for another relationship at the moment. I hope we can be grown-up about this; I will go on using your electricity, but that’s all. It’s best if you don’t try to contact me again”.*

В следующем примере наблюдается стилизация под женский роман Джейн Остин:

*The chapter on how to achieve suppleness is entitled **Flex and Flexibility** and describes the benefits of **the formal bow** and also of **the curl nod**, for anyone desirous of toning the stomach and neck muscles.*

*There is also a knees-bending exercise in which you stand beside the **pianoforte** with one hand on the lid and the other placed on top of your **bonnet**, then lower yourself in a most exaggerated form of curtsy (Oliver Pritchett The Jane Austin Work-Out; The Telegraph, 17.02.2014).*

Лексическое наполнение заимствованного жанра изменяется, так как осмеянию подвергаются преимущества фитнес-гида, навеянного романами Джейн Остин. Идиллическая картина аристократического общества, занимающегося фитнесом, придает тексту насмешливо-иронический оттенок. Общая тональность остро ощущается читателем, который, как и сам фельетон «раздваивается»: вплотную приближается к современным героям и одновременно наблюдает за всем происходящим со стороны.

Вышеприведенные фрагменты демонстрируют и максимальную степень интертекстуальной интенсивности аллюзии в соответствии с критерием селективности (характеризующим степень отчетливости и показательности заимствования в новом контексте) и, в известной степени, диалогичности, поскольку аллюзию целесообразно трактовать как прием, направленный на диалог не только с читателем, но и с предшествующим текстом, «она вносит его в новое контекстуальное окружение и позволяет по-новому взглянуть на претекст, способствуя его переоценке и переосмыслению» [2. С. 202].

Рассмотрение аллюзии с позиций количественных параметров (плотности и частотности) позволяет утверждать, что некоторые жанры медийного дискурса, как правило, аналитические, более проницаемы для аллюзивных включений, они допускают частотное использование антропонимов, аллюзивных фактов, реалий, сюжетов

различного тематического характера: литературных, библейских, исторических, политических, культурных.

В следующем фельетоне автор высмеивает беднеющий лексический состав современного английского языка, при этом привлекается имя Питера Марка Роже, создателя одного из самых известных идеографических словарей английского языка: *Actually, the word 'cool' is no longer used by lexies; their term of approval is 'Roget' ... So a pair of trainers, or a club or a new edition of the OED might be described as 'veritably Roget'* (Oliver Pritchett How Marvelous Became Awesome; The Telegraph, 09.09.2014). Для выражения оценки автор прибегает к использованию супернейтральной архаичной лексики, косвенно отсылая к словарю:

*When lexies emphatically agree, they don't say 'absolutely', they say 'forsooth' or perhaps 'verily'; forsooth (archaic) in truth; no doubt; indeed: in later use, mainly ironic [4. P. 549]; verily (archaic) in very truth; truly [4. P. 1577].*

*Gadzooks! Have you seen Professor H.K. Wilkinson's damsel? Gadzooks (archaic) a mild oath, used to show that smb is surprised or annoyed [4. P. 569].*

Аллюзивные интертекстуальные включения в медийном дискурсе (в частности, аллюзии на исторические, литературные, библейские, мифологические факты, антропонимическая лексика в силу мощности культурного фона, богатства ассоциативной ауры данного вида номинаций, нарушение композиционной нормы жанра текста, выражающееся в межжанровом взаимодействии), актуализируют разнообразную палитру эмоций, культурно-значимых ассоциаций, целый спектр оценочных отношений и приобретают в новом контекстном окружении дополнительные окказиональные приращения смысла. Медийный дискурс, обеспечивающий выполнение своих важнейших функций – информирования и воздействия, и в силу этого вовлекающий и притягивающий разнообразные аллюзивные вкрапления, способствует их переосмыслению, поскольку любая активизация интертекста является причиной нового переживания и переоценки прецедентного текста.

### **Библиографический список**

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Издание пятое, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
2. Потылицина И.Г. К вопросу об интертекстуальном статусе аллюзии // Актуальные проблемы германистики и романистики: Сборник статей по материалам межвузовской научной конференции (Смоленск, 21-22 июня 2005 г.). Вып. 9. Ч. II. Язык в тексте. Смоленск: СГПУ, 2005. С. 198-203.
3. Pfister M. Konzepte der Intertextualität // Intertextualität: Formen, Functionen, anglistische Fallstudien / Ed. U. Broich and M. Pfister; Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 35; Tübingen: Niemeyer, 1985. S. 1-30.
4. Webster's New World Dictionary of the American Language / Ed. D.V. Guralnik. Prentice Hall Press, 1986. 1920 p.
5. Христенко И.С. К истории термина «аллюзия» // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 1992. Вып 4. С. 38-44.

### **Сведения об авторе**

Кабанова Ирина Николаевна  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры английской филологии  
E-mail: kabanova@lunn.ru

УДК 811.111:811.161.1

## ГЛОБАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ И КОММУНИКАТИВНЫЕ НОРМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

**М.В. Кузюткина**

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

В статье рассматривается прагматический аспект межъязыкового взаимодействия в контексте глобализации. Анализируется динамика коммуникативных норм русского языка, связанная с воздействием англоязычных коммуникативных норм и практик. Представлены данные онлайн опроса, целью которого являлось выяснение особенностей внедрения новых норм в коммуникативное пространство русского языка, затрагиваются идеологические аспекты транслингвальных практик.

**Ключевые слова:** коммуникативная норма, глобализация, русский язык, английский язык, транслингвальная практика.

### **Global English and the Communicative Norms of Russian: A Problem Statement**

**Marina Kuzyutkina**

The paper touches upon some pragmatic aspects of translingual contacts in the context of globalization. It analyses instances of changes in the communicative norms of the Russian language under the influence of speaking norms and practices of the English language. It also presents the results of an on-line survey, designed to find out how the new norms are introduced into the Russian communicative space, and looks at ideological aspects of translingual practices.

**Key words:** communicative norm, globalization, the Russian language, the English language, translingual practice.

Современная лингвистическая ситуация в мире характеризуется высокой интенсивностью языковых контактов вследствие глобализации и виртуализации общения. Все более заметна повсеместная экспансия английского языка и его влияние на локальные речевые практики. Транслингвальные контакты проявляются во многих сферах (профессиональная коммуникация, сфера бизнеса, сфера услуг, реклама, средства массовой информации и многие другие). Исследования в рамках этой проблемы затрагивают в основном формы взаимодействия языков на уровне лексических вкраплений и калек. Однако имеет место и более глубокое взаимодействие английского и местных языков, происходящее на уровне языкового сознания и коммуникативных норм [1; 2; 3]. Мнения ученых по поводу характера и последствий такого

воздействия расходятся. По мнению некоторых из них, воздействие глобального английского не затрагивает национальные дискурсивные нормы, которые сохраняют самобытность благодаря когнитивному механизму «культурного фильтра» [4; 5]. Другие исследователи, напротив, отмечают, что под влиянием глобального английского происходит трансформация национальных лингвокультурных норм. Так, Д. Камерон приводит пример коммуникативных практик сотрудников ресторана «Макдоналдс» в Будапеште: хотя общение ведется на венгерском языке, оно подчинено коммуникативными нормам американского английского [6]. Д. Камерон связывает появление такого рода гибридных коммуникативных практик с глобализационными процессами в сфере услуг, а также со стремлением унифицировать и интернационализировать нормы так называемого эффективного общения. В российском коммуникативном пространстве транслингвальное взаимодействие подобного рода действительно ярче всего прослеживается в сфере услуг (банки, супермаркеты, колл-центры) и массовой коммуникации (реклама, СМИ). Среди речевых новаций особенно заметны формы и клише, отражающие тенденцию к индивидуализации общения. Они отражают коммуникативный формат, принятый в англоязычных странах, который не был типичен для русской лингвокультуры, но в последние годы получил широкое распространение, а именно:

- смена оформления адреса и адресата в почтовых отправлениях: вместо формата «куда – кому» (страна, город, улица, имя адресата) в настоящее время принят формат «кому – куда», соответствующий англоязычному стандарту, – т. е. сначала указывается, кому адресовано письмо (имя адресата), а затем дается название улицы, города, страны;

- для сотрудников супермаркетов и иных работников сферы обслуживания обязательным является бейдж, чтобы клиент мог обратиться к ним по имени;

- в сфере торговли операторы кассовых аппаратов и менеджеры обычно здороваются и прощаются с клиентами, используя набор стандартных вежливых фраз.

Еще одним измерением индивидуализации общения как характерной тенденции в развитии коммуникативных норм русского языка является использование обращений на «ты» в рекламных слоганах:

- *МТС. Ты знаешь, что можешь!*
- *Хватит мечтать – ты можешь летать! Подключи 3G Коннект...*
- *Kia Rio. Новая машина твоего времени.*

Форма на «ты» здесь является калькой с английского, в котором местоимение *you* не имеет различий в формах множественного и единственного числа и смысловых различий в аспекте «вежливость vs фамильярность».

Весьма характерной тенденцией развития современного русского языка, обусловленной влиянием глобального английского, является и отмечаемое многими исследователями сужение сферы использования отчества. Данная тенденция особенно характерна для тех «ниш» коммуникативного пространства, которые особенно затронуты глобализацией, и менее заметна там, где воздействие глобальных тенденций снижено (замедлено) в силу устойчивости местных коммуникативных норм и ритуалов [7]. К примеру, при упоминании частного лица в СМИ опущение отчества стало нормой. Вместе с тем остаются сферы, где отчества обязательны – например, в общении студента и преподавателя, руководителя и подчиненного и т. п.

В данной статье предпринята попытка определить степень «нативизации» (укоренения) новых коммуникативных норм, а именно проследить, насколько глубоко укоренились в русскоязычной коммуникации формы общения, привнесенные в русскую лингвокультуру глобальным английским, и выявить, ощущают ли носители русского языка их «инаковость» или воспринимают новые нормы общения как «свое». Нас также интересует оценка респондентами новых тенденций в языке, поскольку это помогает лучше понять причины укоренения или отторжения новых коммуникативных норм принимающим лингвосоциумом.

Чтобы получить ответ на поставленные вопросы, было проведено анкетирование, в ходе которого респондентам (носителям русского языка) были предложены три вопроса (см. рис. 1). Первый вопрос касался форм обращения в языке рекламных слоганов, а два других – особенностей общения работников сферы обслуживания с клиентами. Респонденты могли выбрать один из предложенных вариантов ответа либо дать свой ответ в строке «другое».

## Коммуникативные нормы и глобализация

\* Обязательно

Ваш возраст \*

- До 20
- От 21 до 30
- От 31 до 40
- От 41 до 50
- Более 50

Пол \*

- Женский
- Мужской

Место жительства \*

- Крупный город
- Небольшой город
- Сельская местность

В крупных сетевых супермаркетах (Спар, Ашан и др.) кассиры здороваются с покупателем. Как вы к этому относитесь? \*

Выберите один из вариантов ответа.

- Нравится, так и должно быть
- Нравится, хотя немного непривычно
- Не нравится, звучит неестественно
- Мне все равно
- Другое:

В рекламе часто используются слоганы типа Открой счет в Сбербанке! Переходи на новый тариф! Открой для себя новые возможности и т.п. Как вы относитесь к такой форме обращения? \*

- Нравится, адресовано лично тебе
- Не нравится, звучит неуважительно
- Другое:

В банках, сервисных центрах и других организациях операторы колл-центра перед началом разговора называют свое имя. Как вы к этому относитесь? \*

- Это нужно делать обязательно
- Звучит неестественно
- Считаю это лишним
- Другое:

Готово

Никогда не используйте формы Google для передачи паролей.

Опрос проводился онлайн (в формате *Google Forms*) в январе – феврале 2016 г. В нем приняли участие более восьмидесяти респондентов из пяти возрастных групп. В форме опроса была также предусмотрена графа «Место жительства», поскольку предполагалось, что респонденты старшего поколения и люди из сельской местности более консервативно относятся к изменениям в речевой норме. Демографические данные о респондентах приведены в таблице 1.

Таблица 1

Демографические данные участников опроса

Возраст	Количество участников, чел.	Пол	Количество участников, чел.	Место жительства	Количество участников, чел.
До 20	15	Женский	68	Крупный город	69
От 21 до 30	33	Мужской	13	Небольшой город	10
От 31 до 40	11			Сельская местность	2
От 41 до 50	10				
Более 50	12				

На вопрос «*В крупных сетевых супермаркетах (Спар, Ашан и др.) кассиры здороваются с покупателем. Как вы к этому относитесь?*» большинство респондентов ответили положительно (см. табл. 2).

Таблица 2

Отношение респондентов к новым нормам общения в сфере услуг

Отношение	Количество участников, чел.	Доля респондентов
1. Нравится, так и должно быть	62	76,5 %
2. Нравится, хотя немного непривычно	6	7,4 %
3. Не нравится, звучит неестественно	4	4,9 %
4. Мне все равно	6	7,4 %
5. Другое	3	3,7 %

Полученные данные позволяют считать, что подобная норма общения одобряется большинством респондентов, хотя есть и отрицательные оценки, связанные с непривычностью новых форм (ответы 2 и 3). При этом, как показало исследование, позитивное или неодобрительное отношение не зависит от места жительства респондентов. Так, все респонденты из сельской местности и

большинство (8 из 10) респондентов, проживающих в небольших городах, положительно оценили эту норму, в то время как 4 из 69 респондентов, проживающих в крупных городах, дали ей отрицательную оценку. О тенденции к «нативизации» данной нормы свидетельствует и то, что одна из респонденток (возрастная группа 21-30 лет), в своем ответе указала, что первая здороваается с кассирами в любых магазинах. Таким образом, правомерно заключить, что обращение к незнакомому человеку по имени, не характерное для коммуникативных норм русского языка, постепенно становится частью русской лингвокультуры в тех сегментах коммуникативного пространства, которые находятся под воздействием глобализации.

Анализ данных опроса выявил определенную зависимость оценок от возраста респондентов. Так, если сравнить ответы респондентов в возрасте *до 30 лет* и *после 30 лет*, то непривычность или неестественность новой нормы отмечают 8,3 % респондентов из первой группы (младше 30 лет) и 18,2 % респондентов из второй группы (старше 30 лет). По-видимому, люди молодого возраста более восприимчивы к новой норме, а респонденты старшего возраста относятся к ней настороженно.

Второй вопрос «*В рекламе часто используются слоганы типа Открой счет в Сбербанке! Переходи на новый тариф! Открой для себя новые возможности и т. п. Как вы относитесь к такой форме обращения?*» дал следующие результаты (см. табл. 3).

Таблица 3

Отношение респондентов к новым нормам общения в сфере рекламы

Отношение	Количество участников, чел.	Доля респондентов
1. Нравится, адресовано лично тебе	24	30,4 %
2. Не нравится, звучит неуважительно	23	29,1 %
3. Другое	32	40,5 %

Как видно из таблицы, мнения (оценки) респондентов по вопросам 1 и 2 разделились почти поровну, из чего можно сделать вывод, что в российском лингвосоциуме в равной мере представлены как традиционная тенденция оценивать форму обращения на «ты» как невежливую, так и новая коммуникативная норма – усматривать в обращении на «ты» не фамильярность, а ориентацию на личность, внимание к индивидуальности адресата. Респонденты, выбравшие

опцию «другое», в основном высказывали нейтральное отношение к подобного рода рекламе (22 из 32). Вместе с тем четыре респондента выразили неодобрение новой нормы, отметив навязчивый характер подобных слоганов, а один указал на неуместность использования обращения на «ты» в рекламе, поскольку оно не учитывает возраст потенциальных покупателей. Еще один респондент отметил, что несколько лет назад такая формулировка резала слух, однако сейчас она стала привычной. Как и в предыдущем случае, выявились различия, связанные с возрастом отвечавших. Респонденты старше 30 лет более склонны оценивать форму на «ты» как неуважительную: в процентном выражении количество респондентов старше 30 лет, отрицательно оценивших данную норму, составляет 39 %, тогда как в группе моложе 30 лет 23 % не одобряют данную форму общения.

На вопрос «В банках, сервисных центрах и других организациях операторы колл-центра перед началом разговора называют свое имя. Как вы к этому относитесь?» подавляющее большинство респондентов дали положительный ответ (см. табл. 4).

Таблица 4

Отношение респондентов к нормам общения в колл-центрах

Отношение	Количество участников, чел.	Доля респондентов
1. Это нужно делать обязательно	62	76,5 %
2. Звучит неестественно	3	3,7 %
3. Считаю это лишним	7	8,6 %
4. Другое	9	11,1 %

Респонденты, выбравшие опцию «другое», в основном подчеркивали приемлемость новой коммуникативной стратегии. В ответах также просматривается тенденция воспринимать ситуацию в данном случае как более личностноориентированную: по мнению некоторых респондентов, называя себя по имени, сотрудник тем самым проявляет уважение к клиенту:

*Хорошо, личное в продажах, рекламе и пр. <...> задает доверительный тон.*

*Приятно.*

Двое респондентов положительно оценили возможность обратиться к оператору колл-центра по имени. В ответах на данный вопрос также прослеживается некоторая возрастная дифференциация: в возрастной группе до 30 лет лишь 6 % респондентов оценили

данную норму неодобрительно, тогда как в возрастной группе старше 30 лет более 21 % респондентов дали ответы «Звучит неестественно» и «Считаю это лишним». Зависимости ответов от места жительства респондентов выявлено не было.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что не все тенденции в развитии коммуникативных норм, связанные с глобализацией, положительно оцениваются носителями русского языка. Наибольшее неодобрение вызвало неформальное обращение на «ты» в современной массовой рекламе. Это можно объяснить тем, что для российской лингвокультуры обращение к незнакомому человеку на «ты» считается невежливым, имеет оттенок фамильярности. С другой стороны, как приветствие незнакомого человека, так и обращение по имени в сфере услуг у большинства вызывает одобрительную реакцию. Подобные выводы подтверждаются результатами интервью:

*Это (представление оператором колл-центра по имени – М. К.) немного странно, но добавляет «личности» (т. е. вы разговариваете не с роботом / неизвестным представителем большой компании), а также позволяет в процессе разговора обращаться к собеседнику по имени, а не прибегать к помощи корявых «девушка» / «молодой человек».*

*Считаю это приемлемым. В случае возникновения вопросов помогает адресовать их, обращаясь к человеку по имени...*

С учетом сказанного можно сделать вывод о том, что одобряются в основном такие транслингвальные нормы, которые воспринимаются как формы вежливого общения в данной лингвокультурной среде. При этом в сферах, сильнее затронутых глобализацией (СМИ, реклама, сфера услуг), новые нормы закрепляются быстрее, а в отдельных сегментах коммуникативного пространства – отвергаются (например, в сфере образования вряд ли возможен отказ от использования отчества в обращении студента к преподавателю). Другими словами, укоренение («нативизация») той или иной нормы зависит от того, как она соотносится с локальными культурными нормами, может ли быть адаптирована к ним и каким образом. В случае существенного диссонанса между глобальной и локальной нормами новые клише не приживаются. Например, если

несколько лет назад в рекламных буклетах российских банков было широко представлено англоязычное фамильярно-дружеское обращение на «ты», то в настоящее время доля таких обращений существенно уменьшилась. В основном используется обращение на «вы»: «Откройте вклад», «Оформите жилищный кредит со ставкой...» и т. п.

Исследование позволило также выявить ряд тенденций в развитии коммуникативных норм русского языка, связанных с глобализацией. В частности, более молодые респонденты позитивно относятся к новым нормам и легче «усваивают» их, нежели респонденты более зрелого возраста. С другой стороны, место жительства респондентов (большой город или село) не оказывает существенного влияния на отношение к новым коммуникативным нормам. Положительная оценка индивидуализации общения (обращение к незнакомому человеку по имени, использование местоимения «ты» в рекламе и проч.) связана с тем, что подобные формы ассоциируются с проявлением внимания к личности.

### Библиографический список

1. Rivlina A. Bilingual creativity in Russia: English-Russian language play // *World Englishes*. 2015. № 34 (3). P. 436-455.
2. Гриценко Е.С. Глобальное и локальное в речевых практиках молодежных субкультур // *Вестник Московского государственного университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2012. № 2. С. 87-93.
3. Кирилина А.В. Описание лингвистического ландшафта как новый метод исследования языка в эпоху глобализации // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология*. 2013. № 5. С. 159-167.
4. House J. *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Narr, 1997. 207 p.
5. House J. English as a lingua franca: A threat to multilingualism? // *Journal of Sociolinguistics*. 2003. № 7 (4). P. 556-578.
6. Cameron D. *Globalizing communication. New Media Language* / Edited by Jean Aitchison and Diana M. Lewis. London: Routledge, 2008. P. 27-35.
7. Blommaert J. Commentary: A sociolinguistics of globalization // *Journal of Sociolinguistics*. 2003. № 7 (4). P. 607-623.

**Сведения об авторе**

Кузюткина Марина Викторовна  
аспирант кафедры английской филологии  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: marinawhale@mail.ru

УДК 811.161.1'37:811.161.1'367

## К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ УСТУПКИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Г.А. Мусатова

*Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище  
имени генерала армии В.Ф. Маргелова, Рязань*

В статье рассматриваются простые предложения, в которых уступительная семантика представлена обособленными обстоятельствами и определениями. Особое внимание уделяется структурно-семантическим особенностям союзных конструкций с однородными членами и вторичной предикативной связью, проводится анализ предложений, в которых значение уступки выражено частицей *хоть*.

**Ключевые слова:** семантика уступки, простое предложение, обстоятельства уступки, союзная конструкция, вторичная предикативная связь.

### Ways of Expressing Semantics of Concession in Simple Sentences

Galina Musatova

The article deals with simple sentences in which concessive semantics is represented by means of dangling adverbial modifiers and attributes. It specifically looks at structural-semantic peculiarities of conjunctive structures with homogeneous parts of sentences and secondary predicative binding, and analyzes sentences in which the meaning of concession is expressed by the particle "though".

**Key words:** semantics of concession, simple sentence, adverbial modifiers of concession, conjunctive structure, secondary predicative binding.

Уступительность как функционально-семантическая категория характеризуется широкой семантической вариативностью, которая связана со сложной и разнородной системой средств выражения отношений обратной обусловленности.

В рамках простого предложения уступительная семантика выражается преимущественно в конструкциях, включающих в свой состав предложно-падежные сочетания, однородные сказуемые, связанные уступительным союзом **ХОТЯ (ХОТЬ)**.

Цель нашего исследования – рассмотреть обособленные обстоятельства, выраженные деепричастным оборотом, и обособленные определения, выраженные причастным оборотом, как средства передачи уступительного значения; показать особенности структуры и семантики союзных конструкций с однородными членами и вторичной предикативной связью в составе простых предложений.

Деепричастие, деепричастный оборот – один из способов выражения семантики уступки. Конструкции, в состав которых входят обстоятельства данного типа, характеризуются полипредикативностью, моносубъектностью.

В предложении с деепричастным оборотом содержится два предиката: в основной части – глагольный или именной предикат ( $P_r$ ) и в деепричастном обороте – само деепричастие, которое является вторичным, зависимым «неконечным» предикатом [1].

Моносубъектность деепричастной конструкции – это семантическая соотнесённость и деепричастия, и основного предиката только с одним субъектом, нормативно выраженным именительным падежом ( $N_1$ ) или дательным падежом ( $N_3$ ).

В предложении *Внимательно прочитав книгу, аспирант не нашёл в ней нужного для себя материала* аспирант – субъект речи и семантический субъект предложения ( $S_{sem}$ ), выраженный одушевлённым существительным в единственном числе, в именительном падеже. Предикативная единица, формируемая деепричастием, не имея собственного субъекта, соотносится с субъектом основной части предложения.

Рассмотрим семантико-синтаксические функции деепричастий, входящих в состав деепричастного оборота со значением уступки.

Деепричастие в составе предложения имеет отношение к следующим его компонентам: к предикату ( $P_r$ ), к субъекту ( $S$ ). С предикатом деепричастие объединено связью «примыкание», имеющей семантическое содержание (в нашем случае – обстоятельственное значение уступки) и известную формальную выраженность. С субъектом деепричастие объединено связью, не имеющей формальной выраженности в традиционном смысле, однако имеющей существенное семантическое содержание: действие или состояние (Д) – его производитель или носитель ( $S$ ). «В этой семантической связи реализуется обязательная субъектная валентность деепричастия, то есть обязательная системная проекция деепричастного действия на своего исполнителя или носителя» [1. С. 19].

Семантические функции деепричастия являются принадлежностью синтаксической структуры предложения и практически не зависят от его лексического состава. Они реализуются только на уровне предложения.

Деепричастием с зависимыми словами обозначается некое событие, которое могло бы помешать осуществлению основного глагольного действия, но не помешало ему.

*Будучи двадцатью годами моложе своего мужа, она его перевоспитала, насколько могла (И.С. Тургенев «Дым»).* – Она была моложе своего мужа на двадцать лет. Данное обстоятельство могло помешать процессу перевоспитания, но этого не произошло.

А.И. Рябова [1] отмечает, что деепричастия уступки участвуют в формировании таких отношений, которые могут быть названы «антикаузативными». Выражается это в том, что деепричастный оборот является причиняющим фактором, а основная часть – каузируемым. Семантическая связь с субъектом предложения устанавливается непосредственно, минуя предикат.

*Живя в золотонной полосе, они совсем не «занимались золотом» (Д.Н. Мамин-Сибиряк «Золото»).* – Проживание в золотонной полосе должно было бы каузировать желание «заниматься золотом», но не каузирует это желание.

Рассматриваемые нами деепричастия не дают собственно характеристику глагольному действию, а называют некоторое, внешнее по отношению к нему обстоятельство, сопутствующее совершению главного действия и одновременно обуславливающее его.

По мнению Т.Г. Печёнкиной, «в предложениях с обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом, уступительные отношения обычно возникают при антонимическом наполнении семантики частей. Актуализатором уступительных отношений в подобных предложениях выступают частицы **всё-таки, всё же, даже, вместе с тем**, подчёркивающие то одну, то другую часть, усиливая их несоответствие» [2. С. 14]. Например, «*По-моему, необходимо заявить коллективный протест*», – *решительным голосом сказала Вера Ефремовна, вместе с тем нерешительно взглядывая на лица то того, то другого (Л.Н. Толстой «Воскресение»).*

Мы считаем, что несоответствие между деепричастным оборотом и основным глагольным действием подчёркивается также словами **однако, тем не менее**.

*Будучи эгоист в высшей степени, он, однако, слыл всегда добрым малым (М.Ю. Лермонтов «Княгиня Лиговская»).*

*Будучи ещё слишком возбуждён этим неожиданным происшествием, мистер Каркер тем не менее обнажил все свои зубы и что-то пробормотал (Ч. Диккенс «Домби и сын»).*

Одним из аспектов изучения деепричастных оборотов с уступительной семантикой является проблема синонимии простых предложений, содержащих деепричастный оборот с уступительным значением, и сложноподчинённых предложений с придаточным уступки.

Сравним два предложения: *Он посмотрел ей в лицо, не желая этого (М. Горький «Мальва»).* – *Он посмотрел ей в лицо, хотя у него не было желания делать это.* Деепричастный оборот с уступительным значением соответствует придаточному уступки и свободно заменяется им.

Придаточное уступки, соотносясь со всем объёмом главной части, не является распространителем какого-либо отдельного слова в её составе: *Хотя казаков было мало, Левинсон почувствовал вдруг сильное волнение, как в первый, давнишний период его военной деятельности (А.А. Фадеев «Разгром»).*

Деепричастный оборот занимает синтаксическую позицию обособленной примыкающей словоформы с обстоятельством-характеризующим (уступительным) значением. Деепричастие в составе оборота имеет следующие признаки: «незамкнутость» деепричастного действия на характеристике предиката, «невключённость» деепричастия в состав основного предиката, «невытекаемость» деепричастного действия из глагольного (в связи с каузирующим характером деепричастия): *Редко встречаясь со своим другом, отец хорошо знал его характер, интересы и привычки. Собрав большой архивный материал, студент не полностью использовал его в дипломной работе.*

А.И. Рябова в работе «Структурные и семантические типы осложнения русского предложения» делает следующий вывод: как придаточное уступительное, так и деепричастный оборот со значением уступки, мотивируя в целом содержание главной части предложения (или сказуемого, что в данном случае одно и то же), не являются присловными распространителями какого-нибудь компонента предложения и, следовательно, не включаются в состав семантического предиката предложения [1. С. 39].

Таким образом, обстоятельство уступки, выраженное деепричастным оборотом, структурно характеризуется отсутствием эксплицитно выраженного центра – сказуемого, но в то же время оно сохраняет семантический характер, присущий придаточному предложению: значение недействующей или недостаточной причины для обратного следствия, выраженного в главной части высказывания.

Уступительное значение в простом предложении может быть выражено обособленным определением – причастным оборотом или одиночным причастием.

Одиночное причастие или причастный оборот занимают синтаксическую позицию согласуемой словоформы при имени существительном, числительном, местоимении.

Обособленное определение может находиться в препозиции или в постпозиции по отношению к определяемому слову: *Ты в сновиденьях мне являлся, / **Незримый**, ты мне был уж мил (А.С. Пушкин «Евгений Онегин»). Депутация, **хотя и вызванная по инициативе Алексея Александровича**, представляла много неудобств и даже опасностей (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»).*

Для причастий с зависимыми словами препозиция или постпозиция не столь важны для установления их связи с предикатом.

Постпозиция и обособление лишь подчёркивают, активизируют заключённый в глагольной словоформе предикативный признак. Отсутствие обособления может препятствовать семантической связи оборота с предикатом.

Постановка причастного оборота после определяемого слова наиболее удобна с точки зрения организации высказывания: в условиях препозиции распространители причастия – их бывает несколько – отдаляют причастие от определяемого слова. Рассмотрим предложение *Легко справляющийся со всеми заданиями, на этот раз ученик не мог решить задачи*. Сравним: *Ученик, легко справляющийся со всеми заданиями – легко справляющийся со всеми заданиями ученик*. В первом варианте смысловые связи между словами осознаются легче; постпозиция больше соответствует глагольной (предикативной) семантике причастия.

Говоря о распространении и осложнении простых предложений с уступительным значением, следует также обратить внимание на союзные связи, имеющие место в данных конструкциях. Например,

*Дарья Александровна всё это двадцать раз уже передумала и всё-таки, **хотя и в ущерб искренности**, нашла необходимым учить этим путём своих детей (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»). Глубокое, **хотя и странное** впечатление оставил в моей душе мой первый друг – Яков Савельевич (И.А. Бунин «Мелкопоместные»).*

Наличие союза в простом предложении всегда свидетельствует о его осложнении дополнительными синтаксическими отношениями, базирующимися на тех, которые определяют структуру элементарного предложения [1. С. 38].

Союзы в простом предложении, как правило, оформляют синтаксические отношения, по своему внутреннему содержанию подобные отношениям в сложном предложении. Например, уступительный союз **хотя** связывает части сложноподчинённого предложения и части простого предложения: *...в это время, **хотя** день был безветренный, лёгкая струя ветра пробежала по армии и чуть заколебала флюгера ник и распущенные знамёна (Л.Н. Толстой «Война и мир»). Он стрелял быстро, **хотя** неточно (А.И. Куприн «Поодинок»).* Поэтому всякая союзная связь в той или иной мере сближает простое предложение и сложное предложение.

Союзные связи в простом осложнённом предложении организуются по некоторым общим правилам, что позволяет говорить об особом синтаксическом построении – союзной конструкции. Любая союзная конструкция в монопредикативном предложении организуется на уровне словоформ и на собственно синтаксическом уровне, к которому принадлежит союз **хотя (хотя и)**.

Формальную основу всякой союзной связи в простом предложении составляют словоформы, на которых и строится прежде всего союзная конструкция.

Состав конкретной конструкции определяется тем, в пределах какого сочетания слов выявляется семантика союза. Рассмотрим следующее предложение: ***Рано, хотя и не вместе с солнцем** просыпаются все в доме (И.А. Бунин).* Союз **хотя (и)** проявляет свое уступительное значение только в пределах выделенных слов. Важным является принцип их взаимоотношения, позиция союза.

Все союзные конструкции могут быть сведены к двум основным типам:

1) конструкции с параллелизмом словоформ (например: *Русские, хотя и не всегда, но по большей части жили в мире со всеми соседними народами*);

2) конструкции без параллелизма словоформ (например: *Дом посещали, хотя и не часто, какие-то невесёлые, неуживчивые люди (М. Горький «Детство»)*).

А.Ф. Прияткина отмечает, что конструкцию первого типа составляют словоформы, которые не зависят друг от друга и имеют совпадающие линии синтаксических связей, а это значит, что только союз устанавливает их связь. В конструкциях второго типа словоформы грамматически связаны между собой независимо от союза [3. С. 38].

Итак, рассмотрим союзные конструкции с параллелизмом словоформ в составе простых предложений.

*В комнату внезапно, хотя и совсем тихо, вошла Грушенька (Ф.М. Достоевский «Братья Карамазовы»)*.

Словоформы «внезапно» и «совсем тихо» находятся в отношениях синтаксического параллелизма: грамматическая форма и той и другой мотивирована одним и тем же словом – «вошла». Соподчинённые словоформы выступают как взаимозаменяемые члены: опустив любую из них, мы изменим смысл, но не нарушим грамматической связи в синтаксической структуре (например, *вошла внезапно / вошла совсем тихо*).

Союзные конструкции с параллелизмом словоформ являются членами ряда однородных определений и обстоятельств.

В предложении *Лицо Вареньки просияло тихой, радостной, **хотя и** несколько грустной улыбкой (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»)* даны согласованные определения, выраженные прилагательными.

В конструкции *В деревне Гостиерадеке были **хотя и спутанные**, **но в большем порядке** русские войска, шедшие прочь с поля сражения (Л.Н. Толстой «Война и мир»)* представлены несогласованные определения, выраженные разными частями речи.

Ряды однородных определений, включающих конструкцию с уступительным союзом **хотя (и)**, располагаются, как показывает анализ языкового материала, перед определяемым словом. Постпозиционное расположение однородных определений встречается крайне редко.

Главная особенность рассматриваемых предложений состоит в том, что первый и второй однородный член (союзная конструкция) относятся к одному общему слову.

Члены ряда однородных обстоятельств чаще всего представляют собой одинаковые словоформы, что является следствием их одинаковой синтаксической отнесённости. Например, в предложении *Да, она [серенькая птичка] спокойно, хотя и несмело перелетала с места на место (И.А. Бунин «В Альпах»)* однородные члены, выраженные наречиями *спокойно* и *несмело*, примыкают к сказуемому – глаголу движения *перелетала*.

Ряды однородных обстоятельств, включающих союзную конструкцию, располагаются как перед главным словом, так и после него.

А.Ф. Прияткина считает, что в предложениях данного типа второй член (союзная конструкция) относится к общему члену опосредованно – через первый, и говорит о синтаксическом неравноправии однородных обстоятельств, одно из которых присоединяется уступительным союзом **хотя** [З. С. 55].

Однородные члены предложения, один из которых представляет собой несущественный, не принимаемый во внимание признак (уступку), а второй – признак, реализующийся вопреки первому (следствие), связываются союзом **хотя (и)**, двухместной союзной скрепой **хотя (и) – но**, вносящей противительно-уступительный оттенок значения во внутрирядные отношения (например, *Мальчик пишет хотя и медленно, но без ошибок*).

Конструкции, содержащие ряды однородных членов, основаны на общем признаке синтаксического параллелизма, но союзная конструкция может быть построена и по другому признаку. В данном случае мы говорим о вторичной предикативной связи.

*Костер, хотя и медленно, разгорался.*

*Солнце, хотя ещё и не видно за тучками, уже взошло (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»).*

В этих предложениях союз не связывает однородных членов, нет синтаксического параллелизма вообще. Здесь действует другой формальный признак – совмещение союзной связи со связью словоформ.

Рассмотрим предложения: *Ягдташ и патронташ, хотя истасканные, были наилучшей доброты (Л.Н. Толстой «Анна*

Каренина»). *Пьер, **хотя и** неохотно, настаивал на том, что считал справедливым (Л.Н. Толстой «Война и мир»)*. В них выделим два вида подчинительной связи: согласование (*ягдташ и патронташ* какие? *истасканные*) и примыкание (*настаивал как? неохотно*). Отношения между главными и зависимыми словами могут оформляться без уступительного союза **хотя**.

В предложении *Аббат, **хотя**, очевидно, **и** наслаждаясь красотой своей собеседницы, был увлечён мастерством своего дела (Л.Н. Толстой «Война и мир»)* отношения между сказуемым *был увлечен* и обособленным обстоятельством *наслаждаясь красотой своей собеседницы* оформляются при помощи союза **хотя и**, в противном случае смысл предложения теряет уступительную направленность.

В оформлении вторичных предикативных связей важную роль играет порядок слов. Подчинённая словоформа может занимать в предложении разные места как по отношению к господствующему слову, так и по отношению к союзу. Местоположение зависимого компонента – его препозиция или постпозиция – связано с оттенками смысловых отношений: собственно-уступительных, уступительно-противительных или уступительно-ограничительных. Препозиция служит для выражения уступительного оттенка значения: *С той минуты, **хотя и** не отдавая себе в том отчёта и продолжая жить по-прежнему, Левин не переставал чувствовать этот страх за своё незнание (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»)*.

Постпозиция характерна для ограничительного и противительного оттенков, выражаемых главным образом союзом **хотя и**: *Без денег же, **хотя и** самых маленьких, тяжело живётся в солдатах (А.И. Куприн)*. *На первого ребёнка, **хотя и** от нелюбимого человека, были положены все силы любви, не получавшие удовлетворения (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»)*.

Конструкциям с вторичной связью свойственна дополнительная предикативность, выступающая в двух видах: полупредикативность и косвенная предикативность [3. С. 71].

Полупредикативное значение создаёт именной второстепенный член (чаще прилагательное), связанный на уровне словоформ с каким-либо субстантивным членом – подлежащим, дополнением: *Но лицо его [Наполеона], **хоть опухшее и жёлтое**, выражало физическое удовольствие (Л.Н. Толстой «Война и мир»)*. *Анекдот, **хотя***

**неприличный и глупый**, был смешон (Л.Н. Толстой «Анна Каренина»).

Косвенную предикативность имеем в том случае, когда второстепенный член подчинён на уровне словоформ сказуемому: *Все три барышни были приодеты, **хотя и не очень пышно**, и даже как-то особенно причёсаны* (Ф.М. Достоевский «Идиот»). *Иван Иванович, замирая от восторга, **хотя, впрочем, без всякой робости и без всякого подобострастия**, отвечал: «Нет, князь, не сплю ещё»* (И.А. Бунин).

Итак, функция союза не ограничивается связью однородных членов и построением сложного предложения. Важным является то, что компонент, содержащий дополнительную предикативность, имеет такую форму, которая теоретически не может рассматриваться как предикативная единица.

В составе простого предложения уступительная семантика может быть выражена частицей **хоть**: *Хочу увидеть **хоть** ваши фотографии*. Значение предложений данного типа сводится к следующему: субъект понимает, что иметь желаемое трудно или невозможно, поэтому он готов обладать меньшим, но более вероятным.

В конструкциях с частицей **хоть** уступительное значение совмещается со следующими значениями:

1) желание:

а) сказуемое – глагол в изъявительном наклонении: *Хотелось **хоть** что-нибудь рассмотреть в ненастной дали* (И.А. Бунин);

б) сказуемое – глагол в сослагательном наклонении: *Ах, если бы оставить после себя **хоть** несколько строк..!* (И.А. Бунин);

2) просьба: *Впусти **хоть** собаку-то* (И.А. Бунин);

3) вопрос, вопросительное предположение: *А вы **хоть** немножко любите меня?; Приедешь ли ты **хоть** к святой неделе?* (И.А. Бунин);

4) предложение: *Спойте **хоть** одну песню;*

5) готовность: *Я готов **хоть** сейчас прийти;*

б) необходимость: *Мне нужно **хоть** немного внимания.* – «Хоть немного внимания» – самое меньшее, что просит субъект.

Частица **хоть** вносит также в семантику простого предложения значение «предел нормы»: *Иди ты **хоть** на край света. Ты мне тут **хоть** тресни* (из разговорной речи).

Таким образом, были представлены следующие способы формирования уступительной семантики в простом предложении: наличие обособленных определений и обстоятельств, выраженных причастными и деепричастными оборотами, союзных конструкций с вторичной предикативной связью.

Особое внимание обращаем на союзные конструкции с параллелизмом словоформ, которые представляют собой ряды однородных определений и обстоятельств, объединенных союзом *хотя* и относящихся к одному общему слову.

### **Библиографический список**

1. Рябова А.И., Одинцова И.В. Структурные и семантические типы осложнения русского предложения. М.: МГУ, 1992. 173 с.
2. Печёнкина Т.Г. Синтаксическая категория уступительности и формы её выражения в русском языке 2-й половины XIX века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1976. 20 с.
3. Прияткина А.Ф. Русский язык: Синтаксис осложнённого предложения. М.: Высшая школа, 1990. 176 с.

### **Сведения об авторе**

Мусатова Галина Александровна  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных  
и русского языков Рязанского высшего  
воздушно-десантного командного училища  
имени генерала армии В.Ф. Маргелова  
E-mail: g-musatova@rambler.ru

УДК 81'25:378.147

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

**О.В. Петрова**

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

Поскольку язык является отражением культуры, преподавание языка означает преподавание культуры. Лингвокультурологическая подготовка переводчиков должна быть включена в преподавание всех языковых и культурологических дисциплин учебного плана переводчиков.

**Ключевые слова:** язык, культура, лингвокультура, подготовка переводчиков.

### **Some Linguocultural Aspects of Training Translators**

**Olga Petrova**

Since culture is reflected in the language, teaching languages means teaching cultures. Linguocultural training of translators is essential and should become part of every linguistic and cultural discipline on the curriculum .

**Key-words:** language, culture, linguoculture, training translators.

Принципиальная разница между переводчиком-человеком и любой компьютерной программой-переводчиком определяется, прежде всего, тем, что человек при переводе текста имеет дело с понятиями, а компьютер – со словами. Поэтому для человека из слов складывается текст, выражающий смысл, а для компьютера – текст, представляющий собой набор предложений. И, несмотря на все успехи автоматизированного перевода, по-другому быть не может. Можно лишь пытаться тем или иным способом заставить компьютер в конечном итоге выбрать такие слова, за которыми *человек* увидит смысл. Но научить компьютер оперировать понятиями и концептами невозможно. Этому можно и нужно учить только людей.

Как отмечает С.Г. Воркачев [1], концепт, являющийся планом содержания языкового знака, включает не только предметную отнесенность этого знака, но и всю коммуникативно значимую информацию, в том числе когнитивную память слова, а также культурно-этнический компонент, т. е. ту специфику семантики слова, которая отражает языковую картину, присутствующую в сознании носителей данного языка. В результате этого языковые знаки и складываются в ту систему, которую В.И. Карасик [2]

называет языковой матрицей культуры. Однако С.Г. Воркачев при этом подчеркивает, что такие базовые категории лингвокультурологии, как языковая личность и концепт, отражают ментальность и менталитет *обобщенного* носителя языка, они являются исследовательским инструментом для воссоздания *прототипического* образа «человека говорящего».

Что же мы в действительности имеем с отдельным «человеком говорящим», а в данном случае – с «человеком переводящим»?

Студентка переводит с листа текст с английского языка на русский: *«Кубанский лидер Рауль Кастро встретился вчера со святым Франциском и поблагодарил его за помощь в восстановлении отношений между Кубой и США. Рауль и Фидель Кастро до революции были баптистами и проповедовали романскую католическую религию. Рауль Кастро пригласил святого Франциска посетить Гавану. Святой Франциск будет вторым папой, посещающим Кубу. Первым был Джон Пол».*

Возникают вопросы. Девушка просто оговорила или действительно думает, что жители Кубы – кубанцы? На первом этапе мысль, что Куба и Кубань для нее одно и то же, еще кажется нелепой. Встреча со святым Франциском настораживает уже всерьез. Какое понятие стоит у студентки за словом «святой»? Где и как ныне здравствующий Рауль Кастро мог встретиться со святым Франциском? Вопрос о том, с которым из них – скажем, со Святым Франциском Ассизским или со Святым Франциском Ксаверием, – даже не возникает: понятно, что никого из них она в виду не имеет. О них она, конечно же, просто не знает. Баптисты братья Кастро удивляют, но то, что они еще и проповедники, совершенно изумляет. А баптисты, проповедующие «романскую католическую религию», окончательно ставят в тупик. На этом фоне приглашение святого, одновременно оказавшегося папой, посетить Кубу, уже особого впечатления не производит, хотя появление таинственного Джона Пола озадачивает.

Разумеется, любой человек, знающий английский язык, без труда поймет, что «кубанский» – это “Cuban”, что «баптистами» братья Кастро стали, потому что они “were baptized”, что «романская» – это «римская». Он даже догадается, что Джон Пол – это Иоанн Павел. Впрочем, человеку, знающему английский язык, перевод не нужен. И речь сейчас не о переводе.

Когда мы говорим и пишем о необходимости формирования у студентов-переводчиков лингвокультурологической компетенции, мы, как правило, имеем в виду необходимость в процессе обучения их *иностранному* языку одновременно обучать еще и отраженной в этом языке *иноязычной* культуре. Предполагается, что необходимой компетенцией в отношении родной лингвокультуры они обладают. Мы, конечно, сетуем на то, что у нынешних студентов скудный запас фоновых знаний, но при этом пребываем в уверенности, что, когда они употребляют слова родного языка, они понимают, *что* эти слова значат. Более того, мы верим, что за этими словами у них стоят определенные понятия. И только когда вдруг читаем или слышим какой-нибудь очень странный перевод, начинаем в этом сомневаться. Особенно, когда в ответ на просьбу объяснить, почему выбран такой вариант перевода, слышим: «Но ведь так говорят!». Где говорят? Кто говорит? Студентка перевела предложение “The flight was delayed for half an hour” весьма неожиданно: «Рейс отложили на 7 часов по местному времени». Недоумение вызывает все: и почему *half an hour* превращается в 7 часов, и при чем тут местное время? Объяснение обескураживает: «Я сама слышала в аэропорту, что так говорят».

Приходится констатировать, что в некоторых случаях знания студентов ограничиваются узуальными характеристиками слов и выражений, которые они употребляют, не отдавая себе отчета в том, *какой смысл* за ними стоит. Показателен в этом отношении эксперимент, в ходе которого российским и американским студентам предложили объяснить, как они понимают некоторые ситуации, слова и выражения из рассказа М. Зощенко «Аристократка». Российские студенты читали оригинал, американские – перевод рассказа на английский язык. То, что американские студенты затруднялись с ответами или предлагали достаточно далекие от истины интерпретации, вполне понятно. Значительно хуже то, что такие же затруднения в ряде случаев возникли и у российских студентов [3].

Причины происходящего понятны: студенты катастрофически мало читают. Да и читают совсем не так, как читали раньше. Вся современная система обучения, в центре которой стоит контроль выполнения заданий, вырабатывает у них привычку «читать, чтобы ответить». Впрочем, система эта имеет в нашем образовании глубокие корни. Именно на это более 120 лет назад сетовал российский педагог, переводчик и филолог А.В. Адольф, писавший о том, что

преподавание у нас направлено на «достижение известных формальных результатов, в точности указываемых учебными программами, т. е. усвоение учащимися известного цикла точных знаний» [4. С. 94], а потому и занятия носят «экзаменный» характер; что преподавание «регулируется экзаменной инструкцией, имеющей цель – как можно более обеспечить достижение формальных результатов» [4. С. 104], из-за чего главным глаголом для студента становится глагол «выучить». И сегодня всевозможные тесты призваны проверить лишь то, читал человек соответствующую книгу (статью, раздел учебника) или нет. На занятиях по иностранным языкам сюда добавляется проверка усвоения лексики. В некоторых случаях студентам предлагается еще сформулировать свое отношение к прочитанному. Но все мы прекрасно знаем, что и краткое содержание любого произведения, и его общую оценку можно без всякого труда найти в Интернете. А что еще, кроме краткого содержания и общей оценки, проверяется на занятиях и зачетах? Разница лишь в степени краткости. Впрочем, иногда студентов пытаются «поймать», задавая вопросы о каких-то деталях, которые вряд ли упоминаются в кратких пересказах. Многие, наверное, помнят многократно высмеивавшийся вопрос из теста по русской литературе по поводу того, мимо какого дерева ехал Андрей Болконский: мимо березы, сосны или дуба. Вопрос был не о мыслях и чувствах героя, не о том, какую роль в жизни Андрея Болконского сыграл этот эпизод, а всего лишь о том, какое именно дерево это было, поскольку смысл вопроса состоял в проверке того, читал человек это место в романе или нет. Но часто ли мы при этом проверяем, что и как студенты из прочитанного поняли?

Не лучше обстоит дело и с запоминанием полученной информации. И дело здесь не в каком-то массовом ухудшении памяти. Доступность источников информации, которая, как предполагалось, будет способствовать расширению кругозора людей, привела к прямо противоположному результату. Когда поиск ответа на тот или иной вопрос занимал много времени, когда нужно было пойти в библиотеку, найти соответствующий материал в энциклопедии, справочнике или каких-то специальных источниках, полученная информация записывалась или запоминалась, чтобы в следующий раз, когда она потребуется, не нужно было повторять весь трудоемкий процесс поиска. Сегодня, когда ответ почти на любой

вопрос можно получить, что называется, с одного клика, найденную информацию даже не пытаются запоминать: зачем? Когда она снова потребуется, можно будет снова «кликнуть». В результате не происходит ни запоминания, ни осмысления этой информации, ни вписывания ее в общую систему знаний и представлений о мире. Как, впрочем, не возникает и самой этой системы. Одноразовый процесс: точечный запрос – точечный ответ.

То же самое происходит и с поиском слов в словаре. В большинстве случаев студенты ищут не значения слов, а соответствия лексическим единицам одного языка в лексиконе другого языка. При этом сами они уверены, что таким образом выясняют именно значение слова. И уж тем более не задумываются о том, какое за тем или иным значением стоит понятие. В результате, наряду с уже упоминавшимся «Но ведь так говорят!», появляется весьма распространенное объяснение: «Но ведь у слова есть такое значение!». Насколько именно это значение уместно в описываемой ситуации – вопрос, который, похоже, просто не возникает.

Примеры фрагментарности восприятия мира, отсутствия системного восприятия чего бы то ни было можно приводить бесконечно. Примеры того, к каким чудовищным переводам это приводит, даже и говорить не нужно: мы слышим их каждый день по радио и телевизору, читаем в газетах и книгах. Это и «осведомленность российского интеллекта» (*intelligence*), и «крушение лодки, перевозившей 800 мигрантов, часть из которых была заперта в трюме» (ведь *boat* же!), и многое-многое другое. Вопрос в том, что с этим делать.

Проблему начинают осознавать и сами будущие переводчики – по крайней мере, лучшие из них. Они понимают, что им не хватает знаний, широты кругозора, и спрашивают: «Что нужно почитать, чтобы стать настоящим профессиональным переводчиком?». Но что можно посоветовать «почитать» студентке, переведившей текст про участие Папы Римского в урегулировании кубино-американских отношений? На вопрос, кто такой Джон Пол, она ответила: «Понятия не имею. Я религией вообще не интересуюсь». Географией, по-видимому, тоже. Равно как и политикой. А мысль, что необходим какой-то запас общекультурных знаний, вне зависимости от круга наших интересов, в голову не приходит. Переводчик ведь не «от себя» говорит, он переводит то, что сказал другой. Вот пусть тот,

другой и знает. Ну, прочитает она по списку, кто такой святой, кто такой понтифик, кто такие баптисты и где находится Куба. А в следующий раз ее поставит в тупик заголовок «*Реформа здравоохранения: Рубикон президента Обамы*».

Разумеется, читать необходимо. Не «почитать», не прочитать определенное количество «правильно отобранных» книг, а просто читать. Постоянно. И чем больше, тем лучше. Но на самом деле проблема значительно глубже, а решение ее значительно сложнее. Дело не столько в том, **что** нужно читать, сколько в том, **как** читать. Необходимо изменить сам подход к лингвокультурологической подготовке переводчиков, поменять приоритеты, а вместе с ними и методы преподавания, характер взаимодействия преподавателей со студентами в процессе обучения.

Прежде всего, нужно исходить из того, что изучение иностранного языка, а тем более овладение культурой иноязычного речевого общения не может существовать в отрыве от изучения соответствующей культуры. Обучение должно строиться так, чтобы студенты понимали, что иноязычные слова существуют не для называния на другом языке того, что мы у себя называем так-то и так-то, а для выражения определенных понятий, существующих в сознании носителей этого иностранного языка и зачастую отличающихся от тех, которые за соответствующими словами стоят у нас. На занятиях по теории межкультурной коммуникации им, конечно же, рассказывают и о языковой картине мира, и о концептосфере. Но это – в теории. А на практике студент знает, что слово «семья» нужно переводить словом “family”, совершенно независимо от того, чем соответствующие концепты различаются у нас, в Великобритании и США. И не понимает, зачем ему всей этой теорией морочат голову. А ситуаций, когда несовпадения мешают ему же понять то, что написано в оригинале, он просто не замечает. Не потому, что все понимает правильно, а потому, что во многих случаях на практике восприятие студентами текста не сопровождается его подлинным пониманием.

Степень совпадения понятий, стоящих за нашими словами и соответствующими словами другого языка, может быть разной. Иногда несовпадения очевидны: сколько бы словари ни сообщали нам, что «соленья» – это “pickles”, достаточно сравнить рецепты того и другого, чтобы стало ясно, что это далеко не так. Но иногда для

осознания характера и степени несовпадения нужно знать достаточно много не столько о самих понятиях, сколько об их месте в определенной системе. Например, всегда бывает трудно объяснить, скажем, американцам, что спекуляция в советское время считалась преступлением отнюдь не потому, что советская власть, как они полагают, карала любую попытку граждан улучшить свое личное благосостояние. Для того, чтобы они поняли, чем та спекуляция отличалась от *speculation*, требуется объяснить принципы плановой экономики с централизованным управлением, при которой спекулянт в той или иной степени становился монополистом – что, в их понимании, уже действительно плохо. Когда переводчик знает соответствующие слова, но не понимает разницы между стоящими за ними понятиями, у коммуникантов возникает когнитивный диссонанс, ведущий к сбою в коммуникации.

Чаще же всего, читая текст на иностранном языке, студенты просто не задумываются о том, что там описана другая жизнь, что персонажи живут в совершенно другой культуре – и духовной, и бытовой. К примеру, о том, что “front door” и «парадный вход» – это не просто названия одного и того же на разных языках. «Парадный вход» и “front door” могут по-разному выглядеть и по-разному использоваться. Для американского читателя нет ничего странного в таком эпизоде из книги Дж. Стейнбека «Зима тревоги нашей»:

*“Mr. Marullo’s outside. He wants to see you.” ... “Well, ask him in.” “I did. He wants to see you outside.” “Ethan, what is it? You can’t go out in your robe. It’s Easter Sunday.” “Allen,” I said, “you tell Mr. Marullo I’m not dressed. Tell him he can come back later. But if he’s in a hurry, he can come in the front door if he wants to see me alone”.*

Какие вопросы традиционно задают на занятиях, скажем, по домашнему чтению? Вопросы, касающиеся непосредственно сюжета и мотивов поступков персонажей. Зачем пришел Марулло? Почему он не хотел войти в дом? А часто ли мы задаем вопросы о том, почему выйти в халате во двор, чтобы поговорить с человеком, который не хочет входить в дом, нельзя, а пригласить его к парадной двери можно? И почему именно там можно поговорить с глазу на глаз? Когда такой вопрос все-таки был задан, ни один из студентов-переводчиков, изучающих английский язык, ответить на него не смог. Они об этом просто не задумывались – прочли то, что написано, поняли все слова – и все. Когда же их внимание к этой странности

привлекли, все стали искать ответ в особенностях американского этикета. И никому не пришло в голову подумать о том, как поставлены и как устроены дома в той части Америки, где происходит действие. Казалось бы, мелочь. Но мелочь весьма показательная – причем не столько в плане того, как и что воспринимают студенты, сколько в плане направленности самой подготовки переводчиков.

При переводе написанной по-английски статьи, в которой обсуждаются существующие в России предрассудки и приметы, студенты не заметили ничего странного во фразе “If you are asked how things are going, you should spit over your shoulder three times before replying that things are fine”. Так и перевели – «три раза поплевать через плечо». Правда, на вопрос, действительно ли плевать можно через любое плечо, многие сказали, что нужно через левое. А вот почему, ответить смогли единицы. При переводе написанного в советское время текста ни один студент не испытал затруднений с передачей предложения «Размер комнаты при таком составе семьи, вероятно, будет небольшим – около 12-15 квадратных метров». Но ни один из них не смог объяснить, какая связь между составом семьи и размером комнаты, хотя к этому моменту в ходе анализа уже обсудили время написания текста.

Лечение любой болезни начинается с постановки диагноза. В нашем случае диагноз ясен: значительная часть студентов не знает ни иноязычной культуры, ни своей собственной. Что касается лечения, то здесь у преподавателей, готовящих специалистов с профессиональным знанием иностранных языков, есть серьезное преимущество перед всеми остальными. Если язык – это матрица культуры, то и преподавать его можно и нужно так, чтобы, изучая язык, студенты одновременно изучали и отражаемую им культуру. При этом специфика подготовки переводчиков предполагает распространение этого требования и на родной язык. Лингвокультурологическая подготовка будущих переводчиков должна осуществляться комплексно, в рамках всех курсов, так или иначе связанных с культурой и ее отражением в языке. Помимо практики перевода, практических курсов иностранных языков и практикумов по культуре речевого общения, это должны быть и занятия по русскому языку и культуре речи, и курсы культурологии, страноведения, межкультурной коммуникации, зарубежной

литературы. Так, например, на занятиях по домашнему чтению, при обсуждении книг для индивидуального чтения, на семинарах по зарубежной литературе можно попросить студентов объяснить ту или иную ситуацию, то или иное высказывание, основанные на определенных явлениях национальной культуры. Можно предложить им объяснить потенциально иноязычному собеседнику значение слова-реалии, коннотативное значение того или иного слова, обусловленное его этимологией, объяснить, чем мотивирована реакция персонажа на ту или иную ситуацию или реплику, рассказать, какая фоновая информация стоит у носителей языка за определенным именем собственным, и т. д. В зависимости от дисциплины, студент в одних случаях должен будет истолковывать русские слова и стоящие за ними понятия на иностранном языке, в других – давать аналогичные объяснения иноязычных слов и понятий по-русски.

Такие задания позволят более эффективно проверить, прочитал ли студент заданный текст, заставят его осмыслить национально-культурную обусловленность текста, помогут приучить его смотреть на текст в аспекте межкультурной коммуникации – что совершенно необходимо будущему переводчику.

### **Библиографический список**

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64-72.
2. Карасик В.И. Языковая матрица культуры: Монография. М.: Гнозис, 2013. 319 с.
3. Балашова Е.С. Причины и признаки когнитивного диссонанса в ситуации общения через переводчика // Сборник студенческих научных работ. Н. Новгород, 2015. Вып. 8. С. 13-28.
4. Адольф А.В. В чем корень зла, называемого подстрочниками // Филологическое обозрение. Журнал классической филологии и педагогики. М., 1893. Т. 4. К. 1. С. 87-106.

**Сведения об авторе**

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

УДК 811.112.2'42:27

## ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ

**Е.В. Плисов, Ю.Н. Зинцова, А.А. Кузьмичева**

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

В статье рассматриваются различные подходы к интерпретации понятия «диалект». Описывается структура словарной статьи, анализируются языковые единицы, маркированные в словаре пометами, которые свидетельствуют о диалектной или региолектной принадлежности слов, лексико-семантических вариантов и примеров употребления. Тематическая классификация анализируемого корпуса языковых единиц указывает на конкретный характер номинаций, а также на расширение и дифференциацию значения диалектизмов.

**Ключевые слова:** диалект, диалектная лексика, словарь, лексикография, помета, словарная статья, тематическая классификация.

### **Lexicographic Descriptions of German Dialect Vocabulary Evgeny Plisov, Julia Zintsova, Anna Kuzmicheva**

The article studies different approaches to the interpretation of the concept “dialect”, analyzing the structure of vocabulary entries, examining language units registered in the dictionary as dialectal or regiolectal colored words, and looking at lexical-semantic variants and examples of usage. Thematic classification of the language units under analysis points to the specific nature of the nominations as well as to expansion and differentiation of dialecticisms.

**Key words:** dialect, dialect vocabulary, dictionary, lexicography, marker, dictionary entry, thematic classification.

На современном этапе развития общества все чаще возникают вопросы сохранения самобытности народа, культуры и языка. Процессы интеграции и глобализации повсеместно затрагивают уровни жизни всех слоев населения, язык при этом подвергается внешним воздействиям и меняет свою внутреннюю форму. Немецкие лингвисты в последнее время уделяют большое внимание исследованию национальных вариантов и диалектов немецкого языка. У. Аммон относит немецкий язык к группе так называемых плюрицентрических языков. По его словам, плюрицентрическим называется тот язык, который имеет широкое распространение в нескольких относительно независимых друг от друга государствах, каждое из которых вырабатывает свои нормы для данного языка, именуемые стандартными языковыми вариантами [1. S. 31]. Несмотря

на различия на лексическом, морфологическом и фонетическом уровнях языка, они не могут рассматриваться как отдельные языки, поэтому изучаются лингвистами как варианты немецкого языка [2]. Изучение вариантов языка относится к исследовательскому направлению не только классической социолингвистики, но и контактной вариантологии [3; 4; 5]. Актуальность этой работы определяется необходимостью изучения аспектов вариативности лексики современного немецкого языка, в том числе с точки зрения их территориальной, социальной, стратификационной дифференциации [6. С. 58-59; 7]. Несмотря на процессы глобализации, которые приводят к нивелированию частных лингвокультурных явлений, наблюдается и обратная тенденция – к сохранению национального, культурно-специфического. В этом контексте изучение диалектной лексики продолжает оставаться актуальной задачей.

Целью данной работы является описание корпуса диалектных языковых единиц (ЯЕ), представленных в немецком общем толковом словаре, с точки зрения особенностей лексикографической фиксации, локализации диалектно окрашенного значения, а также анализ тематического своеобразия на примере отдельных групп.

Лингвистический статус диалектной лексики находит свое отражение в немецкой лексикографии в системе помет и словарных дефиниций. В словарных статьях по отношению к словам и способам употребления, которые не являются общеязыковыми, отмечается, что они ограничены в сфере употребления и характерны только для отдельных областей немецкого языкового ландшафта [8. S. 9]. Для отражения диалектной лексики в словаре *Duden* используются следующие пометы с целью обозначения лексики, принадлежащей к отдельным региональным диалектам, говорам и городским диалектам: *bayrisch*, *berlinisch*, *hessisch*, *luxemburgisch*, *obersächsisch*, *österreichisch*, *pfälzisch*, *rheinisch*, *sächsisch*, *schlesisch*, *schwäbisch*, *schweizerisch*, *thüringisch*, *tirolisch*, *westfälisch*, *wienerisch*, *alemannisch*, *flämisch*. Пометы *norddeutsch*, *nordostdeutsch*, *nordwestdeutsch*, *ostdeutsch*, *ostmitteldeutsch*, *ostniederdeutsch*, *süddeutsch*, *südwestdeutsch*, *westdeutsch* используются для обозначения диалектной лексики, распространенной на более обширных территориях. Пометы *landschaftlich*, *regional*, *mundartlich* используются для общего обозначения региональной лексики, если не

удается точно разграничить ареал ее употребления. Материалом настоящего исследования послужил корпус ЯЕ с пометами *bayrisch*, *berlinisch*, *norddeutsch*, *nordostdeutsch*, *nordwestdeutsch*, *ostmitteldeutsch*, *regional*, *rheinisch*, *schwäbisch*, *schweizerisch*, полученных в ходе сплошной выборки из словаря Duden [8]. Общее количество анализируемых примеров составило 1631 ЯЕ в 1621 словарной статье (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество языковых единиц, маркированных пометами *bayr.*, *berl.*, *nordd.*, *nordostd.*, *nordwestd.*, *ostmd.*, *regional*, *rhein.*, *schwäb.* и *schweiz.*

Помета	Количество
bayrisch (bayr.)	156
berlinisch (berl.)	50
norddeutsch (nordd.)	396
nordostdeutsch (nordostd.)	9
nordwestdeutsch (nordwestd.)	4
ostmitteldeutsch (ostmd.)	49
regional	47
rheinisch (rhein.)	14
schwäbisch (schwäb.)	9
schweizerisch (schweiz.) (от А до R)	897
Всего	1631

Наиболее широко представлена лексика с пометой „schweiz.“ (897 ЯЕ), поскольку немецкий язык в Швейцарии является не диалектом, а национальным вариантом немецкого языка, что объясняет множественные различия на всех языковых уровнях [9. С. 12-14; 10], в том числе и на лексическом. По мнению Н.В. Жарёновой, «отсутствие каких-либо социально-демографических ограничений в использовании швейцарских диалектов и высокая степень гомогенности способствуют дальнейшему расширению диапазона функционирования и позволяют швейцарско-немецкой диатопической системе участвовать в выполнении функций, традиционно принадлежащих в других немецкоязычных странах стандартной и субстандартной вариациям» [11. С. 56]. Также многочисленной является группа ЯЕ с пометой „nordd.“ (396 ЯЕ), она включает распространенную на обширной территории и характерную для многих нижненемецких диалектов лексику, которая в связи с историческими особенностями становления национального немецкого

языка имеет много различий с литературным языком. То же относится и к лексике с пометой „bayr.“ (156 ЯЕ).

Выделенные пометы могут относиться как к основному значению слова, так и к его лексико-семантическим вариантам, устойчивым сочетаниям и примерам употребления или к вариантам морфологических форм. Это распределение можно проследить с помощью следующей таблицы.

Таблица 2

Расположение помет в структуре словарной статьи

	<b>ЯЕ с выбранными пометами</b>	<b>% к общему числу</b>
Основное значение слова	1118	68,6 %
Лексико-семантический вариант	415	25,4 %
Примеры употребления	73	4,5 %
Варианты морфологических форм	25	1,5 %
Всего	1631	100 %

Как видно из приведенной таблицы, чаще всего указанными пометами сопровождается основное значение слова (1118 ЯЕ), например: *Bartwisch* (bayr.: *Handbesen*), *fotzen* (bayr., österr.: *ohrfeigen*), *klamüsern* (nordd.: *einer Sache nachsinnen, sie genau studieren*), *bützen* (rhein.: *küssen*). Намного реже этими пометами маркированы лексико-семантические варианты значения слова (415 ЯЕ): *Dirn* (1. bayr., österr. mundartl.: *Bauernmagd*. 2. nordd.: *Mädchen*), *beschnarchen* (2. bes. berlin.: *genau ansehen, neugierig betrachten*), *Karotte* (2. rhein.: *Rote Rübe, Rote Bete*), *Agglomeration* (schweiz.: *Ballungsgebiet*).

В словаре лексико-семантические варианты могут быть лишены каких-либо помет, указывающих на территориальные особенности употребления, однако их конкретная реализация в речи в окружении определенного контекста может придавать явную диалектную окраску. Иллюстративная часть словарной статьи дает богатый материал для анализа диалектно окрашенных примеров употребления ЯЕ: *diese Angelegenheit wollen wir einmal **außen** vor lassen* (nordd.: *unberücksichtigt lassen*); (ugs. scherzh., bes. nordd.): *wir zwei **beide**[n]*; (schweiz.): ***bis** anhin ist nichts geschehen; über / (südd., schweiz.): um etw. froh sein, (schweiz.): einen Verein präsidieren*. В этой подгруппе представлены также устойчивые сочетания – идиомы, обороты речи, речевые штампы, пословицы и поговорки: *gesottene Kartoffeln* (bayr.:

*Pellkartoffeln*), aus Daffke (berlin.: *aus Trotz; nun gerade; nur zum Spaß*), per Taille (bes. berlin.: *ohne Mantel*), das Alleinwort führen (schweiz.: *allein das Wort führen*), kein Bein (schweiz., sonst landsch.: *kein Mensch*), einen im Hacken haben (nordd.: *betrunken sein*). Устойчивые сочетания представлены как словосочетаниями различной структуры: Hirnsausen haben (bayr.: *leicht verrückt sein, närrische Einfälle haben*), gerichtliche Polizei (schweiz.: *Behörden, die sich ausschließlich mit der Strafverfolgung befassen*), im Handkehrum (schweiz.: *im Handumdrehen*); так и предложениями: es krimmelt und wimmelt (nordd.: *es kribbelt*); quatsch nicht, Krause! (berlin.: *sei still!*). При этом словосочетания представляют подавляющее большинство в данной подгруппе.

Относительно редко пометами сопровождаются варианты морфологических форм (25 ЯЕ). Прежде всего, выделяются варианты образования множественного числа существительных: *die Jungen – die Jungs, Jungens* (nordd.), *die Pfauen – die Pfaue* (regional), *die Cremes – die Cremen* (schweiz.). Также встречаются маркированные варианты рода имен существительных: *das Festival – der Festival* (schweiz.), *das Halbfinale – der Halbfinal* (schweiz.).

Для более детального анализа тематической соотнесенности из анализируемого корпуса были отобраны группы ЯЕ с пометами *norddeutsch, nordostdeutsch* и *nordwestdeutsch*. Эти группы ЯЕ отличаются тематической неоднородностью. Наиболее значительной и семантически дифференцированной является группа нарицательных существительных с конкретной семантикой. Понятия, обозначаемые этими лексемами, относятся к следующим тематическим группам:

1. Наименования человека. Внутри этой группы лексемы разделяются на подгруппы в зависимости от дополнительной тематизации:

1) обозначения человека по профессиональной принадлежности, ремесленной деятельности и занимаемой должности: *der Baas – Herr, Meister, Aufseher, Vermittler; die Eule – 5. Polizist auf Nachtstreife; Nachtwächter; der Pastor – Pfarrer; der Schlachter – a) Fleischer;*

2) обозначения человека по социальной принадлежности: *der Macker – 4. Arbeitskollege; der Gast – 4. Geselle;*

3) обозначения человека по физическим (внешним) или морально-нравственным характеристикам: *die Kruke – 2. liebenswert-schrullige Person; das Männeken – kleiner [bedauernswerter] Mann;*

4) обозначения человека по возрастным, поведенческим, родственным признакам: *der Balg – [unartiges, schlecht erzogenes] Kind; die Deern – Mädchen; die Dirn – Mädchen; der Stint – Junge, junger Mensch.*

2. Наименования предметов домашнего обихода. К этой группе, прежде всего, относятся:

1) обозначения домашней утвари и предметов: *die Eule – 3. a) Handfeger; b) Flederwisch, Staubwedel; der Feudel – Tuch zum Aufwischen; Scheuerlappen; der Hafen – b) großes, hohes Glasgefäß; die Handeule – Handbesen; die Handkarre – Handwagen; der Handstock – Spazierstock; die Lauseharke – Kamm; die Molle – 3. Mulde, Backtrog;*

2) обозначения сельскохозяйственных и ремесленных принадлежностей: *der Heufeim – Heuschober; die Heuforkе – Heugabel; die Heuharke – Heurechen; die Mistforkе – Mistgabel;*

3) обозначения одежды и обуви: *die Būх – Hose; die Pantine – Pantoffel; Schuh mit Holzsohle; der Puschen – Babusche; die Schlippe – 1. Rockzipfel; das Schnūrband – Schnūrsenkel;*

4) обозначения еды, блюд и напитков: *das Gelabber – fades [lauwarmes] Getränk; der Bratklops – Frikadelle; der Mostrich – Senf; das Setzei – Spiegelei; der Klops – 1. kleiner Kloß aus Hackfleisch.*

3. Наименования растений, ягод, злаков и плодов: *die Eller – Erle; das Entenflott – Entengrütze; die Wruke – Kohlrübe; die Bete – 1. rote Rübe; die Bickbeere – Heidelbeere; die Mohrrübe – Möhre; das Reet – Ried; die Rockenbolle – Perlzwiebel.*

4. Наименования животных, птиц, насекомых и рыб: *der Lüning – Sperling; die Ul – 1. Eule; die Gnitte, Gnitze – kleine Mücke; der Pier – Köderwurm; die Brasse – Brachse, Brachsen.*

5. Наименования судов, а также корабельных принадлежностей: *der Ewer – kleines [anderthalbmastiges] Küsten[segel]schiff mit flachem Boden; die Kabuse – b) Kombüse; der Kieker – 1. Fernglas, Fernrohr; der Holm – 2. Schiffswerft, Schwimmdock.*

6. Наименования форм ландшафта, течений и погодных условий, особенно типичных для прибрежной, низменной части северной Германии: *das Fehn, Fenn – Moor, Sumpf[land]; der Holm – 1. kleine Insel; der Schlack – 2. Schneeregen, Schneematsch; der Knick – mit einer Hecke bewachsener Erdwall; der Schmutt – feiner Regen.*

7. Названия болезней и их симптомов: *die Borke – 2. Kruste, die sich auf einer Wunde gebildet hat; die Schinne – Kopfschuppe.*

8. Обозначения повседневной коммуникации, разговора: Döhnkes – *lustige Geschichten*; die Kabbeleien – *kleiner, harmloser Streit*; Wortgefecht; der Klönschnack – *gemütliche Plauderei*; der Salm – *umständlich-breites Gerede*.

9. Обозначения комнат, помещений, частей дома: die Badestube – *Badezimmer*; die Bodenkammer – *Dachkammer*; die Bodenluke – *Dachluke*; die Kabuse – а) *kleiner, enger [dunkler] Raum*; die Lucht – *Dachboden*.

10. Наименования частей тела, черт лица: der Bregen – 2. *Schädel*; die Flappe – *Mund*; das Glupschaug – *stark hervortretendes Auge*; der Schlackdarm – *Mastdarm*; die Schnute – 1. *Mund*.

Таким образом, в тематических группах конкретных существительных находит отчетливое отражение северно-немецкая региональная этнокультурная специфика. Абстрактные имена с данными пометами практически не встречаются (2 ЯЕ) и их семантика не отражает каких-либо региональных особенностей, что характерно для диалектной лексики в целом: der Gieper – *auf etw. Bestimmtes, bes. etw. Essbares gerichtete, plötzlich wach werdende Begierde*; *große Lust auf etw.*; Berufung – 5. *Tadel, Verweis*.

Среди глаголов выделяются следующие тематические группы:

1. Глаголы с морской семантикой (часто с пометой «Seemannsspr.»): kabbeln – 2. (Seemannsspr.) *kabbelig sein*.

2. Глаголы говорения и звукоподражательные глаголы: kakeln – 1. *gackern*; 2. *über etw. Belangloses schwatzen*; klaffen – 2. *laut u. viel schwatzen, plappern*; klempern – б) *ein klapperndes Geräusch verursachen*; klönen – *gemütlich plaudern*; quackeln – *quatschen*.

3. Глаголы, детализирующие движение: glibbern – *sich schwankend bewegen, wackeln*; tapern – *sich unbeholfen, unsicher fortbewegen*; hibbeln – *kleine [unregelmäßige] Sprünge machen, sich hüpfend hin u. her bewegen*.

4. Глаголы, обозначающие работу по дому: abfegen – а) *durch Fegen entfernen*; б) *durch Fegen reinigen*; abkehren; aufplätten – *aufbügeln*; feudeln – *mit dem Feudel reinigen*.

5. Глаголы, обозначающие сельскохозяйственную деятельность: abharken – а) *mit der Harke entfernen*; б) *mit der Harke säubern*; feimen – *zu Feimen aufschichten*.

Анализ показал, что значительная часть глаголов, маркированных как диалектные, не образует групп с определенной

семантической доминантой. Некоторые глаголы в своей семантике содержат определенную дифференцированность действия. Подобная дифференциация и детализация понятий характерна в целом для диалектной и разговорной речи. Не случайно многие из таких глаголов имеют помету „ugs.“, то есть не относятся к нейтральному слою лексики.

Прилагательные, в основном, обозначают:

1. Интеллектуальные, физические и нравственные качества человека: *happig* – 1. *gierig*; *kiebig* – a) *vorlaut, frech*; b) *gereizt, aufgebracht*; *krüsch* – *wählerisch im Essen*; *quick* – *lebhaft; rege*; *spillerig* – *dürr, schwächig*.

2. Прилагательные с морской тематикой: *mall* – 1. (Seemannsspr.) *(vom Wind) umspringend, plötzlich aus einer anderen Richtung kommend*; *leck* – *(von Schiffen, Tanks o.Ä.) eine undichte Stelle aufweisend, die Wasser eindringen bzw. eine Flüssigkeit auslaufen lässt*.

3. Прилагательные, характеризующие особенности природных условий северной Германии: *modderig* – *schlammig*; *morastig*; *diesig* – *(auf die Atmosphäre, die Witterung bezogen) trübe u. feucht, dunstig*.

Таким образом, основной объём диалектной лексики, маркированной в словаре пометами „nordd.“, „nordwestd.“ и „nordostd.“, составляют конкретные существительные, значительная часть которых отражает северно-немецкие реалии и особенности быта. Для глаголов и прилагательных этот фактор представляется значительно менее весомым. Многие ЯЕ маркируются как региональная лексика не в силу отсутствия данных слов в национальном литературном языке, а вследствие расширения и дифференциации набора денотативных признаков. В соответствии с этим их семантика характеризуется наличием дифференцирующих сем, гарантирующих им место в определенной лексико-семантической группе, или они отличаются функционально ограниченным употреблением. Абстрактные существительные в данном пласте лексики практически не встречаются и не отражают какой-либо социокультурной специфики. Этнокультурные особенности регионов отражаются в большом количестве этнографизмов. Локализация диалектных помет в структуре словарной статьи (подавляющее большинство в отношении основного значения слова и лексико-семантических вариантов) свидетельствует о преимущественной фиксации лексических диалектизмов, имеющих

синонимы в литературном языке и не являющихся многозначными, и этнографизмов, не имеющих аналогов в литературном языке. Также многозначные слова литературного языка в некоторых своих значениях имеют диалектную окраску, что связано с особенностями взаимодействия литературного языка и диалекта. Это объясняется тем, что национальный литературный язык и диалекты характеризуются относительным единством грамматического строя и различаются, в основном, способами образования некоторых форм, наибольшее же число различий встречается на лексическом уровне.

### Библиографический список

1. Ammon U. Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: de Gruyter, 1995. 575 S.
2. Русская германистика: Ежегодник российского союза германистов. Т. 3. М.: Языки славянской культуры, 2007. 471 с.
3. Прошина З.Г., Иванкова Т.А. World Englishes Paradigm, или контактная вариантология английского языка (предисловие к переводу) // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. XII. Вып. 1. С. 173-174.
4. Хохлова И.Н. Отражение вариативности национального языка в общей и специальной лексикографии // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 16. С. 108-116.
5. Плисов Е.В. Между национальным и региональным: диалектная лексика в немецкой общей лексикографии // Плисов Е.В., Фёдоров В.В., Хохлова И.Н. Основные направления исследований современной контактной вариантологии: Коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015. С. 111-155.
6. Плисов Е.В. Контексты реализации комического в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 1999. 252 с.
7. Голубева Н.А. Новые слова от Людовика XIV до Ангелы Меркель // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 187-198.
8. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. 3. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1996. 1816 S.

9. Жарёнова Н.В. Вокалическая система швейцарского варианта немецкого языка (Экспериментально-фонетическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2004.

10. Жарёнова Н.В., Кузьмичева А.А. Темпоральные характеристики швейцарских монофтонгов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 20-30.

11. Жарёнова Н.В. Функционально-прагматическая модель современного немецкого языка Швейцарии // Альманах современной науки и образования. 2009. № 2-3. С. 55-58.

### **Сведения об авторах**

Плисов Евгений Владимирович  
кандидат филологических наук, доцент,  
зав. кафедрой теории и практики немецкого языка  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: e\_plissov@mail.ru

Зинцова Юлия Николаевна  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и практики немецкого языка  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: zintsova@mail.ru

Кузьмичева Анна Александровна  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры теории и практики немецкого языка  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: anna\_fromm@mail.ru

УДК 811.161.1'373

## К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЯ МОТИВИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

**Чжан Цзяфэн**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина», Хэйхэ, КНР*

Мотивированность, понимаемая широко, представляет собой отражение средствами языка одного или нескольких признаков предмета в названии предмета. В данной статье мотивированность рассматривается как основа словопроизводных процессов, процессов вторичной номинации на примерах терминологической номинации. При этом мотивационные отношения распространяются не только на единицы структурно-выраженных словопроизводных процессов (узкое понимание мотивированности), но и на единицы вторичной номинации, созданные семантическим развитием и семантическими переносами значений (широкое понимание мотивированности).

**Ключевые слова:** мотивированность, лексическая единица, термин, номинация, вторичная номинация, семантическое словообразование, мотивированный.

### **Motivation of Lexical Units: Clarifying the Concept**

**Zhang Jiafeng**

Motivation as a language phenomenon when defined broadly means verbal representation of one or more characteristic features of an object in its name. The paper seeks to establish a linguistically valid definition of motivation as inherent in lexical derivation processes, and in particular in terminological derivation. It is assumed that motivationally bound lexical derivation is not confined to morphological word-building processes alone but also includes semantic derivation: development of meaning and transference of meaning.

**Key words:** motivation, lexical unit, term, naming, derivation, semantic derivation, motivated.

Для лингвистики аксиоматичным является положение о том, что слово – основная единица смысла в языке. Мотивированность, объяснимость, прозрачность его содержания – обязательное условие процесса коммуникации. Поэтому подспудно процессы мотивировки значения слов, их смысла постоянно имеют место в сознании говорящих. Как это ни парадоксально, но само понятие «мотивированность», «мотивированный в отношении единиц языка», впервые обозначил родоначальник семиотики в языкознании Ф. де Соссюр. Ему же принадлежат и термины, соотносящиеся с данным понятием: «Не существует языков, где нет ничего

мотивированного, но немислимо себе представить и такой язык, где мотивировано было бы все. Между двумя этими крайними точками – наименьшей организованностью и наименьшей произвольностью – можно найти промежуточные случаи. Во всех языках имеются двоякого рода элементы – целиком произвольные и относительно мотивированные, – но весьма в разных пропорциях, и эту особенность языков можно использовать при их классификации» [1. С. 165]. Понимаемая предельно широко мотивированность связана с объяснимостью любых способов представления значений в языке и, в первую очередь, в его лексике.

Понятие мотивированности, однако, достаточно долго оставалось за пределами интересов лингвистов. Оно не соотносилось с господствовавшими в тот период парадигмами научного описания языков. Представители популярного в первой половине XX столетия сравнительно-исторического языкознания (Ф. Бопп, А. Мейе) утверждали, что в каждый данный период язык предстает таким, какой он есть, говорящие пользуются данным языком, поэтому мотивированность не имеет смысла. Известно, что изначальную немотивированность связи звукового облика слова с его значением, произвольность соотношения внешнего облика с содержанием слова они провозглашали в качестве одного из основных принципов сравнительно-исторического метода [2. С. 20].

Помимо того, следует учесть длительное влияние на лингвистические концепции знаковых теорий языка, популярных в начале XX века. Позиция представителей сравнительно-исторического языкознания соотносилась со знаковой теорией слова как одной из единиц языка, а именно, со взглядами Ф. де Соссюра, разработавшего концепцию произвольности языкового знака, в том числе слова как языкового знака. В отечественной традиции знаковой теории слова придерживался Б.А. Серебренников. Он утверждал, что «в каждом конкретном языке звуковой комплекс только закрепляется за тем или иным предметом или явлением. Но закрепление не есть отражение свойств и качеств предмета и явления». Иными словами, эти отношения основаны на абсолютной произвольности (немотивированности) речевого знака. Фактически всякое общество знает и всегда знало язык только как продукт, который унаследован от предшествовавших поколений и должен быть принят таким, как он есть [3. С. 421]. Такие взгляды довольно долгое время препятствовали

развитию теорий мотивированности языковых знаков, и, в частности, слова. Лингвисты придавали приоритетное значение системным связям слов в языке в определенный период времени, на соответствующем этапе развития языка, считая, что источники (внутренняя форма) слов, недолговечны, быстро забываются ввиду своей малозначительности для системности языковых связей на данном этапе развития языка [4. С. 337].

Однако такие представления не могли существовать долго, т. к. они противоречили фактическому существованию глубоких системных связей всех элементов языка. В отечественной традиции формирование мотивологической парадигмы развивалось от предельно широких формулировок, констатирующих наличие всеобщей обусловленности языковых знаков в системе языка, в направлении предельной конкретизации типов и видов такой связи. Так, например, достаточно вспомнить предельно широкую формулировку мотивированности языковых знаков, предложенную в свое время академиком В.В. Виноградовым: «Мотивированность значений слов связана с пониманием их строя, с живым сознанием семантических отношений между словесными элементами языковой системы» [2. С. 20].

В.А. Звегинцев пишет по этому поводу: «Все, что известно нам о языках на всех доступных историческому исследованию этапах их развития, показывает, что в их системах все оказывается обусловленным. Эта всеобщая обусловленность элементов языка является прямым следствием наличия у них определенной значимости того или иного характера. Такое положение мы вскрываем на известных нам самых древних ступенях развития языка, и оно свидетельствуется всеобщей и многовековой историей человеческих языков, в которых всякое новое образование всегда строго обусловливается закономерными отношениями, существующими между элементами языка в каждой конкретной его системе... В каждый данный период своего существования язык “как он есть” всегда представляется системой строго мотивированных элементов и, следовательно, изучение языка не может не строиться на этой мотивированности» [5. С. 289]. Очевидно, представление значения слова как полностью произвольного более или менее соотносится лишь со словами, которые являются продуктами первичной номинации, корневыми словами, такими как «море»,

«пить», «моргать», «квас», «чёрный», «хитрый», «вода», «сын» [4. С. 337].

Связь значения таких слов с определенным звуковым комплексом действительно остается за пределами теоретических объяснений, по крайней мере на данном этапе развития науки. Первичные слова в данный момент существования языка мотивировки не имеют и почти исключительно представляют собой простые «этикетки» того или иного означаемого. Но, как известно, лексическая номинация, по крайней мере, в обозримых хронологических границах, почти исключительно вторична. Изначальные, или первичные, процессы номинации – крайне редкое явление в современных языках: номинативный инвентарь языка пополняется в основном за счет заимствований или вторичной номинации, т. е. использования в акте номинации фонетического облика уже существующей единицы в качестве имени для нового обозначаемого. Производные слова – единицы вторичной номинации – выполняют номинативную функцию не прямо, а опосредованно, через значение первичных языковых единиц, содержащихся в их основе. Производное слово берет свое значение у производящей основы и создается на базе ее значения. Естественно, что между производящим словом и единицей вторичной номинации возникают самые разнообразные связи.

Ученые все отчетливее осознавали необходимость выявления взаимных связей между единицами языка как системы, поскольку требовалось установление взаимообуславливающих отношений между отдельными единицами языка и, в первую очередь, между лексическими единицами как соотносящимися непосредственно с определенным значением. Во второй половине XX века в отечественной лингвистике начинает активно развиваться мотивологическое направление в ономазиологии. Первоначально в предельно широком понимании мотивированность рассматривалась как механизм формирования в языке обозначений различных фрагментов окружающего мира посредством вторичных номинаций. В период своего становления мотивологическая парадигма включала исключительно словопроизводные отношения, и это имплицитно предполагало, что только производным словам присущ особый тип отношений – мотивационный, и соответственно только они включены в данный вид парадигматических отношений в языке на лексическом

уровне. Именно в русле словопроизводных процессов получила свое наибольшее развитие мотивологическая парадигма в работах таких видных отечественных лингвистов, как А.В. Суперанская, В.Г. Гак, Т.Л. Канделаки, И.С. Улуханов, Е.С. Кубрякова, О.И. Блинова, Г.П. Мельников, Т.Р. Кияк. В основу этого направления были положены идеи, разработанные в классических работах А.А. Потебни, Д.С. Лотте, А.А. Реформатского, Г.О. Винокура, В.В. Виноградова, Ю.С. Степанова. Началом употребления термина «мотивированность» по отношению к словопроизводности послужила концепция Г.О. Винокура, которую он изложил в статье «Заметки по русскому словообразованию», опубликованной в 1946 г. Мотивированность Г.О. Винокур связывает исключительно с производностью слов: «...есть слова, по структуре своей составляющие вполне условные обозначения соответствующих предметов действительности, и слова, составляющие в известном смысле не вполне условные, мотивированные обозначения предметов действительности, причем мотивированность этого рода обозначений выражается в отношениях между значащими звуковыми комплексами, обнаруживающимися в самой структуре этого рода слов. Эти слова и суть слова с производными основами» [3. С. 421].

Поскольку каждая производная основа возникает на базе определенного значения производящей основы, то в значении вновь созданной производной лексической единицы содержатся определенные признаки производящей единицы. Эти признаки формируют производное значение. Иными словами, значение производной единицы мотивировано значением производящей основы.

Достаточно привести несколько созвучных определений мотивированности, из которых исходили на начальных этапах работы в этом направлении видные исследователи. «Мотивированность – объективное свойство производного наименования отражать своим составом и аранжировкой, своей морфологической структурой структуру содержательную» [6. С. 39-67]. Значение производящего слова закладывается в основу производного как его внутренняя форма, производящее слово задает некоторый семантический объем производному [4. С. 337]. При этом корень слова играет решающую роль в формировании единства между производящим и производным, выполняет функцию «носителя единства», который обеспечивает

преемственность семантики, является материальным выразителем семантического единства однокоренных слов, и, сочетаясь в процессе словообразования с различными аффиксами, нередко сам семантически изменяется. Мотивированность определяют преимущественно как результат производности. А иные авторы даже ставят знак равенства между этими понятиями [7. С. 186].

В общем виде мотивационно-номинативный подход, как он представлен в работах упомянутых авторов, имеет целью выявить с большей или меньшей степенью точности характер связи между формой и значением производящей единицы и производного слова, установить механизм трансформации структурно-содержательных признаков производящей основы в значение производного слова, механизм формирования значения у новой единицы номинации и результирующую смысловую структуру производных лексических единиц, т. е. выявить механизм мотивировки значения производного слова.

Как известно, в теории, в свою очередь, существуют различия в понимании производности, из которых вытекает неоднозначность понятия мотивированности, поскольку ее поясняют через производность. Под производным словом некоторые авторы имеют в виду понятие, представленное дефиницией в классическом «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой: «Производный – полученный путем аффиксации от производящей базы (основы)» [8. С. 365]. Очевидно, в словаре О.С. Ахмановой содержится предельно узкое понятие «производный», ограниченное только аффиксацией как способом словообразования. Из такого понимания производности, соответственно, следовало и представление мотивированности в ограничительном значении. В соответствии с такой точкой зрения, мотивированное слово – производное слово, является результатом структурно выраженных словообразовательных процессов. В дальнейшем такой подход к мотивированности разрабатывали в своих работах И.С. Улуханова, Е.С. Кубрякова. Узкое понимание производности бытует среди исследователей до настоящего времени. Его можно встретить в некоторых современных источниках, например, в «Словаре лингвистических терминов» Т.В. Жеребило: «Производная основа – основа, по форме и значению мотивированная другими (производящими) основами. Как правило, производная основа бывает членимой: дом – домик; любить – любовь.

Но: кричать – крик (основа “крик” производная, но нечленимая)» [5. С. 289].

Таким образом, постепенно концепция мотивированности в ограничительном смысле (в соответствии с которой мотивированность – неотъемлемое свойство единиц вторичной словопроизводной номинации, образованных при помощи структурно-выраженных средств) утвердилась в качестве господствующей, что вполне понятно. В сфере структурно-выраженных словопроизводных процессов она обладала бесспорным объяснительным потенциалом.

Узкое понимание производности, очевидно, исключало из мотивологической парадигмы значительную группу единиц вторичной номинации, образованных без использования структурно-выраженных словообразовательных приемов, в частности, все случаи семантического развития лексического значения слов и иноязычные заимствования. Современный этап исследований в русле мотивологической парадигмы выходит за пределы чисто теоретического анализа фактов и обобщений, приобретает все большую практическую направленность. Мотивированность соотносится с практикой преподавания и изучения языков как иностранных, поскольку в этом процессе у учащихся постоянно возникает необходимость соотносить системные знания о словообразовательных процессах изучаемого иностранного языка с освоением новых, значительных по объему массивов лексики неродного языка. Большое значение приобретает мотивированность в области практического использования, системного представления и прогнозирования развития терминосистем. Исследователи придают все большее значение мотивированности слов-терминов для пользующихся лексикой той или иной специальной области знания: «термин не только обладает понятийным содержанием, но в нем постоянно происходят процедуры понятийной мотивации термина», подспудные процессы соотнесения значения слова-термина с его звуковой оболочкой [9. С. 797]. В сфере специальных областей знания, которые приобретают всё большую значимость в современных условиях, принципиально важно установление мотивированности каждого конкретного слова-термина, то есть его «семантической прозрачности, позволяющей составить представление о называемом термином понятии» [10. С. 34].

В сфере нашего исследования оказалась мотивированность лингвистических терминов. Выяснилось, что многие производные термины полностью укладываются в мотивологическую интерпретативную парадигму лексики общелитературного языка. Терминология пользуется, в принципе, тем же инвентарем словообразовательных формантов и словопроизводных моделей, что и лексика общелитературного языка. Отношения мотивированности устанавливаются между членами одного и того же словообразовательного гнезда – совокупности слов с тождественным корнем [11. С. 63]. Значение производных терминов в словообразовательном гнезде мотивировано семантическими признаками производящей основы: корневой морфемы – слова-термина. Производящая основа слов-терминов является мотивирующей частью. Например, в словообразовательном гнезде терминов: *лицо* → *личное (местоимение)* → *без-личная (форма глагола)* → *не-личная (форма глагола)*, производящей основой является корневая морфема, терминологический элемент *-лиц(ч)-*. Значение производных терминов в приведенном словообразовательном гнезде мотивировано семантическими признаками корневой морфемы, терминологического элемента *-лич(ч)* и общим словообразовательным значением соответствующих аффиксов – суффикса «-н» с общим словообразовательным значением «качество, присущее субъекту, выраженному производящей основой», а также префиксов «без-» и «не-» с общим словообразовательным значением «отсутствие качества, выраженного производящей основой». Изменяя значение терминологических словопроизводящих основ, эти форманты служат для образования новых слов-терминов с собственным терминологическим значением. Общее производное значение таких дериватов полностью мотивировано производящей основой – словом-термином или терминологическим элементом и значением соответствующих словообразовательных формантов.

Наряду с приведенными примерами мы обнаружили значительное число терминов, которые, представляя собой бесспорные единицы вторичной номинации, не являются продуктами структурно-выраженных словопроизводных процессов, например, *связка, корень (слова), гортань, речь, гнездо (слов), отступ, приступ, ряд, род, ударение, согласование, сегмент, вид, отрицание, тон,*

*частица, окончание, многозначность, стяжение, приложение, имя, глагол, перенос, норма, язык* и многие подобные.

В связи с такими единицами вторичной номинации хотелось бы подчеркнуть, что в свое время В.А. Звегинцев, В.В. Виноградов, Ю.С. Степанов, обосновывали точку зрения, в соответствии с которой значение термина – одно из оживших значений внутренней формы слова. Ю.С. Степанов, в частности, рассматривал мотивированность преимущественно как основу семантических изменений значения слов. Он полагал, что «значение слова стремится к понятию как к своему пределу семантического развития» [12. С. 13]. Определяя разницу между лексическим значением слова и понятием, которое выражено термином, Ю.С. Степанов, например, говорит о ближайшем и дальнейшем значениях слова, которые ввел в научный обиход А.А. Потебня. Позднее в теории лингвистики понятия «дальнейшее» и «ближайшее» значения слова стали определять как его лексико-семантические варианты – ЛСВ. В качестве примера Ю.С. Степанов приводит развитие специализированного терминологического значения в слове «луна». Это слово имеет ближайшим значением «ночное светило, месяц», а дальнейшим (терминологическое значение) – понятие из области астрономии: «естественный спутник земли». Если развивать последнее определение, оно совпадет со специальным научным определением понятия «луна» в астрономии. Дальнейшие значения слов, развиваясь на основе ближайших значений, в конце концов, достигают такого отличия от ближайших, что превращаются в специальные термины, при этом становятся омонимами исходного слова. Вот такие омонимы-термины и есть предел лексико-семантического варьирования слова, сопровождающийся разрушением тождества слова. Термин «разрушение тождества слова» заимствован Ю.С. Степановым у А.И. Смирницкого [13. С. 35-42] и как результат – возникновением омонима в виде термина [12. С. 14-16]. Таковы, например, слова «взрыв», «звук», «выдох», «пауза», «язык», «тон», «придыхание», «смычка» и подобные лингвистические термины в обиходном значении и как термины фонетики, «речь» как обиходное слово и как лингвистический термин и многие подобные случаи. Помимо образования термина в результате семантического развития лексической единицы, актуализации в лексической единице дальнейшего значения ее внутренней формы, он также считал

возникновение слова-термина результатом переноса значения с одного денотата на другой [12. С. 23-25].

Такое понимание мотивированности, которое не ограничивается структурно-выраженными процессами деривации, можно определить как расширенное. Оно восходит к классическим работам В.В. Виноградова, В.А. Звегинцева, Ю.С. Степанова. В последующем оно разрабатывалось в работах В.Г. Гака, Т.Л. Канделаки, О.И. Блиновой, А.В. Суперанской.

Понимание мотивированности, включающее как процессы структурно-семантической деривации, так и процессы развития значения, дает основания расширить область исследования мотивированности лингвистических терминов, включив в рассмотрение все фактические случаи образования терминов семантическим развитием слов, изменением значений слов и метафорическим переносом значения слов с одного денотата (слова общего языка) на другой (термин). Следуя этой точке зрения, мотивированность характеризует не только слова одного словообразовательного гнезда, как, например, *причастие* → *причастный (оборот)* → *отпричастные (прилагательные)*; *фонема*, → *фонемный* → *фонетика* → *фонетический* → *фонология* → *морфонология* и т. п., но и термины, образованные развитием значения (специализацией) в таких случаях, как: *связка (общелитер. слово)* → *связка (термин)*; *лицо (общелитер. слово)* → *лицо глагола (термин)*; *место (общелитер. слово)* → *обстоятельство места, время (общелитер. слово)* → *обстоятельство времени, (цели, причины, образа действия)*; *сочинение (общелитер. слово)* → *сочинение (термин, вид синтаксической связи)*; *слово (общелитер. слово)* → *слово (термин, обозначающий единицу языка)*; *звук (общелитер. слово)* → *звук (термин фонетики)*; *голос (общелитер. слово)* → *голос (термин фонетики)*; *союз (общелитер. слово)* → *союз (грамматический термин)* и т. п.

Таким образом, мотивированность / мотивировка – неотъемлемый компонент производности лексических единиц и, в том числе, терминов как особой разновидности лексических единиц. Под мотивированностью / мотивировкой понимают, с одной стороны, выбор признака предмета, который становится представителем предмета в целом на основании ассоциативной связи производящего форманта (корня, основы) с другими членами словаря; с другой

стороны, выбор способов передачи структурно-семантической связи двух слов, связанных отношениями производности, – производящей основы и производного слова, выбор словопроизводной модели и языкового материала для обозначения признака предмета из уже существующего в языке инвентаря морфем. Основные различия в понимании мотивированности зависят от исследовательской позиции, придерживается ли исследователь узкого (словообразовательного) или широкого (лексикологического) подхода к мотивированности.

В этом направлении наиболее продуктивным, на наш взгляд, является широкое понимание мотивированности, поскольку узкий (словообразовательный) подход оставляет за рамками анализа большой класс единиц вторичной номинации, в нашем случае слов-терминов, созданных в результате развития значений лексических единиц.

### Библиографический список

1. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Труды по языкознанию. М.: УРРС, 2004. 271 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1972. 616 с.
3. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку: к изучению дисциплины. М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.
4. Телия В.Н. Номинация. // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 337 с.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
6. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация (виды наименования). М.: Наука, 1977. 88 с.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
9. Шеллов С.Д. Еще раз об определении понятия «термин» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). 795 с.

10. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: Учебное пособие. М.: Академия, 2008. 309 с.

11. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. 264 с.

12. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания: Учебное пособие для студентов филол. специальностей пед. ин-тов. Изд. 2-е, перераб. М.: Просвещение, 1975. 271 с.

13. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 260 с.

### **Сведения об авторе**

Чжан Цзяфэн

аспирант кафедры общего и русского языкознания

Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

E-mail: zjf0618@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.161.1“18”

**НЕМЕЦКИЙ ГЕРОЙ В РОМАНЕ Н.А. ПОЛЕВОГО «АББАДДОННА»**

**Н.М. Ильченко**

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

**Е.Г. Чернышева**

*Московский педагогический государственный университет, Москва*

Рассматривается один из вариантов образа романтического героя, созданного на основе художественного мира немецких авторов – Ф.Г. Клопштока, Ф. Шиллера, В. Вакенродера, Э.Т.А. Гофмана. Показано, что в тридцатые годы XIX века в русской литературе произошли изменения в восприятии центрального образа немецкой романтической литературы – человека искусства: от художника, отстаивающего свое высокое призвание до погруженного в тихую семейную жизнь филистера. Данный подход позволяет опосредованно – через рецепцию русского писателя – увидеть эволюцию в культурно-ценностных ориентирах Германии, проявившихся в литературе как переход от романтизма к бидермейеру.

**Ключевые слова:** диалог, рецепция, сюжет, образ, конфликт, система персонажей, развитие действия.

**The German Hero in the Novel “Abaddonna” by N.A. Polevoy**

**Natalia Ilchenko, Elena Chernysheva**

The article looks at a romantic hero, created on the basis of the fictional world of such German writers as F.G. Klopshtok, F. Schiller, V. Vakenroder, and E.T.A. Hoffmann, demonstrating that the Russian literature of the 1830s shifted its perception of the central image of the German Romantic literature and, instead of treating him as an artist defending his high calling, now saw the man of art as a philistine, immersed into quiet family life. This approach provides an indirect (through the eyes of a Russian writer) look at the evolution of cultural and value orientations of Germany that emerged in German literature as a transition from Romanticism to the Biedermeier style.

**Key words:** dialogue, reception, story, image, conflict, character system, the development of the action.

Николай Алексеевич Полевой (1796-1846) – один из известнейших журналистов тридцатых годов XIX века, прозаик, драматург, критик, историк. В преддверии юбилея писателя

исследовательский интерес привлекают исторические повести и романы Полевого, построенные вокруг русских легендарно-мифологических конструкторов, и его «европейские» переводы, трансляция западных национально-культурных представлений / архетипов в российскую культуру [1; 2; 3].

Как редактор и издатель журнала «Московский телеграф» (1825-1834) Н.А. Полевой пропагандировал французскую историографию и литературу [4]. Вместе с тем, судя по журнальным публикациям, он старался познакомить русских читателей и с литературой Германии – со статьями А.В. Шлегеля, с эстетикой В. Вакенродера и Л. Тика, охотно печатал и даже сам переводил произведения Э.Т.А. Гофмана [5; 6].

Книжная рецепция немецкой культуры воплотилась у русского писателя в выразительном образе Германии и немецкого героя-литератора в романе «Аббадонна». Убеждая читателя в достоверности происходящего, он вводит топографические реалии, описывает быт и нравы немецкого города, мещанской и светской среды (при том обстоятельстве, что Н.А. Полевой никогда не был за границей). Своеобразным носителем «души города» оказывается его главный герой – поэт Вильгельм Рейхенбах.

Русский романтик проявляет художественное чутье, опираясь на уже созданную нарративную «топографию» и топологию В. Вакенродера, автора «Достопримечательной музыкальной жизни композитора Иозефа Берглингера» из «Фантазий об искусстве для друзей искусства» (“Phantasien über die Kunst, für Freunde der Kunst”, 1799) и Э.Т.А. Гофмана, автора «Фантазий в манере Калло» (“Phatasiestücke”, 1814-1815), «Крошки Цахеса, по прозванию Циннобер» (“Klein Zaches genannt Zinnober” 1819), «Житейских воззрений кота Мурра» (“Lebensansichten des Katers Murr”, 1820-1822), в центре которых стоит человек искусства (прим. 1).

В Вильгельме Рейхенбахе, написавшем трагедию «Арминий», русский писатель представил один из вариантов немецкого героя, вдохновленного немецкой историей и пребывающего в «очарованных садах поэзии». Позиция героев немецких романтиков о делении людей на «истинных музыкантов и не музыкантов», «художников и не художников», «поэтов и филистеров» полностью разделяется персонажем Н.А. Полевого. Автор придумал своему герою узнаваемую (по немецким текстам того времени, распространенным в

периодической печати и отдельным изданиям) биографию. Вильгельм родился в семье простого бюргера. Строгий, суровый отец стремился оградить сына от поэзии и приучить единственного из оставшихся в живых детей к практической деятельности. Но после смерти отца Вильгельм все-таки переселился в столицу княжества. «Жизнь моя была двоякая – бедная в мире вещественном, богатая в мире духа и воображения» [8. С. 231].

Придуманная Н.А. Полевым действительность основана на книжном мире немецких писателей, городские пейзажи не детализированы: «В одном из больших городов Германии, столице маленького княжества, в отдаленной улице этого большого города, в четвертом этаже огромного дома светился в окошке огонек» [9. Ч. I. С. 5]. В описании «комнаты под облаками» автор подчеркивает убогость жилища поэта. Вместе с тем, он восклицает: «Знаете ли, что всего более из бедных, запачканных *чердаков* выходят великие, чудные создания ума и воображения, сверкают эти искры, освещающие собою век и современников?» [9. Ч. I. С. 10]. В доказательство Н.А. Полевой приводит написание «Новой Элоизы» Ж.Ж. Руссо и создание «фантазий» Гофмана в «винном, грязном погребке». Этот прием: обращение ко внеэстетической – по отношению к тексту романа – но все же «литературной» реальности, – маркируется неоднократно, создавая эффект многоуровневости творческого мира и отнесенности героя к литературоцентричному канону.

Чердак обрисован как обособленный мир, а его обитатель как чудак, живущий в «поднебесном мире искусства». «Он – Вильгельм Рейхенбах, молодой человек: он переводит из-за хлеба брошюры для книгопродавцов, и мечтает о поэзии, создает трагедию на своем *чердаке*, уничтожив три или четыре трагедии, написанные прежде» [9. Ч. I. С. 15].

М.М. Бахтин, анализируя историю жанра романа, подчеркивал значимость «чужого» слова: «Автор говорит не на данном языке... а как бы через язык... объективированный, отодвинутый от его уст... Разноголосица и разноречие входят в роман и организуются в нём в стройную художественную систему» [10. С. 112-113]. В роман Н.А. Полевого проникает «чужое» слово, эксплуатирующее мотивы романтиков – отверженности, «высокой» нищеты героя через словообразы «чудак» и «чердак». Они еще несколько раз встречаются

применительно к Вильгельму. Так, Шпейер, издатель городской литературной газеты, объявивший о появлении «Арминия», говорит автору трагедии: «Дивятся даже и тому, что явился чудак, Бог знает откуда и высидел на *чердаке* трагедию» [9. Ч. II. С. 175]. Барон Калькопф недовольно восклицает: «У меня верно 2.000 талеров в год пропадает на одно печатание этих преползных трудов, которые глупость и голод заказывают на всех *чердаках* Германии [9. Ч. I. С. 107].

Первое впечатление от встречи читателя с Вильгельмом Рейхенбахом навеяно привычной топографией, используемой немецкими романтиками. Так, «в маленьком городке южной Германии» родился Иозеф Берглингер В. Вакенродера. Он жил в мечтах, возвышенных грезах. Одинокая «жизнь в темной маленькой комнате» не мешала «питаться исключительно плодами своей фантазии» [11. С. 25]. Иозеф не замечал окружающего. Радость ему доставляла музыка, которая «сделалась его внутренней сущностью» [11. С. 26]. «Вся умственная жизнь» немецкого героя Н.А. Полевого тоже «сосредоточилась на одном – Изящных Искусствах, Поэзии, как высшем их выражении» [8. С. 298].

Вильгельм Рейхенбах, вдохновенно сочиняющий «Арминия», забывает убогость своего жилища и осенний холод. Как и Иозеф Берглингер, он постоянно ощущает разлад между «поэтическим опьянением», «природным энтузиазмом и неизбежным участием в жизни» [11. С. 27]: «Весь мир, вся жизнь поглощены были для меня миром безумия и мудрости, звуков и слов – миром, вселенною поэзии... я не существовал для другого...» [9. Ч. I. С. 138].

Сходное мироощущение испытывали и другие «немецкие энтузиасты», например, гофмановский Иоганнес Крейслер, когда даже среди близких друзей «вдруг все начинало казаться мне жалким, ничтожным, бесцветным, мертвым, и я оставался один, словно брошенный в печальной пустыне» [12. С. 94]. Абрагам Лисков впервые ощущает «волшебство гармонии», когда слышит знаменитый орган старого Иоганна Андреаса Зильбермана. С тех пор «он почувствовал себя перенесенным в другой мир, и с этого мгновения им завладела любовь к искусству» [12. С. 248]. Вильгельм, тоже погруженный в поэзию, испытывает неудобство и стеснение в светлых, прекрасно убранных комнатах в окружении насмешливых литераторов и артистов. Он был счастлив на своем чердаке или на

грязном тротуаре, потому что было вдохновение. «Как противоположны мечта и действительность в жизни человека!» – восклицает Н.А. Полевой [9. Ч. I. С. 54]. Культ художественного воображения, созданный иенскими романтиками, разделяется автором романа «Аббадонна». Главный герой забывает осень, чердак, голод, когда переносится «в леса древней Германии».

Вместе с тем, русский романтик показывает, что его герой не поднимается над действительностью, не надеется на всепобеждающее творчество. В данном случае Н.А. Полевой следует тоже за Гофманом. В поздней новелле «Крошка Цахес, по прозванию Циннобер» романтический герой Бальтазар отказывается от своих поэтических иллюзий, выбирая более благополучный для него обеспеченный быт, нежели воображаемый художественный мир творчества.

В целом же немецкие романтики, изображая истинных служителей искусства, подчеркивали их возвышенность, удаленность от всего земного. Берглингер Вакенродера, донна Анна и Крейслер Гофмана и др. не стремились к «земному участию в жизни». В «Достопримечательной музыкальной жизни композитора Йозефа Берглингера» Вакенродер первым из романтиков начал разработку темы судьбы художника и показал конфликт человека искусства с окружающей средой. В новелле отчетливо запечатлены реалии Германии конца XVIII века на уровне быта и духовных запросов. Берглингер сознательно отстраняется от жизни и погружается в мир искусства. Героиня новеллы Гофмана «Дон Жуан» (“Don Juan”, 1814) из цикла «Фантазии в манере Калло» – донна Анна – чувствует себя счастливой только на сцене. Ее не волнует реальная жизнь. Иоганнес Крейслер – сквозной персонаж Гофмана от «Крейслерианы» (“Kreislariana”, 1810) до «Житейских воззрений кота Мурра» живет только искусством, стремясь создать произведения, которые бы возвысили человека. При этом Гофман передает трагедию людей искусства, вознамерившихся порвать нити, связывающие их с жизнью повседневности.

Герой же Н.А. Полевого быстро привыкает к изменениям в своей жизни. После принятия трагедии к постановке он переехал со своего чердака «на небольшую, прелестную квартиру в лучшей части города; превосходно обмобелировал ее; лучший портной заменил его платье прекрасным модным платьем...» [9. Ч. I. С. 126-127].

Авторская ирония отчетливо звучит в сцене посещения поэтом палат барона Калькопфа. Обращаясь к читателю, Н.А. Полевой с отчаянием предостерегает: «Не ходите ни в переднюю вельможи, ни в кладовую богача. Ни туда, ни сюда не пустят вас, пока вы не сожметесь до маленького человека» [9. Ч. II. С. 184]. Заметим, что подобные нравоучительные конструкции будут встречаться в авторских отступлениях гоголевских произведений – от «Невского проспекта» до «Мертвых душ».

Перерождение героя передается через композиционное соположение «прежде» и «сейчас». Прежде Вильгельм-поэт равнодушно смотрел на колонны палат, гордо проходил мимо. Сейчас Вильгельм – «ничтожный мещанин» – размышляет иначе: «Мысль: он вельможа, а я поэт – замерла в его душе при другой мысли: ты идешь к министру, властителю миллионов людей, тебе подобных» [9. Ч. II. С. 184]. Встреча с Калькопфом теперь не произвела угнетающего впечатления на поэта. Более того, он поймал себя на мысли, что сам «воздух невольно заставляет лгать и говорить лезть» [9. Ч. II. С. 208]. Автор констатирует потерю «точки перспективы»: «Прежде, с чердака, мир с людьми казался ему живописною странюю ужасов, смешением света и тени; поэзия была путеводною звездю к славе, любовь гением-хранителем в пустыне бытия. Все это для него теперь потерялось в мелочах литературных, в сплетнях ученых, в передних вельможи, в своенравии и капризах любимой им девушки» [9. Ч. II. С. 215-216].

«Маленькое княжество», нравы его жителей даются в духе гофмановских произведений. Город (его название автор не сообщает) находится между Ней-Кирхенским и Альт-Кирхенским предместьями. Центром великолепной княжеской резиденции был театр. Пространство немецкого города включало необходимые приметы, которые воссоздавались русскими писателями по художественным текстам немецких авторов. Обычно это государство в государстве со своими обычаями и законами. Любимый гофмановский герой Иоганнес Крейслер попадает в княжество Зигхарствейлер. Двор правящего князя Ириней – мнимого знатока и покровителя искусств – составляют обер-гофмейстеры, гофмаршалы и камергеры.

На близость «Аббадонны» с гофмановским романом указал автор рецензии на роман Н.Б. Полевого (имя неизвестно) в

«Литературной газете»: «Сцены прозаической жизни, карикатурные литературно-музыкальные вечера во дворце князя, приемная барона Калькопфа и т. п. весьма живы и занимательны, хотя сильно напоминают “Кота Мура” Гофмана» [13. С. 112].

Действие «Крошки Цахеса» тоже происходит в столице маленького немецкого княжества, жители которого являются вдохновенными поклонниками искусства скрипача Сбьокка, синьоры Брагоцци, поэта Бальтазара. В «кукольном» государстве, созданном Гофманом, вовсе не кукольная социальная иерархия, чиновничество. Вне обрисовки социального фона не существует ни одного, как правило, светского или «простонародного» романтического нарратива, как и рассказа о судьбе творческой личности. Социально-нравственные проблемы типичны и для повествования о поэте в романе «Аббадонна». В отличие от истинных меценатов в «Достопримечательной музыкальной жизни композитора Йозефа Берглингера» В. Вакенродера, в «Живописце» (1833) Н.А. Полевого, в романе покровитель искусства и просвещения барон Калькопф делает все неискренне. Подлинной духовности в изображенном немецком княжестве нет, за исключением проблемного поля взаимоотношений поэта и актрисы Элеоноры.

По словам И. Миримского, основным объектом сатиры Гофмана является филистерство – «обобщающий символ всей гниющей государственной системы Германии, этой образцовой страны филистерства» [14. С. 15]. Филистерский мир своеобразно представлен Н.А. Полевым. Это – самые различные кластеры общества: аристократы, чиновники, люди искусства и науки, мещане. Меткую характеристику обществу дает журналист Шпейер: «Здесь свет – дом сумасшедших: большая часть людей сидит в каморках; остальная служит им надзирателями, и собирает деньги за то, что показывает их любопытным посетителям и этим добывает себе содержание» [9. Ч. II. С. 178]. Подобная характеристика – почти калька звучащей у Гофмана фразы. Ее произносит итальянский скрипач Сбьокка, характеризуя жителей Керепеса: «...я покидаю город, где все спятили, город, который подобен дому умалишенных» [15. С. 464]. Однако «людское безумие» в «Крошке Цахесе» внешне мотивировано сказочными причинами. Границы условности в «Аббадонне» сняты жизнеподобными социально-психологическими и духовно-нравственными причинами событий, которые чужды

гротеску и отличаются лишь гиперболизацией страстей и намеком на мистическую составляющую (среди прочего – инфернальность в названии романа и – отчасти – в образах женских «антиподов» Генриэтты). Актриса Элеонора в романе более прозаически, чем гофмановский Сбьокка, отзывается о «безумном мире» столицы маленького княжества. Размышляя о развитии «божественного дарования» Вильгельма, она мысленно предостерегает его: «Неужели ты отвергнешь меня и захочешь от меня броситься в объятия людей? Берегись, берегись: они люты и злы, они жестоки и бесчеловечны! Их угрызение страшнее угрызания змеи! Змея злится и кусает, люди смеются и язвят – душу, душу язвят они. А не тело» [9. Ч. I. С. 98].

Элеонора, сильная, страстная натура, внушившая уверенность в Вильгельма-поэта, последовательно противопоставлена Генриэтте, «милой Этхен», кроткой, скромной – в том числе и по духовным запросам – девушке. Восходящие к двум женским архетипам, они актуализируют включенность романа «Аббаддонна» в общий культурный контекст, «в коллективную память культуры» [16. С. 286]. Н.А. Полевой системно использует ситуации и мотивы, известные русскому читателю 30-х годов XIX века по произведениям немецких авторов. На это, кстати, сразу указал В.Г. Белинский в своей рецензии. Он отметил, что два основных женских образа – «пересозданные типы Шиллера»: «кроме сходства в характерах, Элеонора и Генриэтта напоминают собой леди Мильтфорд и Луизу Шиллера и во взаимных отношениях между собою, как соперницы» [17. С. 372-373]. Критик выделяет сходство между сценами свидания героинь Н.А. Полевого и леди Мильтфорд с Луизой, когда в сопернице каждая из них замечает проявление души своего избранника. «И он передал ей душу свою – я видела это: у него привыкла она так смотреть, так говорить», – подмечает Элеонора [8. С. 101]. Леди Мильфорд тоже увидела в Луизе Миллер «величие», но «не врожденное величие и его не мог внушить тебе отец... Я слышу голос другого учителя» [18. С. 691].

В романе «Аббаддонна» немецкому герою предоставляется возможность выбрать один из путей будущей жизни, который связан с выбором между героинями: или «роль Жильберта и Чаттертона» – «застрелитесь, умрите – и вот европейская слава, жалобы на прекрасное, рано погибшее дарование» (этот путь связан с Элеонорой); или «уступить дарование людям, сыскать местечко

потеплее; жениться, быть сыту, потолстеть, дремать в креслах ученых обществ», т. е. «погибнуть в свете, между людьми» (этот путь связан с Генриэттой) [9. Ч. I. С. 175-176]. Второй путь, так категорически сначала отвергаемый Вильгельмом, оказывается для него в итоге наиболее приемлемым. Из «поэта-безумца», «сочинителя-сумасшедшего» [9. Ч. I. С. 90, 145], «глупого, безрассудного, сумасшедшего поэта» [9. Ч. II. С. 221] он превращается в «ничтожного мещанина», предпочитая земное счастье с Генриэттой. Заметим, что в «развилке» гипотетических возможностей пушкинского Ленского, вышедшего из немецкой культуры, есть указание на подобный исход жизненного пути. Однако путь метаний и рефлексии, дарованный Н.А. Полевым герою-немцу, заставляет говорить о его мучительном выборе, двойственности и известной «незавершенности» характера. По-разному такие колебания русского героя между женщинами-антиподами запечатлеют И.А. Гончаров в «Обломове» и Ф.М. Достоевский в «Идиоте».

Настроение Н.А. Полевого относительно своего героя меняется и постепенно принимает ироническую форму. Как справедливо полагает Л.А. Капитанова, авторская ирония «возникает в результате совмещения в повествовании двух оценочно-смысловых планов, продуцируемых автором, вследствие чего, в свою очередь, происходит как бы раздвоение его позиции» [19. С. 60-61].

Уже в начале повествования читателя настораживает поведение Вильгельма, когда он заканчивает трагедию и самодовольно поздравляет Германию «с новым поэтическим созданием» [9. Ч. I. С. 17]. Или, передавая восхищенное мнение других, Вильгельм в письме к матери подчеркивает, что «после Шекспира ничего не видела Германия подобного» [9. Ч. I. С. 141]. В то же время Вильгельм с детства впитал те патриархальные начала, которые стремился воспитать в нем отец. Определяющим для автора «Аббадонны» в данном случае является имя почитаемого в России Ф.Г. Клопштока, автора «Мессиады» (“*Der Messias. Ein Heldengedicht*”, 1748-1773). С образом Аббадонны – падшего ангела – соотносится не Вильгельм, а влюбленная в него актриса Элеонора.

Именно Клопшток называется любимым писателем отца Вильгельма, а его «Мессиада» стала своеобразной семейной реликвией. Родители Вильгельма не раз ее перечитывали, особенно

одну сцену, которую постоянно обсуждали – «раскаяние и горесть Аббаддонны». Отца Вильгельма восхищала мысль о «невозможности возвратиться к добру, когда мы погубим себя пороком и преступлением» [8. С. 254].

Н.А. Полевой вводит в роман отрывки из «Мессиады», которые читают Вильгельм и его мать:

«Ах Аббаддонна, бурей безумцев от друга оторван,  
Мчится, не внемля прискорбной, грозящей мольбе  
Абдиила,  
Тьмой божества отуманен, взоров молящих  
не видит.

Друг позабыт, в торжестве, он к полкам  
Сатаны возвратился...»  
[8. С. 255].

Отец Вильгельма был убежден, что «есть предел, после которого возвращение к добру невозможно» [8. С. 256]. Поэтому, по мнению отца относительно текста Клопштока, помощь чистого ангела Абдиила бессмысленна: он погибнет сам, но не спасет. Мать передает сыну наказ отца, предчувствующего, что дети могут попасть в ситуацию, гениально переданную Клопштоком: «если ты увидишь, что кто-нибудь из них, не увлекаясь пороком, мечтает однако ж быть Абдиилом для какого-нибудь Аббаддонны! Такая гордая самонадеянность – начало греха и гибели. Пусть, как брат, плачет человек от участи ближнего, пусть подает он ему руку помощи; но пусть и бережется он, ибо порок хитер, лукав, обольстителен, завистлив...» [8. С. 259]. Завещание отца заставляет Вильгельма задуматься, размышлять о разной природе человеческих и метафизических сущностей, тем более, что есть разница между падшим Ангелом и падшим человеком. Человек может раскаяться и получить милость, «падший Дух» превращается в «неумирающее зло». Участь Абдиила при Аббаддонне печальна. Поэтому мать Вильгельма в качестве резонера, словно в романтической драме, предостерегает сына о возможном контакте с роковой сущностью: «Пусть бежит от грешника Абдиил его, пусть только вспомнит он проклятое имя того, кто влечет его с собою: Аббаддонна» [8. С. 263].

Именно этим обсуждением известного произведения Клопштока, перенесением его образов на жизненные ситуации героев Н.А. Полевого и заканчивается роман. Автор ставит вопрос о

дальнейшей судьбе своих Аббадонны (актрисы Элионоры) и Абдиила (поэта Вильгельма), но не отвечает на него («в бездну погибели, или в рай земного блаженства?») [8. С. 263]).

О выборе, сделанном Вильгельмом, Н.А. Полевой сообщит через четыре года после публикации основного текста романа. В эпилоге Вильгельм выбирает Генриэтту и отказывается от любви талантливой актрисы Элеоноры: «... красавицей для него могло быть только что-нибудь милое, с русыми волосами, с голубыми глазами, с чистою, невинною душою, что-нибудь похожее на Генриэтту» [9. Ч. II. С. 181]. Однако при жизни единым «разрозненный» нарратив о Рейхенбахе Н.А. Полевым не был издан. Это создает текстологическую проблему аутентичного целостного произведения.

Литературной параллелью Вильгельма – Генриэтты можно считать Бальтазара – Кандиду из «Крошки Цахеса». Романтический поэт поздней новеллы Гофмана тоже женился на первой красавице княжества и получил мещанское счастье.

Ироническое восприятие своих героев-поэтов Гофманом и Полевым в финале сближает немецкого и русского романтиков. Талант Бальтазара и Вильгельма не поднял их над «толпой», не возвысил над другими. Их удел – земное счастье. Спокойно наслаждаться семейным счастьем предлагает Бальтазару Проспер Альпанус, оставляющий поэту свой сельский дом и все, что необходимо для простого, естественного благополучия – чудесные фрукты и овощи, не подгорающие горшки, не бьющееся стекло, стирка только в прекрасную ясную погоду. В эпилоге романа Полевого Вильгельм думает о покупке дачи барона, где он будет работать в саду, а Генриэтта – смотреть за хозяйством.

Немецкий герой Н.А. Полевого тоже предпочел искусству тихое семейное благополучие. Смена ориентиров отразилась не только на трактовке личности Вильгельма Рейхенбаха, но и на эмоциональной наполненности художественного образа Германии. Н.А. Полевой призывает читателя перенестись воображением в Германию. Отличительную особенность этой страны он теперь увидел «в доведении до возможного совершенства семейного и общественного быта» [8. С. 120]. Это позволяет поставить вопрос о совпадении интенций русского автора с вектором немецкой культуры того времени: от романтизма к бидермейеру.

Н.А. Полевой талантливо запечатлел в романе художественный мир, сложившийся на основе произведений авторов, вероятно, поразивших его воображение. Автор «Аббадонны» стремился постигнуть личность поэта, созданную немецкими романтиками в ходе литературной эволюции. Немецкая литература сначала открыла русскому читателю натуру художника, преданного искусству, а затем стала вносить в этот тип свои коррективы. Реминисценция как художественный элемент литературного произведения, как целенаправленное обращение Н.А. Полевого к книжному миру немецких писателей очевидна. А.Н. Веселовский, рассуждая о воздействии на писателей чужого культурного опыта, подчеркивал в воспринимающем «сходное направление мышления, аналогичные образы и фантазии» [20. С. 115]. В транслировании и адаптации инолитературных образов и мотивов русскому писателю помогали как прямые обращения к произведениям немецкой литературы (прежде всего, к Клопштоку, с произведением которого связано и название романа – «Аббадонна», и осмысление ситуации, отнесенной уже к началу XIX века), так и опосредованные (прежде всего, к Вакенродеру и Гофману, произведения которых были хорошо известны Полевому как издателю «Московского телеграфа», где регулярно печатались переводы немецких писателей).

Реминисценция (понимаемая здесь широко) как художественный элемент литературного произведения, ориентированный на «чужое» слово, на целенаправленное обращение Н.А. Полевого к книжному миру немецких писателей, стала доминирующей. «Зеркальное отражение» немецкого мира богемы, среди которых подлинны художники преломляются в русской языковой среде, но остаются в известной мере результатом искусственного синтеза. Однако социальный фон и нравственно-психологические колебания, метания героя, ангажированность «злою» красотой и экстатическим талантом выводит характер на уровень самодостаточного образа.

### **Примечания**

1. Показательно, что Н.А. Полевой публикует в «Московском телеграфе» аннотацию еще не вышедшей в свет книги «Об искусстве и художниках. Размышления отшельника, любителя изящного»

В. Вакенродера и Л. Тика (М.: Тип. С. Селиванского, 1826). Подробнее об этом в [7].

### Библиографический список

1. Басенко А.С. Русская быль Н.А. Полевого «Костромские леса» (1841): опыт прочтения пьесы // Костромской гуманитарный вестник. 2015. № 2 (9). С. 48-51.
2. Чернышева Е.Г., Семенкин А.К. Нижегородское княжество в повести Н.А. Полевого «Симеон Кирдяпа» (к проблеме романтического историзма) // Нижегородский текст русской словесности: Сборник статей: по материалам V Международной научной конференции. Н. Новгород: Мининский университет, 2015. С. 103-111.
3. Артемьева Л.С. «Гамлет» в переводе Н.А. Полевого: проблема переводческой интерпретации жанра // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. № 2 (2). С. 94-97.
4. Замотин И.И. Романтизм двадцатых годов XIX столетия. СПб. – М.: Издание т-ва М.О. Вольф, 1913. 444 с.
5. Ильченко Н.М. «Песня Миньоны» как эмблема тоски по Италии в повестях Н.А. Полевого «Блаженство безумия» и В.Ф. Одоевского «Сильфида» // Метакомпаративистика как интегрирующий подход в гуманитарных науках. Н. Новгород: Деком, 2014. С. 59-66.
6. Чернышева Е.Г. Повести Н.А. Полевого: Автореф. ... канд. филол. наук. М., 1989. 16 с.
7. Полевой Н.А. Материалы по истории русской литературы и журналистики тридцатых годов / Ред., вступ. статья и комментарии Вл. Орлова. Л.: Издательство писателей в Ленинграде, 1934. 541 с.
8. Полевой Н.А. Аббадонна. Часть четвертая. М., 1834. 266 с.
9. Полевой Н.А. Аббадонна. Часть первая и вторая. СПб., 1904. 357 с.
10. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
11. Вакенродер В.Г. Достопримечательная музыкальная жизнь композитора Иозефа Берглингера / Перевод А. Алявдиной // Жизнь льется через край. Сказки и истории немецких романтиков. М.: «Правда», 1991. С. 24-40.
12. Гофман Э.Т.А. Житейские воззрения кота Мурра / Перевод Д. Каравкиной, В. Гриба // Гофман Э.Т.А. Житейские воззрения кота

Мурра. Повести и рассказы. М.: Художественная литература, 1967. С. 39-381.

13. Литературная газета. № 28, 8 марта. СПб., 1841. С. 111-112.

14. Миримский И. Эрнст Теодор Амадей Гофман // Гофман Э.Т.А. Житейские воззрения кота Мурра. Повести и рассказы. М.: Художественная литература, 1967. С. 5-35.

15. Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес, по прозвищу Циннобер / Перевод А. Морозова // Гофман Э.Т.А. Песочный человек. СПб.: Кристалл, 2000. С. 425-526.

16. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. 480 с.

17. Белинский В.Г. Аббадонна. Сочинение Николая Полевого... Мечты и жизнь. Были и повести, сочиненные Николаем Полевым // Белинский В.Г. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Художественная литература, 1976. Т. 1. С. 370-375.

18. Шиллер Ф. Коварство и любовь. Мещанская драма / Перевод Н. Любимова // Шиллер Ф. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Художественная литература, 1955. Т. 1. С. 613-722.

19. Капитанова Л.А. Повествовательная структура русской романтической повести (20-30-е годы XIX века). Псков, 1997. 112 с.

20. Веселовский А.Н. Разыскания в области русского духовного стиха. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1889. Вып. 5. Ч. 11-17. 491 с.

### **Сведения об авторе**

Ильченко Наталья Михайловна  
доктор филологических наук,  
профессор кафедры русской  
и зарубежной филологии  
Нижегородского государственного  
педагогического университета им. К. Минина  
E-mail: [ilchenko2005@mail.ru](mailto:ilchenko2005@mail.ru)

Чернышева Елена Геннадьевна  
доктор филологических наук,  
доцент русской литературы  
института филологии и иностранных языков  
Московского государственного  
педагогического университета  
E-mail: [el.chernysheva@yandex.ru](mailto:el.chernysheva@yandex.ru)

УДК 821.111(73):82.09(510)

## РЕЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСТВА ПЕРЛ БАК КИТАЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКОЙ

Д.А. Лёнина

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

В статье рассматриваются вопросы рецепции творчества П. Бак китайскими критиками и литературоведами. Дается краткая характеристика основных статей и критических очерков, содержащих анализ произведений Бак, в зависимости от культурно-исторического этапа развития страны. Акцентируется внимание на различии восприятия таких аспектов творчества Бак, как мультикультурность, взаимодействие Востока и Запада, феминизм, идентичность.

**Ключевые слова:** Перл Бак, китайская литературная критика, образ Китая, рецепция, китайский роман, лауреаты Нобелевской премии.

### **The Reception of Pearl Buck's Fiction in Chinese Literary Criticism**

**Daria Lyonina**

The article looks at the critical reception of Pearl Buck's fiction by Chinese scholars providing a brief survey of key articles and critical essays analyzing Buck's literary output at various cultural and historical stages of China's development, with a special emphasis on the difference in perception of such important aspects of Buck's fiction as multiculturalism, the East-West interaction, feminism, and identity.

**Key words:** Pearl Buck, Chinese literary criticism, image of China, reception, Chinese novel, Nobel Prize winners.

Перл Бак, урождённая Сайденстрикер (англ. *Pearl Sydenstricker Buck*) (1892-1973), – американская писательница, автор всемирно знаменитых романов о Китае, лауреат Нобелевской премии. Несмотря на то, что она является одной из самых ярких фигур литературы США XX века, в России ее творчество еще очень мало изучено, а за рубежом, особенно в Китае, противоречиво оценивается критиками и литературоведами.

Перл Бак родилась в Америке, детство и юность провела в Китае. Там же писательница жила и преподавала в период с 1910 по 1934 годы. П. Бак – автор 46 романов (включая 14 романов о Китае), ее перу принадлежат биографии ее родителей-миссионеров, две автобиографии, огромное количество рассказов и около 11 научных работ. Также она известна как автор перевода всемирно известного

китайского классического романа «Речные заводы» («水浒传») на английский язык.

Писательница в течение всей своей жизни занималась наведением «мостов» между Востоком и Западом, поиском пути к гармонии и взаимопониманию разных культур и народов. Ее работы объединяет идея о том, что «все мы живем под одним небом», ее творчество пронизано стремлением к свободе, миру и защите общечеловеческих идеалов.

В творчестве Перл Бак восточная культура и мировоззрение занимают ведущее положение. Однако среди всех восточных стран именно Китай больше всего повлиял на ее личную жизнь и литературный путь.

В своих книгах писательница приоткрыла загадочный занавес, скрывавший Китай и его жителей от Запада. Г.А. Чеваско в своей статье «Перл Бак и китайский роман» отмечает, что в романах Бак «настолько много Китая», что можно тематически разделить все романы на несколько групп: 1. Повседневная жизнь Китая: «Земля» (1931), «Сыновья» (1932), «Мать» (1933), «Павильон женщин» (1947), «Раба» (1949); 2. Китай в интеллектуальном конфликте с Западом: «Восточный ветер: Западный ветер» (1930), «Первая жена» (1933), «Молодой революционер» (1934), «Разделенный дом» (1935), «Изгнание» (1936), «Ангел-воитель» (1937), «Родственники» (1949)); 3. Китай в войне с Японией: «Патриот» (1939), «Драконово семя» (1941), «Обещание» (1943), «Полет в Китай» (1943) [1].

С момента публикации ее первого романа «Восточный ветер, западный ветер» в 1931 году Бак стала объектом пристального внимания как литературных критиков и обычных читателей всего мира, так и американских и китайских исследователей.

Уже в 1938 году Перл Бак получила Нобелевскую премию по литературе «За многогранное, поистине эпическое описание жизни китайских крестьян и за биографические шедевры» [2]. Присуждение Бак премии вызвало оживленную полемику среди критиков, некоторые из них утверждали, что творчество Перл Бак, писательницы, несомненно, талантливой и интересной, недостаточно масштабно для такой премии.

В американских литературных кругах ее больше критиковали, чем восхищались. Из-за доминанты китайской тематики и приверженности стилю китайского классического романа Бак не

вошла в ряды признанных писателей Америки XX века. По мнению некоторых американских критиков, Перл Бак заслуживает внимания скорее как гуманист, борец за «единый мир», нежели художник.

Вплоть до 80-х годов большинство посвященных ей исследований состояло из журнальных и газетных статей. Первые значимые исследования начали появляться позже, к примеру, биографии Норы Стерлинг «Перл Бак: Женщина в конфликте» (1983) и Питера Конна «Перл С. Бак: Культурная биография» (1996). Последняя считается наиболее авторитетным трудом, так как изобилует важной биографической информацией и непредвзятым анализом творчества писательницы. Книга Поля Дойла «Перл С. Бак» (1980) содержит критический анализ ее романов, дополненный описанием ключевых событий жизни писательницы, непосредственно связанных с ее творчеством.

Говоря о рецепции творчества Перл Бак в Китае, важно отметить, что восприятие ее книг или произведений читателями и критиками во многом зависело от исторического и культурного этапа развития страны в целом.

Роман, лидирующий жанр в творчестве Перл Бак, на сегодняшний день под влиянием западной литературы занимает в Китае достойное положение среди других жанров. Однако, в момент создания Бак первых романов в 30-х годах, роман как жанр традиционно все еще не считался серьезным объектом анализа или критики.

Сам термин «роман» (小说 *xiaoshuo*) дословно переводится как очень маленькое, не имеющее значимости повествование. Следовательно, автор романа также не заслуживает особого внимания. Долгое время роман вообще не включался в систему жанров. Так, исследователи Яо Хай и Су Ку Чуэн Шу в своих литературных энциклопедиях 1772 и 1776 годов квалифицировали различные литературные жанры, среди которых выделяли эссе, государственные заметки, биографии, поэзию, историю, эпиграммы и даже эпитафии, но среди длинного списка не было романа. В своей Нобелевской лекции Перл Бак сама признавала: «К счастью для авторов китайского романа, он не считался учеными настоящей литературой. Он был независимым» [3. С. 16].

Истоки китайского романа очень сложно определить, согласно некоторым исследованиям он зародился в X веке. Роман бытовал как

развлекательное чтение и характеризовался следующими чертами: в центре повествования – исключительные герои, которые проходят через множество приключений и испытаний, приуготовленных им судьбой или внешними обстоятельствами. Для автора важнее всего, чтобы книга «доставляла удовольствие», «увлекала», поэтому сюжет всегда стоит на первом месте. Детальные описания событий и окружающего мира преобладают над анализом характеров или внутреннего мира героев. Центральная идея китайского романа – “tse ran” (自然) – естественность и простота.

Некоторые из перечисленных характерных черт китайского романа свойственны и романам Перл Бак, за что современники называли ее «массовым автором». Внешне простой стиль Бак некоторые из исследователей считали малоинтересным для филологического анализа.

Другая исторически сложившаяся причина малой популярности романов Бак в Китае может быть связана с влиянием Конфуция, учение которого и по сей день является основой китайского мышления и мировосприятия. Художественная литература, по мнению Конфуция, оказывает развращающее влияние, делает людей безнравственными и отдаляет от философии [1. Р. 441]. Перл Бак, будучи также воспитана в согласии с конфуцианскими принципами в детстве, через несколько лет сама стала жертвой сложившихся традиций китайской литературной оценки. Влияние идей Конфуция на восприятие художественной прозы китайскими исследователями нельзя недооценивать. Роман, как жанр, еще долго оставался без внимания ученых, а его значение в литературе было ничтожным.

Вышеперечисленные причины обуславливают весьма противоречивое отношение к романам Перл Бак в Китае в 30-40-х годах, в особенности после публикации ее самого знаменитого и, возможно, лучшего романа «Земля», за который Бак получила Пулитцеровскую премию. В течение почти двух лет роман не покидал списки бестселлеров. «Земля» привлекла большое внимание читателей всего мира и моментально была переведена на более чем 30 языков. В течение одного года после публикации роман был театрализован и на его основе был снят полнометражный фильм.

В романе Перл Бак убедительно демонстрирует понимание психологии своих китайских героев, их образа жизни, привычек, традиций. Романистка проводит главного героя сквозь весь цикл

характерных для крестьянина ситуаций. Перед читателем разворачивается немало скрупулезно выписанных, лишенных внешнего драматизма событий, происходящих с главными героями, Ван Луном и его женой О Лан. Роман имеет общие черты с традиционной китайской народной литературой, циклическая форма которой отражает веру в непрерывность жизни.

Западно-европейская и американская критика благосклонно приняла роман, восхищенная его «восточностью». До Перл Бак было написано много мелодраматических рассказов о Востоке, но именно роман «Земля» раскрыл подлинную сущность Китая для западного читателя.

В Китае роман также сразу после публикации в Америке был переведен на китайский язык, причем несколько раз, что породило семь разных версий романа. Отрывки книги печатались в китайских литературных журналах. Многие темы романа породили горячие споры в общественных кругах и дали толчок для начала анализа некоторых проблем, игнорируемых ранее. В особенности проблема роли женщины в семье и в стране в целом стала одной из самых обсуждаемых после публикации романа. Так, Ву Фу в своем исследовании пишет: «Женские добродетели О Лан под постоянным контролем мужчин теряют всю свою ценность, всю свою значимость». Таким образом, мы можем говорить о том, что затронутая в романе проблема неравенства мужчины и женщины начинает впервые за историю Китая осознаваться и анализироваться, что было невозможно ранее в связи с традициями и устоями китайского общества [4. С. 43].

Именно в 30-х годах благодаря книгам Перл Бак китайские исследователи начинают испытывать интерес к имагологическим концептам «своего» и «чужого». В статье «Китай в романе “Земля”» Ху Фен поднимает два основных вопроса относительно романа Перл Бак. Прежде всего, каково это – видеть и оценивать китайскую действительность писательнице, американке по происхождению, но китаянке по воспитанию и мироощущениям? Зная страну изнутри, наблюдая реальную жизнь простых людей, воспринимает ли Перл Бак Китай как свою родину или как объект художественного описания? [5. С. 76] Многие философы-современники и литературоведы также горячо обсуждали эту проблему. Некоторые считали недопустимым,

чтобы иностранка писала о Китае, и ставили под сомнение значимость ее произведений для китайцев.

Однако Джуан Син-дзай отмечает, что Бак удалось объективно описать Китай и его народ, чего не получалось ранее у китайских авторов. По его словам, китайские писатели, изображая современный им мир либо какой-нибудь исторический момент, оценивают его через призму предубеждений, присущих китайцам. Привитая им с детства привычка видеть свою страну «Срединным миром», «Поднебесной», мешает его современникам критически смотреть на собственную страну. В этом как раз можно увидеть заслугу Перл Бак. Она видит Китай со стороны, при этом зная и понимая его изнутри [4]. Китайский литературовед Джао Дзя-би также разделяет это положение. Он пишет: «Бак удалось, находясь внутри огромного сложного китайского организма, оставаться одновременно своей и чужой». Будучи иностранкой, Бак прекрасно знает чувства и мысли простого китайского народа [4. С. 36].

Особенно бурную полемику вызвала проблема достоверности романов Перл Бак. Если на Западе восточные герои Перл Бак казались читателям реальными, а описания аутентичными, в Китае некоторые исследователи обвиняли автора в искажении китайской действительности.

Янхил Кан, анализируя роман «Земля», отмечал, что герои, предметы и места изображены недостоверно. Кан пишет, что «ничто в романе не вызывает восхищения, кроме техники и художественной искренности». Роман, по его мнению, разочаровывает, ибо он запутывает, а не разъясняет, создает негативный образ Китая. В то же время он подвергает сомнению жизненность главной сюжетной линии романа. Крестьянин Ван Лун в реальности не смог бы добиться социального благополучия, разбогатеть только лишь усердным трудом и преданностью земле [1. Р. 445]. Больше всего порицает Кан выбор героя – простого крестьянина, который, по его мнению, не может стать главным героем.

Также как и Кан, некоторые китайские критики и интеллектуалы были уязвлены тем, что героями всемирно известного романа оказались не они, представители узкой элитарной прослойки, а простые люди. По словам самой Перл Бак, они не поняли того, что им «следовало бы гордиться простыми людьми, ибо именно они составляют славу и силу Китая» [6. С. 3].

Другой китайский современник Перл Бак, Кьян Кан-ху, также обрушился на роман с безосновательными обвинениями. Разделяя идею о том, что иностранцы не имеют права писать о жизни Китая, Кьян Кан-ху обвиняет Бак в неверном представлении и смешении фактов. По его мнению, изображения жизни простого народа неточны и весьма противоречивы. Он пишет, что Бак перепутала некоторые исторические факты, а общество, представленное Бак, осовременено. Очевидно, что он рассматривает роман «Земля» больше как социально-исторический труд, а не художественное произведение. В своей статье Кан-ху ставит под сомнение некоторые из описанных реалий китайской жизни, например, заваривание чая путем ополаскивания листьев водой, существование лекарств на основе сердца тигра и зубов собак, исполнение некоторых религиозных ритуалов. Кан-ху обвиняет Перл Бак не просто в фактических ошибках, а в оскорблении китайского народа в целом [7. С. 46]. Через некоторое время в газете *The New York Times* появилась статья Бак в ответ на критику Кан-ху. Обращаясь к подробному обсуждению традиций и обычаев, свойственных восточным провинциям Китая, Бак убедительно опровергла все доводы китайского критика.

Позицию Канг-Ху на первых порах отчасти разделял целый ряд критиков, таких как Ху Фенг, Ву Ли-фу, Мао Дун и другие. Ву Ли-фу, комментируя роман «Земля», анализирует понятия социального порядка, контроля и власти, существующие в китайской семье, по его мнению, неверно истолкованные писательницей. Ху Фен отмечает, что знания Перл Бак китайской деревенской жизни весьма расплывчаты [4].

Официальные круги были также раздражены тем, что картины бедствий и лишений, выпавших на долю тружеников земли, создавали неблагоприятный имидж их страны. Следует, однако, заметить, что многие китайские исследователи оценивали Перл Бак по китайским переводам ее произведений, а не по оригинальным текстам, что могло привести к некоторым неточностям.

Однако у Перл Бак нашлись в Китае и авторитетные сторонники, среди которых был видный философ Ли Ю-тан. Он признал роман «безукоризненно достоверным». Племянник философа обратился к Перл Бак с просьбой разрешить перевести роман. Он, в частности, писал ей: «Я был приятно удивлен вашим блистательным достижением. Скромный китайский литератор, я изучал жизнь

крестьянства и нахожу, что ваш роман содержит больше правды, чем многочисленные труды именитых иностранных профессоров, изучавших уклад наших земледельцев» [4].

Дуан Цао-лю в своей работе подчеркивает, что семейство Ван Лун в романе «Земля» и в последующих за ним романах «Сыновья» и «Разделенный дом» представляет собой типичный взлет и падение множества таких же семей в Китае.

Впоследствии, многие критики, которые приняли роман «Земля» в штыки, после публикации других романов П. Бак, вынуждены были признать достоверность картины жизни и правдивость образов, созданных ею. Так, Ву Ли-фу в своей статье особо восхищается романом «Сыновья», выразительно очерченными образами героев. Ху Фен в своих последующих статьях говорит о том, что Перл Бак заслуживает уважения хотя бы за то, что она не просто изображает бедных и необразованных крестьян, а пытается понять и объяснить причины их плачевного положения.

Джуан Син-кан также тепло отзывался о романах, отмечая, что писательнице удалось ярко и убедительно охарактеризовать общество в переломный момент китайской истории. Критик восхищается умением писательницы показать Китай во всей своей красочной экзотичности, при этом понятной для западного читателя [4].

К сожалению, именно негативные отзывы 30-40-х годов сформировали базу для отрицательного отношения к Перл Бак в последующие десятилетия.

Очень важный этап развития отношений китайцев к Перл Бак пришелся на 50-70-е годы. Из-за политической конфронтации между Китаем и США к Бак стали относиться как к распространителю американского культурного империализма. Ее книги были запрещены к чтению, и все академические исследования были заменены политической критикой. Ей не могли простить выступлений против тоталитаризма в любых его формах. «Мораторий» на Перл Бак затянулся надолго, несколько поколений читателей оказались отлученными от ее творчества.

После Великой пролетарской культурной революции 1960-70х годов и по сегодняшний день идет активное переосмысление творчества Перл Бак. Ее произведения постепенно переводятся, появляются новые издания известных романов. Так, в 1989 году издательство Лидзянг опубликовало трилогию «Дом Земли», которая

была не доступна для читателей с 1949 года. Переводы на китайский язык таких книг Перл Бак, как «Драконье семя», «Павильон женщин», «Родственники», появились лишь в конце 90-х годов, что дало возможность китайским читателям и исследователям познакомиться и оценить другие произведения американской писательницы.

Доказательством резкого изменения отношения к Перл Бак в Китае было проведение симпозиума, посвященного ее литературному творчеству в январе 1991 года в городе Джендзянг. Участники, известные китайские литераторы и исследователи ее творчества, официально признали огромное значение произведений писательницы для развития литературы Китая. Перл Бак была названа первым за историю китайской литературы автором, которая открыла «настоящий Китай» для всего мира, способствовала культурному взаимодействию Запада и Востока.

Именно 90-е годы считаются периодом наиболее интенсивного изучения и анализа творчества Перл Бак. Несколько десятков статей и диссертаций было опубликовано, среди которых выделяются фундаментальные работы двух авторов. Монография известного ученого и эксперта Ли Лунга «Исследование Перл Бак» содержит критический анализ статей и заметок о творчестве писательницы. Сборник «Перл Бак: Критическое наследие» (1999) Гуо Ин-дзена представляет собой наиболее полное собрание эссе и статей, написанных в период с 1930 по 1990 годы, посвященных Бак.

Кроме того, Вестники Хэнаньского государственного университета (1990) и Университета Дзянсу (1998) выделили специальные разделы для публикаций статей, предметом рассмотрения которых являются романы Перл Бак.

Среди аспектов, анализируемых в работах китайских исследователей, лидирующее место занимает проблема культурной идентификации Перл Бак. В статье Гуо Ин-дзена и Хао Сун-лина «Феномен Перл Бак» (1997) исследователи акцентируют внимание на гибридной идентичности Перл Бак, ее балансировании на грани двух культур, что нашло отражение в ее творчестве. Исследователи даже называют Бак родоначальницей идей о «мире без границ».

Интересной, но весьма неоднозначной является работа Ван Дзян-сяна и Ван Дзян-тюна «Страх и поиск: культурная идентификация Перл Бак», основная идея которой заключается в том, что в течение всей своей жизни Бак находилась в поиске своей

национальной и культурной идентичности. Авторы подчеркивают, что, несмотря на то, что Перл Бак всегда стремилась быть «гражданином мира», это не позволяло ей чувствовать себя «своей» писательницей ни в Америке, ни в Китае [8. С. 39].

Особого внимания также заслуживают докторские диссертации Сю Тин «Трудности межкультурного определения: Перл Бак и Китай» (1999); Дзюн Вей «Культурный релятивизм» (2000); Чен Дзин; «Перл Бак и Китай: культурное столкновение и гармония между Востоком и Западом» (2003). Данные исследования объединяет интерес авторов к теме влияния китайской и западной культуры на творческий путь Бак и на ее общественную деятельность [7. С. 46].

Среди схожих по тематике исследований также особое место занимают те, в которых оценивается влияние романов Перл Бак на современную китайскую литературу, к примеру, работа Джан Зи-тин «Перл Бак и ее вклад в популяризацию китайской культуры и литературы» (1998).

Диссертация Сю Тина «Барьеры кросс-культурного восприятия: Перл Бак и Китай» (1999) является одной из самых значимых работ по сравнительному анализу стиля и ключевых идей Бак и ее китайских современников. В статье «Перл Бак и китайская культура» (2003) Гуо Дзюн отмечает, что особая заслуга Бак заключается в содействии распространению китайских ценностей и культуры в мире, в объективности и правдивости ее книг [9. С. 91].

В конце XX – начале XXI века под влиянием глобализации и распространением западных идеалов в Китае многие ученые и исследователи начинают обращаться к проблемам социального характера и искать их отражение в книгах Перл Бак. Так, среди актуальных тем оказались проблемы развития феминистских тенденций в Китае, культурного наследия колониализма, экологического равновесия и модернизации общества.

Проблема роли женщины в Китае, ставшая предметом анализа еще в 30-е годы, на рубеже тысячелетия превратилась в наиболее актуализированный исследователями аспект. Такие авторы, как Яо Дзюн-вей, Жуэй Ю-пин, Сунн Дун-мэй, Лю Юэ в своих работах изучают образы женщин в разных книгах Бак, проводят исторические параллели и анализируют современные социальные тенденции. Яо Дзюн-вей первый обратил внимание на феномен «наложницы», описанный в романе «Земля», акцентируя тяжелую, полную трагизма

судьбу многих женщин того времени. Другие значимые исследования по этой теме: «Перл Бак – пионер феминизма» Хан Дзин (2003), «Феминистическое сознание в романах Перл Бак» Джоу Вей-дзин (2000). В обеих работах исследователи рассматривают феминистский аспект в произведениях писательницы и пытаются найти предпосылки к обращению к данной теме в личной биографии Бак. Также, они придерживаются мнения, что Бак была одной из первых в Китае женщин, начавших борьбу против патриархальных устоев китайского общества [10. С. 87-89].

Рецепция творчества Перл Бак китайскими критиками и литературоведами претерпевала постоянное изменение, от весьма противоречивой оценки в 30-40-х годах, за которой последовала яркая критика и запрет ее книг, к признанию и повышенному вниманию на рубеже XX-XXI веков. На сегодняшний день в Китае наблюдается усиленный интерес к наследию писательницы, ее произведения пользуются популярностью среди читателей и все чаще становятся объектами научного исследования.

### Библиографический список

1. Cevasco G.A. Pearl Buck and the Chinese novel // Asian Studies: Journal Of Critical Perspectives on Asia. 1967. № 5 (3). P. 437-450.
2. Лауреаты Нобелевской премии: Энциклопедия / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1992.
3. Buck. P. The Chinese Novel // Электронный ресурс Интернет: [http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1938/buck-lecture.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1938/buck-lecture.html).
4. 郭英剑. 赛珍珠评论集: 漓江出版社, 1999. 615页.
5. 胡风. 《大地》里的中国 // 人与文化. 北京大学出版社, 2007. 228页.
6. 李迎侠. 赛珍珠作品中的中西文化交融 // 硕士学位论文 山东 46页.
7. 方柏林. 回顾江亢虎和赛珍珠之争 // 书城, 2012. №11. 45-51页.
8. 王建香, 王洁群. 焦虑, 寻觅与重建: 赛珍珠的文化身份, 江苏大学学报. 2005. 第2期. 39-44页.
9. 王燕. 《大地》的生态女权主义解读, 硕士学位论文, 2012. 68页.
10. 孙冬梅. 威权意识下女性命运的真是写照 // 河南机电高等专科学校学报, 第二期, 87-89页.

**Сведения об авторе**

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

УДК 821.161.1"19"

**ОБРАЗНАЯ СИМВОЛИКА «ПАСХАЛЬНО-СВЯТОЧНО-РОЖДЕСТВЕНСКИХ» ТЕКСТОВ Л. АНДРЕЕВА**

**А.Г. Садовников**

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

Исследуется художественная картина мира, воплощенная в «пасхально-святочно-рождественских» текстах Леонида Андреева. Доказывается, что в ее основе просматривается ряд ключевых абстрактно-символических образов, конкретизируемых в границах андреевского интертекста, среди которых ведущую роль играет образная символика деструктивного содержания.

**Ключевые слова:** Леонид Андреев, образность, символика, святочный рассказ, христианство.

**Imaginative Symbols of Easter, Christmastide and Christmas Texts by L. Andreev  
Arkady Sadovnikov**

The article looks into the world of Easter, Christmastide, and Christmas texts by L. Andreev, demonstrating its key abstract and symbolic images, embodied in L. Andreev's intertext, and showing that the main among these are images of destruction.

**Key words:** Leonid Andreyev, figurativeness, symbols, Christmas story, Christianity.

Белинский писал, что есть тип художников слова, чье «...вдохновение вспыхивает для того, чтобы через верное представление предмета сделать в глазах всех очевидным и осязаемым смысл его» [1. С. 177]. Л.Н. Андреев обладал подобного рода художественным мышлением. Интуитивно улавливая в атмосфере окружающей жизни сущностные явления, писатель конкретизирует и опредмечивает их в пределах хронотопа своих произведений.

Поэтика сложноассоциативной абстрактной образной символики Леонида Андреева формировалась в процессе мучительных жизненных, эстетико-философских и творческих исканий. Для Андреева «вчувствование, слияние с изображаемым объектом» не могли не стать основополагающим принципом художественного осмысления действительности и постольку, поскольку «в те эпохи, когда человек испытывает страх, находится в конфликте с окружающим миром» [1], у художника закономерно возникает потребность в абстракции, вследствие чего

«художественная воля» перестает быть зависимой от объекта изображения.

В этих условиях кристаллизовался уникальный стиль андреевской прозы, для которого характерны: лаконичность повествования, отсутствие развернутых, детализированных объективно-нейтральных изображений социальной действительности, активность авторского отношения к героям, ярко выраженная авторская субъективность, стремление «возвысить настроение над бытом» и воплотить это настроение в символической образности, конкретизирующей абстрактные представления.

Картина мира, воплощенная в прозе Леонида Андреева, базируется на ряде ключевых абстрактно-символических образов, конкретизированных в границах андреевского интертекста и организованных на основании общих принципов формирования языковой картины мира.

Общеизвестно, что основная функция символизации состоит в образовании некоторого нового понятия. Символ возбуждает спектр ассоциаций, сквозь который действительность, воспринимаемая сознанием, воплощается в языковой ткани текста. Ассоциации, возбуждаемые в процессе формирования художественного символа, дают художнику основания, усматривая связь между гетерогенными разнородными сущностями, устанавливать их аналогию, и, прежде всего, аналогию между элементами воспринимаемой действительности и миром идей и страстей, владеющих художником, а также различного рода абстрактными понятиями, создаваемыми в процессе «восхождения» от умозрительного представления о действительности к ее художественному постижению.

В произведениях Леонида Андреева процесс символизации абстрактных понятий основывается на допущении подобия (или сходства) актуализируемого в тексте понятия о той или иной абстрактной реалии и некоторого в чем-то сходного с ней «конкретного» образно-ассоциативного представления о другой реалии. Причем, выбор того или иного символизируемого абстрактного понятия связан, прежде всего, с особенностями писательского мировосприятия, а конкретизирующий его художественный образ с одной стороны мотивирован авторской субъективностью, с другой – системой стереотипных образов и эталонов современной языковой картины мира.

Рождающийся в результате данного процесса художественный образ (антропометрический по своей сути) ориентирован в сферу создания целостного гносеологического образа отображаемой действительности, и, совмещая в себе абстрактное и конкретное, он неизбежно способствует усилению эмоционального воздействия и психологического напряжения.

При анализе образной символики абстрактных представлений в прозе Леонида Андреева важно учитывать ее ориентацию на адресата – на его способность понимания не только интеллектуального, но также эмоционально-ассоциативного, предполагающего соотнесение художественных реалий со шкалой этических и эстетических ценностей субъекта в значительной степени детерминированных национально-культурными и образными ассоциациями. В результате читатель оказывается перед задачей постижения трудноуловимого, труднопонимаемого таинственного, данного героям андреевских рассказов в смутных, едва сознательных, ощущениях мира внешних и внутренних катастрофических противоречий.

Как непосредственно авторские, так и воплощенные в идеологии героев философские, этические, нравственные и др. позиции, а также трудноуловимые оттенки их душевных состояний мотивируют и организуют систему образных составляющих хронотопа андреевских произведений. При этом его пространственно-временные координаты и детали символизируются и поляризуются в зависимости от меры приобщенности героев к общечеловеческим ценностям и их способности к переживанию истинно человеческих чувств, что сам писатель определял как меру «человеческого и звериного» в человеке.

В дневнике за 1902 год Леонид Андреев призывал: «Перестаньте травить человека и немилосердно безжалостно травите зверя» (цит. по [2. С. 196]). Видя в этом главную общечеловеческую задачу, писатель стремится выявить и наименовать многообразные проявления «звериного», «вражеского», «сатанинского» начала в человеке, что однозначно сделать так же невозможно, как невозможно единственное имя Дьявола, который является главным субъектом невидимого мира, где идет постоянная борьба между добром и злом.

В «Дневнике Сатаны» (1919) Сатана говорит о своем имени и характере отношений с человеком: «...даже мое имя невыразимо на твоём языке. <...> Но мое истинное имя звучит совсем иначе, совсем иначе! Оно звучит необыкновенно, и Я никак не могу втиснуть его в твоё узкое ухо, не раздрав его вместе с твоими мозгами: пусть Я – Сатана, и только» [З. Т. 6. С. 118] (прим. 1). «Помни, что *необыкновенное* невыразимо на твоём чревовещательном языке, и Мои слова только проклятая маска моих мыслей» [З. Т. 6. С. 144].

Именно к выражению невыразимых отголосков «мыслей Сатаны» во внутреннем мире человека стремится Леонид Андреев в своих произведениях. Эти отголоски, затмевающие сознание и увлекающие человека в пропасть отступничества, доносятся из темных глубин подсознания андреевских героев, из существующей в человеке и грозящей поглотить его бездны.

При их образном определении Андреев тяготеет к предельным степеням обобщения: «нечто», «что-то», «оно», а при их конкретизации использует целый спектр определений, характеризующих негативные грани внутреннего бытия: «сумасшествие», «безумие», «ужас», «ложь», «жестокость», «страх», «похоть», «мука», «тоска», «отчаянье» и т. д., а также исключительно емкие в смысловом отношении символические образы «бесформенного», «ужасающего», «чудовищного», от чего «веет безумием и смертью», что «господствует над бедными людьми», чьей власти не видно конца.

Авторской эстетической позицией и характером мировосприятия и внутреннего состояния героев мотивированы параметры времени и особенности пространства и предметной обстановки, их окружающей. Ее образная парадигма организована относительно инвариантных образов-символов «тьмы», «молчания», «бесформенности», «пустоты», «мрака» и т. д.

В ранней прозе Андреева художественное исследование темных явлений бытия и внутренней жизни человека запечатлено стремление увидеть и их позитивные составляющие. Но это были отдельные попытки, не сплотившиеся в целостный художественный мир преисполненный света и жизнеутверждения.

В период 1898 по 1905 год Л. Андреев создал ряд произведений пасхально-святочного-рождественского содержания: «Что видела галка. Из рождественских мотивов» (1898), «Баргамот и Гараська»

(1898), «Ангелочек» (1899), «В Сабурове» (1899), «На реке» (1900), «Весенние обещания» (1900), «Праздник» (1900) и др. Андреевские рассказы, в которых действие и время связаны с христианскими праздниками, очень условно можно назвать «пасхальными» или «рождественскими». Мир христианский присутствует в раннем творчестве Андреева только косвенно, как бы «жанрово». Дух христианства способствует пробуждению нравственного начала во внутреннем мире андреевских героев и их сближению на основе общечеловеческих ценностей, но такого рода моменты не влекут за собой гармонизацию человеческих отношений и не разрешают мучительных жизненных противоречий. Более того, на их фоне тьма и мрак реальности сгущается до степени безысходности. Это касается даже самого трогательного андреевского рассказа «Баргамот и Гараська» (1898), который писатель сам считал своим творческим дебютом. Среди пасхальных «Баргамот и Гараська» ближе всех андреевских к жанровому канону пасхального рассказа.

Андреев считал Пасху праздником по преимуществу убогой Руси, то есть крестьянской деревни, городских трущоб. Пасха наполняет душу убогой Руси «великим ожиданием и трепетом надежды». Однако проявления людской любви и красоты человеческой души, которые воспевает Андреев, сколь прекрасны, столь и кратковременны. Друг Андреева, великий писатель М. Горький, высоко оценив рассказ, сказал, что в тоне произведения чувствуется «скрытая автором умная улыбочка недоверия к факту» [4. С. 512]. Причина такого недоверия состоит в писательском сознании – торжество добра над злом крайне непрочное. При чтении рассказа читателя не оставляет ощущение, что праздник Христова Воскресения закончится и Гараська так и останется «пьянчужкой» и «скандалистом первым на всей окраине», а Иван Акиндинч Бергамотов, «городовой бляха № 20», – «степенным, серьезным и солидным человеком, достойным всякого почета и уважения».

Так, в философско-психологической ситуации (часто моделируемой самим автором, а не замеченной им в жизни) андреевской малой прозы проблема человеческого отчуждения, одиночество становится одной из главных.

В контексте той же философско-психологической ситуативности формировалась и авторская образная символика.

Исследователи творчества Л. Андреева неоднократно отмечали использование автором ряда образов-лейтмотивов, которые помимо прямого значения имеют в произведениях художника и устойчивое символическое. Обычно эти образы являются в эстетике писателя знаками неблагополучия, но иногда выходят за рамки своих устойчивых значений.

Одним из наиболее частотных символов в ранних андреевских произведениях является образ-символ Тьмы (Темноты, Мрака, Тумана), ставший сквозным в более поздних произведениях писателя. Стоит отметить, что в 1907 году писатель создал рассказ с одноименным названием «Тьма». Данный образ закономерно продуктивен в контексте рассказов пасхально-святочного-рождественского содержания, где он получает различную интерпретацию, но неизменно привносит оттенок тревожности, неизвестности, таинственности, безысходности и т. д. В упомянутых выше пасхально-святочного-рождественских произведениях слово «тьма» и производные от него встречаются 9 раз; «мрак» – 13 раз; «темнота» – 53 раза. Символика тьмы ассоциируется с недобрым, недолжным, несправедливым, деструктивным. В андреевских текстах темнота чаще всего – фон действия, знак времени.

Тьма, сохраняя устойчивое символическое значение, порой приобретает олицетворенный характер, рождая своих чудовищ. В рассказе «Он» темнота ночи рождает образ, преследующий героя-рассказчика; в повести «Жизнь Василия Фивейского» под покровом темноты вьюга «оживает», бушует у дверей дома, ведет себя как живое, враждебное отцу Василию существо. Попадья, после несчастья с любимым сыном «отпадающая» от Бога, в своем сознании рождает безумный план воскресить погибшего ребенка, начинает бояться солнечных дней и прячется в темноте комнаты.

В рассказе «На реке» тьма прежде всего является характеристикой пространства и времени (действие начинается и заканчивается ночью): «Постепенно тьма начала двигаться перед глазами и сбираться в черные пятна, похожие на провалы в темно-сером полотне» [З. Т. 1. С. 169]. Состояние окружающего мира (темнота, дождь) соответствует тоскливому настроению героя, остро ощущающего свое одиночество.

Тьма налагает с еще большим трагизмом отпечаток на жизнь Стрелецкой слободы в «пасхальном» рассказе «Весенние обещания»:

«Пять месяцев в году Стрелецкая слобода лежала под снегом, и вся жизнь тогда уходила в черные маленькие хаты и судорожно билась там, придушенная грязью, темнотой и бедностью» [3. Т. 1. С. 470-471].

Тьма и Мрак, окружающие героев, страшны именно своей бесформенностью, неопределенностью очертаний всепроникающего страшного и злого начала, довлеющего над человеком: «...безлюдная и глухая, словно вымершая, она (улица) лежала под снегом и была точно отражением безжизненного тусклого неба. И между ней и этим однотонно-серым и угрюмым небом быстро нарастала осторожная молчаливая тьма»; «Меркулов хрипел и задыхался, и в хате было темно, шуршали по стенам невидимые тараканы, и дух людей, живших здесь, страдавших и умерших, делал тьму живой и жутко беспокойной» [3. Т. 1. С. 471]. Против этой тьмы едва сознательно, но скорбно и горячо негодует главный герой рассказа кузнец Василий Васильевич Меркулов: «Не позволю, чтобы так всё. По какому праву?» [3. Т. 1. С. 472].

Но после всех мучительно-прекрасных пережитых героем моментов душевного подъема и «весенних обещаний» тьма в его жизни еще более сгущается и приобретает кровавый оттенок. Таким образом, любимый Андреевым дух Воскресения Христова в сущности не в силах способствовать разрешению противоречий жизни и преодолению разобщенности между людьми. В этом отношении так же оказывается бессилён и святой дух Христова Рождества. Как, например, в рассказе «Ангелочек», по сути, пародирующем типичную «рождественскую» историю о бедном ребенке, которого пригласили в богатый дом и сделали на один день счастливым.

Как это не парадоксально, но мир, окружающий героев святочно-пасхально-рождественских произведений, строится как мир антихристианский. По принципу отрицания и выворачивания наизнанку, подмены.

Эмоциональный комплекс, объективируемый в наибольшем количестве произведений Андреева, – сатанинский: «безумие», «ужас», «одиночество», «гордыня», «уныние». Невидимый, потусторонний мир Андреева – это мир отрицания мира как Божьего творения, причем отрицания рационалистического, поверхностного. Не случайно среди исследователей бытует мнение, что творческий путь Андреева – это движение к абсурду, мука человека в им

сочиненном абсурдистском мире. Как писал С. Роуз: «Безумие, самоубийство, рабство, убийство и разрушение – таковы итоги высокомерного философствования о “смерти Бога” и пришествии Сверхчеловека; и это наиболее яркие темы абсурдистского искусства» [5. С. 472].

### Примечания

1. Далее произведения А.Н. Андреева цитируются по этому изданию с указанием тома и страницы в скобках.

### Библиографический список

1. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: в 9 т. М.: АН СССР, 1955. Т. VI. 678 с.
2. Смирнова Л.А. Русская литература конца XIX-начала XX века. М.: Просвещение, 1993. 384 с.
3. Андреев А.Н. Собр. соч.: в 6 т. М.: Художественная литература, 1990-1996. 3840 с.
4. Басинский П.В. Комментарии // Андреев Л.Н. Проза. Публицистика. М.: Изд-во «АСТ», 1997. 700 с.
5. Роуз С. Недочеловечество // Прямой Путь: Православный журнал. М., 1992. № 2. 500 с.

### Сведения об авторе

Аркадий Германович Садовников  
доцент кафедры русской филологии,  
зарубежной литературы и межкультурной  
коммуникации НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: agsad@yandex.ru

УДК 821.133.1 "18/19"

## МОРИС БАРРЕС И МАРСЕЛЬ ПРУСТ: ДВЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ НА НАЦИОНАЛЬНУЮ ИДЕЮ

А.Н. Таганов

*Ивановский государственный университет, Иваново*

Рассматриваются позиции двух крупнейших представителей французской литературы рубежа XIX-XX веков Мориса Барреса и Марселя Пруста, касающиеся вопросов национальной идеи, которые проявлялись как в их художественных произведениях, так и в публицистике, в письмах. Изучение этой проблемы позволяет выявить различные тенденции в осмыслении политических реалий эпохи, присутствующих в духовной жизни Франции этого времени.

**Ключевые слова:** национализм, «культ Я», национальная энергия, почва, кровь, «предательство клерков», «внутреннее Я» «внешнее Я».

### **Maurice Barres and Marcel Proust: Two Points of View on the National Idea**

**Alexander Taganov**

The article looks at two famous representatives of the French literature at the turn of the 20<sup>th</sup> century, Maurice Barres and Marcel Proust, in terms of their attitude to the national idea as seen in their literary work, popular articles, and letters, and identifies different tendencies in understanding France's political realities of the time.

**Key words:** nationalism, "worship of Self" national energy, background, blood, "betrayal of the clerks", "inner Self", "outer Self".

В истории французской литературы М. Баррес и М. Пруст оказываются, как правило, величинами полярными, представляющими направления в литературе, во многом отличающиеся друг от друга. Вместе с тем, оба они относятся, несомненно, к той группе социума, которую в свое время Ж. Бенда обозначил словом «клерк» в известной книге «Предательство интеллектуалов» (*La Trahison des clercs*), первое издание которой вышло в 1927 году.

Комментируя книгу Ж. Бенда, Г.К. Косиков напоминает: «Слово "клерк" происходит от церковно-латинского "клирик". В Средние века "клир" представлял собой группу людей (отчасти напомиравшую буддийскую сангху), которые, как правило, не добывали себе пищу, не производили материальных благ и не воевали, но, в сущности, жили за счет мирян, добровольно взявших на себя заботу об их обеспечении» [1. С. 364]. Причиной этого было возложение на клерков особой функции – поиска истины, создания «пространства

мыслительной культуры, организованного не утилитарными идеалами и вознесенного над миром “мирской суеты”».

Поскольку для Бенда «новоевропейский клерк-интеллигент – прямой наследник прежнего клирика» [1. С. 364], он возлагает на него те же обязанности и, исходя из этого, оценивает их. С его точки зрения, к началу XX века многие из клерков свершили предательство по отношению к своему предназначению: «Сегодня достаточно назвать Моммзена, Трейчке, Оствальда, Брюнетьера, Барреса, Леметра, Пеги, Морраса, Д’Аннунцио, Киплинга, чтобы стало ясно: интеллектуалы переживают политические страсти со всеми отличительными чертами страстей: жаждой действия, желанием получить немедленный результат, заботой единственно о достижении цели, невниманием к аргументации, крайностями, ненавистью, навязчивыми идеями». Суть отступления современного интеллектуала от своего предназначения, по убеждению Бенда, в том, что он «уже не уступает государственное поприще человеку мирскому; в нем проснулась душа гражданина, и он заставляет ее трудиться изо всех сил; он горд этой душой; его литература полна презрения к тому, кто замыкается в сфере искусства или науки и не разделяет страсти, кипящие в государстве <...>» [2. С. 112].

Таких интеллигентов Бенда называет «публицистами» и отделяет их от собственно «интеллектуалов», которые, как Спиноза, Вольтер, Золя, вторгаясь в социально-политические события, «исполняли миссию интеллектуалов; они служили отвлеченной справедливости и не пятнали себя страстью к чему-либо мирскому»: «Мне думается, что, вмешиваясь в общественные конфликты, интеллектуал изменяет своему предназначению, только если он, подобно названным мною публицистам, вступает в борьбу ради того, чтобы восторжествовала реалистическая страсть класса, расы или нации» [2. С. 115].

Бенда опубликовал свою книгу, когда уже достаточно ясно обозначились основные контуры националистических идей и результаты попыток практической их реализации. Одним из примеров «предательства» клерков является для него «Манифест партии интеллектуалов» (*Manifeste du parti de l'intelligence*, «*Фигаро*» 19 июля 1919 года), написанный близким к «Аксьон франсез» Анри Массисом и подписанный 54 интеллектуалами, среди которых были П. Бурже, Ш. Моррас, Ф. Жамм, Ж.-Л. Водуайе, Ж. Шлюмберже, Э. Жалу,

А. Геон и др. Оценивая его, Бенда заявляет: «Победа оружия, дающая право руководства в интеллектуальной сфере, – вот что открыто исповедуют сегодня французские мыслители! Как не похожи они на римских писателей, хотя и выставляют себя их преемниками: те почитали водительницей разума Грецию, потерпевшую военное поражение. С другой стороны, немецкие идеологи в 1871 году (прим. 1) тоже требовали интеллектуальной гегемонии для «победившей» Германии, тоже объявляли ее «хранительницей цивилизации» [2. С. 234].

Имя Барреса, с точки зрения Бенда, тесно связано с подобной позицией: «Это только в наше время люди мыслящие или называющие себя таковыми хвалятся тем, что над их патриотизмом рассудок не властен, провозглашают: “Пусть даже отечество неправо, надо быть с ним заодно” (Баррес), объявляют изменниками нации своих соотечественников, желающих сохранить за собой духовную свободу или, по крайней мере, свободу слова» [2. С. 116].

В противовес точке зрения, высказанной в манифесте, и в поддержку своего мнения Бенда достаточно неожиданно приводит позицию писателя, не замеченного в пристрастии к активному участию в политической жизни и публицистическим выступлениям: «Соображения именно такого порядка, вероятно, пришли на ум одному из наших крупнейших писателей, когда был опубликован манифест. В письме, касающемся этого документа, Марсель Пруст сожалеет о том, что здесь провозглашается «своего рода „Frankreich über alles“, литературный жандарм всех народов» [2. С. 234]. Именно Пруст становится для Бенда «подлинным служителем духа»: «Мы рады возможности воздать честь этому истинному “творителю священнодействия” и сказать: мы знаем, во Франции есть и другие писатели, кроме тех, кто верит только в силу железа» [2. С. 234].

Так в сознании Бенда и многих других Баррес и Пруст оказываются носителями противоположных точек зрения. Однако при более детальном сопоставлении все оказывается намного сложнее. Сравнение позиций двух писателей позволяет лучше понять истоки французского национализма. Прежде всего, приходится констатировать наличие общих мировоззренческих оснований у Барреса и Пруста.

Этим во многом объясняется и неоднозначное отношение Пруста к Барресу, который сыграл в его творческом становлении

весьма существенную роль. Несмотря на сложное отношение автора «Поисков» к личности Барреса, на их политические разногласия (на различия позиций по отношению, скажем, к делу Дрейфуса или к Первой мировой войне), Пруст на протяжении всего своего творческого пути и до последних лет хранил уважительное отношение к его художественному наследию, что отразилось, в частности, в его переписке. (Один из типичных примеров такого отношения – письмо М. Барресу 1 октября 1911: «<...> сколь горжусь за страну, в которой есть такие выдающиеся люди, и за вас, обладателя такой чистой славы, что нет необходимости быть с вами лично знакомым и любить вас, чтобы возрадоваться ей <...> я едва ли не с мелочными ужимками чистого семейного тщеславия испытываю воодушевление и почти младенческое счастье, когда читаю: “Толпа обнажила головы перед господином Барресом”» [3. С. 140].)

Баррес, как вслед за ним и Пруст, исходным моментом во всех своих теоретических и художественных построениях избирает индивидуальное личностное начало. «Культ Я» – «Я», взятого в его глубинной интуитивно-чувственной сути, доминирует в его ранних построениях. «Я», постоянно развивающееся, подпитываемое подсознательным началом и реализующее себя через воображение, становится главным объектом исследования в его раннем творчестве.

Объясняя замысел своей трилогии «Культ Я», Баррес пишет о том, что он возник в результате духовного вакуума, образовавшегося в обществе: поскольку мораль, религия, чувство национального разрушены, осталось обратиться к единственно реально существующей ценности – к «Я» [4. Р. 15]. При этом личностное начало, по мысли писателя, нуждается в постоянной защите, поскольку его свобода и независимость неизменно подвергаются посягательствам со стороны мира расхожих мещанских ценностей, мира «других» – «варваров», по терминологии Барреса: «Наше “Я” – это манера, с которой наш организм реагирует на воздействия среды и в противостоянии варварам» [4. Р. 22].

Барресовская трилогия «Культ Я» становится своеобразным вариантом «романа воспитания», предлагающим рецепт формирования подлинной человеческой личности. Индивидуальное личностное начало, по убеждению Барреса, – величина постоянно и динамично изменяющаяся, связанная с подсознательными движениями психики и, тем не менее, поддающаяся воспитанию и

самовоспитанию. Прежде всего, оно нуждается в очистке «от посторонних частиц», после чего необходимо постоянное его развитие, «вращивание» на основе всего того, «что оказывается ему идентичным», и того, что принимается им инстинктивно [4. Р. 22].

Подсознательные движения души, по убеждению Барреса, – основа «Я»: «Воображение предшествует разуму» [5. Р. 7]. Поэтому столько внимания в своих ранних произведениях он уделяет сфере эмоционального. Растворяясь в бессознательном, «Я» «не исчезает в нем, но увеличивается за счет неисчерпаемых сил человечества, универсальной жизни» [5. Р. 28]. Так происходит приобщение человека к глубинным истокам жизни – к «саду Береники», а вместе с этим – рождение «свободного человека» (*l'homme libre*).

Все эти размышления чрезвычайно близки логике рассмотрения человеческой личности Прустом. Начиная с ранних произведений, Пруст выстраивает модель человеческой личности, в которой выделяет два неравноценных начала: «внешнее» и «внутреннее» «Я». При этом бесспорный приоритет отдается им глубинному личностному началу, которое, как это предполагается у Барреса, необходимо постоянно оберегать от внешнего мира. У Пруста «внутреннее Я» оказывается «посторонним» (*etranger*) «внешнему Я», которое живет по законам среды, называемой Барресом миром «варваров».

Подобно Барресу, Пруст рассматривает «внутреннее Я» как постоянное развитие, основанием которого являются аффективные процессы, связанные с подсознательными сферами и выводящими к универсальным основам существования. Он солидарен с Барресом и в отношении к разуму. В статье 1896 года «Против неясности» Пруст говорит: «Если литератор, поэт в самом деле могут проникнуть в реальность вещей так же глубоко, как метафизик, они пользуются для этого другой дорогой. Помощь рассудка не только не укрепляет, но, напротив, парализует порыв чувства, которое одно только и способно привести их к сердцу мира» [6. Р. 392].

Эта же позиция сохранится и в более позднее время. В эссе «Против Сент-Бева» он напишет: «С каждым днем я все меньше значения придаю интеллекту. С каждым днем я все яснее сознаю, что лишь за пределами интеллекта писателю представляется возможность уловить нечто из давних впечатлений, иначе говоря, постичь что-то в самом себе и обрести единственный предмет искусства» [7. С. 25].

Расхождение в позиции двух писателей наступает, когда они обосновывают смысл и цель существования «Я», а также критерии истинности его сути – в выборе точки зрения на то определяющее и изначальное основание, которое всецело обуславливает направление развития «Я». У Барреса в конечном итоге «Я» выходит через посредничество почвы и крови к внешним факторам, формирующим его и ограничивающим его свободу, его индивидуальность.

Национализм для Барреса – доктрина, достоверность которой не подлежит сомнению. Понятие правды определяется для него не суммой фактов. Правда – не есть «постигаемые вещи» (*des choses à savoir*), она возникает в результате обретения истинной точки зрения, с позиции которой все эти вещи в их пропорциях и взаимосвязях кажутся нам верными. В этой связи он вспоминает слова некоего художника, говорившего: «Коро – это человек, который умел хорошо усаживаться (*s'asseoir*)» [8. Р. 12]. Исходя из этого, Баррес заключает: «Мне нужно усесться в определенной точке, которую востребует мое зрение, такое, каким его сформировали века, в точке, откуда все вещи видятся (располагаются) по-французски (*d'où toutes choses se disposent à la mesure d'un Français*). Единство этих истинных и правдивых связей между данными объектами и определенный человек, Француз, – это и есть французское разумение (*la raison française*). И тогда истинный национализм – это не что иное, как знание наличия такой точки, умение найти ее, а обретя ее, – способность удерживаться на ней, чтобы извлекать из нее наше искусство, нашу политику и всю нашу деятельность» [8. Р. 12-13].

По сути, Пруста и Барреса объединяет изначальное одно устремление – сохранить полноту и самобытность «Я», противостоящего социуму и времени. Логика Барреса выводится из абсурдистского мироощущения: «Сама по себе жизнь не имеет смысла» [8. Р. 16]. На разум нельзя полагаться – он приводит к обману, поэтому смерть, небытие оказываются для Барреса даже предпочтительнее. «Я», существующее между миром «варваров» и непроницаемой бездной бытия, заявляющей о себе через импульсы подсознания ощущает опасность и с той, и с другой стороны. В одном случае – утрата индивидуальности, в другом – погружение в хаос индивидуализма, выводящего к нигилизму.

В предисловии 1904 года к «Свободному человеку» Баррес пишет: «Посреди океана, мрачной тайны его волн, которые теснят

меня со всех сторон, я держусь за мою историческую концепцию, подобно тому, как потерпевший кораблекрушение хватается за свою лодку. Я не прикасаюсь ни к тайне начала всех вещей, ни к болезненной загадке конца всех этих вещей. Я цепляюсь за мою недолговечную телесность (*courte solidité*). Я помещаю себя в коллективное пространство, немногим более продолжительное, чем моя индивидуальность. Я изобретаю для себя (*je m'invente*) предназначение, немного более разумное, чем мое жалкое жизненное поприще. В силу самоуничтожений моя мысль, поначалу столь гордая от осознания своей свободы, вынуждена констатировать свою зависимость от той земли и от тех умерших, которые задолго до моего рождения создали и направляли ее во всех ее нюансах» [9. Р. XVI].

Единственной опорой для «Я» оказывается инстинкт, врожденное национальное чувство, основанное на наследственном чувстве почвы, крови, культе умерших: «Мы вовсе не закрыты для вселенского. Оно нас обогащает. Но мы – растения, которые выбирают и преобразовывают его питательные вещества» [9. Р. XIII]. (Этот растительный образ станет одним из любимых у Барреса. Мы находим его, в частности, в знаменитом эпизоде романа «Беспочвенные», где приводятся рассуждения И. Тэна о платане, растущим перед Домом инвалидов). Логика размышлений Барреса ведет к необходимости образования и утверждения некоего духовного единства, которое он обозначает словами *amitié française*: «Принадлежность к одной расе, к одной семье формирует психологический детерминизм. Именно в этом смысле я беру слово “сродство” (*affinité*)» [8. Р. 21]. «Но если это исходное (*brut*) явление систематически гуманизируется и культивируется, если то значение, которое мы в нем имеем в виду, дополнено нежностью и уважением, не обязан ли я называть его дружбой, приязнью (*amitié*)» [8. Р. 21].

Поскольку «Я» существует в социуме среди варваров, необходимо, по мысли Барреса, найти возможности сохранить, не деформируя, его «индивидуальную мелодию» в «социальном хоре» [5. Р. 12]. Если индивидуум меняет свою мелодию на «заученную кантилену», он превращается в «искусственное существо, человека-ложь» [5. Р. 13].

В зависимости от этой теории оказывается и предназначение искусства: «Человек-ложь» может стать писателем, что особенно

страшно, ибо он изменяет своему предназначению: «Вместо того, чтобы быть словом в уже начатой его отцами и продолженной их сыновьями фразе, они бормочут что-то, заикаясь и уничтожая весь ее смысл» [5. Р. 14].

Таким образом всеобщее, универсальное в теории Барреса в духе тэновского детерминизма подменяется его частью, представленной пространством, непосредственно связанным с возникновением «Я». В данном случае у Барреса истина смыкается с пользой. Об этом в свое время писал А. Жид. С его точки зрения, Баррес «приносит некий критерий, новую мерку, по которой можно мерить дух и все духовное» [10. С. 248]. По мнению Жиды, порочность этого критерия заключается в том, что, с одной стороны, Баррес выступает против протестантского духа, «вдохновясь которым, янсенисты писали: “К какому ордену, к какой стране вы бы ни принадлежали, вы должны верить только в то, что истинно и во что вы были бы расположены верить, если бы принадлежали к другой стране, другому ордену, другой профессии”. И еще: “Мы судим о вещах не по тому, чем они являются сами по себе, а по тому, в каком отношении они к нам находятся: так что правда и польза представляют для нас одно и то же”» [10. С. 247].

С другой же стороны, замечает Жид, «Баррес кладет в основу своей этики то, что великий Арно с сокрушением констатирует как печальный факт. Он полагает, что мы не должны стремиться судить о вещах по тому, чем они являются сами по себе, и что вообще мы можем судить о них только со своей субъективной точки зрения. Отсюда лишь один шаг до того, чтобы низвести понятие истины до понятия пользы; шаг этот при благоприятных обстоятельствах делается очень быстро, и все рассуждение оказывается ложным». Отсюда возникает парадокс, противоречие, на которое и указывает Жид: «Для вящей “пользы” Баррес изображает кантианской и немецкой или протестантской и антифранцузской, а следовательно, ненавистной, ту форму мышления, которая является по существу янсенистской и гораздо более французской, чем иезуитская и барресовская форма мышления, которой та всегда противостояла» [10. С. 248].

О том же, по сути, говорит и Ж. Бенда: «Сегодня мы наблюдаем у интеллектуалов, в лице Барреса, Морраса, Сореля и даже Дюркгейма, полный крах той формы души, которая от Платона и до

Канта требовала, чтобы в сердце беспристрастного вечного человека было понятие блага» [2. С. 143].

Баррес в определенный момент подменяет индивидуальное, основанное на всеобщем, универсальном, – индивидуальным, опирающимся на часть общего, сформированного по принципу родственных, кровных, почвеннических связей.

Граница борьбы за истинное «Я» у Барреса проходит между ним и миром «варваров». Совсем другой критерий избирает Пруст. У него проблема подлинного существования решается на уровне бытия «внешнего» и «внутреннего» «Я».

Национальное Пруст связывает с внешними факторами существования личности. Обращаясь к военным конфликтам, он находит их причину в том, что в них «огромные скопления индивидуумов, называемые нациями, сами при определенных обстоятельствах ведут себя, как индивидуумы» [11. С. 86]. Поведение нации, рассматриваемой как индивидуум, может прояснить суть конфликтов: «Для того, чтобы закрывать глаза на все несправедливости, творимые индивидуумом-Германией, и безоговорочно признавать справедливым все, что исходит от индивидуума-Франции, вовсе не обязательно, чтобы у немца отсутствовала способность к здравому мышлению, а у француза она имела, необходимо, чтобы у той и другой стороны было чувство патриотизма» [11. С. 87].

Взаимоотношения между нациями подобны межличностным отношениям: «Логика, руководящая их поведением, – это внутренняя логика, к тому же постоянно подогреваемая страстью, как во время любовной или семейной ссоры, ссоры отца с сыном, кухарки со своей хозяйкой, жены с мужем» [11. С. 86-87].

В письме к Даниэлю Галеви, одному из тех, кто среди 54 французских интеллигентов подписал «Манифест партии интеллектуалов», Пруст говорит: «Никакой справедливый ум не оспорит, что денационализируя произведение, мы лишаем его универсальной ценности: именно на вершине особенного раскрывается общее. Но не является ли истиной того же порядка, что мы лишаем всеобщей и даже национальной ценности произведение, пытаясь его “национализировать”? Таинственные законы, управляющие раскрытием эстетической, равно как и научной истины, извращаются, если над ними поставить не относящееся к ним

суждение. Ученый, составляющий величайшую гордость Франции благодаря выявлению неких законов, перестает ею быть, если станет добиваться именно такой чести, а не искать истину; он утратит ту единственную связь, которая делает закон законом» [3. С. 272-273].

По поводу духовного превосходства, устанавливаемого по праву победителя, Пруст заявляет: «Если бы Франции поручили надзирать за литературами всего мира, на этот доверенный ей мандат можно было бы взирать со слезами радости, однако, ежели бы мы сами его себе выписали, такое не могло не покоробить слегка. Подобная “гегемония”, рожденная от “Победы”, неотвратимо приводит на память „Deutschland über alles” и уже поэтому малость неприятна. Свойством “нашей расы” (вполне ли пристойно хорошему грамотному французскому языку говорить о французской “расе”?) было умение присовокуплять к толике гордости большую долю скромности» [3. С. 273].

Проблема почвы и расы во французской, как и в европейской литературе в целом, – проблема остро обсуждаемая. А. Жид, споря с Барресом, выдвигает такие аргументы: «Ибо необходимо признать, что наши самые крупные художники чаще всего являются продуктами скрещивания пород, результатом отрыва от почвы или, вернее, пересадки в другую почву» [10. С. 189].

В конечном итоге нельзя не признать, что Баррес, как и Пруст, находятся «в поисках», близких по своей направленности, – в поисках точки зрения, способной дать верный взгляд на человека и его предназначение в этом мире. Баррес, как мы видели, ищет опору вначале в себе, в «культе Я», свободного и независимого от мира «варваров». Мир здесь, как и у Пруста, выстраивается / перестраивается «внутренним Я». Пруст развивает эту тенденцию, вырабатывая механизм «переживания» / фиксации мира с помощью спонтанной памяти. Баррес же идет в другом направлении. Точка зрения индивидуума начинает определяться и формироваться у него внешними факторами, тем, что получает определение «национализм»: кровью, почвой.

Испытывая страх перед миром «варваров», Баррес пытается выстроить заслон перед ним, но вместе с тем отвоевать и утвердить свое личное пространство в этом мире, не выходя по возможности за рамки своего «Я», что в основе своей является утопией. Он пытается реализовать эту утопию через поиск внутренних глубинных связей,

обнаруживая в своем «Я» экстраличностное начало, якобы не посягающее на его самобытность. Полагая, что именно это начало усиливает самобытность и свободу «Я», Баррес на деле подчиняет его внешним факторам и ограничивает его независимость, вторгаясь в сферу политики. Однако очевидно, что в случае Барреса речь идет не столько о политической, сколько об экзистенциальной утопии. Эта утопия выявляется яснее на фоне прустовской попытки эстетической самореализации «Я», которая, по сути, тоже оказывается утопией.

В отличие от Пруста, «внутреннее Я» у Барреса не существует в независимости от «внешнего». Для Пруста личностное начало, вбирающее в себя обстоятельства действительности, переживающие их, остается единственной реальностью и главным критерием в оценке подлинности существования. Искусство, нацеленное на реализацию бытия глубинного «Я» и независимое от каких-либо внешних факторов, от критерия пользы, становится способом его существования, в отличие от Барреса, встраивающего свое творчество в политическое пространство, которое объединяет разные «Я», а значит и нации, поскольку эти понятия у него неотделимы друг от друга.

Пруст не принимает и не понимает намерения Барреса заставить искусство «служить своему отечеству». Художник может способствовать славе своей родины, по убеждению Пруста, лишь в том случае, если он остается истинным творцом, то есть «думает о правде бытия, которая открывается перед ним» [12. Р. 888]. Именно это качество своего соотечественника Пруст ценил на протяжении всей жизни, о чем, в частности, свидетельствует его переписка. Так, в письме Барресу от 17 февраля 1909 он пишет: «Как вы хорошо написали о ваших родных местах! И прибавили им немало красок, ибо в описываемых вами зеркалах спокойной воды, коими вы любовались в Аква Морта, в венецианских каналах и тогда, когда были в Сент-Одиде, – везде в нашем восприятии присутствует образ горизонтальных водных пространств, в которых отражается то, что вы описываете; это глубочайшим образом отличает рисуемые вами картины. Здесь чистейший Баррес» [3. С. 108].

Интересно, что отношение Барреса к Прусту было совершенно иным. Он, очевидно, так до конца и не понял масштабности прустовского художественного творчества, судя по его высказываниям, дошедшим до нас. Оценивая Пруста-писателя,

Баррес называл его «арабским сказочником под пологом шатра», которому не важна «канва произведения», он украшает ее арабесками и «все становится похожим на цветы, птицы, нарисованные на коробках с рахат-лукумом» [13. Р. 671]. А. Моруа в своей книге приводит слова, сказанные Барресом Мориаку после похорон Пруста: «В общем... э... это ведь был наш молодой человек» [14. С. 329]. Несколько позднее он произнесет и следующее: «Ах! Пруст! Милый собрат, каким же явлением вы были! И с какой беззастенчивостью я судил о вас!» [14. С. 329]. Слова, которые, впрочем, не дают нам ответа на вопрос: возобладало ли общечеловеческое над национальным в сознании Барреса?

### Примечания

1. Бенда приводит в качестве примера слова Карла Лампрехта (1856-1915): «Германия – защита и опора европейской цивилизации» и Вильгельма II (1859-1941): «После войны Германия вновь возьмет на себя свою историческую задачу – быть сердцем Европы и просвещать европейское человечество» (Temps, 14 sept. 1915) [2. С. 234].

### Библиографический список

1. Косиков Г.К. Может ли интеллигент быть фашистом? (Пьер Дриё Ла Рошель между «словом» и «делом») // Косиков Г.К. Собрание соч.: В 2 т. М.: Центр книги Рудомино, 2011. Т. 1. С. 353-371.
2. Бенда Ж. Предательство интеллектуалов. М.: ИРИСЭН, Мысль, Социум, 2009. 310 с.
3. Пруст М. Письма. М.: Фонд «Гласность», 2002. 368 с.
4. Barrès M. Examen de trois romans idéologiques // Barrès M. Sous l'oeil des barbares. Paris: Emile-Paul, éditeur, 1911. P. 3-47.
5. Barrès M. Les amitiés françaises. Paris: Felix Juvin, éditeur, 1903. 271 p.
6. Proust M. Contre Sainte-Beuve precede de Pastiches et melanges et suivi de Essais et article. Paris, 1971. 392 p.
7. Пруст М. Против Сент-Бева: Статьи и эссе. М.: ЧеРо, 1999. 224 с.
8. Barrès M. Scènes et doctrines du nationalisme. Paris: Félix Juven, éditeur. S. a. [1902]. 518 p.
9. Barres M. Le culte de moi: Un homme libre. Paris: Emile-Paul, éditeur, 1912. 271 p.

10. Жид А. Достоевский: Эссе. Томск: Водолей, 1994. 288 с.
11. Пруст М. В поисках утраченного времени: Обретенное время. СПб.: Амфора, 2001. 382 с.
12. Proust M. A la recherche du temps perdu : in 3 t. Paris: Gallimard, 1954. Т. III. 1324 p.
13. Chantal R.de. Marcel Proust critique littéraire. Т. 2. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal, 1967. 765 p.
14. Моруа А. В поисках Марселя Пруста: Биография. СПб.: Лимбус Пресс, 2000. 384 с.

### **Сведения об авторе**

Таганов Александр Николаевич  
доктор филологических наук,  
профессор кафедры зарубежной литературы  
Ивановского государственного университета  
E-mail: shishtag@mail.ru

УДК 821.133. "19/20"

## РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОСТЬ И ВЫМЫСЕЛ В РОМАНАХ АНДРЕЯ МАКИНА

С.М. Фомин

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

В статье исследуется феномен «нефикциональной» литературы, представляющий собой гибридный романский жанр, сочетающий элементы художественного вымысла и аутентичного исторического документа, референциальности и авторской фантазии. В качестве объекта исследования выбран известный современный французский писатель Андрей Макин, чье романное творчество эволюционирует от романа «классического» типа к нефикциональной прозе.

**Ключевые слова:** референциальность, нефикциональная литература, автор биографический, автор художественный, публицистика, внесюжетные элементы, роман-памфлет.

### **Referentiality and Fiction in the Novels by A. Makine Sergey Fomin**

The article examines the phenomenon of “non-fiction literature,” which represents a hybrid novel genre, combining elements of fiction with authentic historical documents, and referentiality with the author’s imagination. This particular piece of research focuses on Andreï Makine, a contemporary French writer, whose works evolve from a classical novel to non-fiction prose.

**Keywords:** referentiality, non-fiction literature, biographical author, fiction author, publicism, beyond-story elements, pamphlet-novel.

Современный роман – не только «эпос частной жизни» (Гегель), но и вечный спор между двумя его ключевыми элементами: фактом и вымыслом. Сегодня наблюдается очевидное убывание художественной составляющей, которая, по справедливому выражению Л.Я. Гинзбург, определяет суть романного жанра. Ей же принадлежит знаменательное для современной литературы замечание о необходимости обращения к биографии автора как важному смысловому ключу. Знание фактов частной жизни художника может стать «дополнительным смысловым ключом и источником обогащающих ассоциаций» для всякого, кто пытается проникнуть в творческую лабораторию художника [1. С. 7]. А потому на первый план выдвигается вопрос о сути так называемой литературы

*autofiction* или литературы «нефикциональной», которая, вне всякого сомнения, диктует законы современному книжному рынку.

В рамках Московской ярмарки литературы «нон-фикшн» ежегодно ведутся жаркие споры о поэтике новой жанровой разновидности романа и породивших ее причинах. Генезис, поэтика и современное состояние такой литературы подробно изучены в исследовании М. Левиной-Паркер «Введение в самосочинение: *autofiction*», которая справедливо отмечает оксюморонную природу явления: «сочетание несочетаемого в одном тексте: автобиографии и романа, референциальности и вымысла, документальности и художественности» [2. С. 1].

Итоги дискуссий, ведущихся не только в Москве, подводит В.Д. Алташина в статье «“Трехстворчатое зеркало” современного французского романа: автовымысел, биовымысел, интермедиальность»: «...они (произведения) объединяются единым образом художника, отражение которого то максимально приближено к реальности, то скрывается под маской другого, то видит свое изображение в других медиа» [3. С. 95].

Ее статья опубликована в одной из монографий о путях развития современной западноевропейской прозы XX-XXI веков, изданных в Волгоградском университете под общ. ред. В.А. Пестерева [4]. В них поэтика нефикциональной литературы исследуется на материале ведущих современных авторов, порой отличных друг от друга, но объединенных особенным отношением к документу как основе современной литературы: от П. Акройда и М. Кундеры до Ж. Руо и Д. Сальнав. Правда, в цитированных исследованиях не называется имя Андрея Макина, без творчества которого общая панорама современной европейской литературы была бы неполной.

В разговор о причинах востребованности нефикциональной литературы известный французский писатель Андрей Макин включается своим романом «*Le Pays du lieutenant Schreiber*» (дословный перевод: «Страна лейтенанта Шрейбера»), изданным в 2014 году. В многочисленных интервью он пытается объяснить широкое присутствие в тексте его произведений необработанного вымыслом факта истории. Вопрос о причинах подобной трансформации творческого метода А. Макина последних лет неизбежен, так как долгое время художник оставался в рамках

«классического» романа, рассматривая его как трибуну для обращения к широкой читательской аудитории, отлученной от классической литературы и утратившей таким образом нравственные ориентиры. На встрече со своими читателями в Одессе он говорил об опасности процесса «всемирной кретинизации» населения, чем успешно занимается так называемая «массовая» культура и средства информации. Он, тем не менее, готов использовать «уловки», которые так привлекают в псевдодокументальной литературе широкую читательскую аудиторию, то есть, как справедливо заметила С.-Г. Колетт, умение «врать по-настоящему».

У всех, кто знаком с творчеством А. Макина, складывается стойкое убеждение, что он, несмотря на приверженность классическим образцам, автор биографический. Этому способствовало его «Французское завещание», принесшее художнику Гонкуровскую премию в 1995 году. Так было «В музыке одной жизни», книгах «Имя твое неизвестно», «Реквием по Востоку» и «Любимая женщина».

Последнее произведение А. Макина «Страна лейтенанта Шрейбера» «маскируется» под автобиографию, настолько очевидны заимствования из истории собственной жизни, хорошо известные широкой читательской аудитории. Рожденный в СССР в 1957 году и отказавшийся в 1988 году после заграникомандировки возвращаться на родину писатель, переживший до своего признания трудные годы нужды и одиночества, влюблен во французскую цивилизацию, которую постоянно сравнивает с советской империей, явно не питая к ней никаких позитивных чувств. Начиная с 2006 года – времени появления сборника публицистических текстов «La France qu'on oublie d'aimer» (дословный перевод: «Франция, которую забывают любить»), – он стремится предупредить новую родину о грозящей ей опасности утраты идентичности. Отсюда постоянная критическая «нота» по всем последним произведениях автора, чего не было в его ранних текстах.

Кстати, именно с обращения к публицистической книге 2006 года начинается повествование романа о жизни и подвигах легендарного лейтенанта. Господин Шрейбер, полное имя которого Жан-Клод Серван-Шрейбер, – лицо историческое. Однако уже своим заглавием автор предупреждает о том, что перед нами произведение «фикциональное», потому что у него есть подзаголовок: «Роман

одной жизни». Действительно, создатель книги делает все, чтобы читатель поверил, что перед ним один из образчиков жанра биографии человека, оставившего след в истории Франции. Шрейбер – герой Второй мировой войны, соратник генерала де Голля, известный журналист и продюсер. Знакомство рассказчика и его героя начинается со звонка Ж.-К. Серван-Шрейбера автору «Франции, которую забывают любить». А. Макин приводит в главе «Читатель» полный текст письма господина Шрейбера, который высоко оценил произведение французского писателя. Проверить, существовал ли реальный текст письма, не представляется возможным. Для читателя, понятно, это и не важно.

Художественный прием внедрения в романную канву элементов документального типа литературы – мемуаров, эссе, писем или дневников – уже был опробован Сидони-Габриель Колетт, которую принято считать основательницей жанра *autofiction* во Франции на рубеже XIX-XX веков [5. Р. 4] и с творчеством которой А. Макин несомненно хорошо знаком. Колетт прославилась, в частности, тем, что включила в самое известное свое произведение «Рождение дня» письмо матери о цветущем кактусе, из-за которого она не сможет приехать в гости к дочери. С него, как справедливо пишет З.И. Кирнозе, и начинается так называемая «автопсихологическая» проза, в которую составляющей частью входит нефикциональная литература, в какой бы терминологии она ни существовала: автовымысел, автописьмо, приближение к реальности, псевдодокументальность и т. д. [6. С. 9]. Следует сказать, что знаменитое письмо реально не существовало: о его фикциональности позднее говорила сама автор «Рождения дня».

Вслед за Колетт, А. Макин заставляет нас поверить в то, что именно ему принадлежит идея публикации мемуаров героя Франции Ж.К. Шрейбера в юбилейный для Европы год открытия Второго фронта. Он подробно описывает встречи с незаурядным человеком, которым французы перестали гордиться, рассказывает о том, как долго и трудно добивался публикации воспоминаний легендарной личности, которые так и оказались не востребованными. Уходящий под нож тираж книги Шрейбера становится поводом для раздумий А. Макина, писателя, гражданина, философа.

Однако не только «прямое» обращение к собственному опыту связывает текст А. Макина с литературой «нон-фикшн», хотя

биографическая подоплека его романов всячески акцентируется. Он открыто черпает материал из своей биографии и, практически не обрабатывая, предлагает читателю воспоминания о неуютном советском детстве и юности, о работе в Париже, о получении политического убежища, о долгих попытках найти своего издателя и о чудесном признании. Вместе с тем права В.Д. Алташина, которая предупреждала, что, казалось бы, реальное лицо автора почти всегда хорошо исполненная маска. И действительно, иногда читатель ловит себя на мысли, что перед ним все-таки роман, в котором происходит процесс «пересоздания» фактов частной биографии. Достаточно вспомнить, как А. Макин уже не в первый раз пытается убедить читателя, что предлагает информацию из первых уст. Но он продолжает «правдиво лгать», так как не было никакого его участия в советских войнах в Африке или Афганистане, как не было и большинства его поездок в российскую глубинку или в столицы, описанных в истории жизни Шрейбера и в других его романах.

Для того чтобы придать своему роману вид биографического текста, автор широко использует так называемые внесюжетные элементы, которые создают ощущение иллюзии достоверности происходящего и описываемого. Роман «Страна лейтенанта Шрейбера» этими элементами изобилуют. Кроме цитат из собственных текстов или писем, А. Макин внедряет в роман стихотворные и песенные тексты, отрывки из газетных статей или исторических документов. Особенностью прозы автора становится, казалось бы, парадоксальное использование внесюжетных элементов в качестве сюжетных скрепов, которые не дают книге развалиться на отдельные элементы. Так, в каждой главе он обращается к фрагментам «Дневника передвижений и войсковых операций 4 танкового батальона в период боевых действий против Германии со 2 сентября 1939 г. по 25 июня 1940 г.» («*Journal des Marches et Opérations du 4<sup>e</sup> Cuirassiers pendant la Campagne contre l'Allemagne du 2 septembre 1939 au 25 juin 1940*»), который призван документально подтвердить подвиг поколения, сохранившего французскую цивилизацию. Он обильно цитирует имена солдат и офицеров, трагическая судьба которых осталась только в памяти старика Шрейбера и на страницах книги его воспоминаний.

Л.Я. Гинзбург, рассуждая о путях развития литературы XX века, отмечала, что перед современным художником открываются два

пути: его либо интересует «человек-код», либо «человек-магма» [7. С. 40]. Очевидно, что современному роману ближе и интереснее «человек-код», по сути вырождающийся в «аллотропного, неукоренного, фланирующего “постороннего”, стремящегося вырваться из социальных и иных оков “на острова” или в “духовные провинции”» [8. С. 5]. Уместно здесь процитировать и одного из теоретиков жанра Венсана Колонна, который был уверен в том, что успех нефикциональной литературы лежит в сфере захватившего современное общество субъективного индивидуализма (цит. по [2]). Мы это видим в творчестве самых «модных» соратников А. Макина М. Уэльбека и Ф. Бегбедера.

Автор истории Шрейбера хочет вернуть человечеству биографию «магмы». Так, главный герой романа А. Макина «Имя твое неизвестно» писатель Шутов, за которым угадывается сам автор, формулирует свое предназначение следующим образом: «*Se qu'il faudra écrire, c'est juste cela: ces 'femmes inconues' et 'ces hommes inconnus' qui s'aimaient et dont la parole est restée muette*» («Вот о чем надо писать: о “незнакомых женщинах” и “незнакомых мужчинах”, которые любили и чей голос так и не был услышан») [9. Р. 292]. В лексиконе автора слово «магма» – одно из излюбленных, поэтому сквозь весь текст книги Макина проходит образ неизвестного солдата, которого он увидел на одной из фотографий Шрейбера.

«Видеоряд» играет в книге автора не менее важную роль, чем фрагменты писем или документов. Кроме подробно описанных фотографий, сюжетным скрепом становится картина известного советского художника Константина Васильева «Тоска по Родине», на которой изображена солдатская масса, трагическая и безлика. К ней автор многократно обращается, вспоминая неизвестных солдат как в СССР, так и во Франции: в необходимости вернуть каждому из них индивидуальность он видит свое предназначение.

Однако история жизни выдающегося человека, ушедшего в небытие для большинства своих сограждан задолго до его физической кончины, – это обращение к современникам, которые не видят опасности, грозящей Европе и Франции. Обыкновенно А. Макин называет себя французским писателем и гражданином, но в книге о жизни Шрейбера, как и во «Франции, которую перестали любить», он пользуется уникальным положением человека другой культуры, «вторичной языковой личности», настаивает на своей «инаковости»,

полагая, что взгляд со стороны должен звучать убедительнее, чем голос соседа или коллеги.

Для Макина – наследника русских писателей – нет запретных тем. Занимаясь «археологией» души своего персонажа, он открыто вскрывает нарывы французской цивилизации, предлагает вспомнить, что существуют «запретные» для всех темы иммиграции, интеграции, мирного и немирного сосуществования, меньшинств, которые обходят молчанием, полагая, что связанные с этими процессами проблемы решатся сами собой.

Обращение к нефикциональной литературе в случае А. Макина оправдано тем, что традиционная литература как «трибуна, обращенная к массам», современного читателя не интересует, а потому необходимо мимикрировать и подлаживаться под документ или скандальную хронику. Представляется, что только они пока еще способны вызвать интерес и у тех, кто считает себя французом и наследником великой культуры, и тех, для кого Франция – чужая территория, готовая превратиться в бесконечное число «агрессивных гетто, объединенных ненавистью к ближнему» [10. С. 51]. А. Макин надеется на сохранение французской нации, главным достоянием которой является французский язык, и тем самым он продолжает уходящую в глубины веков традицию поэтов Плеяды и Ж. Дюбелле, автора «Защиты и прославления французского языка».

Следует признать правоту автора романа «Страна лейтенанта Шрейбера», который приглашает объединиться всем, кто еще способен пропагандировать поэтическое слово как носителя нравственности в любых жанровых формах, хотя его мало интересует вопрос о специфике нефикциональной литературы, в которой документ диктует свои законы художественности. Он открывает еще одну возможность этой жанровой формы, которую многие обвиняют в легковесности и потакании вкусам толпы: она способна превратить текст в глубокое философское эссе, в роман-пафлет, не скатываясь в область глубокой теории, чуждой массовой читательской аудитории, которую необходимо «образовывать», как бы это ни было трудно, возвращая литературе одну из ее основных функций: дидактическую.

Французская элита по достоинству оценила вклад Андрея Макина во французскую культуру, избрав его во Французскую Академию, основной задачей которой сегодня является не только

сохранение традиций, но и забота о чистоте французского языка – главного национального достояния новой родины писателя.

### Библиографический список

1. Гинзбург Л.Я. О старом и новом. Статьи и очерки. Л.: Советский писатель, 1982. 398 с.
2. Левина-Паркер М. Введение в самосочинение: *autofiction* // НЛО. 2010. № 103 // Электронный ресурс Интернет: <http://old.magazines.russ.ru:8080/nlo/2010/103/le2-pr.html>.
3. Алташина В.Д. «Трехстворчатое зеркало» современного французского романа: автовымысел, биовымысел, интермедальность // Искусство романа на рубеже XX-XXI столетий. 1990-2015. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2015. С. 74-95.
4. Романная проза Запада на рубеже XX-XXI столетий. 1990-2014: Учебное пособие под ред. В.А. Пестерева. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2014. 291 с.
5. Michineau S. *L'autofiction dans l'oeuvre de Colette*. P. : Publibook, 2008. 436 p.
6. Кирнозе З.И. Цветение кактуса // Colette. *La Naissance du Jour. Oeuvres choisies*. М.: Radouga, 1983. P. 7-33.
7. Гинзбург Л. Литература в поисках реальности. Статьи, эссе, заметки. Л.: Советский писатель, 1987. 400 с.
8. Швейбельман Н.Ф., Кирнозе З.И., Фомин С.М. Этическая преднамеренность зарубежной литературы XX века: Учебное пособие. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. 133 с.
9. Makine A. *La vie d'un homme inconnu*. P. : Seuil, 2009. 295 p.
10. Makine A. *Le pays du lieutenant Schreiber*. P. : Grasset et Fasquelle, 2014. 221 p.

### Сведения об авторе

Фомин Сергей Матвеевич  
кандидат филологических наук, доцент,  
профессор кафедры русской филологии,  
зарубежной литературы и межкультурной коммуникации  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: [semafor1952@yandex.ru](mailto:semafor1952@yandex.ru)

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(470.53):37(100)

## КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕРМСКОГО КРАЯ

**Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников**

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический  
университет», Пермь*

Статья посвящена рассмотрению процесса и результата реализации системы Международного бакалавриата в образовательном пространстве Пермского края на основе компаративного анализа образовательных систем, а также процесса профессиональной подготовки и саморазвития учителя системы Международного бакалавриата в современной парадигме российского образования.

**Ключевые слова:** компаративный подход, образовательное пространство, Международный бакалавриат, образовательная парадигма, профессиональное развитие, программа начальной школы, программа основной средней школы, дипломная программа.

### **Comparative Analysis of the Russian National System of Education and the International Baccalaureate within the Educational Environment of Perm Krai** **Boris Kruze, Konstantin Bezukladnikov**

The article presents the process and results of integrating the International Baccalaureate system into the educational environment of Perm Krai based on the comparative analyses of the systems of education, process of training and self-development of teachers of the International Baccalaureate within the modern paradigm of Russian education.

**Keywords:** comparative approach, educational environment, the International Baccalaureate, educational paradigm, the professional development, the Primary Years Programme, the Middle Years Programme, the Diploma Programme.

Модернизация российского образования в логике постнеклассической научно-образовательной парадигмы возможна только при условии систематического анализа и учета мировых

тенденций развития образования, анализа и привлечения лучшего образовательного опыта, накопленного в рамках современной парадигмы международного образования. Наличие разного рода параллелей в системах образования стало объектом изучения сравнительной педагогики. Компаративный анализ разнообразных педагогических систем позволяет выявить тождественность и различия, определить ценность и значимость сравниваемых явлений. Интерес российской педагогической общественности к проблемам образования за рубежом сегодня закономерен, т. к. эффективность образования является существенным показателем уровня общего развития любой страны. Знакомство с зарубежным опытом способствует лучшему пониманию тенденций развития школы и педагогики. На примере развитых зарубежных стран характеризуются основные направления образовательной политики в мире на рубеже веков. Определяются условия и предпосылки формирования современной политики в области образования: усиление процессов глобализации, интеграции и взаимосвязи стран и народов; требования информационного общества к воспитанию граждан, владеющих современными компетенциями; создание основы для конкурентоспособной экономики в международном масштабе. Таким образом, обращение к зарубежным системам образования в контексте сравнительной педагогики дает возможность глубже изучить проблемы развития современного образования, учесть опыт других стран в этой области. В сравнительно-сопоставительных исследованиях сегодня выявлены следующие закономерности развития образования в Западной Европе: многоэтапность, неравномерность, национальный характер и социальная селективность образования, неразрывная связь образования с другими компонентами культуры.

Попытки интеграции международных образовательных систем в образовательное пространство Содружества независимых государств привели к значительному распространению на этой территории системы Международного бакалавриата.

Международный бакалавриат – это некоммерческая универсальная образовательная система, единая для стран-участниц, дающая качественное современное общее образование,

воспитывающая лидеров будущего. Международный бакалавриат – международная неправительственная организация, имеющая консультативный статус в ЮНЕСКО и Совете Европы. Штаб-квартира Международного бакалавриата находится в Швейцарии [1]. Эффективное функционирование системы Международного бакалавриата в мире обеспечивается работой трех центральных офисов, координирующих работу системы в трех регионах мира: Европа, Африка, Ближний восток; Америка; Азия и Океания.

Межрегиональная координация включает следующие основные направления деятельности:

- разработка требований к содержанию обучения и результатам образования;
- разработка нормативно-методической документации для школ Международного бакалавриата;
- осуществление авторизационных и консультационных визитов в школы, контрольных визитов на международные экзамены;
- разработка и реализация программ профессионального развития учителей Международного бакалавриата;
- осуществление контроля деятельности образовательных учреждений, предоставляющих услуги по профессиональному развитию учителей Международного бакалавриата;
- организация работы ассоциаций (профессиональных объединений) школ Международного бакалавриата.

Количество школ Международного бакалавриата в мире составляет 3856, они работают в 148 странах. В них обучается более 1 211 000 учеников. В России официальный статус школы Международного бакалавриата получили 19 общеобразовательных учреждений (по состоянию на 03.08.2014).

Выпускники школ Международного бакалавриата могут без дополнительных вступительных испытаний поступать в более чем 5000 учреждений высшего профессионального образования, расположенных в 100 странах мира (по состоянию на 03.08.2014). Таким образом, Международный бакалавриат – единственная образовательная система, результаты обучения в которой признаются в странах-участницах [2]. Это свидетельствует о том, что система

Международного бакалавриата является диалектическим развитием наиболее продуктивных мировых концепций XX-XXI веков.

Организация Международного бакалавриата была создана в 1968 г. по инициативе Международной школы Женевы и Школы ООН в Нью-Йорке с целью стандартизации международного образования. Исторически первой образовательной программой, позже получившей название «Международной бакалавриат», стала программа двухлетнего универсального курса (Дипломная программа) для наиболее способных учащихся [3]. Этот курс обеспечивает подготовку к поступлению в университеты во всех странах мира.

Программа курса разрабатывалась в 60-е гг. XX в. В наши дни она постоянно обновляется. Дипломная программа завершается общей для всех школ, входящих в международное сообщество, аттестацией, предусматривающей централизованную проверку и оценку знаний выпускников по единым для всех школ критериям.

С 1994 г. появляется образовательная программа для подростков, а с 1997 г. – для дошкольников и младших школьников [4].

На сегодняшний день Международный бакалавриат предлагает четыре образовательные программы для детей разного возраста:

- программа дошкольного и начального образования (*Primary Years Programme, PYP*) для дошкольников и младших школьников от 3 до 12 лет, сфокусированная на разностороннем развитии ребенка на уроке и вне его;
- программа неполного среднего образования (*Middle Years Programme, MYP*) для подростков с 11 до 16 лет, создающая условия для академических занятий и развития навыков социализации при освоении традиционных школьных предметов;
- дипломная программа (полное среднее образование) (*Diploma Programme, DP*) для старшеклассников с 16 до 19 лет, представляющая собой двухлетний курс, который отвечает потребностям высокомотивированных учащихся и позволяет им получить подготовку для поступления в ведущие университеты мира;
- карьерный сертификат для старшеклассников – освоение обучающимися только одного из компонентов программы [5].

Официальным документом, регламентирующим деятельность Международного бакалавриата, является «Профиль ученика» (*The IB learner profile*) – перечень характеристик, которыми должен обладать ученик после завершения обучения по программе Международного бакалавриата. Программы Международного бакалавриата, обеспечивая развитие личности в целом, делают упор на личностное, интеллектуальное, эмоциональное и общественное развитие посредством овладения информацией из различных областей знания [6].

Главные принципы Международного бакалавриата – всестороннее развитие личности и подготовка активного, способного к принятию на себя ответственности гражданина.

«Профиль» ученика Международного бакалавриата – это «профиль» человека в контексте непрерывного образования. «Профиль» ученика является ключевым компонентом, объединяющим все программы Международного бакалавриата. Международный бакалавриат не рассматривает «профиль» как портрет преуспевающего ученика. Акцент сделан на процессах учения и развития. «Профиль» рассматривается как карта непрерывного образования, целью которого является формирование интернационального мышления. Интернациональность мышления есть условие создания межкультурного взаимопонимания и уважения друг к другу. Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, воспитывают внутренне свободное, деятельное человека, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство [7].

Основные педагогические идеи образовательной системы Международного бакалавриата во многом созвучны Национальной доктрине образования в России. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) направлен на реализацию качественно новой, личностно ориентированной развивающей модели массовой школы и призван обеспечить достижение следующих основных целей:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики,

задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентация на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития [8].

Система образования призвана помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития ученика. Одна из центральных задач образования – формирование универсальных учебных действий, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Развитие универсальных учебных действий во многом

зависит от единства подходов к обучению предметам, от выявления и реализации межпредметных связей. Выделение в стандарте межпредметных связей способствует интеграции предметов, предотвращению предметной разобщенности и перегрузки обучающихся, созданию единой основы для развития учащихся.

Развитие личностных качеств и способностей школьников опирается на приобретение ими опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной.

В ФГОС особое место отведено системно-деятельностному, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях [9].

В основе философии образовательной системы Международного бакалавриата лежит компетентностный подход.

В системе Международного бакалавриата основным результатом учебной деятельности является формирование ключевых компетентностей в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и других сферах. На формирование этих компетентностей и ориентировано содержание образования, системообразующим компонентом которого является область взаимодействия «Подходы к учению» (для *МУР*) и «Теория познания» (для *DP*). Содержание данной области взаимодействия весьма актуально для российской школы в свете ее модернизации. В центре внимания учителя и учащихся – механизмы постижения нового, процессы познания, формирование умственных действий, развитие процессуальной стороны мышления. Именно в этих областях взаимодействия формируются умения и навыки проектирования и планирования деятельности, осуществления самоанализа и самооценки проведенной работы, выявления, формулирования и решения проблемы, работы с текстом, поиска источников информации, необходимых для решения проблем, проведения исследования, представления результатов своей деятельности, работы в группе. Данные умения и навыки затем используются при овладении различными областями знаний как на занятиях, так и в самообразовательной деятельности школьников [10].

Соответствует духу модернизации российского образования также характерная для системы Международного бакалавриата идея целостного подхода к образованию, основная задача которого – осознание учащимися связей между собственно школьными предметами и окружающим миром посредством соединения знаний, опыта и практической деятельности учащихся. Для реализации идеи целостности образования разработан механизм, являющийся уникальной характеристикой программ Международного бакалавриата – «Области взаимодействия». Области взаимодействия – это непредметные связи, отражающие условия выделяемой сферы деятельности человека. Через области взаимодействия осуществляется органичная связь как между предметами, так и между урочной и внеурочной деятельностью учащихся. Это требует создания новых отношений – сотрудничества и сотворчества – между всеми участниками образовательного процесса и ведет к созданию структурной организации, которую можно назвать «работой в команде».

Актуальна для современной российской школы и идея субъектной позиции ребенка в процессе обучения. Ее реализации способствует широкое применение проектной технологии, практическая направленность обучения, использование активных форм. Одним из наиболее эффективных способов реализации идеи субъектного подхода в обучении в системе Международного бакалавриата является разработка и осуществление учащимися коллективных и индивидуальных проектов. Проектирование осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Реализуя проект, учащиеся учатся ставить цели, планировать деятельность, выбирать адекватные цели средства, анализировать и отбирать информацию. Большое внимание уделяется анализу осуществленного проекта и рефлексии. Возрастает роль самостоятельной деятельности учащихся.

Одно из наиболее актуальных направлений модернизации российского образования – приоритетное развитие его воспитательной составляющей. В частности, среди наиболее важных целей названы: развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации, умения отстаивать свои права, готовности к сотрудничеству, развитие способности к созидательной

деятельности, толерантности, терпимости к чужому мнению, умения вести диалог. Для их реализации в системе Международного бакалавриата разработаны механизмы (содержательные составляющие для областей взаимодействия «Человек – творец» и «Служение ближним» для *MYP* и «Творчество, действия и сервис» (*CAS*) для *DP*), действие которых распространяется и на урок, и на внеурочную деятельность; проектная деятельность, которая в системе Международного бакалавриата является основной; сотрудничество детей, родителей, педагогов в реализации этих проектов.

В организации воспитательной деятельности в Международном бакалавриате реализуются следующие подходы: гуманистический, который предполагает учет индивидуальных потребностей детей, оказание им педагогической поддержки в реализации способностей и талантов; субъектный, при котором ребенок является активным участником и организатором воспитательных мероприятий на всех этапах их подготовки и проведения; интегративный, который позволяет обеспечить связь предметных областей, областей взаимодействия, урочной и внеурочной деятельности и сформировать целостную картину мира.

Активными участниками воспитательного процесса становятся родители. Часто они выступают одной командой с учителями и детьми.

Актуальна для российской школы в свете ее модернизации и проблема оценивания. В Международном бакалавриате главная функция оценивания – анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответствующих поправок. Отсюда большое значение придается критериальному оцениванию и самооценке учащихся. Критерии оценивания разрабатываются по каждому предмету, они являются едиными для всех участников программы. В системе Международного бакалавриата итоговое оценивание также осуществляется с использованием критериального подхода. Недопустимо выведение итоговых оценок из текущих с использованием среднего балла. В результате текущая оценка является лишь показателем успешности конкретной работы. Российская образовательная система к этому подходит с введением Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Большое внимание в системе Международного бакалавриата уделяется и здоровьесберегающим технологиям. Это одно из приоритетных направлений в модернизации российской школы. В системе Международного бакалавриата существует область взаимодействия «Здоровье и социальное образование», в которой большое внимание уделяется проблемам сохранения и укрепления физического, социального, нравственного здоровья.

Все вышеизложенное свидетельствует о совпадении целей и концепций развития российской системы образования с целями и концепцией развития системы Международного бакалавриата. Более того, Международный бакалавриат интегрируется в систему образования нашей страны. Использование международного опыта в сочетании с отечественными технологиями будет способствовать совершенствованию и развитию российской системы образования [11].

В Пермском крае по инициативе губернатора и Министерства образования Пермского края с 2007 по 2009 годы успешно реализовывался проект «Создание системы Международного бакалавриата» на базе четырёх образовательных учреждений: Пермского государственного педагогического университета, школы № 7 с углубленным изучением английского языка г. Перми, физико-математической школы № 9 им. А.С. Пушкина г. Перми и лицея № 10 при Пермском филиале Высшей школы экономики.

Уникальность проекта определяется тем, что не только в России, но и в большинстве стран мира, где работают образовательные учреждения Международного бакалавриата, отсутствует опыт реализации регионального сетевого проекта, сочетающего эффективную государственную поддержку, качественное управление и научно-методическое обеспечение высокого уровня. Результатом эксперимента явилась разработка действующей сетевой модели взаимодействия школ Международного бакалавриата в образовательном пространстве крупного региона Российской Федерации.

Министерство образования Пермского края уделяет большое внимание взаимодействию участников проекта, поддерживает тесные

связи с Организацией Международного бакалавриата в Женеве и её региональным офисом стран Африки, Европы и Ближнего Востока.

27 февраля 2009 года в Женеве состоялось подписание меморандума о взаимопонимании между Организацией Международного бакалавриата и Министерством образования Пермского края со следующими общими целями: внести вклад в реформу и развитие системы образования Пермского края, облегчая авторизацию трех названных муниципальных общеобразовательных учреждений как «Школ мира Международного бакалавриата» (*IB World schools*), уполномоченных предоставлять программы начальной школы – *the Primary Years Programme*, программы основной школы – *Middle Years Programme* и программы старшей школы – *Diploma Programme* в соответствии с установленными процедурами Международного бакалавриата, стандартами и предусмотренными выплатами.

В результате концептуализации и внедрения основных положений системы Международного бакалавриата в образовательное пространство Пермского края в 2010 году были проведены курсы повышения квалификации учителей, работающих в системе Международного бакалавриата; состоялся визит директора регионального офиса Международного бакалавриата по Европе, Африке и Ближнему Востоку Эйдриана Керни и директора по профессиональному развитию Оке Сормана, которые дали высокую оценку результатам развития системы Международного бакалавриата в Пермском крае.

Результаты проекта нашли свое отражение в учебном пособии «Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: региональный сетевой проект», подготовленном коллективом авторов из Министерства образования Пермского края и Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

В 2011 году опыт реализации системы Международного бакалавриата в рамках обучающих семинаров, организованных сотрудниками Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета в Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», транслировался в г. Астане (Республика Казахстан). Сотрудниками Пермского

государственного гуманитарно-педагогического университета было подготовлено учебное пособие «Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века».

В 2012 году в ПГГПУ был создан провайдер-центр Международного бакалавриата. Его руководитель стал послом Международного бакалавриата в Российской Федерации. Были организованы первые воркшопы профессионального развития, официально одобренные организацией Международного бакалавриата, и разработаны курсы «Технологии Международного бакалавриата», адаптированные для студентов бакалавриата и магистратуры.

В 2013 году была организована подготовка официальных тренеров Международного бакалавриата из числа учителей Пермского края и сотрудников ПГГПУ. Происходит дальнейшее внедрение методики подготовки учителя Международного бакалавриата в условиях российского образовательного пространства в Республике Казахстан, в г. Москве.

В 2014 году были организованы авторизационные процедуры в МАОУ «Средняя школа № 8» г. Когалым в рамках реализации регионального проекта в Республике Саха (Якутия).

Наиболее значимым результатом реализации системы Международного бакалавриата в Пермском крае является создание на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета первого и единственного на территории СНГ официально авторизованного провайдер-центра Международного бакалавриата. Провайдер центр был открыт 20 марта 2012 года по инициативе директора регионального офиса Международного бакалавриата по Европе, Африке и Ближнему Востоку. На территории Европы, Африки, Ближнего Востока всего 18 таких центров.

Целью открытия провайдер-центра является создание и развитие условий для интеграции краевой системы образования в международное образовательное пространство.

Реализация цели с учётом имеющихся достижений Пермского края в этом направлении осуществляется в рамках решения следующих задач:

- трансляция опыта подготовки учителя Международного бакалавриата в Пермском крае на территории СНГ;
- создание в Пермском крае собственного ресурса, обеспечивающего такую подготовку в соответствии с международными требованиями;
- экспликация международных тенденций развития образования на вузовское образовательное пространство Российской Федерации;
- методологическое обоснование программ Международного бакалавриата как инструмента модернизации системы высшего педагогического образования.

Реализация задач проекта осуществлялась в рамках основных направлений деятельности провайдер-центра:

- 1) организация и проведение официальных воркшопов *IB*, которые обязаны посещать все учителя МБ;
- 2) подготовка официальных тренеров *IB*, осуществляющих подготовку учителей к реализации программ, организация курсов повышения квалификации учителей;
- 3) внедрение магистерских программ по подготовке учителей Международного бакалавриата в ПГГПУ, проведение научных исследований.

Деятельность центра в указанных направлениях невозможна вне лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации.

В рамках деятельности провайдер-центра Международного бакалавриата с 2012 по 2014 годы организованы воркшопы профессионального развития учителей Международного бакалавриата, в которых приняли участие учителя из разных городов России: Москвы, Красноярска, Самары, Когалыма, Якутска, Зеленограда, Екатеринбурга, Перми, Ульяновска.

Анализ нормативных документов организации Международного бакалавриата позволил выявить требования к профессиональной компетентности учителя системы Международного бакалавриата. Уровень профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (профессиональный профиль) определяется уровнем сформированности профессиональных психолого-педагогических и предметных компетенций учителя МБ.

С учетом того что английский язык в системе Международного бакалавриата является языком организации процесса обучения и итоговой аттестации (при реализации программы *DP*), а также языком профессионального общения (документация, программы, дидактические материалы, конференции, мастер-классы, *online*-обучение и общение), учителя и все специалисты, задействованные в системе Международного бакалавриата, должны обладать профессиональной коммуникативной (англоязычной) компетенцией во всех ее проявлениях (речевой, языковой / лингвистической, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной).

На сегодняшний день в рамках деятельности провайдер-центра Международного бакалавриата ПГГПУ подготовлено четыре международных тренера, имеющих право официально осуществлять профессиональную подготовку учителей Международного бакалавриата.

В настоящий момент ведутся переговоры с организацией Международного бакалавриата об открытии на базе ПГГПУ первой на территории СНГ магистерской программы, обеспечивающей подготовку учителя Международного бакалавриата в рамках системы высшего педагогического образования.

### Библиографический список

1. Безукладников К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика: Дис. ... д-ра пед. наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. Пермь, 2009. 403 с.
2. Безукладников К.Э., Жустеева Г.А. Технологическое обеспечение компетентного подхода в учебном процессе языкового вуза // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 90-98.
3. Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э. Профессиональная компетенция и компетентность // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 57-61.
4. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Подготовка специалистов для работы с сетевым электронным профессиональным портфолио учителя системы Международного бакалавриата: Методическое пособие / Федеральное агентство по образованию, Пермский государственный

педагогический университет, Министерство образования Пермского края. Пермь, 2008. 62 с.

5. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Развитие профессиональной компетентности учителя международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 62-66.

6. Санникова А.И., Крузе Б.А. Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 51-55.

7. Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: региональный сетевой проект / Н.Я. Карпушин, А.К. Колесников, К.Э. Безукладников, В.А. Захарова, Б.А. Крузе; научный редактор Е.Е. Карпушина; под общей редакцией К.Э. Безукладникова. Пермь, 2009. 158 с.

8. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Осколкова В.Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации: Монография. 2-е издание, стереотипное. Пермь, 2012. 133 с. (Новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Опыт внедрения).

9. Bezukladnikov K., Kruze B., Mosina M. Interactive Approach To ESP Teaching And Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. V. 24. № 2. P. 201-206.

10. Bezukladnikov K.E., Shamov A.N., Novoselov M.N. Modeling Of Educational Process Aimed At Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. 2013. № 22. P. 903-910.

11. Bezukladnikov K., Kruze B. An Outline of an ESP Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal. 2012. V. 20. P. 103-106.

### **Сведения об авторах**

Крузе Борис Александрович  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры  
методики преподавания иностранных языков  
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»  
E-mail: bkruze@pspu.ru

Безукладников Константин Эдуардович  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой  
методики преподавания иностранных языков  
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет»  
E-mail: [konstantin.bezukladnikov@gmail.com](mailto:konstantin.bezukladnikov@gmail.com)

УДК 378.147:811.111'36

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО  
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УСТНОЙ  
РЕЧИ И ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ  
ПОДГОТОВКИ**

**Р.А. Кузьмин**

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

В настоящей работе рассматривается вопрос использования многоцелевых упражнений для организации взаимосвязанного обучения грамматическим навыкам устной речи и чтения на лингвистических направлениях подготовки высшего профессионального образования. Настоящее исследование направлено на изучение возможности применения информационно-коммуникационных технологий различных типов в организации работы студентов языкового вуза с предлагаемым видом упражнений.

**Ключевые слова:** рецепция, продукция, грамматический навык, грамматико-ориентированное упражнение.

**Exercises for Interconnected Grammar Skills Training in a Linguistics University**  
**Robert Kuzmin**

This article discusses the use of multipurpose exercises in interconnected grammar skills training for both speaking and reading in college-level foreign language teaching for linguistics majors. The article also analyses the usage of ICTs in organizing students' work with these exercises.

**Key words:** reception, production, grammar skill, grammar exercises.

Как известно, грамматика является одной из важнейших сторон речи, определяющей эффективность овладения разными видами речевой деятельности. Важность крепких, гибких, способных к переносу грамматических навыков в формировании таких видов речевой деятельности, как чтение и говорение, не оставляет сомнений. Формирование лабильных языковых навыков ведет к повышению уровня владения вышеупомянутыми видами речевой деятельности [1. С. 21-41].

Современный ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» [2. С. 9] определяет необходимость формирования у студентов грамматической субкомпетенции на высоком уровне. Как показывает практика, грамматические навыки в говорении и чтении

сформированы на недостаточном для успешной устной и письменной коммуникации уровне. В связи с этим вопрос организации эффективного процесса формирования грамматических единиц является наиболее важным.

В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием комплекса упражнений, необходимых для взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения, и определением педагогических технологий, применимых для взаимосвязанного формирования грамматических навыков рецепции и продукции.

Использование грамматико-направленных многоцелевых (формирующих грамматический навык в условиях рецепции и продукции) упражнений призвано увеличить эффективность обучения иноязычной грамматике студентов лингвистических направлений подготовки. Данные упражнения должны иметь четкое задание, позволяющее управлять коммуникативной деятельностью обучающихся на основе прочитанного или прослушанного текста с использованием определенных грамматических конструкций. Мы предлагаем несколько видоизменить содержание этапов для формирования продуктивных языковых навыков:

1. Ознакомительно-подготовительный этап.
2. Этап стереотипизации с элементами активизации в чтении и устной коммуникации.
3. Ситуативно-варьирующий этап с активизацией грамматического навыка в чтении и устной речи.

На первом этапе происходит формирование дискурсивных грамматических навыков, которые являются ориентировочной базой для формируемых навыков последующих этапов. Второй и третий этапы обеспечивают формирование речевых грамматических навыков и предполагают выполнение различных двусторонних когнитивных действий. Здесь выполняются действия по образованию и узнаванию грамматических форм и конструкций, владению способами интерпретации грамматических явлений и соотнесению значений грамматических форм со смыслом контекста.

Осуществление сходных и разнонаправленно-сходных когнитивных операций позволяет осуществить взаимосвязанное

обучение грамматике, взаимосвязанное формирование грамматических навыков разных условий функционирования.

Зарубежные методисты (*Michael Swan, Penny Ur*) [3. С. 1-82] предлагают некоторые коммуникативные грамматико-ориентированные упражнения. В результате их анализа было установлено отсутствие упражнений, которые могли бы применяться для формирования языкового навыка на втором и третьем этапах взаимосвязанного формирования грамматических навыков рецепции и продукции. Данные упражнения побуждают обучающегося использовать ту или иную грамматическую структуру в своей речи, тем не менее, они не предусматривают работу над рецептивной грамматикой в читаемом или слушаемом тексте, следовательно, они не отвечают установленным критериям.

Формирование гибких и лабильных языковых навыков, способных к переносу из условий рецепции в условия продукции, диктует необходимость создания условий для многократного и разнонаправленного выполнения различных когнитивных операций. Данные условия создают так называемые многоцелевые упражнения, направленные на укрепление интермодального образа грамматической структуры: совокупности звукового, графического и смыслового образов.

Взаимосвязанное формирование грамматического навыка происходит на базе следующих сходных когнитивных операций:

**Когнитивные операции первой группы (соответствует второму этапу взаимосвязанного формирования навыка устной речи и чтения):** операция упреждения следующего компонента тренируемой грамматической структуры во внешней речи, операция соотнесения грамматической формы при восприятии грамматической структуры (аудирование) и операция грамматического оформления мысли (говорение).

**Когнитивные операции второй группы (соответствует третьему этапу взаимосвязанного формирования навыка устной речи и чтения):** операция узнавания зрительного образа грамматической структуры (чтение) и операции припоминания грамматической структуры (говорение).

Рассмотрим примеры для каждого этапа взаимосвязанного формирования грамматического навыка устной речи и чтения. На первом этапе происходит заложение базиса для дальнейшего формирования грамматического навыка, ознакомление с грамматическим явлением и первичное закрепление формируемого грамматического навыка. Уже на нем необходимо использовать упражнения для формирования интермодального образа грамматической единицы. Данный этап предполагает, таким образом, тренировку грамматического навыка в разных условиях его функционирования – в говорении и чтении или – в говорении и аудировании [4. С. 28-51].

Ниже представлены примеры упражнений, выполняемых на **первом этапе:**

1. Прочитайте предложение и найдите среди данных на карточке одно с таким же грамматическим явлением. Составьте собственное предложение с данным грамматическим явлением.

2. Прочитайте ситуацию. Определите, какая грамматическая структура употреблена неуместно. Употребите выбранную грамматическую структуру в уместном контексте.

3. Прочитайте вопрос. Выберите грамматически правильную структуру, представленную на карточке в виде формулы и ответьте на вопрос.

4. Прослушайте реплики и, в зависимости от ситуации, скажите собеседнику, чтобы он не волновался и не утруждал себя.

5. Прочитайте начало предложения. Дополните предложение, учитывая нормы стилистической сочетаемости.

При выполнении данных упражнений можно использовать различные современные информационные технологии. На первом рассматриваемом этапе возможно использовать такие программы для создания тестов, как *Hot potatoes*, *Clarity Software*, *Software for Teaching*. Данные приложения находятся в открытом доступе в сети Интернет и предоставляют возможность создания интерактивных заданий в виде веб-страниц. Наряду с тестами открытого и закрытого типа на данных платформах могут создаваться задания с развернутым ответом, вполне применимые и на втором этапе взаимосвязанного формирования языкового навыка.

### **Второй этап**

Этот этап взаимосвязанного формирования грамматических навыков устной речи и чтения предусматривает выполнение стереотипных действий с грамматическим явлением. Здесь выполняются упражнения на воспроизведение грамматического явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие гибкости формируемого навыка за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. С этой целью используются упражнения смешанного характера, включающие элементы подстановки, имитации и трансформации.

1. Произнесите одну и ту же фразу с определенной степенью уверенности по поводу будущих событий (применимо для отработки модальных глаголов, выражающих разную степень уверенности и неуверенности в будущих событиях).

2. Прочитайте текст, представьте, что описанных событий не было. Используя отрицательную форму глагола в требуемом времени, составьте правдивый рассказ.

3. Прочитайте историю человека, сожалеющего о своих несбывшихся мечтах. Подыграйте ему и дайте совет (*If I were you, I would...*). Упражнение направлено на отработку форм сослагательного наклонения.

Подготовка заданий для данного этапа формирования гибкого грамматического навыка с использованием таких текстовых редакторов, как *Open Office Writer* и *Microsoft Word*, снимет орфографические и пунктуационные трудности в образовании правильной грамматической формы и синтаксически верной организации предложения [5. С. 21-41].

### **Третий этап**

Данный этап предусматривает переход от навыков к умениям, который обеспечивается посредством выполнения упражнений. В них активизируемое грамматическое явление надо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами, а также необходимо узнавать грамматическое явление в текстах для чтения любой сложности.

**Упражнения:**

1. Прочитайте интервью, ответьте на вопросы (вопросы задаются к предложениям с тренируемой грамматической структурой).
2. Выскажите ваше мнение о прочитанной статье из журнала, о событии, о котором Вы прочитали (текст должен включать оппозиционные грамматические конструкции).
3. Прочитайте описание ситуаций. Выразите желание, намерение, готовность или неготовность и нежелание оказаться в подобной ситуации. Укажите обстоятельства, которые этому мешают.
4. Обсудите с друзьями письмо вашего друга. Выразите свое согласие с тем, что он пишет. Используйте другую грамматическую структуру, чтобы исправить его реплику.
5. Выразите уверенность, удивление по поводу сложившейся ситуации, используя подходящую грамматическую структуру.

Данные упражнения направлены на формирование грамматических навыков с учетом родственности видов речевой деятельности и могут выполняться обучающимися самостоятельно. Третий этап формирования лабильного грамматического навыка предполагает выполнение упражнений, в которых информационные технологии различных видов, в том числе видеоконференции, могут употребляться наиболее творчески. Формирование грамматических навыков, входящих в компонентный состав умений говорения и чтения, может осуществляться на данном этапе в проектной деятельности. Важно организовать деятельность студента таким образом, чтобы она имела частичную грамматическую направленность. Иными словами, отобранные интернет-статьи и прочие тексты должны содержать тренируемые грамматические явления, а устная презентация как продукт выполняемого проекта должна быть невыполнима без их использования. Предварять проект может выполнение так называемых веб-квестов, заданий с использованием интернет-ресурсов, имеющих свой оригинальный сценарий [5. С. 21-41]. Берни Додж, профессор университета Сан-Диего, выделяет два типа веб-квестов: долговременные и кратковременные. Долговременные веб-квесты могут выполняться в

течение всего семестра или даже учебного года, и, как правило, данный тип веб-квеста предполагает большой объём работы.

Приведем пример грамматически направленного веб-квеста.

Веб-квест разрабатывался в соответствии со стандартными для подобных информационно коммуникационных технологий (ИКТ) степенями, а именно:

### 1. Задание

*You will search the Internet in order to learn more about such construction. You will be given a list of Internet links, where you can find all necessary information concerning the passive voice of English verbs. In the end, you are to write the sample newspaper article for your friends on any topic that you find interesting, using such construction.*

### 2. Процесс

*To explain something to somebody, one should be a real professional in what he is explaining. It's high time you became a real professional. Here is a short list of links you are to follow in order to gain profound knowledge as far as this grammatical phenomenon is concerned.*

*First, learn how the passive voice of English verbs is built. Watch a short video on this topic and make necessary notes if need be.*

Далее может быть предложена работа с интерактивными историями. Приведем пример интерактивной истории, составленной в форме интервью:

*Meet Dr Bureaucrat. He has been working as a bank-manager since 1961. His speech has a peculiarity – it is too formal. Your aim is to understand him and to ask him something, which is of great interest for you.*

*- Good afternoon. My name is Dr Bureaucrat. The bank in the city center is visited by me every day as I work there. Colleagues do not like me, so in other words I am not respected by them. (Ask Dr Bureaucrat about his relations with colleagues. Bear in mind that he is likely to understand only businesslike speech. So watch your grammar and try to use more passive constructions in your speech.)*

*a. Are you despised by your colleagues?*

*b. Do you despised by your colleagues?*

*c. Do your colleagues despise you?*

*d. Were you despised your colleagues?*

Адекватная развертка диалога возможна только при варианте «а». Вариант «b» не верен грамматически и может вызвать следующую реакцию:

- *Excuse me, is your question possible to be asked once again? It is not understood by me.*

Вариант «с» может вызвать раздражение Доктора Бюрократа, так как не соответствует его стилю общения, что грозит разрывом коммуникации.

- *What! Nonsense shouldn't be talked by you! So much time is wasted by me! This will never be forgiven by such a busy person like me myself! The only look at you can not be stood by me! Goodbye is said to you by me!*

В заключение необходимо отметить, что самостоятельная работа, направленная на формирование грамматических навыков взаимосвязанно в нескольких условиях функционирования, может быть рассмотрена как один из путей оптимизации учебного процесса в условиях современного лингвистического вуза. Студент, работая самостоятельно, имеет возможность применять знания, полученные в результате всего процесса учения на практике, выбирать задание в соответствии со своими профессиональными интересами, варьировать уровень сложности выполняемого задания, выбирать собственный стиль учения. Самостоятельная работа формирует умение учиться, иными словами способствует развитию ответственного субъекта обучения. Взаимосвязанное совершенствование грамматических навыков устной речи и чтения в условиях самостоятельной работы обучающегося возможно при четком следовании разработанным нами этапам взаимосвязанного формирования языкового навыка. Применение разрабатываемой методики самостоятельной работы и упражнений возможно с учетом когнитивных механизмов и их частных проявлений – когнитивных операций. Современные информационные технологии позволяют повысить эффективность самостоятельной работы обучающихся лингвистических вузов.

### **Библиографический список**

1. Шамов А.Н. Система взаимосвязанного обучения лексическим навыкам устной речи и чтения на среднем этапе общеобразовательной школы. Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1999. 262 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению подготовки 450302 «Лингвистика» // Электронный ресурс Интернет: [http://www.fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://www.fgosvob/450302_Lingvistika.pdf).
3. Ur P., Wright A. Five minute activities. Cambridge: University Press, 1992. 120 p.
4. Маслыко Е.А., Бабинская А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М.: Высшая школа. 1997. 522 с.
5. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology. Essex: Pearson Longman, 2007. 192 p.

### **Сведения об авторе**

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

УДК 373.1:811.111'373

## **ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**С.В. Першутин**

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

В статье рассматриваются цели, задачи и содержание обучения эмотивной лексике в профильной школе. В связи с тем, что главная стратегическая цель обучения эмотивной коммуникации, под которой понимается формирование эмотивной компетенции, не может быть достигнута в рамках школьного образования в полном объеме, в центре внимания находится лексический компонент языка. Также рассматривается содержание обучения иностранному языку с точки зрения лингвистики эмоций и указывается на важность включения в него эмотивных текстов и эмотивной лексики, служащей выражению эмоционального состояния.

**Ключевые слова:** профильная школа, эмотиология, эмотивная лексика, эмотивные тексты, цель, задачи, содержание, эмотивная компетенция.

### **Objectives and Content of Teaching Emotive Vocabulary in Secondary Schools with Advanced Language Programs** **Sergey Pershutin**

The article deals with goals, objectives, and content of teaching emotive vocabulary in schools with advanced language programs. Since the main strategic goal of teaching emotive communication – namely, emotive competence – cannot be fully achieved within the parameters of secondary education, emphasis is laid on teaching the relevant vocabulary. The author examines the content of foreign language teaching from the point of view of linguistics of emotions and stresses the importance of including emotive texts and emotive vocabulary as means of expressing emotional states.

**Key words:** profile school, emotiology, emotive vocabulary, emotive texts, aim, objectives, content, emotive competence.

Принятие отечественной системой общего образования модели двухуровневой подготовки школьников (базовой и профильной) стало следствием модернизации российского образования. Среднее профильное обучение в рамках компетентностного и личностно-ориентированного подходов подразумевает формирование у обучающихся профориентационной компетенции, связанной с их дальнейшей профессиональной деятельностью [1]. Важное место в контексте профильного обучения занимают иностранные языки.

И.Л. Бим выделяет три модели организации обучения иностранным языкам на старшей ступени средней школы:

1) общеобразовательная универсальная школа (классы), обеспечивающая пороговый уровень (B1) владения иностранным языком в соответствии с европейским стандартом;

2) профильная школа (классы) с неязыковым профилем, в которых цели и содержание обучения иностранному языку могут преломляться в соответствии с выбранным профилем (социально-гуманитарным или естественнонаучным), а также с возможностью превышения порогового уровня владения ИЯ;

3) профильная школа (классы) с углубленным изучением иностранного языка, предполагающая определенную специализацию в рамках языкового профиля и рассчитанная на достижение порогового продвинутого уровня (B2) владения иностранным языком [2].

В рамках профильной школы обучающиеся должны обладать достаточно высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции с перспективой ее дальнейшего развития в лингвистическом, педагогическом или другом специализированном вузе. Однако опыт исследователей в области эмотиологии показывает, что для формирования коммуникативной компетенции обучающихся старших классов необходимо учитывать набор компонентов входящей в нее эмотивной компетенции, которая является ее важнейшим компонентом.

Одним из показателей наличия этой компетенции выступает умение порождать эмотивно корректные тексты как в рамках обучения, так и в естественной коммуникации [3]. Эмотивная компетенция предполагает наличие у человека знаний общих лингвокультурных кодов эмоционального общения и их эмоциональных доминант в форме эмоциональных концептов, владение средствами номинации, экспрессии и дескрипции как своих, так и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах и др. [4]. Специалистами по коммуникативистике утверждается, что недостаточная или чрезмерная эмоциональная экспрессивность является источником конфликта в отношениях. Так, В.Н. Куница отмечает следующее: «Чрезмерная сдержанность в проявлении

эмоций и чувств приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный. Иногда это вызывает лишь удивление, иногда рождает неприязнь и становится препятствием для установления нормальных отношений между людьми» [5. С. 158]. С методической точки зрения знания, навыки и умения, касающиеся эмоциональной стороны человеческого общения, являются важной составляющей межкультурной коммуникации, и от их наличия зависит умение вести межкультурный диалог. В данной статье рассматриваются две важнейшие методические категории, а именно цели и содержание обучения эмотивной лексике с перспективами создания целостной системы обучения эмотивной лексике в профильной школе.

Соглашаясь с мнением большинства ученых о приоритете методической категории цели как ведущего компонента системы, мы обращаемся в первую очередь к этой проблеме. Вслед за И.Л. Бим, мы понимаем под целью «мыслимый результат деятельности» [6. С. 41], задающий направление движения всех остальных элементов внутри системы обучения. Схожего мнения придерживается Н.Д. Гальскова, определяя цель обучения иностранным языкам как «осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры», обуславливающий развитие и функционирование системы языкового образования, а также содержание данной системы и способы овладения этим содержанием [7. С. 95]. По утверждению Е.Н. Солововой, «все перекосы в обучении начинаются с неверно сформулированной или неверно понятой цели» [8. С. 4].

В обучении иностранному языку стратегической целью овладения средствами эмотивной коммуникации выступают формирование и развитие эмотивной компетенции обучающихся, позволяющих реализовать эмотивную функцию языка. Это обусловлено, во-первых, тем, что подлинная индивидуальность выражается именно в эмоциональной стороне нашего существа, к которой относятся эмоции, чувства, побуждения, желания, стремления и все то, что составляет духовную жизнь человека [9. С. 23]. Эмоциональная сторона языковой личности, в свою очередь, проявляется как нельзя лучше в нашей речевой деятельности. Таким образом, в качестве конечного результата

обучения эмоциональной речевой деятельности можно представить «сформированный индивидуальный иноязычный эмотивный лексикон (эмотикон)», через который говорящий в полной мере демонстрирует свое внутреннее эмоциональное состояние всеми имеющимися языковыми и речевыми средствами (вербальными и невербальными) [10. С. 20]. Во-вторых, как показали современные научные исследования, гарантией успешного нахождения своего места в мире на данный момент выступает не столько высокий уровень интеллектуальных способностей, сколько высокий уровень эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, П. Сэловей, Дж. Мэйер и др.). Эмотивная компетенция как языковая категория свидетельствует о его сформированности в процессе речевой деятельности. В ее состав можно включить следующие навыки и умения:

- 1) выделять категориальные эмоциональные ситуации и следить за динамикой эмоциональной доминанты в кластерах эмоций;
- 2) анализировать гендерные различия в реализации эмоционального интеллекта коммуникативных личностей;
- 3) выявлять типы эмотивной лексики;
- 4) определять общее количество эмоций в тексте в их различном проявлении;
- 5) определять эмоциональную палитру телового и паралингвистического поведения;
- 6) выявлять эмотивную вербалику и авербалику неискренности и манипуляции;
- 7) ощущать эмоциональное пространство любой из выявленных эмоций и его дескрипции;
- 8) определять текстовые индикаторы симпатий и антипатий коммуникантов;
- 9) определять теловые источники эмоций человека и др. [11. С. 19].

Стоит, однако, отметить, что владение эмотивной лексикой не может в полной мере способствовать формированию такого сложного и многокомпонентного понятия как эмотивная компетенция без учета синтаксического, фонетического, стилистического, словообразовательного и других уровней языка, служащих сферой

для выражения эмоций, а также определенных метапредметных навыков и умений, представленных выше. Поскольку сформировать и развить их в рамках средней школы не представляется возможным, мы отдаем предпочтение лексическому аспекту языка. Именно лексический компонент является наиболее важным в языковом выражении эмоций и выступает базовым по отношению к другим компонентам, т. к. в первую очередь вербализация эмоций осуществляется именно с помощью лексических единиц различных типов (аффективы, коннотативы, экспрессивы и др.).

Итак, мы констатируем, что существует два этапа достижения цели обучения эмоциональной стороне общения. Целью первого этапа становится развитие базовых умений эмоционального общения (1-й уровень сформированности эмотивной компетенции). Вторым этапом предполагается дальнейшее развитие эмотивной компетенции с учетом отражения эмоций на всех уровнях языка (2-й уровень сформированности эмотивной компетенции), реализующийся в языковом вузе, при посещении специальных курсов и т. д. Именно первый уровень сформированности эмотивной компетенции, который включает развитие базовых эмотивно-лексических умений (распознавание и правильная интерпретация эмотивных лексических единиц в текстах различного характера, их грамотное использование для реализации эмотивных прагматических установок в соответствующих ситуациях общения и др.) для осуществления эмотивной коммуникации, выступает основной целью обучения иноязычной эмотивной лексике в профильной школе.

Рассмотрим задачи, стоящие перед педагогами и обучающимися в старшем звене профильных школ с учетом возможности их реализации. Для достижения поставленной цели необходимо:

- 1) сформировать навыки построения коммуникативных стратегий в эмоциональных ситуациях общения с учетом статуса, позиции, интересов, темперамента партнера;
- 2) расширить знания межкультурного общения посредством работы с эмоциональными концептами в рамках культуры страны изучаемого языка;
- 3) способствовать освоению обучающимися эмотивной функции языка через формирование навыков распознавания,

интерпретации и грамотного употребления эмотивных лексических единиц в эмоциональных ситуациях во всех видах речевой деятельности;

4) развивать способности анализа внутренних чувств и желаний и их вербального выражения средствами иностранного языка;

5) развивать эмпатийные способности в общении.

Вопросы содержательного компонента обучения эмотивной лексике привлекали внимание многих отечественных авторов. К примеру, С.Ф. Шатилов помимо языкового материала, правил образования и употребления языковых явлений, навыков и умений, обеспечивающих владение всеми видами речевой деятельности, а также текстов тематической направленности, включал в содержание обучения иностранным языкам эмоционально-эстетический аспект [12. С. 51, 52]. Схожего мнения придерживаются Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, по мнению которых в рассматриваемую категорию должен быть включен некий дополнительный компонент, а именно опыт эмоционально-оценочного отношения учащихся (чувства, эмоции, психические процессы субъектов), способствующий формированию эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в рамках межкультурной коммуникации и установлению их тождества в иноязычной среде [7]. А.В. Романович упоминает также о результатах исследования, свидетельствующих о низкой продуктивности обучения лексике в основной школе, что, по мнению автора, обусловлено недооценкой эмоционального компонента в содержании обучения лексике [13]. Таким образом, мы видим возрастающую тенденцию к более углубленному рассмотрению внутреннего «Я» обучающихся. С появлением эмоционально-концептного подхода эмоциональный компонент в содержании обучения иностранному языку выходит на передний план. С.В. Чернышов настаивает на включении в содержание обучения иностранным языкам эмоциональных концептов, репрезентирующихся в виде как вербальных (эмотивные тексты, эмотивная лексика и т. д.), так и невербальных (различные произведения искусства) эмоциональных средств их экспликации [14].

Таким образом, в содержание урока иностранного языка в профильной школе должны быть в обязательном порядке включены определенные лингвистические и экстралингвистические объекты, содержащие эмоциональные смыслы, воздействующие на эмоциональную сторону обучающихся. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

В качестве одного из значимых компонентов содержания обучения рассматриваются *эмотивные тексты художественной литературы*. Повышенный интерес обучающихся профильной школы с языковым профилем к чтению художественной литературы является значительным мотивирующим фактором в обучении эмотивной лексике, т. к. художественные произведения сами по себе выступают областью употребления эмотивов, делающих речь автора и персонажей более выразительной, запоминающейся, узнаваемой с точки зрения языковой экспрессии [15. С. 9-10]. В нашем случае важнейшей характеристикой текстов для обучения выступает их эмотивность. Так, отличительные черты эмотивного текста можно представить в качестве трех групп компонентов:

- 1) языковые компоненты (эмотивная лексика и фразеология, набор эмотивных конструкций);
- 2) параязыковые компоненты (эмоциональная кинесика и фонация в лексическом представлении и др.);
- 3) неязыковые компоненты (эмоциональная ситуация, эмоциональная пресуппозиция, эмоциональные намерения, эмоциональные позиции коммуникантов в момент общения и их общий эмоциональный настрой) [16. С. 192]. Примером эмотивного текста может послужить следующий отрывок, в котором выражается эмоция гнева:

*“For God’s sake, Sonia!” I shouted at her when I could stand it no longer. “Don’t you know I have work to do all day? You ought to be bloody well ashamed of yourself waking me up in the middle of the night like this because of fantastic illusions of yours! You’re nothing but a selfish, cowardly weakling! A contemptible little coward!”* (‘...that particular fault’ by J. Havlicek).

Работа с текстами эмотивного характера представляет большой интерес для обучающихся, очерчивает круг личностно-значимых

вопросов в процессе обучения иностранному языку и позволяет взглянуть на различные фрагменты произведений с новой стороны.

Следующим важным компонентом в обучении являются *художественные фильмы*, отобранные по специальным критериям эмотивности в соответствии с возрастом, интересами, уровнем сложности в плане языкового оформления и т. д., которые не только содержат большое количество эмоциональных ситуаций, но и наглядно демонстрируют всю гамму проявления эмоций в общении. Фильмы способствуют коммуникации, лучшему усвоению материала, активируя таким образом эмоциональную сферу обучающихся [17]. В нашем случае условия обучения не позволяют использовать весь потенциал художественных фильмов: их можно применять лишь в качестве средства наглядности при обучении вербальному (а иногда и невербальному) выражению эмоций. Бесспорными преимуществами использования фильмов выступают такие факторы, как избежание формализма в значениях, присущая живой разговорной речи динамичность, создание речевой среды со всеми лингвистическими и нелингвистическими компонентами ситуации и др. [18].

Помимо двух вышеуказанных компонентов, можно выделить и другие лингвистические и экстралингвистические объекты, вызывающие эмоциональный отклик в сознании обучающихся профильной школы. К ним относятся пейзажи, портреты и другие виды живописи, фотографии, музыкальные произведения, стихи, комиксы, анекдоты.

Проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Целью обучения эмотивной лексике в рамках школьного профильного обучения выступает набор эмотивно-лексических умений, представляющих собой первый (базовый) уровень сформированности эмотивной компетенции обучающихся профильной школы.

2. Содержание обучения, под которым понимается не что иное, как «вербальные экспликативы эмоциональных концептов» [14. С. 209], должно включать эмотивную лексику, эмотивные тексты, специально отобранные художественные фильмы и другие лингвистические и экстралингвистические объекты, содержащие

эмоциональные смыслы и воздействующие на эмоциональную составляющую обучающихся.

Для построения системы обучения эмотивной лексике необходимо выявить определенные стратегии и приемы обучения, а также разработать специальные упражнения по овладению эмотивной лексикой в старших классах профильной школы.

### **Библиографический список**

1. Колесников А.А. Профориентационное обучение иностранному языку в старшей профильной школе в условиях взаимодействия формального, неформального и информального образования // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 35-45.

2. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 2007. 168 с.

3. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты речевой деятельности: Сб. науч. трудов / Под ред. С.В. Ионовой, Ю.К. Волошина, В.В. Леонтьева. Волгоград: Изд-во ЦОП «Центр», 2004. С. 4-24.

4. Шаховский В.И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Аксиологическая лингвистика. Проблемы изучения концептов: Сб. науч. тр. Волгоград: Колледж, 2002. С. 3-10.

5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.

7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
9. Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стереотипное. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
10. Чернышов С.В. Механизмы иноязычной речевой деятельности и эмоции // Иностранные языки в школе. № 12. 2014. С. 19-23.
11. Солодовникова Н.Г. Авторский курс проф. В.И. Шаховского «Язык и эмоции»: формирование эмотивной компетенции коммуникативной личности // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: Сборник научных трудов, посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. С. 13-20.
12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
13. Романович А.Ю. Условия оптимизации процесса обучения лексическому материалу в средней школе // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.: ТЕЗАУРУС, 2013. С. 120-124.
14. Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): Монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. 334 с.
15. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Грамматические средства выражения эмотивности в языке: Монография / Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева ВНИЦ РАН и Правительства РСО – А». Владикавказ: ИПО СОИГСИ, 2012. 181 с.
16. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. С. 416.
17. Самарова Л.Р. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку // Горизонты образования. № 3 (33). 2011. С. 116-120.
18. Михалева Л.В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета № 282. 2004. С. 261-265.

**Сведения об авторе**

Першутин Сергей Валерьевич  
аспирант кафедры лингводидактики  
и методики преподавания иностранных языков  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
Email: [omartmb@rambler.ru](mailto:omartmb@rambler.ru)

УДК 372.881.1

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Ю.В. Чичерина**

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

Статья посвящена вопросу формирования и развития поликультурной личности как центральной категории современного иноязычного образования. Рассматривается понятие «поликультурная личность». Акцентируется внимание на его многоуровневой структуре, включающей лингвистический, когнитивный, аффективный и деятельностный уровни. Определяется необходимость учета содержания и структуры поликультурной личности при выделении объектов усвоения в учебном процессе по иностранным языкам.

**Ключевые слова:** языковая личность, поликультурная личность, структура поликультурной личности, процесс обучения иностранным языкам.

### **Developing a Multicultural Personality as a Goal of Foreign Language Teaching**

**Yulia Chicherina**

The article looks at developing a multicultural personality as a key category of foreign language education. The author examines the concept of “multicultural personality,” emphasizing the importance of its multilevel structure that includes the linguistic level, the cognitive level, the affective level, and the activity level, and points out the necessity of deliberately considering the content and structure of the multicultural personality in selecting language units and competencies in foreign language teaching.

**Key words:** language personality, multicultural personality, structure of a multicultural personality, process of foreign language teaching.

Антропоцентрическая и личностно-ориентированная парадигма и кросскультурная направленность современного иноязычного образования обуславливают определение конечного результата обучения как сформированную поликультурную личность. В статье уточняются структура и содержание понятия «поликультурная личность» в лингводидактических целях.

Лингводидактическая категория «поликультурная личность» основывается на понятии «языковая личность». В базовых концепциях отечественной лингвистики и психолингвистики термин «языковая личность» рассматривается как сложное и многоаспектное

понятие. Языковая личность включает многоуровневый набор языковых способностей и готовности совершать коммуникативно-речевые поступки разной степени сложности на вербально-семантическом, когнитивном и коммуникативно-деятельностном уровнях [1; 2]. В научном дискурсе лингводидактики понятие «языковая личность» расширяется с учетом специфики овладения неродным языком и культурой; вводится термин «вторичная языковая личность», что предполагает личностное и языковое развитие учащихся в контексте формирования вторичного когнитивного сознания и сопоставления разных картин мира [3].

Однако современные социальные тенденции диктуют настойчивую необходимость выделения поликультурности как системообразующего фактора в иноязычном образовании. Такой подход дает основание рассматривать учащегося как субъекта кросскультурного диалога, выдвигая поликультурную личность как центральную категорию в целевом компоненте. Процесс формирования поликультурной личности нацелен на адаптацию учащегося в полилингвальном и поликультурном мире [4; 5]. В условиях поликультурности обучения перед учителем ставятся многоплановые задачи:

1) сформировать у учащихся способность осуществлять эффективное иноязычное общение с помощью лингвистических средств;

2) сформировать представления об общих национальных чертах и многообразии этнических культур, населяющих страну, с учетом специфики национально-культурного развития разных регионов одной страны;

3) научить учащихся ориентироваться в системе моральных норм и ценностей, понимать конвенциональный характер морали; воспитать толерантное отношение к национальным различиям, развивая личность учащегося как субъекта родной культуры;

4) сформировать способность отбирать стратегии речевого поведения и моделировать коммуникативную ситуацию в соответствии с мотивами общения.

Вышеперечисленные способности лежат в основе межкультурной коммуникативной компетенции, которая также

определяется как стратегическая цель современного обучения иностранным языкам [6].

Принимая во внимание многокомпонентную и многоуровневую структуру языковой личности и межкультурной компетенции, считаем необходимым выделить в структуре поликультурной личности следующие уровни:

- 1) лингвистический уровень;
- 2) когнитивный уровень;
- 3) аффективный уровень;
- 4) деятельностный уровень.

**Лингвистический уровень** предполагает владение языковыми и речевыми средствами общения. На этом уровне личность формирует языковое сознание и овладевает коммуникативными умениями в межкультурной речевой деятельности.

Формирование языкового сознания осуществляется через грамматические, лексические и фонетические категории в сопоставлении законов родного и иностранного языков. Усвоение языковых форм происходит также в контексте языковой картины мира, лежащей в основе родной и иностранной культур, что впоследствии развивает глобальное представление о мире.

Успешное формирование у личности коммуникативных умений в видах речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении и письме – зависит от учета особенностей протекания опосредованных и непосредственных форм языкового общения в разных культурных социумах, а также от грамотного выделения объектов усвоения в конкретном виде речевой деятельности. Часто ошибки учащегося вызваны не недостаточным знанием правил иностранного языка, а иным культурно-обусловленным видением процесса коммуникации.

**Когнитивный уровень** поликультурной языковой личности представлен в первую очередь тезаурусом, формирующим «образ языковой картины мира» и «образ глобальной картины мира». Общение в рамках одной культуры реализуется в единой когнитивной среде, состоящей из определенного объема фоновых знаний. Однако на межкультурном уровне коммуникация предполагает взаимодействие разных когнитивных сознаний коммуникантов, что, в первую очередь, связано с владением фоновыми знаниями в родной

и чужой культурах. Успешность общения будет зависеть от того, насколько сходные образы предметов, явлений возникают в сознании участников коммуникации. Общность знаний рассматривается в лингвистике как владение фреймами, так называемыми инвариантами фрагментов информации о стереотипных ситуациях, событиях, объектах. Инокультурный фон рассматривается через концепты инофонного общества. Термин «концепт» понимается как распознавание значимых ценностей и ценностных ориентаций, свойственных культуре инофона, а также выделение, осмысление и описание концептов по их отнесенности к тому или иному типу. В концептуальном плане значительное место занимает система норм и правил поведения, присущих конкретному культурному обществу. Без их знания эффективное межкультурное общение будет невозможно. Правила и нормы поведения существуют в сознании в виде скриптов – сценариев действий, традиционных для одной культуры. Скрипты как когнитивные модели также являются частью системы образов культурного сознания [6].

Совершенно очевидно, что понимание межкультурного общения как обмена образами сознания только между двумя культурами явно узко. Формирование базисных когнитивных структур и когнитивного сознания в целом в процессе формирования поликультурной личности должно осуществляться не только в плоскостях родной и иноязычной культуры, но и в глобальном когнитивном контексте. Такой подход предполагает понимание мировых социальных тенденций и глобального культурного взаимодействия в мировом масштабе. Другими словами, в реалиях современной жизни в процессе обучения иностранным языкам иноязычная культура становится не просто предметом овладения, но и средством познания мира в целом.

Таким образом, на когнитивном уровне личность овладевает умениями оперировать фоновыми знаниями родной и иноязычной культур, а также информацией глобального мирового масштаба; способностью распознавать концепты иной культуры в сравнении с родной; умениями определять нормы поведения, культурные ценности, характерные для иноязычных партнеров, и соотносить их со стереотипами поведения в собственной культуре.

**Аффективный уровень** отражает личностно-эмоциональную составляющую поликультурной личности. Учащийся должен овладеть умениями оценивать и принимать различия явлений чужой культуры в сравнении с родной культурой, эмоционально положительно принимать свою этническую идентичность, уважительно относиться к другим народам своей страны и мира.

Психологическая готовность человека к коммуникативным процессам и действиям напрямую зависит от сформированности комплекса определенных личностных качеств. К таким характеристикам в первую очередь относятся эмпатия и толерантность, а также доброжелательность, гибкость, умение легко идти на контакт и устанавливать хорошие взаимоотношения. Немаловажную роль играют такт, выдержка, внимательность, творческая инициатива, способность к самоанализу, рефлексия и т. д. Необходимо и такое умение, как осознание ролевой дистанции, которая заключается в способности индивида абстрагироваться от собственной позиции, взглянуть на нее со стороны, понимая при этом, что есть иные видения мира.

Личность как субъект языкового общения реализуется главным образом через совершение различных речевых действий, поступков. Именно **деятельностный уровень** личности позволяет ей достигать целей коммуникации. Коммуникативно-деятельностные потребности управляют поведением личности. Установление непосредственного или опосредованного контакта требует умений вырабатывать стратегию взаимодействия и прогнозировать разные ситуации иноязычного общения. В рамках деятельностного аспекта формируются готовность и способность к участию в коммуникации в разных культурных плоскостях через определение алгоритма действий в соответствии с конкретными фрагментами коммуникативной ситуации. Деятельностная направленность иноязычного обучения смещает акцент с текстоцентрического подхода, где текст выступает доминантой, на дискурсивный, в котором учебная деятельность тесно взаимосвязана с миром действительности [7]. В этом контексте иноязычное обучение должно способствовать социализации личности, формированию ключевых коммуникативных компетенций через знакомство с разными видами

социальной деятельности. Для реализации такого подхода важно строить процесс обучения иностранному языку на основе моделирования реальных иноязычных коммуникативных ситуаций.

Таким образом, описанная выше структура лингводидактической категории «поликультурная личность» определяет специфику содержания и технологий современного обучения иностранному языку. Проведенный анализ понятия «поликультурной личности» позволяет утверждать, что коммуникативные умения в видах речевой деятельности должны быть уточнены с учетом специфики формирования данного феномена. В целях успешного достижения конечного результата иноязычного образования необходимо включить в содержание учебного процесса выделенные в структуре поликультурной личности объекты усвоения, а также использовать методы и приемы работы, позволяющие моделировать обучение как реальную практическую деятельность.

### **Библиографический список**

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 166-205.
3. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 267-278.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. уч. зав. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
5. Соловцова Э.И. Фактор поликультурности в современном образовании // Иностранные языки в школе. 2015. № 11. С. 17-20.
6. Чичерина Ю.В. Межкультурная компетенция как стратегическая цель обучения иностранным языкам // Когнитивный подход в обучении иностранным языкам в школе и вузе: проблемы и перспективы: Матер. науч.-практ. сем. 21 нояб. 2012. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. С. 345-353.

7. Колесникова А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2013. № 5. С. 2-8.

### **Сведения об авторе**

Чичерина Юлия Владимировна  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры лингводидактики и методики  
преподавания иностранных языков  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: chicherina75@gmail.com

## РЕЦЕНЗИИ

### ДИАЛОГ ЛИТЕРАТУРЫ И ЖИВОПИСИ

**А.Е. Лобков**

*Нижний Новгород*

Рецензия на книгу: **Силантьева В. Литература и живопись в контексте компаративистики: писатели и художники периодов эстетической переориентации: Монография. Одесса: Астропринт, 2015. 336 с.**

Вопрос межвидовых художественных связей уходит корнями в глубокое прошлое. Обособление видов искусства из первоначального синкретизма вело к выработке своих способов и средств создания художественного мира. При этом многие художники не стремились замкнуться в своих языковых системах, а активно осваивали эстетический опыт разных искусств. В языке литературоведа немало терминов из смежных областей искусств: например, из музыки – лейтмотив, полифония, гармония, ритм, мелодия, fuga и др., из искусствоведения – перспектива, колорит, барокко, рококо и др. Поэтому сравнительные исследования становления художественных направлений и различных типов художественного мышления очевидны, оправданны и весьма перспективны. Так, сонетную форму можно сопоставить с готическим стилем, а церковную архитектуру барокко – с религиозной поэзией XVII века, или, как это делает автор рецензируемой монографии, вычленять сходства и различия импрессионизма произведений Чехова и Коровина.

Профессор Валентина Ивановна Силантьева, заведующая кафедрой зарубежной литературы Одесского национального университета, посвятила свою новую книгу проблеме межвидовой компаративистики. Автору близка идея Ю.М. Лотмана о многоязычии мира, в том числе и мира искусств, причем языки находятся между собой в отношении «неполной переводимости или полной непереводаемости», что является «источником порождения новых смыслов» (С. 32). Помимо «традиционной матрицы сравнительного литературоведения», В.И. Силантьева широко использует наработки в

области интердисциплинарности, интермедиальности, экфрасиса и теории межкультурной коммуникации.

В разделе «Литературоведческая и общетеоретическая составляющая исследования» автор тщательно выстраивает терминологическую систему и методологическую базу параллельного анализа произведений, представляющих разные виды искусства. Основными принципами межвидового соположения она называет «принадлежность произведений к одному художественному направлению», «равнозначность художественно-поэтического уровня», «близость идейного и психологического содержания», «очевидную общность мотивов и сюжетов» (С. 18).

В центре исследования – произведения «переходного времени». В.И. Силантьева поднимает вопрос о необходимости гуманитарных компаративных исследований как важнейшего инструмента понимания периодически происходящей смены систем мировидения. Рубежное сознание характеризуют «драматичность, конфликтность, противоречивость» (С. 40). Специфика произведений периодов кризиса и хаоса рассматривается с позиции системно-синергетического подхода, обогатившего лексикон литературоведа новыми терминами – флуктуация, бифуркация, аттракция и др. Такой подход, позволяющий читать произведения искусства переходного времени в контексте теории неравновесных систем (И. Пригожин), безусловно, актуален и перспективен.

Нестабильные периоды великих сломов, скептицизма по отношению к старому и активной эстетической переориентации, по мысли автора, порождают особый тип художественно-эстетического мышления – импрессионизм, способный «отразить момент разрушения целостности» и поэтизировать «осколки мира». Специфике импрессионизма посвящена ранняя монография исследовательницы «Художественное мышление переходного времени (литература и живопись): А.П. Чехов, И.И. Левитан, В.А. Серов, К.А. Коровин» (2000).

В «иллюстративном» разделе книги автор на конкретных примерах демонстрирует типологическую близость живописных и литературных произведений. Рассматривая историю создания портрета Л. Толстого И. Крамским, В.И. Силантьева справедливо ставит вопрос о традиционном и новом в реализме 70-х годов XIX века. Это время «социальной, идейной и эстетической

переориентации», переживаемой Россией после отмены крепостного права. Вскрыв литературный и художественный контекст, сопровождающий работу Толстого над «Анной Карениной», автор показывает напряженный поиск нового «героя эпохи», призванного сблизить дворянскую и крестьянскую культуру («учение об опрощении»).

Сополагая эстетические системы А. Чехова, И. Бунина, И. Левитана, К. Коровина и П. Нилуса, автор приходит к выводу, что обновление реализма за счет импрессионизма привело к возникновению фрагментарного типа повествования с лиризацией обыденного.

Эстетика модернистского принципа «пересоздания материи» рассматривается на соположении А. Блока и К. Сомова, А. Ахматовой и Н. Альтмана, Р.-М. Рильке, М. Цветаевой и европейских художников-модернистов. В заключительной части книги рассматривается книжная иллюстрация модерна и иллюстративная «шекспериана» в исполнении художников Д. Шмаринова (сюжетно-фабульная форма иллюстрирования) и С. Бродского (концептуально-смысловой подход).

Межвидовая компаративистика, по мысли автора, не только не отменяет другие механизмы литературоведческого анализа, но обогащает их за счет инструментария других видов искусств. Насыщенная теоретическим и иллюстративным материалом, монография В.И. Силантьевой дает многоплановую картину литературной и художественной жизни России переломного времени и намечает пути сопоставительного анализа произведений различных видов искусства.

### **Сведения об авторе**

Лобков Александр Евгеньевич  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русской филологии,  
зарубежной литературы и  
межкультурной коммуникации  
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова  
E-mail: alobkow@rambler.ru

## ХРОНИКА

### XXXX Добролюбовские чтения в НГЛУ

10 февраля 2016 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете торжественно открылась международная научная конференция XXXX Добролюбовские чтения «Национальное: характер, идея, культура и самоидентификация личности в историческом развитии и творчество Н.А. Добролюбова». Конференция была организована совместно с департаментом культуры г. Нижнего Новгорода, Государственным литературно-мемориальным музеем Н.А. Добролюбова и Нижегородским филиалом Высшей школы экономики.

В этом году традиционная для Нижегородского лингвистического университета конференция была посвящена 180-летию со дня рождения выдающегося литературного критика, публициста, общественного деятеля, нашего земляка Н.А. Добролюбова. Мероприятие открыла директор Государственного литературно-мемориального музея Н.А. Добролюбова Н.М. Цыганова.

С приветственным словом к участникам конференции обратился сопредседатель организационного комитета конференции, ректор НГЛУ Б.А. Жигалев, который отметил большую роль Добролюбовских чтений в укреплении и продвижении национальных ценностей. Он отметил, что Добролюбовские чтения давно вышли за рамки научного симпозиума и превратились в международный фестиваль, масштабный культурный проект, включающий выставки, видеолекции, музыкально-литературные программы, прогулки по добролюбовским местам города и области.

Участников конференции поприветствовали также заместитель главы администрации Нижегородского района г. Нижнего Новгорода Екатерина Александровна Кутовая и о. Алексей Мальцев, помощник благочинного по образованию Нижегородского округа.

Традиционным и как всегда интересным стало выступление на пленарном заседании конференции профессора кафедры ЮНЕСКО Нижегородского государственного архитектурно-строительного

университета, Почётного гражданина города Нижнего Новгорода Т.П. Виноградовой.

Далее в пленарном заседании приняли участие с докладами: О.К. Шиманская, канд. филос. наук, доцент НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; И.И. Маслова, д-р. ист. наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин Пензенского филиала Московского университета технологий и управления (г. Пенза); Д.В. Петросян, д-р. филол. наук, заведующий кафедрой теории и истории журналистики Ереванского госуниверситета (Армения, г. Ереван). Все докладчики не впервые выступали на пленарных заседаниях «Добролюбовских чтений», и в юбилейный год их участие было отмечено памятными подарками от членов Попечительского совета Музея Н.А. Добролюбова.

Всего в построенной на принципах междисциплинарного диалога добролюбовской научной конференции приняли участие с докладами около 100 человек. Это филологи, историки, культурологи, философы, искусствоведы, краеведы, педагоги, музейные работники из Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Иванова, Саратова, Пензы, Владимира, Кирова, Коврова, из Удмуртской Республики, а также коллеги из Великобритании, Польши, Сербии и Армении.

Среди зарубежных участников конференции – Том Ролингс, канд. филол. наук (Великобритания, Сент-Эндрюсский университет); Тияна Мирич, бакалавр, преподаватель сербского языка в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (Сербия); Юстина Пакос, магистр, преподаватель польского языка в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (Польша); Д.В. Петросян, д-р. филол. наук, заведующий кафедрой теории и истории журналистики Ереванского госуниверситета (Армения, г. Ереван).

Далее работа научной конференции шла по 7 секциям в течение двух дней.

В рамках научной конференции 11 февраля состоялся Круглый стол «Стезю правды и добра», на котором подведены итоги конференции и принята резолюция.

В ней подчеркивается, что в выступлениях докладчиков и в ходе дискуссий поднимались вопросы о связи духовно-культурного наследия Н.А. Добролюбова с процессами национального самоопределения российской интеллигенции в новейшей истории. В

центре внимания выступающих были проблемы факторов идентификации личности в условиях современного общества. В докладах рассмотрены вопросы нравственности и национального самосознания в творчестве Н.А. Добролюбова и их влияние на современность.

Констатируется необходимость использовать возможности образования и современных методов воспитания для изучения влияния наследия Н.А. Добролюбова на определение понятия «национальное» в XIX-XXI вв. и проблем нравственного выбора в его творческом наследии.

Подчеркивается, что творчество Н.А. Добролюбова, его современников и исследователей их творчества необходимо активнее привлекать для решения задач по развитию общекультурных компетенций учащихся школ и высших учебных заведений.

Содержание докладов, прозвучавших на конференции, может стать основой для воспитания у выпускников гражданской позиции, национального самосознания, толерантности в межнациональном взаимодействии, навыков межкультурной коммуникации в условиях глобализирующейся действительности.

В качестве предложений по развитию деятельности конференции участники высказали пожелание расширить количество и состав секций путем более широкого привлечения молодых участников, расширения международного участия и тематики секций.

12 февраля 2016 г. в рамках XXXX Добролюбовских чтений состоялось выездное заседание конференции «Родному краю верно буду я известен...» в г. Лукоянове и с. Тольский Майдан Нижегородской области, объединившее усилия Музея Н.А. Добролюбова и отдела культуры и спорта администрации Лукояновского муниципального района по культурному десанту делегации участников Чтений на родину предков Добролюбова.

*М.П. Самойлова*

## Дни Базеля в Нижнем Новгороде

С 29 января по 6 февраля в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова прошли «Дни Базеля в Нижнем Новгороде» – культурно-образовательный проект, организованный НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и университетом г. Базель. Впервые с этим швейцарским городом на Рейне нижегородцы познакомились в мае 2015 года: магистранты *Люция Бёни* и *Валентин Висс* представили выставку «Нижний встречает Базель», в которой были намечены основные концептуальные связи, «сцепляющие» историю наших городов.

Эти связи очевидны: Базель и Нижний Новгород раскинулись на великих реках – Волге и Рейне. Своеобразное расположение сформировало особую среду, повлияло на архитектурный облик городов и менталитет их жителей. «Город на реке» отличается особой мобильностью: его обитатели сами живут словно в «потоке» событий и движений. Базель – пункт назначения одной из первых железнодорожных линий в Швейцарии (Сен-Луи – Базель). Практически одновременно (в 1895 и 1896 соответственно) в Базеле и Нижнем Новгороде появились трамваи. Наконец, оба города имеют ярко выраженный индустриальный профиль. Переломным для них стал XX век, когда Базель получил известность как центр химической промышленности, а Нижний превратился в закрытую промышленную метрополию. Впрочем, в конце 90-х годов XX столетия имидж Базеля как столицы швейцарской химической промышленности потускнел, а пришедшие в упадок предприятия «вновь открытого» Нижнего стали осваиваться культурными фондами, превращаясь в галереи и выставочные и учебные центры. Разноуровневые связи позволяют развивать диалог между университетами и культурными центрами наших городов.

Фестиваль «Дни Базеля в Нижнем Новгороде» охватил все сферы интеллектуальной жизни города (литература, кино, театр, академическая деятельность). С презентацией книги «Деревья остаются» выступила писательница Верена Штёссингер, посвятившая пронзительные строки жизни немецких подростков в освобожденном Красной армией Калининграде. Молодой драматург Жюэль Лацло познакомил нижегородцев с остроумной антиутопией из цикла

«Будущее Европы» в постановке Льва Харламова. В ГЦСИ «Арсенал» прошел фестиваль швейцарского кино. Центральным научным событием стал круглый стол «Нижний встречает Базель: перспективы университетского культурного сотрудничества», посвященный проблеме восприятия города как сложного культурологического феномена.

В работе круглого стола приняли участие около пятидесяти человек. Среди них журналисты, урбанисты, сотрудники туристических агентств, социологи, филологи, преподаватели и коллеги из Базельского университета и центра «Философикум». Перечислим лишь некоторые проблемы, затрагивавшиеся во время работы дискуссионной площадки: «Славянский семинар в Базеле: учебные программы, научная деятельность, культурная жизнь» (Т. Гроб, руководитель отделения славистики университета г. Базель), «Уличное искусство в Нижнем Новгороде с точки зрения незнакомки: проект квалификационной работы» (Л. Бёни, магистрантка отделения славистики университета г. Базель), «Центр культуры и образования “Философикум” и помещение издательства в архитектурном комплексе „Askermannshof“ в Базеле. Своеобразие культурного ландшафта Базеля» (Н. Райнерт), «Бытовая история Нижнего Новгорода, речных путешествий в начале XX века по материалам нижегородской прессы» (В. Азарова, сотрудник издательства «Деком», агентства «Нескучный Нижний»), «Лингвистические экскурсии, городская топонимика и процессы, происходящие в современном русском языке» (И. Фуфаева, эколог, журналист). С лекцией «“Что это вообще такое, Швейцария?” Образы Швейцарии и Базеля в творчестве Михаила Шишкина» выступил профессор базельского университета Г. Ленц.

Итогом круглого стола и обсуждения перспектив сотрудничества стало подписание двустороннего договора о сотрудничестве между НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и университетом г. Базель. Следующий совместный проект будет связан с презентацией культуры и научных проектов Нижнего Новгорода в Базеле осенью 2016 г.

*С.Н. Аверкина*

### **Научно-практическая конференция, посвященная Дню дипломатического работника**

10 февраля 2016 г. на базе Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова состоялась работа секций научно-практической конференции, посвященной Дню дипломатического работника. Мероприятие было проведено по инициативе Представительства МИД РФ в Нижнем Новгороде.

В работе конференции приняли участие ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова доктор педагогических наук, профессор Б.А. Жигалев, Представитель МИД РФ в Нижнем Новгороде С.Г. Малов, сотрудник Представительства МИД РФ в Нижнем Новгороде, председатель комитета внешнеэкономических и межрегиональных связей Нижнего Новгорода Е.И. Мишина, заместитель Полномочного представителя Президента в ПФО Ю.В. Золотарев, сотрудники департамента внешних связей Правительства Нижегородской области, почетные консулы иностранных государств в Нижнем Новгороде, декан факультета международных отношений, экономики и управления НГЛУ им. Н.А. Добролюбова доктор исторических наук, профессор С.В. Устинкин, декан переводческого факультета НГЛУ кандидат филологических наук, доцент И.Ю. Зиновьева, преподаватели и студенты НГЛУ и ННГУ, учащиеся старших классов школ Нижнего Новгорода.

С приветственным словом к участникам конференции обратились Представитель МИД РФ в Нижнем Новгороде С.Г. Малов, ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова Б.А. Жигалев, заместитель Полномочного представителя Президента в ПФО Ю.В. Золотарев. Благодарственными письмами Представительства МИД РФ в Нижнем Новгороде были награждены ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова профессор Б.А. Жигалев, декан ФМОЭУ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова профессор С.В. Устинкин, декан переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова доцент И.Ю. Зиновьева, профессор кафедры международных отношений и политологии ФМОЭУ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова С.А. Колобова.

Работа конференции проходила в рамках трех сессий: «История российской дипломатической службы», «Культурная дипломатия, или Роль “мягкой силы” в современной мировой политике», «Роль института почетных консулов в развитии международных связей субъектов Российской Федерации», – которыми руководили преподаватели факультета международных отношений, экономики и управления и переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

В ходе конференции участники затронули вопросы повышения роли механизмов «мягкой силы» и культурной дипломатии в современной мировой политике. Большое внимание было уделено обсуждению роли дипломатической и консульской службы России в повышении эффективности реализации вектора культурной дипломатии со странами ближнего и дальнего зарубежья, между субъектами РФ. Представители МИД РФ в Нижнем Новгороде и заместитель Полномочного представителя Президента РФ в ПФО обозначили основные вехи и достижения в развитии российской дипломатической службы. Участники конференции имели возможность принять участие в интерактивных квестах по международным отношениям и дипломатическому переводу.

*С.В. Устинкин, Е.К. Рудакова*

### **Связи между НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и Японией**

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в течение долгого времени поддерживает тесные контакты с Японией. С 1999 г. в университете действует Японский центр, открытый при поддержке посольства Японии в России. В 2014 г. на переводческом факультете было открыто направление подготовки бакалавров «Зарубежное регионоведение» с профильным японским языком. Ежегодно в НГЛУ проводятся такие мероприятия, как Фестиваль японской культуры в НГЛУ («Бункасай»), Фестиваль современной японской культуры «Анимания» (совместно с аниме-сообществом Нижнего Новгорода), Конкурс выступлений на японском языке по Приволжскому федеральному округу. Кроме того, при поддержке посольства Японии Японский центр регулярно организует в городе фестивали японского кино.

17 февраля 2016 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете имени Н.А. Добролюбова состоялась встреча с министром-советником посольства Японии в России Котаро Оцуки. Среди гостей присутствовали также секретарь посольства Японии в России А.М. Прошина и директор филиала АНО «Японский центр в Нижнем Новгороде» Акихико Сатакэ.

Ректор Б.А. Жигалев поприветствовал гостей и рассказал о деятельности НГЛУ по продвижению японского языка и культуры в Нижегородской области. Ректор выразил заинтересованность в установлении более тесных контактов НГЛУ с университетами Японии.

С приветственным словом выступила также председатель комитета внешнеэкономических и межрегиональных связей администрации г. Нижнего Новгорода Е.И. Мишина.

Министр-советник поблагодарил за теплый приём и рассказал о деятельности посольства Японии в области академических обменов. В частности, он сообщил, что пять японских университетов выиграли грант на установление контактов с российскими партнёрами. Господин Оцуки добавил, что готов оказать содействие в установлении академических связей между НГЛУ и университетами Японии.

Министр-советник встретился также со студентами НГЛУ и познакомил их с возможностями получения образования в Японии. Секретарь посольства Японии А.М. Прошина рассказала о стажировках и грантах, организуемых Правительством Японии, и о своём опыте стажировки по программе министерства образования, науки и спорта Японии «Стажёр-исследователь» («Никкэнсэй»). На встрече присутствовали студенты I и II курсов направления подготовки «Зарубежное регионоведение», а также некоторые слушатели курсов японского языка, изучающие его в рамках дополнительной образовательной программы. Информация о стажировках нашла у слушателей живой отклик, было задано много уточняющих вопросов.

26 февраля 2016 г. в НГЛУ состоялась встреча студентов направления «Зарубежное регионоведение» и слушателей курсов японского языка с японским дирижером Кэнъити Симурой и известной актрисой-сэйю («актёр или актриса, специализирующиеся на озвучивании», япон.) Евгенией Давидюк, работающей в Японии. Они прибыли в Нижний Новгород для выступления на концерте Академического симфонического оркестра с программой «Музыка компьютерных игр». Интерес студентов вызывал как творческий путь господина Симуры, причины, обусловившие выбор темы и концепции концерта, его личное отношение к компьютерным играм, так и, не в меньшей степени, опыт Евгении Давидюк по изучению японского языка, особенно по освоению произношения на уровне, позволяющем работать сэйю. Хочется надеяться, что эта встреча повысила мотивацию студентов и послужила примером тех перспектив, которые открывает перед ними изучение японского языка.

*М.А. Кострова*

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

Выпуск 33

Редакторы: А.О. Кузнецова  
Д.В. Носикова  
А.С. Паршаков

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

---

Подписано в печать 25.03.2016

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 12,75

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

---

Типография ФГБОУ ВПО «НГЛУ»  
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а