

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М. В. ЛОМОНОСОВА**

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ЯЗЫК  
СОЗНАНИЕ  
КОММУНИКАЦИЯ**

**Выпуск 44**

**МАКС  ПРЕСС  
Москва  
2012**

УДК 81  
ББК 81  
Я410

*Печатается в соответствии с решением редакционно-издательского совета  
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

доктор филологических и доктор педагогических наук, профессор *Ю.Е. Прохоров*,  
доктор педагогических наук, профессор *В.В. Молчановский*

Электронные версии (.pdf) всех опубликованных выпусков доступны на  
[http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk\\_index.html](http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_index.html)

Представляя рукопись в редколлегию, авторы тем самым выражают согласие с их без-  
гонорарным опубликованием в сборнике "Язык, сознание, коммуникация" в печатном  
и/или электронном виде

**Язык, сознание, коммуникация:** Сб. статей / Отв. ред.  
Я410 В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2012. –  
Вып. 44. – 112 с.

ISBN 978-5-317-04129-8

Сборник содержит статьи, рассматривающие различные пробле-  
мы коммуникации как в свете лингвокогнитивного подхода, так и в со-  
поставительном аспекте, а также наиболее актуальные проблемы лин-  
гводидактики. Особое внимание уделяется национальной специфике  
общения, проявляющейся в особенностях ассоциативных рядов, кон-  
нотативного потенциала и восприятия художественных текстов.

Сборник предназначен для филологов – студентов, преподава-  
телей, научных сотрудников.

Выпуски 1 и 2 опубликованы в 1997 г., выпуски 3, 4, 5, 6 –  
в 1998 г., выпуски 7, 8, 9, 10 – в 1999 г., выпуски 11, 12, 13, 14, 15 –  
в 2000 г., выпуски 16, 17, 18, 19, 20 – в 2001 г., выпуски 21, 22 –  
в 2002 г., выпуски 23, 24, 25 – в 2003 г., выпуски 26, 27, 28 – в 2004 г.,  
выпуски 29, 30, 31 – в 2005 г., выпуски 32, 33 – в 2006 г., выпуски 34,  
35 – в 2007 г., выпуск 36 – в 2008 г., выпуски 37, 38, 39 – в 2009 г., вы-  
пуски 40, 41 – в 2010 г., выпуски 42, 43 — в 2011 г.

УДК 81  
ББК 81  
Я410

**ISBN 978-5-317-04129-8**

© Авторы статей, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

### ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО

<i>Красных В.В.</i> Интегративность науки: дань моде или насущная необходимость? (к вопросу об объекте современных исследований) .....	4
--	---

### ЛИНГВИСТИКА

<i>Каркищенко Е.А.</i> Гендерная коммуникация в современной школе .....	31
<i>Ван Чжэ.</i> Экспериментальное исследование восприятия художественного текста носителями китайского языка (на примере рассказа А.П. Чехова «Шуточка») .....	39
<i>Захаренко И.В., Нестерова Н.Б.</i> Представления о «страхе» в русской лингвокультуре (по данным проведенного эксперимента).....	54

### ЛИНГВОПОЭТИКА

<i>Изотова А.А.</i> Метасемиотическое звучание как часть авторского замысла в романе А. Мердок «Ученик философа».....	63
<i>Сапожникова М.С.</i> “Счастливый финал” в формировании современного представления о счастье .....	68

### ЛИНГВОДИДАКТИКА

<i>Литвинов А.В., Подольская И.А.</i> О проблеме отбора содержания обучения деловому общению студентов лингвистического профиля.....	97
<i>Изотов А.И.</i> Программа по чешскому языку (курс по выбору) для студентов русского отделения филологического факультета .....	105

## ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО

### Интегративность науки: дань моде или насущная необходимость? (к вопросу об объекте современных исследований)

© доктор филологических наук В.В. Красных, 2012

В последнее время в области гуманитарных наук все большее распространение получают исследования интегративного характера, что предопределяется тем, что сегодня трудно рассматривать некий феномен (в самом широком смысле этого слова), не учитывая того, что делается на «сопредельных территориях». В настоящей статье я постараюсь показать один из возможных вариантов самого общего объекта такого рода изысканий. И начну я с понятия, которое в наши дни занимает все большее место в филологических исследованиях, хотя изначально оно входило в сферу интересов других наук: социологии, психологии и др. Это понятие – «сообщество».

По концепции Б. Андерсона, *СООБЩЕСТВО* (воображаемое / воображенное сообщество – *imagined community*) есть некое множество (группа / совокупность) людей / личностей, объединенных общением, ибо «сообщество» не от слова «общий», но от слова «общение» (*community – communication*). Данное понимание нуждается в некоторых комментариях. Во-первых, «оно *воображенное*, поскольку члены даже самой маленькой нации никогда не будут знать большинства своих сограждан-по-нации, встречаться с ними или даже слышать о них, в то время как в умах каждого из них живет образ их общности» [Андерсон. ЭР]. Во-вторых, сообщество создается и цементируется *в процессе общения* (коммуникации), благодаря общению сохраняется, через общение трансформируется.

При этом крайне важно всегда иметь в виду, что общение никогда не бывает «просто так»: у него всегда есть причина. Это мотивы, потребности, цели и под., т. е. почему я вступаю в общение и зачем я это делаю. Иначе говоря, *в основе сообщества лежат потребности, мотивы, цели его представителей*. При этом сообщество обретает свои основы и, с одной стороны, воспроизводит себя, с другой – изменяет именно в процессе коммуникации.

*КОММУНИКАЦИЯ* (общение) есть процесс взаимодействия личностей, основной целью которого является воздействие. Последнее может иметь различный характер: *непосредственное спонтанное воздействие* («здесь и сейчас»), призванное вызвать непосредственную мгновенную реакцию (физическую, ментальную, эмоциональную; как пра-

вило, в сочетании), наблюдается в непосредственном живом общении; *опосредованное воздействие*, призванное вызвать реакцию (физическую, ментальную, эмоциональную; опять же, как правило, в сочетании), возможно, отдаленную во времени и пространстве (от рекламы до художественной литературы). Воздействие связано с *двойным картированием образа мира реципиента (адресата)*: наличного (что есть) и желаемого (что должно быть) (сегодня это уже очевидный факт для психолингвистики).

При этом следует иметь в виду, что воздействие может выступать в *явной и неявной* форме. Если воздействие основано на *апелляции к «рацио»* реципиента путем предъявления ему ряда логических построений, аргументации, доводов, что естественно предполагает интеллектуальную активность самого реципиента, поскольку ему необходимо в данном случае осмыслить полученную информацию и прийти к самостоятельным выводам (в том числе принять или отвергнуть предлагаемое утверждение), то в таком случае мы имеем дело с УБЕЖДЕНИЕМ. Если же воздействие строится на *апелляции к эмоционально-чувственной сфере* реципиента, в «обход» его интеллекта, то речь идет о ВНУШЕНИИ. В последнем случае *имплицитное* воздействие выступает как МАНИПУЛЯЦИЯ. Об этом противопоставлении убеждения и внушения еще в 1903 г. писал В.М. Бехтерев, считавший, что внушение, независимо от того, с помощью каких знаков оно производится, всегда «влияет не путем логического убеждения, а непосредственно воздействует на психическую сферу без соответствующей переработки, благодаря чему происходит настоящее прививание идеи, чувства, эмоции или того или иного психофизического состояния» [Бехтерев. ЭР]. При этом «внушение, в отличие от убеждения, проникает в психическую сферу помимо личного сознания, входя без особой переработки непосредственно в сферу общего сознания и укрепляясь здесь, как всякий предмет пассивного восприятия» [Там же]. Мы увидим, насколько важным для нас окажется разграничение убеждения и внушения в ходе дальнейшего разговора, когда мы будем говорить, в частности, о том, как формируются, транслируются, трансформируются ценности сообщества.

Крайне важным является для нас также положение о том, что «деятельность человека включена в *общение* даже в тех случаях, когда внешне он остается один» [Леонтьев, 1961: 14]. Общение же всегда происходит на фоне широкого *историко-социо-культурного контекста* и в кругу того или иного *сообщества*. Таким образом, важнейшими факторами, предопределяющими процесс КОММУНИКАЦИИ, оказываются сами КОММУНИКАНТЫ (говорящий-автор и реципиент-адресат), СООБЩЕСТВО / СООБЩЕСТВА, которому / которым они при-

надлежат, КУЛЬТУРА, представителями которой они выступают, и ЯЗЫК данной культуры, носителями которого они являются. Исходя из этого, можно утверждать, что «языковое сообщество» (*language community*) есть не просто совокупность людей, говорящих на одном языке, но, поскольку языком всегда стоит культура (вспомним в связи с этим работы В. фон Гумбольдта и его последователей), но *сообщество личностей, говорящих на языке одной культуры*.

Итак, *сообщество формируется в процессе коммуникации его представителей, являющихся носителями определенного языка и культуры*. В силу всего сказанного становится вполне очевидным, что сообщество *всегда обладает лингвокультурной спецификой*.

Если посмотреть на данное единство с другой стороны, то мы увидим, что, там, где есть личности, обладающие общим языком и единой культурой и вступающие в коммуникацию, рано или поздно образуется сообщество. Общность языка (от национального до социолекта) и единство культуры (от национальной до субкультуры) являются условием необходимым и достаточным (хотя и НЕ единственным) для формирования некоторого сообщества посредством коммуникации. Как правило, такого рода сообщества образуются уже на основе общности языка и культуры (подавляющее большинство групп, в которые каждый из нас входит: семья; приятели детства; друзья, с которыми учился; знакомые, увлекающиеся тем же, что и мы; люди, для которых один язык и одна культура являются родными; и т. д.). Но при этом, конечно, нельзя забывать и то, что общий (для данного сообщества) язык как система знаков и единая (для данного сообщества) культура как некоторое мировидение сами по себе могут складываться в процессе общения (представим себе группу прежде незнакомых людей, носителей разных языков и культур, которые волею судеб оказались заброшены на необитаемый остров и вынуждены отныне сосуществовать в пределах ограниченного пространства, вспомним фильм “Lost”, в русском прокате «Остаться в живых»; кроме того, всем нам знаком Робинзон Крузо с его верным Пятницей – тоже любопытный пример формирования и существования минисообщества). Так по-разному могут образоваться сообщества самого разного «масштаба»: от семьи, однокашников и группы любителей домино, живущих в одном доме, до профессионального, конфессионального или этнического «объединений».

Совершенно очевидно, и сегодня это уже «общее место» для специалистов, что каждый человек-личность входит одновременно в целый ряд сообществ (от микро- до макро-: от узкогруппового, семейного до конфессионального, национального и под.). При этом именно «через» множество сообществ «меньшего» масштаба личность входит в сообще-

ства более высокого уровня. Так, через семейное, различные «дружеско-приятельские», разнообразные «корпоративные» сообщества человек-личность входит в свое этническое и национальное сообщества, через которые – в глобальное сообщество, под названием человечество. Об этом, кстати, писал еще в 1938 г. Н.А. Бердяев: «Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустел бы. Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и есть черты индивидуально-национальные» [Бердяев. ЭР].

Эта множественность «социумной принадлежности» проявляется, в частности, в том, что человек по-разному строит свое коммуникативное, в том числе – и собственно речевое, поведение. Правда, возможно это в том случае, если человек-личность действительно является полноценным представителем разнообразных сообществ, а это значит, что он владеет – помимо прочего – коллективными когнитивными пространствами данных социумов. И язык здесь опять оказывается крайне важным, т. к. именно язык есть и канал, и инструмент социализации и межпоколенной трансляции культуры, о чем мы говорили, именно язык может выступать в роли своеобразного показателя (индикатора) принадлежности тому или иному сообществу. И благодаря тому, что человек говорящий, человек-личность владеет разными языками (от национальных до социолектов), он может, как писал О.М.Ф. Розеншток-Хюсси, «в каждый данный момент раздвигать границы внутреннего пространства, делая его все более и более емким. Роза всегда остается розой. Человек же принадлежит к ряду сообществ различной численности и предназначения – семье, городу, расе, цивилизации, церкви, роду человеческому – в той мере, в какой он творчески относится к языку этих сообществ» [Розеншток-Хюсси, 1994: 58].

И еще одно принципиально важное замечание. Следует особо подчеркнуть, что этническое или национальное сообщество не всегда «больше» иного: так, например, конфессиональные сообщества (христиан, мусульман, буддистов и др.) явно выходят за границы некоторого отдельного этноса или какой-либо нации. То же справедливо и по отношению к ряду профессиональных сообществ (напр., всемирная организация «Врачи без границ» и под.).

Применительно к России мы говорим о НАЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ, т. к. российское сообщество (помимо того, что, как всякое крупное сообщество, формируется различными социумами-сообществами: от семейного до генерационного и под.) является полиэтничным и мультикультурным. На формирование национально-

лингво-культурного сообщества оказывают влияние определенные лингвокультурные факторы, в силу чего само сообщество обладает соответствующими характеристиками / чертами, которые воспроизводятся внутри данного сообщества в процессе коммуникации.

Первый компонент термина («НАЦИОНАЛЬНО») необходимо требует определиться (в самых общих чертах, ибо не это является основным предметом нашего разговора) с термином «НАЦИЯ». В данном случае мы снова можем обратиться к идеям уже упоминавшегося Б. Андерсона, который считал, что нация «воображается как *сообщество*, поскольку независимо от фактического неравенства и эксплуатации, которые в каждой нации могут существовать, нация всегда понимается как глубокое, горизонтальное товарищество. В конечном счете, именно это братство на протяжении двух последних столетий дает многим миллионам людей возможность не столько убивать, сколько добровольно умирать за такие ограниченные продукты воображения» [Андерсон. ЭР]. Нельзя не заметить, что подобные идеи еще в 1938 г. высказывал и Н.А. Бердяев: «Национальность есть положительное обогащение бытия, и за нее должно бороться, как за ценность. Национальное единство глубже единства классов, партий и всех других преходящих исторических образований в жизни народов» [Бердяев. ЭР].

Второй компонент термина («-ЛИНГВО») самым непосредственным образом связан с тем, что *коммуникация*, в процессе которой, как мы говорили, сообщество формирует, воспроизводит, реализует себя, обязательно *осуществляется на* некотором языке – *языке данного сообщества*.

Последняя часть термина («-КУЛЬТУРНОЕ») заслуживает более подробного разговора, и оттолкнемся мы в наших рассуждениях от того понимания «культуры», которое мы находим в работах Ю.М. Лотмана. Итак, *КУЛЬТУРА* есть текст, но текст сложно организованный; она есть «форма общения между людьми», которая «возможна лишь в такой группе, в которой люди общаются, <...> культура имеет, во-первых, коммуникационную и, во-вторых, символическую природу» [Лотман 1994: 6]. Итак, культура самым непосредственным и самым тесным образом связана с коммуникацией (это «форма общения») и имеет особую природу. При этом, как известно, общение невозможно без единства знаков и значений, источником же происхождения таковых является именно культура, которая, помимо всего прочего, предписывает также и их употребление. Таким образом, мы подходим к тому совершенно очевидному факту, что язык без культуры немислим, равно как и культура не может существовать без естественного человеческого языка (о чем писали очень многие, напр., В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сепир и др.). *Символическая природа* культуры, по

Ю.М. Лотману, обусловливается тем, что за знаками, которыми обмениваются личности в процессе общения, всегда стоят смыслы, открытые для своих и закрытые для других (см. культуросносные смыслы языковых единиц, ритуалов, артефактов и под.).

Следовательно, мы имеем две важнейшие функции культуры: конгломерирующую (объединяющую «своих») и дифференцирующую (отграничивающую «своих» от «иных – других – чужих»). Именно эти две основополагающие функции культуры, как правило, находятся в фокусе внимания, когда речь идет о межкультурной коммуникации.

Из данных функций естественным образом вытекает еще одна – идентифицирующая (зд.: устанавливающая принадлежность кого-либо или чего-либо данному сообществу; например, либо «я / ты свой, это наше», либо «я / ты иной / другой / чужой, это не наше»). Благодаря данной функции возможна культурная идентификация и самоидентификация личности, а также культурная идентификация того или иного феномена (в самом широком смысле: от предмета до события). Под культурной идентификацией личности в данном случае имеется в виду «опознавание» личности как представителя некоторого сообщества. Так, возможно определение места личности на шкале «свой – чужой» некоторым сообществом, к которому себя данная личность причисляет или, напротив, не причисляет (см., к примеру, распознавание «своего» в группе, в толпе; выявление «иного / другого / чужого» и неприятие его как «своего», несмотря на все его старания и декларации; и т. д. и т. п.). Другой вариант культурной идентификации личности – приписывание личности той или иной культурной принадлежности (напр., «по-моему / судя по всему, он итальянец», «это точно были англичане», «тебе звонил какой-то иностранец, кажется, немец» и под.). Для культурной идентификации крайне важным оказывается целый ряд факторов (от паттернов поведения до ценностных установок личности), среди которых далеко не последнее место занимает язык (вспомним Э. Сепира: «он говорит, как мы, значит, он наш» [Сепир, 1993: 232]). Культурная самоидентификация понимается как *определение личностью своей принадлежности тому или иному сообществу*. Следует отметить, что культурная идентификация и культурная самоидентификация могут как совпадать (обычная ситуация при общении, например, представителей одного и того же сообщества), так и не совпадать (например: эмигрант «непервого» поколения причисляет себя к лингво-культурному сообществу своих предков, но представители данного сообщества воспринимают его как «иного / другого / чужого»). Культурная идентификация феномена может рассматриваться как *определение принадлежности конкретного фено-*

мена той или иной культуре, некоторому сообществу, в том числе возможно и расположение данного феномена на шкале «свой – чужой» (напр., «это абсолютно русский роман, хотя его автор – француз», «это абсолютно нерусское поведение» и под.).

И еще одна, не менее значимая, функция культуры – легитимирующая («узаконивающая», придающая феномену статус признанного / принятого / достойного, оправдывающая и утверждающая его необходимость). Данная функция непосредственно связана с системой ценностей, оценок, ценностных установок и под. того или иного сообщества. В качестве примера можно привести санкционированные сообществом паттерны (модели) поведения (что делать допустимо / возможно / желательно / обязательно; что достойно / недостойно и т. д.). Например, в одних культурах допустимым, желательным или даже обязательным и тем самым вполне достойным может считаться открытое выражение своих эмоций (см. в русской культуре – *безжизненное выражение лица, лицо как окаменело* и под.), а в других – их демонстрация оценивается как недопустимое и недостойное поведение (напр., в японской культуре).

Легитимирующая функция культуры самым непосредственным образом связана с созданием сообществом системы эталонов (не только положительных, но и отрицательных), в том числе через утверждение конкретного реестра эталонов. Например, в русской культуре: эталон «далекости» – *на край / краю света, к черту на рога, за тридевять земель, куда Макар телят не гонял*; эталон ума – *Сократ*; эталон мудрости – *Соломон* (см. *соломоново решение*); эталон глупости – *курица* (см. *куриные мозги*) и под.

Формирование системы эталонов может идти путем «узаконивания» в качестве эталонных определенных событий, деяний и поступков (напр., *гибель «Титаника»* или *предательство Иудой Христа*; кстати, в советское время такого рода эталоны были достаточно хорошо представлены в русской культуре: *поступок Павлика Морозова, рекорд Алексея Стаханова, подвиг Александра Матросова* или *Зои Космодемьянской* и т. д. и т. п.). Становление системы эталонов предполагает также и «назначение» на роль эталонных носителей качеств, свойств, признаков и под. тех или иных феноменов: определенных персонажей – исторических (*Пушкин, Суворов, Моцарт, Эйнштейн* и под.); литературных (*Обломов, Дон Жуан, Ромео и Джульетта* и под.); фольклорных (*Колобок, Баба Яга, Кощей Бессмертный* и под.); живых существ (*лиса, змея, пиявка, акула, клещ* и под.); растений (*дуб, роза*); предметов, вещей и проч. (*камень, железо, песок, лед* и под.); и т. д. и т. п.

В целом можно сказать, что через одобрение / неодобрение сообществом тех или иных качеств, свойств, признаков, событий, дейст-

вий, поступков, через навязывание отдельным представителям определенных оценок, через принуждение к соблюдению определенных правил и к следованию определенным паттернам сообщество создает / сохраняет / трансформирует свою систему и иерархию ценностей, которые являются неотъемлемой составляющей любой культуры.

Список функций культуры, конечно же, не исчерпывается указанными функциями, но в данном случае для нас оказываются принципиально важными именно они: когломерация, дифференциация, идентификация, легитимация.

На формирование сообщества (равно как и на саму культуру) оказывают принципиально важное влияние разнонаправленные процессы:

- 1) МЕЖПОКОЛЕННАЯ ТРАНСЛЯЦИЯ культурных ценностей, традиций, запретов и предпочтений;
- 2) СОЦИАЛЬНОЕ НАВЯЗЫВАНИЕ в качестве обязательных ценностей, оценок и представлений;
- 3) ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРИНУЖДЕНИЕ к принятию определенных моделей и к соответствию и следованию данным моделям (в том числе и поведенческим), санкционированным обществом и рассматриваемым в качестве образцовых.

Указанные процессы зачастую вступают в противоречие друг с другом. Так, например, культурные ценности, традиции, системы запретов и предпочтений, межпоколенная трансляция которых скрепляет сообщество в «диахроническом» плане, могут быть диаметрально противоположны тому, что навязывается и/или к чему принуждаются члены данного сообщества. При этом «предметы» транслирования, навязывания и принуждения могут абсолютно по-разному оцениваться с точки зрения того, что есть «достойно / недостойно», «обязательно / необязательно», «желательно / нежелательно», «возможно / невозможно», «допустимо / недопустимо». Хрестоматийным примером в данном случае может служить *Павлик Морозов* (прецедентное имя). В советское время это историческое лицо позиционировалось как пионер-герой, совершивший подвиг и погибший от рук врага, т. е. ему приписывалась максимально высокая оценка. Образцовой моделью поведения в данном случае служила готовность поставить общественное выше личного (к чему постоянно призывала советская пропаганда) и отдать свою жизнь во имя идей социализма и победы светлого будущего. Имя Павлика Морозова было первым занесено в Книгу почета Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина, его именем назывались колхозы, школы, пионерские дружины, клубы, улицы, о нем слагались стихи и песни. Представление «*Павлик Морозов – юный герой*» явилось результатом социального навязывания и идеологического принуждения и могло бы, вероятно, со временем стать предметом межпоколенной трансля-

ции, если бы не изменилась идеология. Это с одной стороны. Но с другой – даже в советские годы бытовало представление о Павлике Морозове как о предателе отца и своей семьи в целом, как об отцеубийце. И это представление с точки зрения традиционных ценностей русской культуры никак не могло оцениваться положительно и поэтому совершенно очевидно входило в явное противоречие с официальной, принудительной и навязываемой советской идеологией оценкой. В 90-е годы началось социальное навязывание оценок, принципиально отличных от советских, близких к традиционным представлениям. Очень показательны в этом плане следующие примеры:

И появляется достойнейший образец для подражания – двенадцатилетний предатель **Павлик Морозов**, «геройски павший в классовой борьбе», удостоенный за своё предательство памятников, портретов, прославленный в песнях и стихах, на которых будут воспитываться следующие поколения. **Павлик Морозов**, которого и сегодня миллионы советских детей славят за то, что он донёс на собственного отца и деда. Как в гитлеровской Германии учили немецких детей доносить на своих родителей, так и у нас в России начали сознательно воспитывать поколение стукачей, уже начиная со школы. *Г.П. Вишневецкая, Галина. История жизни.*

Тем не менее, мало кто хочет видеть в себе Иуду Искариота – уж лучше признать наличие в своём «я» природы человекоубийцы, Каина, чем столь подлого предателя! Так ли это? Неужто вы никогда не предавали себя или ближнего? *Нет среди нас Павлика Морозова? Ст. Вершинин, Смертный грех Иуды.*

Тема: **Павлик Морозов** современности. Сын главы УФСБ получил срок за попытку <заказать> отца. <...> По данным следователей, Антон Жирнягин хотел убить отца и брата из корыстных побуждений и получить квартиру и деньги чиновника. <http://talks.guns.ru/forum/103/731702.html>

Указанные процессы, влияющие на сообщество, культуру, на самого человека, на его язык и его коммуникативное поведение, могут реализоваться либо путем убеждения (что реже; см., напр., официальные советские оценки *Брестского мира* или *первых дней Великой отечественной войны*), либо путем внушения (что чаще; так складывался, например, у советских детей образ *добротного дедушки Ленина*), включая и манипулирование. Сразу надо сказать, что в официальной пропаганде, в распространении и «внедрении в массы» той или иной идеологии, как правило, используются и сочетаются разнообразные приемы (и убеждения, и внушения), что всегда призвано служить главной цели – созданию некоего мифа.

Сейчас же отметим то, что СОЦИАЛЬНОЕ НАВЯЗЫВАНИЕ и ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРИНУЖДЕНИЕ в большей степени работают на *формирование и трансформацию* как культуры, так и сообщества. В то время как

МЕЖПОКОЛЕННАЯ ТРАНСЛЯЦИЯ культурных ценностей, традиций, запретов и предпочтений способствует *сохранению* культуры и сообщества, поскольку составляет суть социализации личности. Происходит и навязывание, и принуждение, и трансляция культуры в коммуникации (без коммуникации человек не может стать личностью, и именно в коммуникации человек живет как личность). При этом для навязывания и принуждения коммуникация – это то, в чем и посредством чего они реализуются, для межпоколенной трансляции культуры коммуникация – это то, в чем и посредством чего культура себя транслирует / сохраняет / трансформирует. Следовательно, *коммуникация – это одновременно среда, канал и средство-способ* как осуществления социального навязывания и идеологического принуждения, так и «жизня» самой культуры. При этом *основным* (хотя и не единственным) *каналом-инструментом формирования личности* как члена определенного сообщества (в том числе через трансляцию, навязывание, принуждение) является *язык*.

Когда мы говорим о личности как представителе сообщества, мы, вслед за психологами, всегда имеем в виду социализованного члена сообщества, т. е. прошедшего процесс социализации. *Основным содержанием процесса социализации* является МЕЖПОКОЛЕННАЯ ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ (ее ценностей, оценок, установок, традиций, запретов, предпочтений и т. д., и т. п.). Однако социализованная личность не есть раз и навсегда застывшая данность: человек-личность постоянно меняется в процессе бесконечного накопления прижизненного опыта и под влиянием множества факторов: от событий сугубо личной жизни до изменений общего историко-социо-культурного контекста. К факторам, предопределяющим изменения личности, относятся также и СОЦИАЛЬНОЕ НАВЯЗЫВАНИЕ, и ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРИНУЖДЕНИЕ, которым человек оказывается подвержен на протяжении всей своей жизни.

Применительно к самому человеку это значит, что происходит ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ (т. е. освоение, усвоение, присвоение человеком-личностью) совокупности знаков, значений, интересов, целей, установок, оценок, знаний и т. д., и т. д. Причем происходить этот процесс интериоризации может разными путями, которые никогда не встречаются сами по себе, в изолированном виде, но всегда сочетаются, переплетаются, зачастую поддерживают и дополняют друг друга, но подчас вступают в явные противоречия и даже конфликты (равно как и процессы, влияющие на формирование сообщества). Итак, интериоризация происходит:

- 1) в процессе *социализации* (через и в результате убеждения и внушения);

- 2) путем *осознанного принятия* (в результате убеждения);
- 3) через *навязывание повтором* (в результате внушения, в первую очередь – манипуляции); в данном случае возможно «перемещение», причем только слева направо, по цепочке: «чуждое» → «чужое» → «иное» → «другое» → «свое».

Данная, освоенная, усвоенная и присвоенная человеком-личностью совокупность знаков, значений, интересов, целей, установок, оценок, знаний и т. д. лежит в основе, с одной стороны, САМОИДЕНТИФИКАЦИИ личности как члена определенного сообщества, а с другой – ИДЕНТИФИКАЦИИ данной личности как «своего» или «чужого» со стороны того сообщества, к которому данная личность себя причисляет. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с идентифицирующей, а значит, и с дифференцирующей и конгломерирующей функциями культуры.

Говоря о межпоколенной трансляции культуры, мы отталкиваемся от идеи представителей Московско-Тартуской семиотической школы, что *КУЛЬТУРА* может рассматриваться как «*ненаследственная память коллектива, выражающаяся в определенной системе запретов и предписаний*» (Б.А. Успенский, Ю.М. Лотман).

По сути, мы имеем ряд уже упоминавшихся нами оппозиций: «достойно / недостойно», «обязательно / необязательно», «желательно / нежелательно», «возможно / невозможно», «допустимо / недопустимо», т. е. некоторую расшифровку базовой оппозиции «предписано или запрещено». Таким образом, культура может быть определена как «*мировидение и миропонимание, обладающее семиотической природой*» (В.Н. Телия), т. е. миропонимание, мироосознание и мироощущение некоторого сообщества (напомню, что применительно к русской культуре мы говорим о национально-лингво-культурном сообществе). По сути дела, речь идет о совокупности представлений (в самом широком смысле термина), в которых так или иначе отражается и закрепляется то, как представители данного сообщества видят, ощущают, понимают, интерпретируют, оценивают, объясняют (в первую очередь для себя), в конце концов, осознают окружающий их мир. Особо следует подчеркнуть, что данное видение далеко не всегда имеет рациональную природу. Скорее наоборот: как правило, оно иррационально. Но при необходимости и/или желании оно может быть отрефлексировано, правда, это всегда требует определенных усилий. В повседневной же практике это мировидение зачастую остается «невидимым» для отдельного представителя сообщества, хотя оно пронизывает все наше бытие. Более того, оно, формируясь в нас в процессе социализации, формирует нас как личность. Это мировидение ощутимо проявляется и становится заметным для представителя сообщества в том случае, когда он сталки-

вается с иным, другим, чужим и – тем более – чуждым. Таким образом, культура – это то, что творит нас и творимо нами, то, что постоянно воспроизводится человеком и в человеке, то, что постоянно и изменчиво, то, что неосознаваемо и в то же время рефлексивно, то, что лежит в основе (в данном случае – культурной) идентификации и самоидентификации личности.

В таком понимании культура некоторым образом соотносится с понятием КОЛЛЕКТИВНОЙ / СОЦИАЛЬНОЙ / ИСТОРИЧЕСКОЙ / КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ, которое получило распространение в XX веке. Сразу необходимо отметить, что нет единого, однозначно принимаемого всеми понимания того, что есть коллективная / социальная / историческая / культурная память, и разность того, что вкладывается в данный термин, зависит от позиций, на которых стоит тот или иной исследователь.

Например, Я. Ассман (который, не будучи семиотиком культуры, тем не менее во многом следует за Ю.М. Лотманом) и М. Хальбвакс (который во многом и инициировал еще в начале XX в. обсуждение данных вопросов) рассматривают социальную память как достояние некоторого сообщества. Однако при этом для М. Хальбвакса это своего рода «прижизненная память» коллектива, ограниченная временем жизни его членов, и по мере того, как меняется «состав» данного коллектива, меняется и его память (поэтому основным для самого М. Хальбвакса является понятие все-таки КОЛЛЕКТИВНОЙ памяти) [Хальбвакс. ЭР]. Для Я. Ассмана же КУЛЬТУРНАЯ память (обратим внимание на слово «культурная», которым в основном он и пользуется) есть форма трансляции культурных смыслов, протяженная во времени (формируется веками), она воспроизводится и заучивается последующими поколениями [Ассман. ЭР]. И в этом смысле понимание культурной памяти в концепции Я. Ассмана гораздо ближе к пониманию собственно культуры.

Следует отметить, что КУЛЬТУРА предстает как коллективная память, т. е. *«надындивидуальный механизм хранения и передачи некоторых сообщений (текстов) и выработки новых»*, и в том случае, если рассматривать ее с точки зрения семиотики, о чем писал Ю.М. Лотман [Лотман 1992. ЭР]. Действительно, культура может пониматься как *пространство некоторой общей памяти*, т. е. такое пространство, в пределах которого могут сохраняться, актуализироваться и в определенном смысле воспроизводиться общие тексты, общие феномены, общие смыслы. Для того чтобы это было возможно, необходимо наличие некоторого *смыслового инварианта*, что позволяет тексту / феномену / смыслу в контексте новой эпохи, несмотря на возможную вариативность истолкований, сохранять идентичность самому себе. Существование общей, коллективной памяти обуславливается, по Ю.М. Лотману, рядом факторов: должны быть некоторые

*константные тексты* и должны быть *единые коды* (или их инвариантность, или их непрерывность и закономерный характер их трансформации). Но при этом, конечно, следует обязательно сделать оговорку, что память культуры / культурная память не только едина, но и внутренне разнообразна, ибо предполагает наличие «диалектов памяти» и «локальных семантик» различных социумов, которые входят в данное (национально-)лингво-культурное сообщество. Однако в целом это не должно разрушать *принципиальное единство культуры*, иначе нельзя будет говорить о единой коллективной / общей / культурной памяти, а значит, и о единой культуре [Там же].

Таким образом, трудности в понимании в таких случаях будут обусловлены, вероятно, следующими факторами:

1) отсутствие единого набора «текстов» (в широком смысле), которые *Лотман* называл «константными», т. е. такими, которые воспроизводятся, которые актуализируются и к которым возобновляются апелляции в коммуникации; напр., романы «*Как закалялась сталь*» Н. Островского и «*Что делать?*» Н. Чернышевского перестали быть «константными»; имена *Стаханов, Матросов, Космодемьянская* уходят вслед за советской эпохой;

2) отсутствие единой системы оценок даже тех «текстов», которые являются общими; напр., образы *Чичикова* из «Мертвых душ» или *Лопатина* из «Вишневого сада» получают иные оценки;

3) отсутствие единой для всех инвариантности кодов и нарушение их непрерывности (разница в лексических средствах, отличия в значениях и смыслах, стоящих за некоторыми языковыми единицами, различия в речевом и – шире – коммуникативном поведении); напр., многие советские анекдоты, построенные на игре слов, многие каламбуры тех времен оказываются сегодня «закрытыми» для современных носителей русского языка, которые не «не помнят», а просто не знают реалий того времени;

4) наличие «локальных семантик» и «диалектов памяти», которые значительно разнятся между собой, напр., ср. миры «чайников» и «лузеров», с одной стороны, и «продвинутых юзеров» – с другой; или «воображаемые миры», в которых живут сторонники и противники распада СССР и которые содержат принципиально разные оценки события 1991 года. Хотя следует отметить, что последнее явление существовало и раньше: далеко не всегда совпадали официальная пропаганда и реальные оценки и настроения (напр., тот же *Павлик Морозов*).

По мнению Ю.М. Лотмана [Лотман 1992. ЭР], взаимоотношения культурной памяти со временем сложны и неоднозначны. Культурная память предполагает *не только линейное накопление созданного, но и избирательность*. Каждая культура определяет свою па-

радигму того, что следует помнить (т. е. хранить), а что подлежит забвению (вспомним в связи с этим легитимирующую функцию культуры). Отсюда «*синусоидный*» характер культурной памяти, когда всплески признания и периоды восторга могут чередоваться с требованиями «сбросить с корабля истории» (см. судьбу в культуре, скажем, *Пушкина, Достоевского, Есенина, Булгакова, Прокофьева, Неизвестного* и многих других). Как творческий механизм культурная память, с одной стороны, имеет *панхронный, континуально-пространственный характер*: актуализоваться и деактуализоваться могут «крупные» феномены, охватывающие разные эпохи и разные территории, вплоть до стилей, направлений и проч. С другой стороны, культурная память противостоит времени. Она сохраняет «*прошедшее как пребывающее*», прошлое как настоящее, прошедшее как существующее сейчас (ср. с идеей *Я. Ассмана* о присутствующих в культурной памяти ценностных идеях и «знании о прошлом», которые непосредственно связаны с актуальной ситуацией [Ассман. ЭР]). Из этого вытекает как минимум два, казалось бы, противоположных утверждения. Во-первых, с точки зрения памяти, *прошедшее не прошло*: если что-то хранится в памяти – оно там есть, если оно есть – оно существует, если оно существует – оно здесь и сейчас. И если это так, то новые тексты создаются не только в настоящем срезе культуры, но и в ее прошлом. С другой стороны, *смыслы в памяти культуры не «хранятся», но растут*. Тексты, образующие «общую память» культурного сообщества, не только служат средством дешифровки текстов, циркулирующих в современно-синхронном срезе культуры, но и генерируют новые. Данные размышления и позволили Ю.М. Лотману прийти к выводу, что «*память не является для культуры пассивным хранилищем, а составляет часть ее текстообразующего механизма*», т. е. коллективная память есть активный процесс смыслопорождения, проходящий сквозь время [Лотман 1992. ЭР].

Сегодня представляется возможным выявить и описать некоторые основные свойства культурной памяти. Среди них выделяются: коллективность, системность, избирательность, динамичность, константность и изменчивость, линейность / нелинейность, панхронность, аксиологичность, комплексность / интегративность, проективность, действенность, функциональность. Рассмотрим их более подробно.

1. КОЛЛЕКТИВНОСТЬ. Все исследователи, которые в той или иной степени подчеркивают именно коллективный / социальный характер культурной памяти (именно поэтому ее называют еще и коллективной или социальной). *Культурная память – это всегда достояние некоторого сообщества*. Культурная память самым непосредственным образом связана с культурой, которая понимается как некое простран-

во общей памяти, существующее постольку, поскольку существует некий смысловой инвариант. Для самой культурной памяти (ее «бытия») крайне важно наличие константных (общих в диахроническом плане) текстов / феноменов и единых (как в диахронии, так и в синхронии) кодов. Имеется в виду «общих», «константных», «единых» для представителей некоторого сообщества, что, несомненно, свидетельствует о коллективном характере самой культурной памяти.

2. СИСТЕМНОСТЬ. Культурная память основывается на закономерностях функционирования самой культуры, на системе смысловых и ценностных связей и отношений. Культурная память – *это не эклектический набор разрозненных фактов*, соединенных по хронологии или согласно любой отвлеченной концепции. В культурной памяти знание слито с пониманием, *культурная память не только хранит, но способна хранить именно потому, что она объясняет то, что хранит*. Культурная память является *воплощением единого знания в семантическом, ценностном и функциональном аспектах*.

3. ДИНАМИЧНОСТЬ. Культурная память – *непрерывный, динамический процесс*, в котором познание культуры неразрывно соединено с ее самопознанием (культура познает самое себя; этим, в частности, обуславливается и системность культурной памяти).

4. ИЗБИРАТЕЛЬНОСТЬ. Культурная память, подобно самой культуре, избирательна, поскольку *связана с парадигмой определенной культуры*, диктующей, что следует помнить, а что – забыть. Избирательность самым непосредственным образом связана со следующим свойством культурной памяти.

5. ЛИНЕЙНОСТЬ / НЕЛИНЕЙНОСТЬ. Характер памяти, его *«прямолинейность»* или *«синусоидность»*, во многом зависит от того, какая сфера духовной деятельности человека находится в фокусе внимания: научные изыскания или искусство. В последнем случае могут иметь место многократные колебания от однозначной значимости и актуальности здесь и сейчас, до полного забвения (связано с избирательностью).

6. КОНСТАНТНОСТЬ И ИЗМЕНЧИВОСТЬ. С одной стороны, культурная память хранит не только прижизненные воспоминания нынешних членов сообщества, но и «знания» о делах давно минувших дней (она формируется веками, воспроизводится и заучивается каждым последующим поколением). С другой стороны, существуют некие варианты интерпретации тех или иных феноменов, событий, происходят некоторые преобразования и трансформации интерпретаций и т. д. И для того, чтобы можно было говорить о единой коллективной / общей / культурной памяти, а значит, и о единой культуре, необходимо должен сохраняться

*баланс между устойчивыми, постоянными «признаками» и масштабом и глубиной изменений.*

7. ПАНХРОННОСТЬ. Это свойство культуры непосредственно связано с предыдущим и определенным образом обеспечивает константность культурной памяти. Панхронный характер обуславливается тем, что культурная память «охватывает» и включает в себя *над-временные и вне-временные феномены / тексты, события* и под.

8. АКСИОЛОГИЧНОСТЬ. Культурная память *ценностна*, поэтому она отторгает те факты, ту информацию, которые лишены ценностного содержания (связано с избирательностью). Культурная память *иерархична*, она задает систему ценностных ориентиров на основе иерархических связей и отношений и, вследствие этого, способна применять эту систему в реальности (связано с системностью).

9. КОМПЛЕКСНОСТЬ / ИНТЕГРАТИВНОСТЬ. Культурная память *не может быть замкнута в какой-либо одной сфере*, ибо оперирует ценностями и смыслами, то есть тем, что находится «над» отдельными фактами и явлениями (связано с аксиологичностью). Культурная память способна обнаружить философский и мировоззренческий потенциал любого предметного знания. Она принципиально стремится к пониманию единства мира, поэтому каждый факт оказывается вписан во множество ценностно-смысловых контекстов (связанно с системностью).

10. ПРОЕКТИВНОСТЬ. Культурная память *открыта в прошлое и будущее*, это проективное знание, она имеет реконструктивный характер и представляет прошлое как настоящее: прошлое не прошло, оно «здесь и сейчас».

11. ДЕЙСТВЕННОСТЬ. *Транслируемые культурные смыслы* не просто хранятся в культурной памяти, но *активизируются и «растут»*, они циркулируют «здесь и сейчас», воспроизводятся в коммуникации, используются при кодировании / декодировании текстов, лежат в основе порождения новых смыслов (связано с проективностью).

12. ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ. Культурная память функциональна, ибо она позволяет *узнавать и осмыслять прошлое и ориентироваться в современной реальности* на основе знания механизмов смыслового и ценностного порождения, заложенных в самой культуре. Помимо этого культурная память служит *основой формирования и стабилизации идентичности* некоторого сообщества путем поддержания чувства единства и собственного своеобразия его представителей (предопределяется всеми представленными выше свойствами).

И последнее. У культурной памяти есть ФУНКЦИИ, которые она выполняет. Если культурную память понимать вслед за Ю.М. Лотманом и Я. Ассманом, т. е. признавать наличие у нее признаков, во многом сближающих ее с собственно культурой, то функции культурной памяти оказываются такими же, как и у самой культуры: конгломерация, дифференциации, идентификация и легитимация.

Но принадлежность к той или иной культуре предопределяется еще и тем, каким запретам и предписаниям человек следует, какой системе ценностей он привержен. Ценности являются фундаментом всякой культуры, формируют ее ядро. При этом культура сама по себе может рассматриваться как определенная система ценностей.

Напомню, что самое общее понимание ЦЕННОСТИ сводится к тому, что она есть *значимость* (польза, полезность) некоторого множества объектов для множества живых существ. Если говорить более конкретно, то ценности – *это обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, общепринятые убеждения относительно целей*, к которым человек должен стремиться, и *средств* деятельности человека. Именно ценности составляют основу нравственных принципов. Кстати, наиболее ярко ценности (как на уровне личности, так и на уровне общества) проявляются в ситуации кризиса или конфликта (вспомните любую кризисную / революционную ситуацию в любой стране мира: от Французской революции и событий в России в 1917 году до событий в странах Магриба и Ближнего Востока с конца 2010 вплоть до наших дней).

Итак, ценности – это *базовые этические и эстетические категории культуры* (такие, как добро, истина, красота). Они восходят к архетипическим представлениям человека, т. е. к тем представлениям, которые лежат в основе окультуривания мира человеком, в основе творения человеком космоса из хаоса, т. е. к первоосновам любой культуры. И, вероятно, именно в силу этого изначального акта «творения» (человеком космоса из хаоса) *носителем и выразителем культурных ценностей выступает именно человек-личность*, тем более что вся его жизнедеятельность разворачивается в определенной культурной среде.

Иногда ценность понимают как общепризнанную норму. И тут необходимо сразу же оговориться: речь в данном случае идет исключительно о КУЛЬТУРНОЙ НОРМЕ, но никак не о норме вообще и тем более не о норме в отношении языка. Итак, применительно к культуре, норма, т. е. КУЛЬТУРНАЯ НОРМА – это некое *устойчивое образование*, которое *задает образцы и стандарты поведения* и тем самым *определяет модели поведения* человека. А поскольку человек

всегда включен в общение, то культурные нормы задают определенные модели (паттерны) коммуникативного поведения. Через систему ценностей и норм осуществляется регуляция человеческой деятельности.

Итак, ценности (в любом их понимании) самым непосредственным образом связаны с культурой: они есть, если есть культура, и наоборот, если есть культура, то в ней обязательно есть ценности, которые *формируют определенную систему*.

Если мы рассмотрим СИСТЕМУ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ (культуры по Ю.М. Лотману, В.Н. Телия, Я. Ассману), то мы увидим, что на первый план зачастую выходят духовные и морально-нравственные ценности, образующие собственную иерархию. Что в этой системе находится на вершине иерархической пирамиды, являясь самой важной, самой значимой ценностью, а что принадлежит периферии, зависит от каждой конкретной культуры.

И опять же мы можем найти определенные параллели с идеями, которые высказываются представителями разных наук. Для многих сегодня совершенно очевидным является то, что ценности связаны с культурой, что культуры все различны и что, соответственно, существует значительная разница в восприятии ценностей представителями разных культур. Это восприятие зависит и от индивидуальных предпочтений и установок личности, и от универсальных ценностей, которые являются совокупностью идеалов, принципов, нравственных норм и имеют приоритетное значение в жизни человека независимо от его социального положения, этнической / национальной принадлежности, вероисповедания и т. д. Так, основные ценности и нормы сформулированы в основных морально-нравственных наставлениях всех мировых религий и этических систем, и поэтому весьма затруднительно найти в какой-либо культуре однозначное одобрение, например, убийства как такового. Однако в разных культурах за подобное деяние предполагаются разные наказания. Более того, то, что в одних культурах воспринимается как преступление против личности (например, кровная месть, охота за головами и под., даже активное противостояние агрессору), в других – может не расцениваться как собственно убийство: вспомним известный случай с Виталием Калоевым (в 2008 году) или знаменитое стихотворение К. Симонова «Убей его!». Таким образом, ценности, распространенные повсеместно, одинаковые или сходные по содержанию, усваиваются всеми культурами как необходимая часть, они вечны и обязательны для всех сообществ, но конфигурация ценностной системы, соотношение и взаимодействие элементов внутри нее являются продуктом той или иной культуры.

Однако у ценностей как таковых есть еще одно свойство, независимое от конкретной культуры (помимо того, что их наличие обязательно

для любой культуры), – это их способность выполнять определенные функции. Поскольку ценности являются неотъемлемой частью культуры, они выполняют те же функции, что и сама культура и культурная память: дифференцирующую, конгломерирующую, идентифицирующую и легитимирующую. Но в данном случае на первый план выходит именно легитимирующая функция, т. к. именно ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ, с одной стороны, *задает определенную систему координат* (в том числе через систему эталонов, разговор о которых впереди) и *обуславливает ценностные установки и оценки* тех или иных феноменов, явлений, событий и под. и тем самым *предопределяет их приятие / неприятие*, с другой – *«узаконивает» определенные паттерны (модели) поведения*. Таким образом, легитимирующая функция, которую выполняют культурные ценности, предстает в двух ипостасях (формах проявления): как собственно АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ (ценностная) и как РЕГУЛЯТИВНАЯ. Проиллюстрируем это на конкретных примерах.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ легитимирующая функция ценностей культуры проявилась, например, в получившем широкую огласку скандале с карикатурами на пророка Мухаммеда, которые были напечатаны в одной из датских газет в 2005 году: то, что казалось, вполне безобидным для европейцев-немусульман, было воспринято как прямое святотатство и страшное оскорбление мусульманским сообществом. Или, например, вспомним храмы Камасутры в Кхаджурахо, каменные барельефы которого долгое время оценивались европейцами как «отвратительно непристойные».

РЕГУЛЯТИВНАЯ легитимирующая функция культурных ценностей проявляется в стереотипах поведения, которыми пронизана наша повседневная жизнь: можно или нельзя дотрагиваться до своего собеседника во время разговора, следует мужчине или недопустимо подавать руку женщине, выходящей из транспорта, достойно или недостойно хвалиться собственными достижениями или сообщать экзаменатору, что сосед по парте списывает, и т. д. (этим вопросам будет посвящена наша последняя лекция).

Говоря о ценностях культуры и об их иерархии, нельзя забывать о том, что сама *система ценностей подвержена изменениям*. В связи с этим в культурах время от времени возникают опасения, что может произойти размывание культурного, ценностного ядра, подмена «своих» ценностей «чужими» (вспомним активное сопротивление «американизации», отмечаемое во многих странах как Европы, так и Азии). Однако следует иметь в виду, что ценности ядра любой культуры невозможно изменить простым доказательством их несостоятельности или демонстрацией более привлекательных ценностей, хотя существуют

способы воздействия на систему ценностей с целью ее изменения. При этом такие изменения проходят сравнительно медленно, даже при целенаправленном мощном воздействии, а исчезает ядро ценностей культуры вместе с самой культурой. И чем более разнообразны культурные ценности и смыслы, тем более устойчива культура в ситуациях внутренних или внешних кризисов, тем более высокую степень выживаемости она имеет.

Тем не менее, ценности можно формировать, и на ценности можно влиять. Существует несколько глобальных методов формирования ценностей, в основном связанных с образованием, с внутренней или внешней (по отношению к данному сообществу) пропагандой определенных ценностных понятий, ориентиров, установок. В рамках нашего разговора мы остановимся на двух важнейших способах формирования и поддержания культурных ценностей – «ЕСТЕСТВЕННОЙ» ВОСПРОИЗВОДИМОСТИ (в дальнейшем будем использовать это сочетание без кавычек) и НАВЯЗЫВАНИИ ПОВТОРОМ.

ЕСТЕСТВЕННАЯ ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ может быть определена как *возобновляемость / повторяемость в коммуникации устойчивых феноменов, которая предопределяется и диктуется культурой и зачастую не осознается человеком* – субъектом языка, культуры, коммуникации, ни в процессе порождения, ни в процессе восприятия. Мы ведь обычно не отдаем себе отчета в том, что, называя кого-либо *лисой* или *Сусаниным*, сравнивая какого-либо человека с *надоедливой мухой* или какое-либо событие с *Хиросимой* и т. д., мы на самом деле не придумываем образы, к которым мы апеллируем (обращаемся). В данном случае мы «берем» образы и культурные смыслы, которые уже существуют в нашей культуре, т. е. по сути, мы их воспроизводим.

Почему выбирается та или иная единица? Почему происходит апелляция к уже готовым образам и смыслам? Это объясняется тем, что автору (говорящему) всегда необходимо найти ту единицу (в данном случае мы говорим в первую очередь о вербальных единицах), которая в наибольшей степени соответствует тому индивидуально-субъективному смыслу, который необходимо облечь в некоторые знаки, чтобы сделать смысл доступным / понятным реципиенту. И тут культура может предоставить уже «готовый материал», который к тому же может сразу обеспечить реципиенту «образное» понимание без сложного декодирования большого текстового материала. Ср.: с одной стороны, «*Будь с ней поосторожней. Она опасный, коварный человек, способный предать, причем в самую трудную минуту, когда ты этого не будешь ждать, особенно от нее*» и т. п.; с другой – «*Будь с ней поосторожнее. Она настоящая змея (подколотная)*». Конечно, такое взаимопонимание

автора и реципиента (того, кто порождает текст, и того, кто его воспринимает) возможно только тогда, когда автор точно «считал» и «просчитал» реципиента и (1) апеллировал к «подходящему» образу / смыслу и (2) выбрал «правильный» репертуар средств. В таком случае мы видим конкретную иллюстрацию знаменитой метафоры А.А. Потебни: когда от одной свечи зажигают другую свечу, то на самом деле пламя первой свечи не делится на две части, но позволяет вспыхнуть огню на фитиле другой (вспомним, что А.А. Потебня проводил эту аналогию между свечой и мыслью, рассуждая как раз о связи мысли и слова [Потебня 1989]). И в том, что обсуждается сейчас, происходит то же самое: есть образ, к которому апеллирует автор, при этом автор использует единицу, выступающую в роли имени этого образа, и это имя вызывает в сознании реципиента некоторый образ. Успешное воздействие и успешная коммуникация будут иметь место тогда, когда образ, к которому обратился автор, и образ, который возник у реципиента, в той или иной степени тождественны (полного тождества быть не может). Определенное тождество (скорее – конгруэнтность) данных образов достигается во многом благодаря тому, что в самой культуре есть некий образ (в данном случае *змеи*) и определенные культурные смыслы, с этим образом связанные, и вот именно они лежат в основе и образа *змеи* у автора, и образа *змеи* у реципиента, проявляясь в этих образах и обеспечивая их определенное тождество / конгруэнтность. Таким образом, получается, что в коммуникации так или иначе воспроизводятся культурные смыслы и образы культуры. То, что они являются достоянием не отдельных личностей, но сообщества в целом, доказывается их использованием, например, в телевизионной рекламе. Так, в одном из роликов молодая жена предлагает свекрови жарить рыбу не на сливочном масле, а на подсолнечном – самом лучшем (которое рекламируется), которое специально для нее и купили; довольная свекровь прячет бутылку со словами «*Ох, лиса!*»; конец ролика. См. также:

– А чего у вас такие большие уши? – с обидой спросил я, указывая пальцем на уши гомеопата, которые действительно делали его похожим на пожилого *Чебурашку*. П. Санаев, *Похороните меня за плинтусом*.

Гроссмейстер Анатолий Вассерман стал одесской политической *Кассандрой* в 1985 году, когда к изумлению коллег из НИИ, вычислил, что на смену умершему Черненко к власти придет Михаил Горбачев. МК, 01.11.2005.

Все делалось для того, чтобы создать в обществе мнение о том, что глава правительства ведет страну чуть ли не к *1937 году*. Е. Примаков, *Восемь месяцев плюс...*

Зал заревел. <...> Горкомовец, закинув очки на лоб, строчил с чисто *болдинским вдохновением*. Ю. Поляков, *Замыслил я побег...*

... Пока я писал тебе это бесконечное, несусветное это письмо, наступило утро. Огрызок моей задутой свечи похож на *пенек для Колобка, каким его мастерит художник кукольного театра*. Д. Рубина, *Синдром Петрушки*.

В связи с последним примером следует отметить, что даже в тех случаях, когда есть установка на творчество и автор предлагает свои образы, он делает это все равно с опорой на уже существующие в культуре образы и культурные смыслы, ибо иначе авторские «инновации» могут оказаться непонятными и тем самым закрытыми для реципиента. Подобная «закрытость» часто встречается тогда, когда автор и реципиент принадлежат разным культурам (от национальных / этнических до субкультур). В следующем примере для понимания необходима информация, представленная в сноске:

– Есть один довольно странный тип, с которым Ричард очень подружился. Не знаю, может, он заимел над ним такую власть... вроде какого-нибудь *Свенгале*. <...> Он все время разговаривает с ним по телефону. Раньше он отстаивал собственное мнение, а <...> теперь он можно сказать, даже в сортир не ходит, не спросив у своего друга на то разрешения. *Питер Джеймс, В плену снов*.

*Сноска:* В романе «Трибли» малоизвестного в России английского писателя Джорджа де Мореа (1834-1896) действует злоеший гипнотизер Свенгале, заставляющий людей выполнять его преступные приказы. Имя Свенгале стало в Англии нарицательным.

Итак, и культурные смыслы, и образы, и даже «формы» (знаки, вербальные знаки) для таковых воспроизводятся потому и именно потому, что именно они оказываются наиболее оптимальным вариантом для выражения изначальной «мысли» / изначального «замысла» автора. Иначе говоря, в основе ЕСТЕСТВЕННОЙ ВОСПРОИЗВОДИМОСТИ лежит, как правило, собственно потребность автора, которую он пытается удовлетворить в процессе и благодаря коммуникации наиболее оптимальным для себя образом. Крайне важно, что естественная воспроизводимость *обеспечивает воздействие на реципиента именно с опорой на существующий образ мира, на саму культуру* (как мировидение). И по сути своей ЕСТЕСТВЕННАЯ ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ есть *способ поддержания культуры и межпоколенной ее трансляции*, поскольку ее основной *социо-культурной функцией* является, по-видимому, именно *сохранение сообщества и его культуры*.

Что касается НАВЯЗЫВАНИЯ ПОВТОРОМ, то он есть *некий способ (и механизм) сделать воспроизводимость того или иного*

*феномена «естественной».* И поскольку в коммуникации воспроизводятся культурные смыслы и образы, то очень важно, чтобы воспроизводились определенные смыслы и определенные образы (они связаны, в том числе, и с системой ценностей). Из этого вытекает, что в основе навязывания повтором всегда лежит социальный, идеологический и под. заказ, который имеет, в том числе, цель сформировать или изменить определенным образом определенный фрагмент образа мира реципиента. Иначе говоря, повтор есть некий *инструмент* воздействия на культуру. Таким образом, НАВЯЗЫВАНИЕ ПОВТОРОМ – это *способ формирования и изменения культуры, способ воздействия на культурное ядро, ибо его основной социо-культурной функцией является формирование / трансформирование общества и его культуры.*

Об этом в свое время писал еще А. Грамши, создавший теорию о гегемонии и во многом заложивший основы современного манипулирования массовым сознанием (подробнее см.: [Грамши. ЭР; Кара-Мурза 2003]). Напомню, что гегемония, по А. Грамши, есть «активный консенсус», это состояние (не застывшее, но динамичное, изменяющееся), когда достигнут определенный, достаточный уровень согласия «социальной группы, выражающей данную культуру» (справедливости ради отметим, что в основном речь шла все-таки о государстве). При этом своего рода «броней» для гегемонии (консенсуса, согласия) является принуждение. Гегемония опирается на, говоря современным языком, иерархию ценностей и систему (ценностных) эталонов, т. е. на некую «систему координат» культуры, на то, что «хранится» в культурной памяти и структурируется в когнитивной базе. Иначе говоря, гегемония опирается на КУЛЬТУРНОЕ ЯДРО, которое понимается как *совокупность представлений о добре и зле, о прекрасном и безобразном, о человеке и окружающем его мире, культурное ядро* включает в себя множество символов, эталонов, образов, культурных смыслов, ритуалов, обычаев, традиций и под., а также знания, опыт и достижения предшествующих поколений. И пока это ядро стабильно и устойчиво (в частности, это значит, что верования укоренены «в сознании народа с императивной живучестью» и обладают «императивностью в насаждении норм поведения»), в обществе есть «устойчивая коллективная воля», направленная на сохранение существующего порядка. Разрушение этой воли и культурного ядра – условие революции, которое создается путем вторжения именно в культурное ядро. Воздействовать в культурном ядре, по мнению А. Грамши, надо в первую очередь на обыденное сознание, на повседневные, «маленькие» мысли среднего человека. При этом самым эффективным способом воздействия на сознание масс является *неустанное повторение* одного и

того же, ибо «массы как таковые не могут усваивать философию иначе, как веру». Иначе говоря, определенные утверждения, идеи, сентенции, содержащиеся в том числе и оценки людей, предметов, событий и проч., определенные деятели и события, которые выступают в роли эталонов и имена которых постоянно повторяются, должны перестать восприниматься разумом, они должны стать своего рода постулатами и отправными точками для всех последующих действий, рассуждений, оценок. Кстати, во время президентской предвыборной кампании 1996 года основным для лагеря Б.Н. Ельцина был слоган: «Голосуй сердцем!» (без комментариев). Иначе говоря, речь идет именно о НАВЯЗЫВАНИИ ПОВТОРОМ определенных установок, ориентиров, оценок, ценностей. На этом построена, в частности, любая реклама: от сугубо коммерческой до политической и социальной.

Можно со всей определенностью сказать, что НАВЯЗЫВАНИЕ ПОВТОРОМ – это СПОСОБ ВНУШЕНИЯ, более того, это СПОСОБ МАНИПУЛЯЦИИ. В отличие от этого ЕСТЕСТВЕННАЯ ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ может использоваться при любом способе воздействия: и при ВНУШЕНИИ (включая МАНИПУЛЯЦИЮ), и при УБЕЖДЕНИИ.

Проведем следующую аналогию. Рассмотрим две ситуации.

1. Я постоянно произношу звуки / пишу буквы, и путем привлечения, увлечения, завлечения, прельщения, даже принуждения я вынуждаю других неустанно повторять мои действия; и делаю я это для того, чтобы эти «другие» научились «правильно» произносить / писать *нужные мне* звуки / буквы, доведя свои навыки до автоматизма. Если угодно, до естественного их воспроизведения. Этому подобно НАВЯЗЫВАНИЕ ПОВТОРОМ. (В скобках заметим, что принуждение не является способом манипуляции.)

2. В процессе коммуникации я произношу звуки / пишу буквы *так и такие*, чтобы мой собеседник *мог воспринять* то, что я говорю / пишу, чтобы он *мог понять*, что я хочу сказать, и *сделать* то, что я от него хочу. С этим схожа ЕСТЕСТВЕННАЯ ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ.

И, наконец, еще одно важное для современной науки понятие – *НОМО LOQUENS* (ЧЕЛОВЕК ГОВОРЯЩИЙ), который может быть определен как личность-носитель сознания, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность (в широком смысле данного термина: говорение – слушание – чтение – письмо, а также осмысление, необходимо требующее участия языка). Как известно, чтобы стать личностью, необходимо пройти процесс социализации, т. е. освоить, усвоить и присвоить (интериоризовать) достижения культуры, созданные предшествующими поколениями. Таким образом, основным содержанием процесса социализации является межпоколенная трансляция *КУЛЬТУРЫ* (ее ценностей, оценок, установок, традиций, предпочтений, запретов и

под.). Основным (но не единственным) каналом, посредством которого это происходит, и основным (опять же не единственным) инструментом формирования личности как члена сообщества является *ЯЗЫК*. Происходить социализация может только в *КОММУНИКАЦИИ*, ибо коммуникация – это одновременно среда, канал и средство-способ «жития» и трансляции самой культуры. Без коммуникации человек не может стать личностью, и именно в коммуникации человек живет как личность. Помимо этого, коммуникация – это канал и способ, посредством которого *СООБЩЕСТВО* себя являет, транслирует и трансформирует. Результатом социализации является личность, человек говорящий, носитель сознания. *СОЗНАНИЕ* (при этом, по А.Н. Леонтьеву, «индивидуальное сознание человека возможно лишь в условиях существования сознания общественного» [Леонтьев 1972: 283]) всегда культурно маркировано и культурозависимо, ибо формируется в процессе социализации, в условиях определенной культуры, в пределах определенных сообществ (от семейного до национально-лингво-культурного). Иначе говоря, *ЧЕЛОВЕК ГОВОРЯЩИЙ формируется как личность, как носитель СОЗНАНИЯ, как полноправный член некоторого СООБЩЕСТВА* (некоторых сообществ) *именно в КОММУНИКАЦИИ, впитывая в себя КУЛЬТУРУ* данного сообщества *с помощью* (в том числе) *ЯЗЫКА* данного сообщества. Следовательно, можно утверждать, что человек говорящий есть *объект* (творение) языка, культуры, коммуникации. Однако социализованная личность не есть раз и навсегда застывшая данность: человек-личность постоянно претерпевает определенные изменения в процессе бесконечного накопления прижизненного опыта и под влиянием множества факторов: от событий сугубо личной жизни до изменений общего историко-социо-культурного контекста (подробнее об этом позже).

Далее, человек (по В. фон Гумбольдту [Гумбольдт 1983]) не только «сплетает язык внутри себя» в процессе (в первую очередь) социализации, но и «вплетает себя в язык» на протяжении всей своей жизни. Как уже неоднократно говорилось разными исследователями, язык связан с культурой отношениями двунаправленной зависимости, которая предполагает взаимодействие, взаимовлияние и взаимообусловленность языка и культуры: как культура не может существовать без языка, так и язык немислим вне культуры.

Так, например, Э. Сепир, не признавая настоящей причинной зависимости между культурой и языком, считал, что содержание всякой культуры может быть выражено с помощью ее языка и что содержание языка неразрывно связано с культурой (которая понимается им как «ценностный отбор, осуществляемый обществом», «отобранный инвентарь опыта», что соотносимо с пониманием культуры и культурной

памяти по Ю.М. Лотману и Я. Ассману). И если язык, как писал Э. Сепир, «есть то, *как* думают», то «культуру можно определить как то, *что* данное общество делает и думает» [Сепир 1993: 42, 185, 193-194, 226]. Это утверждение вполне распространимо и на человека – члена сообщества. И поскольку человек говорящий в процессе своей жизни постоянно осуществляет какую-либо деятельность, т. е. все время что-то «думает», «делает» и «говорит» (даже если внешне кажется, что он ничего не делает), то мы можем смело утверждать, что *язык и культура тесно сплетены в самом человеке и всегда стоят за любым проявлением его жизнедеятельности*. Как уже говорилось, деятельность человека (и, соответственно, сама личность) всегда включена в общение, даже тогда, когда внешне человек остается один [Леонтьев 1961: 14]. Это значит, что жизнедеятельность человека, в которой обязательно проявляются сознание, язык и культура, протекает в рамках некоторого сообщества в условиях именно коммуникации и именно в коммуникации и через коммуникацию осуществляется. Таким образом, *ЧЕЛОВЕК ГОВОРЯЩИЙ*, будучи *носителем СОЗНАНИЯ* и находящийся в *непрерывном процессе КОММУНИКАЦИИ в рамках некоторого СООБЩЕСТВА*, «сплетающий внутри себя» *ЯЗЫК и КУЛЬТУРУ* и «вплетающий себя» в *ЯЗЫК и КУЛЬТУРУ*, оказывается не только объектом, но и *субъектом* (творцом) языка, культуры, коммуникации.

Итак, мы получили сложную фигуру-многогранник, в центр которой может быть поставлен *ЧЕЛОВЕК ГОВОРЯЩИЙ* (осуществляющий речевую деятельность носитель сознания, представитель разных сообществ), а ее вершины представлены взаимосвязанными и взаимодействующими феноменами: *ЯЗЫК* (того сообщества / тех сообществ, членом которого / которых является человек) – *СОЗНАНИЕ* (формируемое в процессе коммуникации, протекающей в рамках некоторого сообщества, в условиях некоторой культуры и осуществляемой на некотором языке) – *КУЛЬТУРА* (ни одно сообщество без культуры немислимо) – *КОММУНИКАЦИЯ* (в которой принадлежность человека тому или иному сообществу, с одной стороны, формируется, с другой – проявляется) – *СООБЩЕСТВО* (от семейного до национально-лингво-культурного). Совершенно очевидно, что столь многоплановый, многомерный и многогранный объект не может изучаться в рамках отдельных конкретных наук, но должен явиться предметом исследований интегративного характера.

#### Л и т е р а т у р а

*Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. ЭР.

- Арнаутова Ю.А.* Культура воспоминания и история памяти // История и память: Историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л.П. Репиной. М.: Кругъ, 2006. С.47-55.
- Ассман Я.* Культурная память: Письмо и память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004. ЭР.
- Бердяев Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма. ЭР.
- Бехтерев В.М.* Внушение и его роль в общественной жизни. ЭР.
- Грамиш А.* Тюремные тетради. ЭР.
- Гумбольдт В. фон.* Избранные труды. М., 1983.
- Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием. М., 2003.
- Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
- Леонтьев А. Н.* Человек и культура. М., 1961.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972.
- Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре. СПб., 1994.
- Лотман Ю.М.* Память в культурологическом освещении // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. ЭР.
- Потебня А. А.* Слово и миф. М., 1989.
- Розениток-Хюсси О.* Речь и действительность. М., 1994.
- Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
- Телия В.Н.* Русская фразеология. М., 1996.
- Федоров С.В., Николаев О.Р.* Понятие культурной памяти. Структура и формы ее актуализации. (Размышления о целях и задачах гимназического образования в современной социокультурной ситуации). ЭР.
- Хальбвакс М.* Коллективная и историческая память. ЭР.
- Энциклопедия «Культурология. XX век». ЭР.

## ЛИНГВИСТИКА

### Гендерная коммуникация в современной школе

© Е.А. Каркищенко, 2012

Школьное образование – это формальный процесс, поскольку он определяется фиксированным набором изучаемых предметов. Однако, по мнению социолога Э. Гидденса, школы действуют как полноценные агенты социализации, так как наряду с формальным набором учебных дисциплин существует то, что некоторые социологи называют скрытой программой, определяющей специфические условия обучения [Гидденс 2005]. От детей априори ожидается, что они будут тихо заниматься в классе, пунктуально вести себя на уроках и соблюдать правила школьной дисциплины. Они вынуждены принимать требования учителей и реагировать на них. Реакции учителей также воздействуют на то, что ожидают дети от самих себя. Весь этот комплекс взаимовлияний впоследствии оказывается тесно связанным с особенностями развития личности, а также выбором профессии после окончания школы.

Считается, что благодаря посещению школы дети смогут преодолеть ограничения социальной среды, из которой они происходят. Поскольку сегодня возможность обучения в школе не только открыта для всех, но даже обязательна, факт массового образования в современных обществах неразрывно связан с идеалом равенства возможностей, согласно которому люди достигают положения, соответствующего их талантам и способностям. Однако на практике образование зачастую не только не способствует преодолению неравенства, но даже усугубляет его. У современных подростков сегодня часто возникает враждебное отношение к школе, потому что задачи, которые она ставит перед ними, не имеют, с их точки зрения, никакого отношения к их жизни ни в настоящем, ни в будущем. Кроме того, институт школьного образования как совокупность образовательных программ и социальных влияний на личность со стороны сверстников и значимых взрослых часто способствует укоренению стереотипных мировоззрений и развитию комплексов отдельно взятого индивида.

Кроме самой очевидной и основной функции, образовательной, школа как социальный институт выполняет ряд других функций. Социализация и воспитание субъекта государства, навязывание правовых и социальных норм, равно как производство значений того, что есть женственность и что есть мужественность, относятся к «второстепен-

ным», однако далеко не менее важным эффектом школьного образования [Горошко 2011].

«Вторичные» и неявные функции образования и специфические дискурсы, которые эти функции порождают с помощью определенных механизмов, вписаны в концепт «скрытый учебный план», который впервые был предложен американским социологом П. Джексоном. П. Бурдьё и Дж. Пассерон так объясняют понятие «скрытый учебный план»: «Сам факт передачи сообщения в рамках педагогической коммуникации предполагает и навязывает социальные дефиниции того, что заслуживает быть переданным, кода, в котором сообщение должно передаваться, людей, уполномоченных передавать его, людей, которым оно должно быть передано и, соответственно, которые обязаны его принять и, наконец, способ навязывания и внушения сообщения, который придает передаваемой информации легитимность и, тем самым, ее полное значение» [Bourdieu 1978]. Скрытый учебный план – это совокупность культурных смыслов и моделей, которые транслируются образовательной средой, системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, формирующимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами [Ярская-Смирнова 2000]. Так, мы можем утверждать, что гендерная компетенция в школе является полноценной частью скрытого учебного плана, реализующей себя через тексты, школьные практики, способы организации уроков, посредством которых ученики наделяются определенными представлениями, связанными со стереотипами гендерного поведения и гендерных отношений.

Придя в школу, ребенок сразу же попадает в среду, явно или скрыто подчеркивающую гендерные различия. Один из наиболее ярких примеров такой скрытой дифференциации – школьная форма. История школьной формы в России начинается в 1834 году, когда в обиход впервые вошли гимназические и студенческие мундиры для мальчиков. Форма для девочек появилась лишь в 1896 году. Новым витком в истории школьной формы стали послереволюционные годы, когда старая дореволюционная форма стала считаться буржуазным пережитком и ее отменили. Однако после войны решено было вновь вернуться к прежним наработкам. Так, в 1949 году мальчиков одели в гимнастерки, а девочек в наряды, которые полностью копировали одежду дореволюционных гимназисток: коричневые платья с черным фартуком. В 1992 году форма официально была отменена.

Однако спустя 7 лет многие школы вновь обратились к традициям ношения школьной формы, регламентировав ее внешний вид внутрен-

ним уставом учебного заведения. Сегодня школы предоставляют ученикам достаточно широкий выбор кроя и вида формы, ограничивая их, как правило, только в цветовой гамме или фактуре ткани, однако стоит отметить, что в большинстве заведений учениц начальных классов по-прежнему обязывают носить юбки или платья, а разрешение на ношение брюк распространяется лишь на учениц средней и старшей школы. Правила, предписывающие девочкам ношение платья или юбки как элемента школьной формы, – один из наиболее очевидных способов, которым проявляется различие полов. Однако последствия этого идут гораздо дальше внешнего вида. Одежда девочек лишает их возможности свободно садиться, участвовать в подвижных играх или просто бегать во всю прыть [Гидденс 2005].

Кроме явных различий, выражающихся в требованиях к внешнему виду и стандартам поведения, гендерной составляющей скрытого учебного плана может быть как негласное разделение на «мужские» («физика», «математика») и «женские» («русский язык», «история») предметы, так и разделение нормативно-закрепленное (женское «домоводство» и мужские «уроки технологии»). Примером практического создания гендера в рамках скрытого учебного плана является то, что в некоторых случаях задания разделяются на ориентированные на мальчиков и ориентированные на девочек: мальчики учат наизусть «Письмо Онегина» из поэмы «Евгений Онегин», девочки – «Письмо Татьяны». Посредством этой практики в рамках скрытого учебного плана учащиеся интериоризируют значения феминности и маскулинности, транслируемые через литературные произведения [Горошко 2011].

«Скрытый» учебный план присутствует и в самом содержании предметов. Это выражается в количественной и качественной представленности лиц женского и мужского пола в школьных учебниках. Например, анализ российских учебников начальных классов показал, что общее количество изображений лиц мужского пола превышает количество изображений лиц женского почти в 2 раза. Мужчины и мальчики в основном представлены (значимо чаще) занимающимися инструментальной деятельностью, и чаще, чем женщины и девочки, изображены в ситуации отдыха, развлечений и учебы. Скрытый сексизм (дискриминация по признаку пола) и гендерные стереотипы – упрощенные, далеко не всегда объективные представления о мужских и женских ролях, нормах поведения и психологических чертах, – присутствуют и в учебниках для старших классов. Женщины-ученые, получившие известность и мировое признание, в учебниках почти не представлены. В российских учебниках истории практически не уделено внимания освещению жен-

ского движения. История преимущественно остается курсом, изучающим «мужские» экономические, дипломатические и военные вопросы. А женщины изображаются в учебниках как жены, общественные работники, няньки и т. д. При этом женщинам, как правило, приписывается второстепенная роль, тогда как мужчинам – роль первопроходцев. Женщин чаще изображают как страдающих, неуверенных, угнетенных и не способных успешно сопротивляться такой позиции [Осипов 2005].

Стандартные учебники литературы за 5-8 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах-писательницах и поэтах. В учебнике по анатомии для восьмого класса школ на рисунках мышечной системы человека и изображении изменения пропорций тела в процессе созревания изображено тело человека мужского пола. Изображение женского тела присутствует лишь в разрезе половой системы.

В книге по практической психологии, адресованной «прежде всего молодежи», автор в разделе о семье пишет, что «семья нужна в первую очередь женщине, а не мужчине». И совершенно не говорится о том, что семья нужна детям. Таким образом, поддерживаются и распространяются гендерные стереотипы, не имеющие под собой серьезных аргументов [Биддалф 2007].

Каковы последствия такой неадекватной репрезентации женщин в учебных материалах? Во-первых, учащиеся могут незаметно для самих себя прийти к выводу, что именно мужчины являются стандартом и именно они играют наиболее значимую роль в обществе и культуре. Во-вторых, тем самым ограничиваются знания учащихся о том, какой вклад внесли женщины в культуру, а также о тех сферах нашей жизни, которые по традиции считаются женскими. В-третьих, на индивидуальном уровне стереотипы, содержащиеся в образовательных программах, в большей степени поощряют на достижения мужчин, тогда как женщины выучивают модели поведения, в меньшей степени соотносящиеся с лидерством и управлением [Ярская-Смирнова 2005].

В настоящее время при всеобщем совместном обучении правила поведения школьников едины для мальчиков и девочек. В школе к ним предъявляются одинаковые требования, они имеют равные права и обязанности. Но это, разумеется, вовсе не означает, что дифференцированный подход к гендерному воспитанию мальчиков и девочек излишен. Важно представлять себе особенности полового развития детей в этом возрасте, считаться с некоторыми различиями в развитии личности мальчиков и девочек, особенно, учитывая, что девочки раньше и глубже начинают осознавать свою гендерную принадлежность, у них раньше формируется чувство взрослости. Те же личностные изменения у мальчиков начинаются на два-три года позднее. В школе ребенок ведет себя сообразно своим представлениям о том, каким должен быть мальчик и

какой должна быть девочка. Так, как правило, девочки ведут себя робко, неуверенно; они более тихие и сдержанные, исполнительные и требовательные к себе и другим. Мальчики же с первых дней пребывания в школе ведут себя свободно, без растерянности, они более шумны, предпочитают нерегламентированную деятельность [Осипов 2005]. Как пишет Я. Корчак в своей книге «Как любить ребенка», «мальчику кажется, что ему не пристало, стыдно быть спокойным, благообразным, благовоспитанным. Мальчишка лучше порвет с товарищами, чем признается, что он не хулиган» [Корчак 2007: 49].

Осознание необходимости учесть гендерные различия при составлении учебной программы всегда сопровождало процесс обучения, и интуитивные попытки ее осуществления предпринимались задолго до возникновения самостоятельного термина «гендер». Наиболее ярким тому доказательством может послужить долгие годы существовавший в образовательной сфере институт раздельного обучения, так до сих пор и не ушедший в небытие и на протяжении долгих лет имевший армии сторонников. Так, в статье, появившейся в 1966 г. в широко распространяемом английском издании *“National elementary principle”*, давался обзор новой учебной программы для детей, сгруппированных по половому признаку в Уэйкфилдской начальной школе. Для мальчиков упор делался на науки, строительство и практическую деятельность; в классах для девочек акцент был сделан на шитье и ведение домашнего хозяйства. Для чтения мальчикам и девочкам предлагались различные учебные тексты. Уэйкфилдская программа лишь формализовала то, что уже давным-давно было, а в значительной мере сохраняется и по сей день как одна из основ школьного образования [Гидденс 2005].

Известным фактом среди педагогов и психологов всего мира является то, что по успеваемости, например, девочки значительно опережают мальчиков в начальной школе и на ранних этапах среднего образования. Затем девочки начинают отставать, и, как следствие этого, мы видим, что в некоторых предметных областях женщины и по сей день представлены непропорционально мало. В естественных, технических науках и медицине на уровне колледжей и университетов до сих пор доминируют мужчины. Подобный феномен находит яркое отражение как в реализации учебного плана, так и в зримом опыте присутствия ребенка в школе. Сегодня можно говорить об особенностях кадровой феминизации школы — исследователи считают естественной более легкую адаптацию к условиям школы педагогов-женщин. В качестве факторов феминизации школы Г.М. Бреслав отмечает ухудшение материального обеспечения, снижение статуса образования, резкое ухудшение демографической ситуации [Бреслав 1990]. Педагогическая деятельность все больше приобретает статус женской сферы.

Гендерная стратификация в школе проявляется и в том, что, если в школе есть мужчины, то, как правило, они занимают руководящие должности. Учащиеся видят каждый день, что начальники – это мужчины, а подчиненные – женщины. Кроме того, некоторые предметы и дисциплины идентифицируются у студентов и школьников с полом преподавателя. Тем самым программируется и выбор профессии в зависимости от пола – математика, программирование, физика предпочтительнее для мужчин, а литература, иностранный язык, музыка – для женщин.

Преобладающие в образовании формы преподавания опираются на маскулинные способы общения. Это проявляется в том, что, начиная с дошкольного возраста, педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду. Уже с детского сада педагоги воспроизводят представления о женщинах как подчиненных, зависимых, почтительных и не стремящихся к достижениям, а о мальчиках как доминирующих, независимых. Фраза из анкеты, заполненной педагогом таганрогской начальной школы: «Это же мальчики, они должны быть самостоятельными!» Возникает вопрос: а девочки что же – не должны? В данном случае в деятельности профессионала проявился ложный гендерный стереотип, закладывающий искаженные ролевые модели в реальные межличностные отношения. В некоторых детских садах девочек и мальчиков разделяют на группы по половому признаку – девочки играют в семью, а мальчики – в профессию, мальчики помогают воспитателям собирать осенние листья на территории, а девочки играют в свои игры (потому что им объяснили, что они – слабые).

Таким образом, ожидания школьных учителей играют важную роль в формировании личности – учителя очень часто воспроизводят гендерные стереотипы. Мальчиков хвалят за их знание и правильные ответы, а девочек – за послушание и прилежание. Соответственно, незнание девочек объясняется отсутствием способностей, незнание же мальчиков – только ленью. В результате девочек меньше настраивают на работу, их поощряют принять то, что есть, как должное, а мальчиков стимулируют работать больше, чтобы добиться успеха.

«Изучения реакции учителей на различия полов в классе, к сожалению, весьма редки. Существующие исследования показывают, что девочек вознаграждают за молчание, послушание, сговорчивость, в то время как в мальчиках терпят гораздо более своенравное поведение», – пишет социолог Э. Гидденс. Исследований гендерных установок учителей действительно проводилось очень мало. Попыткой восполнить эту лакуну стал проведенный нами опрос учителей начальной школы, в котором они вербализовали свои осознанные или подсознательные требования к гендерной компетенции, реализуемые ими на уроках и вне

бования к гендерной компетенции, реализуемые ими на уроках и вне их – в непосредственном общении с учениками.

Опросники, заполненные учителями, в большинстве своем показали, что гендерные установки педагогов восходят к патриархатному стереотипу. Так, на вопрос, воспитывают ли они в девочках будущих женщин и в чем это выражается, ответы были следующими:

«... Учу помогать мальчикам в застегивании пуговиц, учу и помогаю приводить волосы в порядок...» (Н. В., учитель начальных классов);

«... провожу беседы об отношениях будущей матери к ребенку...» (Л. К., учитель начальных классов).

Мальчиков в своих классах учителя хотели бы видеть активными, ответственными, смелыми, любознательными. В то время, как девочек – аккуратными, усидчивыми, ласковыми и прилежными.

Такие же опросники давались для заполнения и студентам старших курсов педагогических вузов (МГПУ). При этом, несмотря на то, что количество опрошенных студентов (15) превышало количество студентов (9), ожидаемой разницы в ответах найдено не было. Независимо от пола, возраста и опыта работы ответы опрошенных были практически идентичными.

На вопрос, в чем основная трудность в воспитании мальчиков младшего школьного возраста, ответы были следующими:

«Необходимо мальчиков не нянчить, а направлять, чтобы у будущих мужчин не формировалось потребительское отношение к жизни, а напротив, осознание того, что добиваться всего надо самостоятельно» (А. Ш., студентка 5 курса);

«Неадекватность в восприятии полученной информации» (В. Ч., студент 5 курса);

«Трудно преодолеть их вспышки гнева, чувство вседозволенности, желание выделиться пусть даже неблагоприятным поступком» (Л. Т., учитель начальных классов).

Ответы на аналогичный вопрос о трудностях в воспитании девочек:

«Им часто хочется стукнуть мальчишек, показать силу, они не понимают, что им как девочкам этого нельзя, и надо терпеть» (Л. Т., учитель начальных классов);

«Их нужно научить понимать, в чем их отличие от мальчиков, как нужно себя вести» (Е. Б., студентка 5 курса);

«Порой и тяжело объяснить, ЧТО и ПОЧЕМУ неприлично» (А. Ш., студентка 5 курса).

Однако несмотря на все вышесказанное нельзя забывать о том, что принципиальной разницы в общечеловеческих взглядах и стремлениях у мальчиков и девочек, в общем-то, нет. «Мальчику так же, как и девочке, хочется быть красивым, только он в этом не признается <...>, как и

девочки, они страдают, жалеют, им неприятно видеть чужое горе, только они не хотят показать этого, боятся насмешек» [Корчак 2007: 367]. Но даже при совпадении этих взглядов модели поведения у мальчиков и девочек различны, и эту базовую особенность необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, избегая, однако, скрытых проявлений половой дискриминации. Гендерное воспитание в современной школе должно – в скрытом или явном виде – смягчать, а не укреплять в сознании и мироощущении подрастающего поколения традиционные стереотипы гендерного поведения.

Тот факт, что внимание учителей по отношению к девочкам и мальчикам различается качественно и количественно, давно уже перестал быть гипотезой, что во многом подтвердило и наше исследование. Каждодневная практика разделения по признаку пола вносит свой вклад в создание различий, и эти различия, в свою очередь, ведут к неравенству. Устаревшие традиции разделения мальчиков и девочек ведут к значимым различиям в самооценке, в достижениях и жизненных возможностях, что явно не соответствует ритму современной жизни.

Гендер обуславливает пути, по которым дети подготавливаются к жизни в обществе сначала их семьями, а затем школьным персоналом, ведь, наблюдая за поведением взрослых, ребенок изучает то, что принято считать свойственным для мужчин и женщин. Различные образцы поведения подсознательно изучаются мальчиками и девочками посредством общения с воспитателями и сверстниками. Стереотипизирование роли мужчины и женщины возникает тогда, когда дети под массовым влиянием социальной среды приучаются вести себя соответственно своему полу. И задача современной школы заключается не в том, чтобы разделить представителей обоего пола и укрепить в их сознании традиционные стереотипы, зачастую приравнивающиеся к сознанию собственной (или чужой) неполноценности, а в том, чтобы научить их взаимодействовать и уважать друг друга.

#### Л и т е р а т у р а

1. *Биддалф С.* Воспитать мужчину... Как? М., 2007.
2. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М., 1990.
3. *Гидденс Э.* Социология. М., 2005.
4. *Горошко И.* Гендерные отношения в образовательных практиках как часть скрытого учебного плана. <http://belintellectuals.eu/publications/492/>
3. *Корчак Я.* Как любить ребенка. Екатеринбург, 2007.
4. *Осипов А.* Социология образования. Великий Новгород, 2005.
5. *Ярская-Смирнова Е.* Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2000, № 5. С. 295-301.
6. *Bourdieu P, Passeron J.C.* Reproduction in Education, Society and Culture. London and Beverly Hills: SAGE Publications, 1977.

## Экспериментальное исследование восприятия художественного текста носителями китайского языка (на примере рассказа А.П. Чехова «Шуточка»)

© Ван Чжэ, 2012

### Понятие «текст»

В современных лингвистических и психолингвистических исследованиях текст стал одним из важнейших объектов анализа (см. работы: В.П. Белянина, И.Н. Горелова, Д.Б. Гудкова, О.В. Дедовой, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкина, Е.А. Журавлевой, А.А. Залевской, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, А.А. Леонтьева, Ю.М. Лотмана, С.Е. Никитиной, В.П. Руднева, К.Ф. Седова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова и др.). Как пишет Ю.Н. Караулов, «человек живет в мире текстов» [Караулов 2010: 216]. Говоря о «первичности» текста, В.В. Красных, опираясь на идею Ельмслева, полагает, что «с одной стороны, в процессе коммуникации мы говорим не отдельными, разрозненными предложениями, но текстами, с другой – именно текст получает исследователь языка в качестве исходного материала для анализа» [Красных 2003: 115]. А.А. Леонтьев отмечает, что «мы не просто подбираем слова в высказывании соответственно отдельно окружающим нас предметам и явлениям, а вместе с тем строим высказывание сразу как *целое*» [Леонтьев 1965: 171-172].

Как отмечалось многими исследователями, текст как явление языковой и экстралингвистической действительности, представляет собой сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д. [Красных 2001: 205-206].

Так, Ю.М. Лотман внутри культурно-семиотического подхода выявил у текста три базовых функции. Если коммуникативная функция, «которая лежит на поверхности, легко схватывается наиболее простыми методами анализа и поэтому долгое время представлялась основной, а для некоторых лингвистов даже единственной» [Лотман 2002: 189], вполне может обслуживаться двумя предыдущими парадигмами представлений о тексте, то такие функции текста, как смыслообразующая и восстанавливающая культурную память, уже не могут «работать» внутри «объектных» парадигм. «Исходно заложенный в тексте смысл под-

вергается в ходе культурного функционирования текста сложным переработкам и трансформациям, в результате чего происходит приращение смысла. Поэтому данную функцию текста можно назвать творческой. Если в первом случае всякое изменение есть ошибка и искажение смысла, то во втором оно тяготеет к созданию нового смысла. <...> Если в первом случае шум съедает информацию, то во втором он может творчески ее преобразовывать. <...> В этом смысле текст как генератор смысла принципиально гетерогенен и гетероструктурен. В этом аспекте можно сформулировать правило: текст есть одновременная манифестация нескольких языков. Сложные диалогические и игровые отношения между разнообразными подструктурами текста, образующими его внутренний полиглотизм, являются механизмом смыслообразования. Эта особенность текста как генератора смысла ставит его в изоморфный ряд с такими явлениями, как индивидуальное сознание человека, с его функциональной асимметрией больших полушарий головного мозга, и культура, с ее принципиальным гетерогенным и избыточным внутренним устройством. Механизм смыслообразования везде один: система внутренних переводов субъязыков данного текста, находящихся в отношении относительной непереводаемости» [Там же: 190].

В своей третьей функции тексты образуют «свернутые мнемонические программы». «Не только метафорически можно в этом смысле сопоставить тексты с семенами растений, которые, являясь генерирующими информацию механизмами, могут переноситься в чуждую экологическую среду, сохраняя всхожесть, то есть реконструируя память о том дереве, которое их произвело. В этом смысле тексты тяготеют к символизации и превращаются в символы культуры. В отличие от других видов знака, такие, хранящие память, символы получают высокую автономию от своего культурного контекста и функционируют не только в синхронном срезе культуры, но и в ее диахронных вертикалях» [Там же 2002: 190-191].

Рассматривая разнообразные функции текста, исследователи также по-разному трактуют понятие «текст». Как отмечает В.П. Белянин, можно встретить более трехсот определений текста, куда в частности входят семантически неполнозначные или не показывающие существенной разницы между текстом и словом. По его мнению, одно из самых удачных определений текста принадлежит И.Р. Гальперину: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную

направленность и прагматическую установку» (цит. по: [Белянин 2009: 165]).

Для И.Н. Горелова и К.Ф. Седова «текст – это сообщение, информация о чем-либо, представленная средствами одного из национальных языков» [Горелов, Седов 2008: 43]. Е.Ф. Тарасов считает, что «текст как одна из форм фиксации речи (речь *post hoc*) является превращенной формой общения, предстоящей лингвисту в качестве единственного объекта исследования, в котором опредмечен и замещен весь процесс общения» [Тарасов 1974: 98]. В.П. Руднев определяет текст как «системное единство, проявляющее себя посредством повторяющихся мотивов, выявляемых посредством метода свободных ассоциаций, обнаруживающих скрытые глубинные мифологические значения, определяемые контекстом, с которым текст вступает в сложные взаимоотношения, носящие характер межмировых отношений между языком текста и языком реальности, строящихся как диалог текста с читателем и исследователем» [Руднев 2000: 16].

В данной статье текст, вслед за В.В. Красных, понимается как «многоплановый феномен, основная единица дискурса, он принадлежит как собственно вербальному, так и экстралингвистическому мирам; будучи ядром коммуникативного акта, обладает теми же 4 аспектами, что и любой коммуникативный акт» [Красных 2001: 223].

#### **Связность и целостность как основные свойства текста**

Ряд исследователей (А.А. Леонтьев, В.В. Красных, В.П. Белянин и др.) полагают, что «текст обладает двумя основными свойствами – связностью и цельностью» [Леонтьев 2005: 134]. Другие специалисты (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов и др.) кроме вышесказанных свойств, выделяют также свойство композиционной завершенности (когерентность) [Горелов, Седов 2008: 44].

По мнению А.А. Леонтьева, «связность текста – категория лингвистики текста (речи). Она определяется на двух или нескольких последовательных предложениях. Обычно это 3-5, но не больше 7 предложений. В количественной характеристике связности отражается тот факт, что реципиент текста использует признаки связности как сигналы объединения соответствующих предложений в семантическое целое (в графике текста часто соответствующее обзацу). Иными словами, предложения, характеризуемые признаками связности, воспринимаются реципиентом как единство» [Леонтьев 2005: 135].

И.Н. Горелов и К.Ф. Седов считают, что «связность текста – категория, характеризующая особенности соединения внутри речевого произведения языковых элементов: предложений, сверхфразовых единств, фрагментов и т. п. Она строится на основе лексико-грамматических

возможностей языка, которые изучает молодая отрасль языкознания – грамматика текста» [Горелов, Седов 2008: 44].

Говоря о признаках связности, А.А. Леонтьев отмечает: «Признаки связности могут относиться к различным классам. Это могут быть синтаксические признаки (например, синтаксический параллелизм), синсемантические характеристики (определенные правила употребления личных местоимений и других замещающих слов), характеристики актуального членения, фонетические признаки, семиотические признаки» [Леонтьев 2005: 135].

Следует отметить, что связность текста понимается как категория лингвистики, а целостность (цельность) текста понимается как категория психолингвистики.

А.А. Леонтьев считает, что «цельность есть характеристика текста как смыслового единства и определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении)» [Леонтьев 2005: 136]. Он также подчеркивает, что «суть феномена цельности – в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. Внешние (языковые и речевые) признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста (а иногда и с самого начала процесса восприятия), прогнозировать его возможные границы, объем и, что самое главное, его содержательную структуру и использовать все эти данные для облегчения адекватного восприятия» [Там же]. Говоря о группах цельности, А.А. Леонтьев указывает, что «встречающиеся в различных языках признаки цельности текста могут быть разбиты на три основных группы: 1) признаки, заданные коммуникативной интенцией и реализуемые на всем тексте как смысловое единство; 2) признаки, характеризующие цельный текст через повторяемость, но непосредственно не соотносимые с его смысловой структурой; 3) сигналы границ цельного текста» [Там же: 137-138]. По мнению О.И. Москальской, целостность представляет собой тесную взаимосвязь составляющих, которые одновременно проявляются в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, соотносящихся между собой как форма, содержание и функция [Москальская 1981]. Как отмечает В.В. Красных, «целостность текста связана со смысловым единством» [Красных 2001: 220].

Для И.Н. Горелова и К.Ф. Седова «композиционная завершенность предполагает определенную логику разворачивания речевого произведения. С этой категорией связано представление о психолингвистической норме текстовости, т. е. оптимальной структуре текста, которая соответствует последовательности возникновения речевого произведе-

ния в языковом сознании» [Горелов, Седов 2008: 45]. При этом для данных исследователей в целом «понятие целостности текста является сугубо психолингвистической категорией. Целостность предполагает единство замысла, семантической программы, из которой, как из почки цветков, вырастает, развивается дискурс» [Там же].

### **Восприятие текста**

В последние годы проблема восприятия вызывала большой интерес у ряда исследователей из разных областей науки во многих странах. В целом проблема восприятия, понимания, интерпретации речевого произведения широко отражена в литературе российских исследователей (см. работы таких ученых, как В.Б. Апухтин, В.П. Белянин, Е.Г. Биева, И.Н. Горелов, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.П. Панков, К.Ф. Седов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др.).

Следует сразу отметить, что ряд исследователей разграничивает такие понятия, как восприятие и понимание речи, и тогда восприятие трактуется как получение некоторого продукта устройством, а понимание есть обработка текста, которая вызывает изменение внутреннего состояния устройства. При таком подходе в процессе понимания текста выделяются три этапа: 1) синтаксический анализ; 2) преобразование синтаксических структур текста в структуры внутреннего представления текста; 3) выбор единственной структуры внутреннего представления текста и присоединение ее к предметным знаниям. Если нет последнего этапа, то входной текст остается непонятным (цит. по: [Красных 2003: 139]).

Восприятие – это психический процесс. Как пишет А.Р. Лурия, в психологии восприятием называется сложный процесс отражения целых вещей или ситуаций: 1) он требует выделения из комплекса воздействующих признаков основных ведущих признаков с одновременным отвлечением (абстракцией) от несущественных признаков; 2) он требует объединения группы основных существенных признаков и сопоставления воспринятого комплекса признаков с прежними знаниями о предмете [Лурия 2009: 122-123].

Как пишет В.П. Белянин, «завершающим этапом восприятия является включение содержания текста в смысловое поле реципиента» [Белянин 2009: 174].

А.А. Леонтьев отмечает, что «существуют две различных ситуации восприятия речи: первая ситуация – когда происходит первичное формирование образа восприятия; вторая ситуация – когда происходит опознание уже сформированного образа» [Леонтьев 2005: 127]. А.А. Леонтьев также вводит понятие «образ содержания текста» для

трактовки восприятия текста. По его мнению, «образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду – лишь частный случай формирования образа содержания. Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, лишь в постоянном становлении – его бытие» [Там же: 142].

Для И.Н. Горелова и К.Ф. Седова «понимание текста – это свертывание речевого произведения к исходной (ядерной) речевой схеме, образующейся во внутренней речи и передающей глубинную смысловую структуру текста» [Горелов, Седов 2008: 89]. По А.Р. Лурия, «понимание смысла всего сообщения в целом становится трудной задачей, когда сообщение включает в свой состав сложный подтекст и требует раскрытия общей мысли или скрытого за ним смысла» [Лурия 2009: 294]. А.А. Залевская указывает, что обширная научная литература по проблемам текста и его понимания фокусируется на вопросах, которые касаются: 1) текста как такового; 2) читателя как субъекта деятельности понимания текста; 3) самого процесса чтения текста как сложной многоуровневой деятельности, продукт которой – понимание текста [Залевская 2007: 384].

Психологическая схема смыслового восприятия представлена И.А. Зимней как система с тремя уровнями. *Побуждающий уровень* «объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу». *Формирующий уровень* «функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смыслами звеньями и 4) фазу смыслоформулирования». *Реализующий уровень* на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел ответного речевого действия [Зимняя 2001: 31-33].

Д.А. Леонтьев выделил и вкратце охарактеризовал три плоскости, в которых психологический анализ обнаруживает существование смыслов: первая плоскость – это плоскость объективных отношений между субъектом и миром; вторая плоскость – это образ мира в сознании субъекта, одним из компонентов которого является личностный смысл; третья плоскость – это психологический субстрат смысла – неосознаваемые механизмы внутренней регуляции жизнедеятельности [Леонтьев 2003: 112-113]. Он также подчеркивает, что «смысловая реальность проявляет себя во множестве разнообразных форм (в том числе превращенных форм), связанных сложными отношениями и взаимопереходами и включенных в общую динамику. Каждая из форм проявления смы-

словой реальности характеризуется тремя аспектами (онтологический аспект смысла, феноменологический аспект смысла, деятельностный или субстратный аспект смысла), причем онтологический аспект – характеристика самих жизненных отношений, порождающих психологические феномены, но не входящих в их круг – является общей связующей основой разных смысловых структур и механизмов. Таким образом, выход в онтологический план анализа является необходимой предпосылкой адекватного понимания любого отдельно взятого смыслового феномена как элемента единой системно организованной смысловой реальности, а также его эмпирического исследования и воздействия на смысловую сферу. Это положение формулируется нами как принцип бытийного опосредования смысловых феноменов и процессов» [Там же: 441].

В.В. Красных полагает, что «действительным предметом восприятия текста является не текст как лингвистическая данность, а содержание текста в широком смысле, т. е. то в его содержании, что существенно для дальнейшего использования в “большой” деятельности» [Красных 2001: 228]. Она также подчеркивает, что «понимание есть процесс перекодирования, который позволяет осуществить переход от линейной структуры текста, образуемой последовательностью материальных знаков языка, к структуре его содержания. Понять текст – это значит совершить переход от его внешней языковой формы к модели предметной ситуации, составляющей его содержание» [Там же].

По мнению В.В. Красных, при восприятии текста имеют место три «уровня» значений текста и, соответственно, три уровня понимания текста [Красных 2001: 244-245]. Отталкиваясь от этой идеи, мы выделяем четыре уровня понимания текста, добавляя первый уровень, отсутствующий у В.В. Красных: 1) прием – восприятие устройством текста; 2) понимание поверхностного значения текста – восприятие формы, понимание прямого значения (восприятие); 3) понимание глубинного значения текста – понимание непрямого значения, дополнительных модусных смыслов, подтекстов и т. д. (понимание); 4) понимание смысла текста – восприятие концепта (интерпретация).

В книге А.А. Залевской разграничены современные подходы к пониманию текста, трактующие понимание как: 1) аргументативный анализ (логико-лингвистический подход); 2) как перевод (системно-семиотический подход); 3) как пробуждение рефлексии (герменевтический подход); 4) как построение ментальной модели (когнитивный подход); 5) как построение проекции текста (психоллингвистический подход); 6) как выявление личностного смысла (подход с позиций психопетики) [Залевская 2007: 398].

Исследования текста и процессов его понимания чаще всего ведутся на материале художественных текстов разных жанров.

Так, А.Р. Лурия указывает, что «понимание художественного текста является не просто декодированием значения отдельных фраз или всего контекста, а сложным путем от развернутого внешнего текста к его внутреннему смыслу» [Лурия 2009: 294]. Он также подчеркивает, что «каждый художественный текст скрывает известный *подтекст*, который выражает смысл данного произведения (или отрывка) или отдельных действующих лиц, которые читающий должен вывести из описания поступков, и, наконец, отношение автора к излагаемому повествованию, событиям и поступкам. Отсюда вытекает, что задача, стоящая перед читающим художественное произведение, заключается вовсе не в том, чтобы усвоить повествование, которое это произведение дает, но в том, чтобы выявить подтекст, понять смысл, уяснить мотивы действующих лиц и отношение автора к излагаемым событиям» [Там же: 296]. Сложность процесса декодирования внутреннего смысла художественного текста дает основание считать, что следует учить декодировать (раскрывать) *внутренний смысл произведения так же, как учили декодировать (понимать) его внешнее (логико-грамматическое) значение* (курсив – А.Р.) [Там же: 298].

Н.А. Рубакин создал теорию библиопсихологии, в центре внимания которой находится соответствие характеристик текста и его реципиента. Признавая важность выявления индивидуальных и групповых особенностей читателей, Н.А. Рубакин предлагал рассматривать содержание текста не только как совокупность семантических образований, но и как стимул для образования тех или иных проекций у воспринимающих текст читателей. Под проекцией исследователь понимал результат восприятия текста некоторым реципиентом [Рубакин 1977: 55-59]. Теория библиопсихологии позволяет наиболее адекватным образом объяснить процесс восприятия художественного текста с учетом личностного аспекта его функционирования [Сорокин 1978: 70].

Вслед за Н.А. Рубакиным, В.П. Белянин полагает, что «основой построения психолингвистической модели того или иного типа текста должен быть учет не только лингвистических аспектов его организации, но и психологических мотивов его порождения. Построение психолингвистической модели восприятия текста должно строиться как на основе учета содержательных и формальных характеристик текста, так и психологических закономерностей восприятия текста различными реципиентами» [Белянин 1988: 42].

В.А. Пищальникова уделяет особое внимание интерпретации смысла художественного текста. Для В.А. Пищальниковой в художественном тексте представлены доминантные смыслы концептуальной системы

автора, наряду с этим возможно выделение и доминантных смыслов художественного текста. Понимание текста реципиентом протекает как осмысление зафиксированных в вербальном коде авторских смыслов, сопровождаемое эстетическим осмыслением самого вербального кода, как построение «определенной релевантной структуры смыслов в концептуальной системе реципиента на базе языковых значений, которые выступают в этом случае для реципиента как средство конвенциональной ориентации в концептуальной системе автора текста» [Пищальникова 1999: 37-38]. Приводя примеры из художественных текстов, В.А. Пищальникова также отмечает, что «доминантный смысл концептуальной системы выявляется не из интегративного значения фиксирующих его лексем, а из ассоциативно и логически связанного ряда концептов, представленных совокупностью лексем, репрезентирующих доминантный личностный смысл. Такой характер репрезентации обусловлен сложностью смыслов, являющихся следствием амбивалентности эмоций, структурирующих содержание текста» [Там же: 47].

Восприятию художественного текста в иноязычной аудитории уделяет особое внимание И.В. Ружицкий. По его мнению, в практике подготовки художественного текста при обучении русскому языку как иностранному можно выделить следующие единицы комментирования: безэквивалентная лексика, профессионализмы, термины, индивидуально-авторские слова, редко употребляемые слова нейтрального стиля, стилистически маркированная лексика, многозначные слова, игра слов, сложные словесные образы и т. д. [Ружицкий 1994: 10]. Он также выделил три уровня комментирования: лексико-грамматический уровень, когнитивный уровень и прагматический уровень. К лексико-грамматическому уровню комментирования следует относить различные случаи словоизменения, пассивный словарь читателя, случаи выривания лексико-морфологического облика слова, словообразование, заимствования, различные случаи семантического изменения слов, синтаксис и другие единицы (по Ю.Н. Караулову [Караулов 1992]). К единицам комментирования на когнитивном уровне относятся: фразеологические единицы, речевые шаблоны, штампы, клише, поговорки, метафоры, игра слов, символы и другие атопоны. К единицам прагматикона, связанным с рефлексией и пресуппозицией, относятся частицы русского языка [Там же: 11-12].

Отметим, что мы в данной статье позволили себе не разграничивать жестко термины «понимание» и «восприятие» текста, соответственно, эти термины используются нами как синонимичные. Таким образом, вслед за А.Р. Лурия, в настоящей диссертации восприятие текста понимается как декодирование его внутреннего смысла. В нашем исследовании мы предприняли попытку описать как общие черты, так и расхож-

дения в восприятии русского письменного текста носителями русского и китайского языков через анализ интерпретаций одного художественного текста нашими ии.

В связи с вышесказанным мы поставили себе цель выявить собственно языковые и лингвокогнитивные факторы, влияющие на адекватность восприятия текста, которые, с одной стороны, способствуют лучшему его пониманию, с другой – препятствуют этому, а также раскрыть особенности восприятия письменного текста на русском языке носителями русского и китайского языков. Необходимо отметить, что экспериментальные исследования, посвященные данной теме, насколько нам известно, до настоящего времени не проводились.

Для достижения данной намеченной цели нами был проведен текстологический анализ отобранного текста, призванный спрогнозировать зоны возможных трудностей. Для этого был проведен эксперимент, в котором приняли участие 27 китайских преподавателей, преподающих русский язык в разных вузах Китая. Мы предложили им рассказ «Шуточка» и попросили отметить места, вызывающие, по их мнению, затруднения в восприятии у китайских преподавателей и китайских студентов. Мы обратились к китайским преподавателям по следующим причинам: во-первых, выбранные преподаватели работают в китайских вузах уже много лет, они хорошо знают уровень владения русским языком китайскими студентами; во-вторых, рассказ «Шуточка» будет сложнее для китайских студентов, анализ зон возможных трудностей китайских преподавателей и студентов в большей степени поможет нам в дальнейшем исследовании.

Китайские преподаватели в эксперименте указали такие слова и выражения в «Шуточке», которые, по их мнению, вызывают затруднения у китайских преподавателей и студентов при восприятии этого рассказа.

**1. Отмеченные незнакомые слова** (отмеченные незнакомые глаголы в данной части указаны в форме инфинитива, имена существительные и прилагательные в форме им.п. ед.ч.; цифры показывают индекс указания данной единицы).

**Для преподавателей:** покатаь 8; морфий 6; полозья 6; опека 6; башлык 5; изнемочь 4; кудри 4; муфта 4; напор 4; обитый 4; пушок 4; вымолвить 3; жужжанье 3; навоз 3; низвергаться 3; рассекать 3; невпопад 2; плоскость 1; пропасть 1; трещать 1.

**Для студентов:** муфта 24; морфий 23; полозья 23; башлык 22; низвергаться 22; свистеть 22; казнь 21; погодить 20; рассекать 20; вымолвить 19; опека 19; покатаь 19; изнемочь 18; жужжанье 17; вскрикивать 17; вихрь 16; калоша 16; напор 16; унылый 15; хмуриться 15; обитый 14; окидывать 14; пушок 14; робко 14; трещать 14; прерываться 13; крылечко 12; малодушие 12; пропасть 12; щипать 12;

дьявол 11; смешаться 11; бездна 10; плоскость 10; реветь 10; сукно 10; висок 9; невпопад 9; полоса 9; недоумение 8; томить 8; взор 7; кудри 7; невредимый 6; цель 6; укладываться 5; устремлять 5; обхватывать 3.

**2. Отмеченные выражения, вызывающие затруднения** (цифры показывают индекс указания единицы).

*Для преподавателей:* секретарь дворянской опеки 4; из какого сосуда ни пить 2; отвечать невпопад 2; делает усилия над собой 1; ни жива ни мертва 1.

*Для студентов:* из какого сосуда ни пить 8; ни жива ни мертва 8; секретарь дворянской опеки 7; все равно, лишь бы быть пьяным 5; делает усилия над собой 5; дня за два 5; замирает дух 5; Не может же быть, чтоб их говорил ветер! 5; отвечает невпопад 5; берет меня под руку 4; Боже мой, что делается с Наденькой! 4; укладываясь на ночлег 4; как бы прося этот ветер принести ей еще раз те слова 3; Какая игра на этом милом лице! 3; Мы останемся целы и невредимы. 3; Ни за что в другой раз не поеду. 3; подохревают все те же двое 3; Съедемте вниз! 3; улыбаться во все лицо 3; глядя на меня полными ужаса глазами 2; Знаете что? 2; идет без оглядки 2; когда я только предлагаю сесть... 2; не дает ей покою 2; пахнет весной 2; сам дьявол обхватил нас лапами 2.

Таким образом, анализ данных, полученных в эксперименте, позволяет нам сделать следующие выводы о факторах, влияющих на восприятие и понимание текста.

### **1. Первый фактор – уровень владения языком**

В нашем эксперименте китайские преподаватели указали в первую очередь в тексте незнакомые слова: всего 20 потенциально незнакомых слов для китайских преподавателей и 48 – для китайских студентов, а также они указали 5 выражений, вызывающих затруднения для китайских преподавателей и 26 – для китайских студентов. Отметим, что слова и выражения, незнакомые для преподавателей, также являются незнакомыми и для студентов: все 20 незнакомых для преподавателей слов и 5 выражений повторяются в списке незнакомых слов и выражений для студентов.

Среди указанных незнакомых слов есть и устаревшие слова, например: *муфта, башлык, опека, калоша*, и редко употребляющиеся слова, например: *вихрь, казнь*, все эти слова не входят в стандарт IV сертификационного уровня владения русским языком. Среди всех этих слов 26 имен существительных, что составляет 58% от общего числа незнакомых слов, и 19 глаголов, что составляет 40%. Очевидно, что при восприятии письменного текста китайскими студентами имена существительные, глаголы и управление глаголов имеют принципиально важное

значение. Например: в предложении *«Но я прикладываю к губам платок, кашляю и, когда достигаем середины горы, успеваю вымолвить...»* глагол *«вымолвить»* может вызвать у китайских студентов затруднение в восприятии и понимании ситуации. Другое предложение – *«Наденька берет меня под руку»* – не содержит незнакомых слов для китайских студентов, но также может вызвать у них затруднение, поскольку в китайском языке имеется только выражение *«брать чью-то руку»* (*qian1 shou3*). А значение, выражаемое сочетанием *«брать кого-то под руку или за руку»* (*wan3 zhe0 ge1 bo0* или *qian1 zhe0 shou3*), в китайском языке передается разными глаголами (*wan 3* и *qian1*).

Также среди указанных выражений есть и фразеологизмы, например: *делать усилия над собой, брать под руку*, и устаревшие выражения, например: *секретарь дворянской опеки*, и синтаксические конструкции, вызывающие у китайских студентов затруднения, например: *как бы прося этот ветер принести ей еще раз те слова, глядя на меня полными ужаса глазами*. В эксперименте 16 китайских преподавателей указали такое предложение в «Шуточке»: *Как-то перед отъездом, дня за два, в сумерки сижу я в садике, а от двора, в котором живет Наденька, садик этот отделен высоким забором с гвоздями...* В этом предложении китайские студенты должны обратить особое внимание на выражения *дня за два, в сумерки сижу я в садике*, поскольку нейтральным порядком слов являются *за два дня, в сумерки я сижу в садике*.

Кроме того, нашими ии. были указаны такие выражения, вызывающие затруднения у китайских студентов, как, например: *остаться целы и невредимы, ни жива ни мертва, отвечает невпопад, делать усилия над собой* и др. Правильное понимание этих выражений в большей степени зависит от уровня владения языком: китайские студенты должны обращать особое внимание на краткие формы причастий, на наречие *невпопад*, фразеологизм *делать усилие над собой*.

Поскольку уровень владения языком является ключом и предпосылкой для восприятия, то чем выше уровень владения языком, тем правильнее и глубже восприятие текста.

## **2. Второй фактор – свойства текста**

Правильное восприятие текста часто обуславливается его свойствами, т. е. связностью и целостностью.

В «Шуточке» китайскими преподавателями отмечены фрагменты:

1) *Загадка, видимо, не дает ей покою. Были сказаны те слова или нет? Да или нет? Да или нет? Это вопрос самолюбия, чести, жизни, счастья, вопрос очень важный, самый важный на свете.*

2) *Эта неизвестность беспокоит ее, выводит из терпения.*

3) *И загадка остается загадкой! Наденька молчит, о чем-то думает...*

4) Скоро Наденька привыкает к этой фразе, как к вину или морфию. Она жить без нее не может. Правда, лететь с горы по-прежнему страшно, но теперь уже страх и опасность придают особое очарование словам о любви, словам, которые по-прежнему составляют загадку и томят душу.

В этих связанных по смыслу фрагментах видно внутреннее переживание Наденьки. Она подозревает, кто признается ей в любви, и ее подозрение и переживание усиливаются с каждым катаньем. Именно связность текста способствует созданию эффекта нарастания эмоционального напряжения. Следовательно, это свойство текста крайне важно для более точного и глубокого его восприятия.

Возьмем в качестве примера такой фрагмент из «Шуточка»: *Мы стоим на высокой горе. От наших ног до самой земли тянется покатавшая плоскость, в которую солнце глядится, как в зеркало.* Здесь на горе для второго предложения является известной информацией. Также в этом примере замечаем, что в первом предложении прямой порядок слов. При построении второго предложения учтена его тесная смысловая связь с первым предложением, и порядок слов в нем обратный.

В «Шуточке» есть такой фрагмент:

– Не пойти ли нам домой? – спрашиваю я.

– А мне... мне нравится это катанье, – говорит она, краснея, – не проехаться ли нам еще раз?

Ей «нравится» это катанье, а между тем, садясь в санки, она, как и в те разы, бледна, еле дышит от страха, дрожит.

Бедная Наденька очень боится кататься на санках, так почему же она просит прокатиться еще раз? Это потому, что она хочет узнать, кто произнес те слова «Я люблю вас, Наденька!». В процессе восприятия этого фрагмента именно связность текста предоставила нам данную информацию.

### **3. Третий фактор – знание русской культуры**

В нашем эксперименте китайские преподаватели указали в тексте рассказа «Шуточка» такие культурные элементы, нарушающие восприятие, как *муфта, башлык, секретарь дворянской опеки*. Эти слова относятся к историзмам, они очень редко или совсем не употребляются в современном языке. Муфта и башлык существовали и в древнем Китае, но современным студентам трудно себе представить, как они выглядели. Дворянская опека – это учреждение в дореволюционной России, обязанное наблюдать за недееспособными лицами (малолетними, психически больными) и помогать им. Секретарь дворянской опеки – незначительная должность в этом учреждении. Это связано с историей России. В Китае не было такого учреждения. По контексту китайские студенты могут угадать, что дворянская опека – это какая-то организа-

ция в старой России. Не зная историю России или чины в дворянской России, студенты не знают, являлся ли секретарь опеки большим чиновником или маленьким.

Также в данном тексте присутствуют такие фразеологизмы, как *ни жива ни мертва*, *брать под руку*. В китайском языке имеются выражения «жив наполовину, мертв наполовину» (*ban4 si3 bu4 huo2*), «брать чью-то руку» (*qian1 shou3*), которые способствуют пониманию этих русских фразеологизмов. Кроме того, слово «рука» в русском языке обозначает кисть, предплечье и плечо, т. е. всю руку: от кончиков пальцев до плечевого сустава, а в китайском языке есть два слова *shou3* и *ge1bo0*, как в английском языке *hand* и *arm*. Кроме того, *брать под руку* показывает отношения между главными героями рассказа. Молодые люди знакомы не очень давно, у них обращение на «вы» и по имени и отчеству. Герой нравится героине (она «держит меня под руку», повтор «берет меня под руку»), она ему – тоже. В дворянской России отношения между людьми были строгие, «под руку» было допустимо, а «за руку» не принято между взрослыми, принято только при близких отношениях в неофициальной обстановке. Несмотря на то, что они полюбили друг друга, она берет его все-таки под руку, а не за руку. Знание этих культурных элементов важно для восприятия этого рассказа китайскими студентами.

Таким образом, в связи с отличием русской и китайской культур, знание русской культуры является ключом и предпосылкой для точного и глубинного восприятия русского письменного текста китайскими студентами.

Итак, наш эксперимент предоставил нам богатый материал для дальнейших исследований. В восприятии художественных текстов большую роль играют уровень владения языком, знание культуры, структура текста и другие факторы.

#### Л и т е р а т у р а

1. *Белянин В.П.* Психоллингвистика. М., 2009.
2. *Белянин В.П.* Психологические аспекты художественного текста. М., 1988.
3. *Горелов И.Н. Седов К.Ф.* Основы психоллингвистики. М., 2008.
4. *Залевская А.А.* Введение в психоллингвистику. М., 2007.
5. *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М., 2001.
6. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7. М., 2010.
7. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
8. *Красных В.В.* Основы психоллингвистики и теории коммуникации. М., 2001.
9. *Леонтьев А.А.* Основы психоллингвистики. М., 2005.
10. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. М., 1965.
11. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М., 2003.
12. *Лотман Ю.М.* Текст как семиотическая проблема. История и типология русской культуры. СПб., 2002.

13. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. СПб., 2009.
14. *Пицальникова В.А.* Психопозитика: монография. Барнаул, 1999.
15. *Рубакин Н.А.* Психология читателя и книги. М., 1977.
16. *Руднев В.П.* Прочь от реальности: исследования по философии текста. М., 2000.
17. *Ружицкий И.В.* Текст в восприятии носителя иной культуры: проблема комментирования. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.
18. *Тарасов Е.Ф.* Некоторые основания социолингвистической интерпретации текста // Лингвистика текста. М., 1974. Ч. 2. С. 97-103.

## Представления о «страхе» в русской лингвокультуре (по данным проведенного эксперимента)

© И.В. Захаренко, Н.Б. Нестерова, 2012

Концепт «страх» относится лингвистами к числу базовых эмоциональных концептов вслед за сложившейся в психологии традицией. Это означает, что лежащая в его основе эмоция универсальна, поэтому и концепт в той или иной форме присутствует в языковой картине мира любого национального лингво-культурного сообщества. Однако само «оязыковление», «овеществление» данного концепта в различных лингвокультурах предстает по-разному, о чем в частности свидетельствуют сопоставительные исследования<sup>1</sup>. Несмотря на то, что на сегодняшний день анализу концепта «страх» посвящен целый ряд работ<sup>2</sup>, мы тем не менее также в качестве предмета рассмотрения выбрали данную единицу. С одной стороны, такое внимание к эмоциональному концепту «страх» вполне объяснимо, так как страх во многом определяет наше поведение, реакции и восприятие мира, помогает избежать опасности и разумно оценивать свои возможности, несёт эстетическую и частично этическую функции. С другой стороны, применение новых методов исследования – а в данной статье мы опираемся на лингво-когнитивный и лингвокультурологический подходы – позволило нам не только дополнить те представления о страхе, которые уже выявлены исследователями данного феномена, но и шире взглянуть на предмет и обнаружить новые культурные смыслы, заложенные в единице<sup>3</sup>. Добавим, что в рамках избранных подходов оказывается более эффективным рассматривать не собственно концепт, но концептуальное поле «страх»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> См., например, работы С.В. Зайкиной, Е.Е. Стефанского, Н.А. Красавского и др.

<sup>2</sup> См. работы Московской семантической школы, в частности, Ю.Д. Апресяна, представителей Волгоградской лингвистической школы, например, В.И. Шаховского, также уже упомянутых нами авторов и др.

<sup>3</sup> Данные подходы в изучении страха реализованы в дипломной работе одного из соавторов данной статьи Н.Б. Нестеровой «Концептуальное поле *страх* в русской лингвокультуре». Используя алгоритм лингвокультурологического анализа и метод описания контекстов по пропозициям, заимствованные из «Большого фразеологического словаря» - *отв. ред. В.Н. Телия*, удалось сделать ряд интересных выводов о «взаимодействии» страха с человеком (например, страх может выступать или как самостоятельное явление, событие, независимая ни от чего/ни от кого автономная сущность, воздействующая на человека, либо как переживаемые им эмоция, чувство; страх может перемещаться по пространству, внутрь объекта, персонифицироваться, меняться по интенсивности и по объёму и т.п.).

<sup>4</sup> Вслед за А.В. Тананиной под концептуальным полем мы понимаем пространство, образуемое концептообразующим содержанием конкретного концепта, в рамках которого актуализируются составляющие его образы/смыслы [Тананина: 2003]. Важно, что в пре-

Для выявления потенциальных составляющих концептуального поля «страх» и определения наиболее общего, инвариантного представления носителей русского языка о страхе нами было проведено анкетирование информантов, показавшее, какое понимание вкладывается респондентами в данное абстрактное имя и как можно описать то идеальное образование, которое за ним стоит. Описанию результатов данного эксперимента и посвящена настоящая статья.

В анкетировании приняли участие 55 человек (23 мужчины и 32 женщины). При опросе мы старались охватить информантов разного возраста (до 20-ти лет – 13 человек, 20-30 лет – 27 человек, 35-50 лет – 15 человек), образования (среднее, незаконченное высшее, высшее – техническое и гуманитарное), живущих в разных регионах страны (Москва, Санкт-Петербург, Брянск, Рязань, Челябинск, Екатеринбург). При этом в наши задачи не входило выявление гендерных, возрастных различий или различий, связанных с регионом проживания.

Анкета включала 11 вопросов, набор которых был определен на основании нескольких факторов: по результатам предварительного пилотажного анкетирования, в ходе которого удалось отобрать наиболее актуальные вопросы и верно, четко их сформулировать, а также на основании метода интроспекции.

Первый вопрос был связан со свободным ассоциативным экспериментом, проводимым по принципу стимул-реакция, и направлен на выявление самых очевидных, «первых», непосредственных ассоциаций со страхом (5-10 слов), которые возникают в сознании респондентов<sup>5</sup>. Ими оказались прежде всего единицы синонимического ряда концепта «страх»: *ужас* (24), *испуг* (16), *кошмар* (16), *боязнь* (13). Подобный состав этого ряда обозначен и в современных лингвистических работах. Кроме того, в ответах были перечислены явления, сопровождающие страх: *волнение* (18), *ожидание*, *предчувствие*, *подозрение*, *беспокойство* (12), *нервы* (10), которые «выводят» на выявление смежных со страхом концептов – таких, как *опасность*, *тревога* и *угроза*.

Другие полученные ассоциации на слово «страх» можно разделить на несколько групп:

---

делах КП существуют единицы самых разных уровней, объединённые общим содержанием, закреплённым в когнитивном сознании русской языковой личности. КП оперирует ментальными категориями, образами и представлениями, выраженными вербально в виде абстрактных имён, а также в КП входит не только концепт, но и другие ментефакты (по В.В. Красных), с ним связанные.

<sup>5</sup> В работах психолингвистов количество ассоциаций в пределах десятка обосновывается как максимально возможное число наименований, ограниченных объёмом краткосрочной памяти. Такие ассоциации заложены в сознании как первые, самые частотные и непосредственно связанные с явлением реакции.

1. Ассоциации через физическое проявление страха у человека. Среди ответов встретились две противоположные реакции: активная – *дрожь* (14), *истерика, паника* (22), *крик, слёзы, бегство*, – и, наоборот, отсутствие привычных жизненных процессов – *шок, паралич, ошолобление, физическая скованность*. К этой группе можно отнести и ассоциации страха с *болью* (8) и *холодом* (6).

2. Ассоциации через явления из социальной сферы жизни человека: *непонимание, неприятности, экзамены, измена*, – которые относятся к так называемым «престижным» страхам, связанным с самооценкой и с тем, как человека воспринимают окружающие. Страх может восприниматься и как тупиковое положение, в котором человек остаётся один, о чем свидетельствуют такие ответы, как *одиночество* (25), *безысходность* (15), *беспомощность, отчаяние*.

3. Ассоциации, связанные с отсутствием света: *темнота, ночь, чёрный* (подобный результат фиксирует и задание на активизацию цветовой метафоры, о чем мы скажем ниже), что вполне объяснимо: ночь – самое тёмное время суток, ночью и в темноте всё кажется чёрным, сам цвет тоже является самым тёмным из всех возможных. Кроме того, ночь в русской культуре традиционно считалась опасным временем, периодом активизации нечистой силы, что естественным образом обозначает её связь со страхом.

4. Ассоциации, связанные с давлением: пространственным – *пещера, замкнутое пространство*, и с подавлением воли – *власть, несвобода*. Давление и власть предполагают ограничение свободы, угнетение, что вызывает не только неприятие, но и опасения человека за свою целостность.

Вполне ожидаемыми ассоциациями оказались: *высота, смерть* (*смерть, потеря*), *бездна*.

Основанием для второго вопроса послужило исследование геометрических представлений абстрактных сущностей в работе Л.О. Чернейко. Респондентам было предложено не ограничиваться геометрическими формами, а по возможности визуализировать, нарисовать страх так, как им будет удобнее. При ответе на этот вопрос двумя главными критериями оказались форма и цвет. Рисунки и описания указывали на объёмность и бесформенность, включая такие примеры, как облако, комок, клякса. Впрочем, один информант нарисовал чёрный квадрат, то есть вполне определённую геометрическую фигуру, что как раз является исключением. В то же время чёрный квадрат ассоциируется с одноимённой картиной К. Малевича, где можно увидеть и конец мира, и пропасть и бездну. Страх может увеличиваться, обладать глубиной и объёмом: как показывают рисунки, это, как правило, нечто большое, иногда с большими глазами. В 27-ми случаях рисунки содержат

цветовые характеристики: чёрный объект (3), тёмный (20), серый (16), несколько ярких рисунков, один рисунок совмещает в себе чёрный, серый и красный цвета. Интересно отметить, что при неопределенности изображения формы страха респондентами, встретился рисунок, на котором страх был изображён как некое существо, не соотносимое ни с одним реальным: с когтями, клыками, волосами, на тонких ножках и производящее впечатление злого. Двое респондентов воспринимают страх как крик и тупик.

Ответы информантов на вопрос о цветовых ассоциациях со страхом можно разделить на две группы: тёмные цвета и, наоборот, очень яркие цвета. У большей части респондентов страх ассоциируется с *чёрным* (29) и различными оттенками серого цвета: *серый/тёмно-серый/грязно-серый* (11), в том числе и *серо-зелёный*. Среди ярких цветов преобладает *красный* (9), но также встречаются вариации не просто броских, но ядовитых оттенков (*ярко-зелёный, лимонно-жёлтый*).

На вопрос об ассоциации страха с предметом были получены следующие ответы: данная эмоция связана с *чем-то острым* (19), в том числе с *ножом* (11), с *камнем* (8). Встретившийся ответ *гроб* (2) может предполагать, на наш взгляд, не только ассоциации со смертью, но и с покойниками. В своей книге «Эстетика другого» С.А. Лишаев к преэстетически страшному относит в частности и мёртвое тело. Некоторые предметы соотносятся с уже названными нами выше явлениями. Так, *подземный тоннель* и *комната* связаны с темнотой и замкнутым пространством, *мост* – с высотой, *паутина* – с насекомыми.

При ответе на вопрос, с каким явлением ассоциируется слово *страх*, были упомянуты природные явления: *туман* (20), *гроза/гром/молния* (35), *ураган/сильный ветер* (27), *наводнение, цунами, землетрясение*. Неудивительно, что опасные для жизни человека стихии, способные вызвать природные катастрофы, ассоциируются со страхом. Однако страх вызывают и процессы, происходящие в человеческом обществе: *война, толпа*, – и изменения самого человека, от него не зависящие: *старение, безумие*. Что касается последнего, то С.А. Лишаев отмечает в ряду преэстетически страшного «безумного человека или человека в состоянии аффекта». Отдельно стоит упомянуть и так называемые паранормальные явления, встретившиеся нам среди ответов – *призраки, привидения*, – которые относятся к разряду мнимых страхов, не основанных на реальных событиях. Кроме того, среди ответов были и те, которые представляют явления, соотносимые с иными источниками страха. Так, *экзамены* – это страх «престижный», связанный с возможным изменением социального статуса; или *процесс сжатия* – ещё одно проявление ассоциации страха с давлением (властью) через накладываемые физические ограничения.

Следующий вопрос (с каким животным ассоциируется слово *страх*) был направлен на актуализацию зооморфной метафоры. Самыми многочисленными представителями животного мира, которые связаны в русском сознании со страхом, являются *насекомые* (26) и *змеи* (9). Вполне возможно, что таким образом раскрывается эстетический аспект данного явления: люди могут бояться насекомых и змей из-за их чрезмерной инаковости. Об этом пишет в своей работе и С.А. Лишаев, причисляя их к преэстетически безобразному. Среди насекомых больше всего боятся *пауков* (19), а также *ос*, *многоножек* и *бабочек*. Вызывают страх и крупные хищные животные: *волк* (11), *медведь* (5), *тигр* (4), что может служить косвенным подтверждением связи страха с опасностью. Таким образом, абсолютное большинство респондентов исходило из того, какое животное вызывает страх, однако нам всё же встретился ответ *заяц* - животное, которое в русской культуре осмысливается как боязливое. Остальные варианты ответов были следующими: *обезьяна*, *бездомная собака*, *кошка*, *летучая мышь*. Последний ответ, как нам представляется, связан с ночью, более того в народной традиции считается, что летучие мыши, как правило, сопровождают нечистую силу.

Отвечая на вопрос об ассоциациях с птицами, опрошенные отметили тех птиц, которые связаны со страхом через смерть: *вороны*, *гриф*, *стервятник*. Подавляющее большинство респондентов назвало *ворона/ворону* (9), при этом были ответы с уточнением цвета – *чёрный ворон*, что неудивительно, так как в русской культуре ворон традиционно является предвестником беды или смерти. Кроме того, встретились ответы *коршун* и *орёл* – ассоциации со страхом хищных птиц, где они сами выступают в роли субъектов, внушающих страх. Заметим, что чёрное оперение птицы играет довольно-таки большую роль, так как в ответах также присутствуют *грач* и *чёрный дрозд*. Связь страха с *филином* мы склонны объяснить как опосредованную цепочку ассоциаций, через ночь и темноту. Пример *страуса* среди птиц показывает, что живое существо может быть, напротив, объектом, испытывающим страх (ср.: *страусиная политика*).

При ответе на вопрос об ассоциации страха с каким-либо растением определяющим фактором оказалась связь с болевыми ощущениями: большинство опрошенных вспомнило о колющих или стрекочущих растениях – *борщевике* (36) и *крапиве*. Связь страха с болью отмечается и в работах психологов: боль служит естественным сигналом опасности, реакцией на которую является страх. [Изард: 296]. Возможно такие связи объясняются ещё и внезапностью, неожиданностью ситуации, из-за чего первой реакцией на происходящее становится страх. В ответах на этот вопрос был и ответ *ядовитые растения* (25), то есть представляющие потенциальную угрозу здоровью и жизни, а также экзотические

для нашей страны растения – *актинии* и *лианы*. Актинии также относятся к стрекающим растениям, однако ассоциация с ними, на наш взгляд, возможна ещё и потому, что они обитают на глубине. Лианы же как растения, не характерные для нашего климата и географического пояса, вполне могут связываться с «инаковостью», «чужестью» и восприниматься как страшные из-за длины и запутанности ветвей.

В одном из заданий респондентам был предложен ряд оппозиций (всего 21 – для раскрытия возможных свойств страха максимально полно), из которых нужно было выбрать одно или оба слова, наиболее близких, по их мнению, к понятию страха<sup>6</sup>. Анализ ответов информантов дал следующие результаты. Прежде всего, с помощью выбора из предложенных оппозиций нам удалось выявить пространственные характеристики страха – в оппозиции «снаружи/внутри» абсолютное большинство отдало предпочтение первой части – *снаружи* (38), а в выборе между «безграничностью» и «замкнутостью» предпочтение было отдано второму члену оппозиции – *замкнутости* (37). На основании данного выбора можно заключить, что, с одной стороны, страх в большей степени воспринимается как опасность, угроза извне и только потом соотносится с внутренними ощущениями самого человека. С другой стороны, страх может проявляться либо в закрытом пространстве, либо под воздействием и давлением страха человек себя сам ощущает в замкнутом пространстве. При обработке данных трёх противопоставлений: «высоко/низко, небо/земля, Бог/человек» удалось обозначить возможное место локализации страха. Так, триада *низ-земля-человек* более актуальна при восприятии страха, чем *верх-небо-Бог*. Свяzano это с тем, что страх как эмоция заключается в самом человеке, её источник также может находиться внутри, либо в окружающем человека пространстве, но совсем рядом. Как базовая и в целом оцениваемая негативно эмоция, страх, как правило, не соотносится с духовным началом, которое традиционно связано с верхом (в базовой оппозиции *верх/низ*). Несмотря на это существует довольно специфическое явление, когда страх связывается с Богом – страх Божий. Этим мы объясняем такое количество выбранных вариантов *Бог* (6) в оппозиции «Бог/человек». В самом человеке локализация страха более вероятна в *сердце* (31), чем в *голове* (17). Это вполне ожидаемо, так как страх относится к эмоциональной сфере и все подобные явления, зона чувств и эмоций в нашей культуре прежде всего помещается в сердце (см., напр.: *сердце ёкнуло, сердцу не прикажешь, любить всем сердцем* и др.).

---

<sup>6</sup> Метод базовых оппозиций, с помощью которых издревле описывался мир, был выбран нами не случайно: он позволяет вскрыть архетипические представления о предмете, основные принципы его существования в мире и концептуализации в сознании человека.

Выбор из оппозиций также показал, что страх имеет температурную характеристику. Он вызывает озноб и оценивается в большинстве случаев как нечто холодное: в оппозиции «горячее/холодное» 32 человека выбрали *холодное* (ср., напр.: *похолодеть от страха, леденящий страх*). Однако не был исключён и противоположный вариант: 18 респондентов, напротив, считают, что страх обладает высокими температурами. Такая ассоциация, возможно, актуализирует представление о «горячих» чувствах, ведь страх связан с возбуждением (*адреналин в крови*), которое вызывает интенсивная, яркая эмоция. Добавим, что в оппозиции «спокойствие/возбуждение» выбор оказался абсолютно очевиден: у 45-ти человек страх ассоциируется с *возбуждением*, поскольку это эмоция, при которой человек начинает активно действовать или переживать.

Несмотря на уже отмеченную двойственную природу страха, когда он связывается как с активным движением, так и с его отсутствием, из предложенных оппозиций «мгновение/состояние» и «действие/бездействие» респондентами были выбраны единицы, связанные со статикой: *состояние* (38), *мгновение* (5), оба варианта (12); *бездействие* (26), *действие* (9), оба варианта (11). На основании этого предположим, что парализующий эффект страха в сознании носителей русской культуры выступает на первый план.

Для нас стали неожиданностью результаты, касающиеся противопоставления – «живое/мёртвое». Наибольшее число респондентов выбрало определение *мёртвое* – 27 ответов, но 24 человека выбрали *живое* (4 не выбрали ничего). Из этого можно предположить, что страх воспринимается как живое существо, совершающее какие-либо действия независимо от человека и воздействуя на человека (ср., напр.: *страх вселяется в кого-либо, страх проникает*). Предположим, что оба члена этого противопоставления оказываются одинаково важны: страх приближает к смерти, но сам, персонифицируясь, воспринимается как живое существо.

По результатам выбора из других оппозиций преобладающими были следующие ответы: *непонятное* (38), *неизвестное* (40), *внезапное* (33), *тяжелое* (43). Характерно, что из оппозиции «луна/«солнце» предпочтение было отдано *луне* как символу ночи, тёмного времени суток (41). В выборе из оппозиции «острое/тупое» преобладает *острое* (24), но всё же 17 информантов отмечают характер страха как *тупой*, 12 человек выбрали оба варианта. Вероятно, в данном случае актуальны реакции на страх как на врага (в том числе с оружием) и как на эмоцию, чувство, которые могут быть мучительными и длительными, а потому тупыми (ср. *тупая боль*).

Наконец, при ответе на вопрос, где нужно было дать определение страху через описание ситуации («страх – это когда/это если»), респон-

денты привели примеры воздействия этой эмоции на человека, преимущественно психологического. Ситуация или условия возникновения страха связаны либо с воздействием этого явления на самого человека (физические и психологические проявления) – *замирает всё нутро; человек чувствует внутреннее волнение; сердце опускается куда-то вниз; не можешь найти выход из ситуации; непонятно, чего ожидать; ты боишься, что произойдёт что-то плохое* – либо с тревогой за близких людей – *плохо близким; боишься за кого-то*.

В последнем, одиннадцатом, задании на самостоятельное толкование страха («страх – это...») были получены ответы во многом дублирующие результаты, полученные при ответах на другие вопросы. 6 опрошенных считают, что это эмоция, 10 – что чувство, у 16-ти страх связан со *слабостью (бессилие, слабость, трепет), с боязнью/ужасом/тревогой/угрозой/жутью* – 22 ответа. Ответы в этом задании также повторяют ассоциации, полученные из свободного ассоциативного эксперимента: *неуверенность, безысходность, паника, нервы, волнение, потеря опоры/контроля*. Мы можем сделать вывод, что страх самими носителями языка относится к эмоциональной сфере и воспринимается скорее как негативное явление. Он актуализируется через физиологические проявления в человеке, выступает как противник, болезнь, ослабляющая человека, лишаящая его жизненных сил, более того, человек становится неспособным осуществлять привычную деятельность, контролировать происходящее. Представленные в ответах члены синонимического ряда позволяют утверждать, что эти слова входят в единый концепт «страх», а также страх тесно связан с опасностью и тревогой.

Таким образом, проведённое анкетирование позволило нам выявить наиболее частые ассоциации со словом «страх» и сделать первичные выводы о том, какие представления о страхе содержатся в сознании носителей русского языка. Итак, концепт «страх» связан с ужасом, кошмаром, испугом; с явлениями, сопровождающими страх (волнение, беспокойство), с физическим проявлением страха (паника, дрожь). Кроме того, страх связан с одиночеством и безысходностью, с темнотой (что следует также из ассоциаций с ночью и чёрным цветом), с давлением, оказываемым на человека (как давлением замкнутого пространства, так и гнёта власти). Страху присущи объём и неопределённая форма, если же он предстаёт в качестве живого существа, то оно опасно и враждебно к человеку. Из представителей животного мира страх вызывают насекомые и змеи, хищные животные, а также птицы, могущие быть предвестниками смерти, которая всегда внушает страх. Растения связаны со страхом через боль – они колются, стрекочут, причём происходит это внезапно, что тоже вызывает страх. Цветовые характеристики дан-

ной эмоции не ограничиваются только чёрным цветом, напротив, они довольно разнообразны – различные оттенки серого, другие тёмные цвета, а также яркие и даже ядовитые.

Явления, каузирующие страх – это стихийные бедствия, события, происходящие в человеческом обществе (война, например), а также изменения, связанные непосредственно с человеком (старость, безумие).

Мы можем также заключить, что страх может представлять как нечто большое, находящееся снаружи, низко, на земле, рядом с человеком и/или в человеческом сердце. Он имеет чувственную и эмоциональную природу, оценивается как непонятное и внезапное чувство, провоцирующее как возбуждение, так и бездействие.

#### Л и т е р а т у р а

*Изард К.Э.* Психология эмоций. - СПб., 2009.

*Лишаев С.А.* Эстетика другого. - СПб., 2008.

*Тананина А.В.* Концептуальное поле «любовь» и его представление в иноязычной аудитории: дисс. ... канд. пед. наук. - М., 2003.

*Чернейко Л.О.* Лингво-философский анализ абстрактного имени. - М., 2010.

## ЛИНГВОПОЭТИКА

### Метасемиотическое звучание как часть авторского замысла в романе А. Мердок «Ученик философа»

© кандидат филологических наук А.А. Изотова, 2012

В романе Айрис Мердок «Ученик философа» (The philosopher's pupil) читатель нередко сталкивается с метасемиотическим звучанием фраз и высказываний как в речи автора, так и в речи персонажей. Целью данной статьи является рассмотрение подобных случаев.

Обратимся к примерам:

*'<...> I think Stella should have a quiet time to think it over. She's still in a state of shock, she's sort of prostrate.'*

*'Stella prostrate? Never!' Brian admired Stella.*

*'Do you know, George hasn't been to see her since the first day?'*

*'George is demonic, like Alex,' said Brian. 'He would feel it stylish not to turn up, then it would seem inevitable.'*

*'You keep saying he's a dull dog.'*

*'Yes, he's commonplace, a thoroughly vulgar fellow, like Iago.'*

*'Like — really! But Alex isn't demonic, she's become much quieter, a sort of recluse, I feel quite worried about her.'*

Осуждая главного героя романа Джорджа Маккаффри в беседе со своей женой, его брат Брайан Маккаффри сравнивает поведение Джорджа с поведением Яго, известным персонажем трагедии Шекспира «Отелло». Употребление этой аллюзии метасемиотически показывает неприязненные отношения между братьями, что доказывает дальнейший текст романа.

*Brian was often irritable, sometimes angry, and (but this more rarely) if he was very displeased he withdrew himself from Gabriel. This sulky withdrawal, the result simply of his own ill-temper, he felt as a black iron pain, an experience of hell, yet he could not inhibit this form of violence. He did not display anger to Adam, but felt in his relation to his son a terrible vague inadequacy, a sheer awkward embarrassed clumsiness which distorted communication. Sometimes it seemed to him that Adam understood this and came to him with deliberate olive branches, little touching reassuring gestures of affection, which Brian found himself accepting gracelessly as if he were being condescended to.*

В данном случае используется известное идиоматическое выражение «olive branch» (оливковая ветвь как символ мира). Из контекста романа читатель узнает, что чувствительный и ранимый сын Брайана Адам, имея доверительные отношения с матерью, не мог найти общий язык с отцом. Здесь словосочетание «olive branch» употребляется во множественном числе и определяется прилагательным «deliberate» (преднамеренный), что показывает неоднократные обдуманные попытки мальчика сблизиться с отцом.

*Gabriel liked to be fully occupied. She enjoyed housework. She had enjoyed preparing and arranging Stella's room and putting in daffodils.*

*Stella, lying on the sofa and looking at the way her upturned feet made a bump in the chequered rug, felt altogether alienated from her customary reality, or was perhaps realizing that she had not, and for some time now had not had, any customary reality. She looked past Brian at the tiny garden, the overlapping slats of the fence, some horrible yellow daffodils jerking about in the wind. She very much wanted to cry. She lifted up her head and hardened her eyes and wondered what on earth she, she, was doing in this place among these people.*

В связанных контекстах описывается восприятие цветов Габриэль, женой Брайана и Стеллой, женой Джорджа, которую он оставил. Габриэль любит природу, свой дом, и для неё огромным удовольствием является приготовление комнаты для Стеллы и украшение её нарциссами. Стелла же, временно остановившись в доме родственников, совсем по-иному воспринимает цветы: ей желтые нарциссы, развевающиеся на ветру, кажутся ужасными, что метасемиотически показывает её опустошенность после разрыва с мужем.

*Father Bernard looked at Stella with his gentle inquisitive light brown eyes and stroked back his fine girlish dark locks. He understood her attitude to him perfectly. His visit, motivated by curiosity, was at least partly pastoral as well. He did not think it impossible that he might somehow at some time be of assistance to this interesting woman. He did not mind running the risk of seeming an intrusive fool. In his view, people in such matters erred more by not trying than by trying too much.*

*He said in answer to Stella's remark, 'I know,' and 'I just came by to look at you, and to be looked at, like in the hospital. I too exist. A cat may look at a queen.'*

Священник отец Бернард напоминает Стелле о своём скромном существовании, обыгрывая идиому «a cat may look at a king» (смотреть ни на кого не возбраняется; и простые люди имеют свои права в присутствии высокопоставленных лиц). При этом компонент идиомы «king»

заменяется на тематически близкий элемент «queen», что демонстрирует величие и царственную красоту героини.

*John Robert had lived for so many years in the foggy space of his own thoughts, never pausing, never resting, the prey of incessant anxiety, carrying innumerable abstract interconnections inside his bursting head. He could feel the billion electric circuits of his frenzied brain, and how his mind strained and slipped like a poor overloaded horse. And was he now to work as he had never worked before? Sometimes he seemed to traverse vast heavens, sometimes to be enclosed in an iron ring, tied to one place, rooted in one spot.*

Повествуя о работе философа Джона Роберта Розанова, автор сравнивает его ум с несчастной перегруженной лошадью («a poor overloaded horse»). Действительно, читатель узнаёт, что Джон Роберт не давал отдыха уму над своими научными исследованиями, часто не обращая внимания на окружающий мир или раздражаясь на мешающих ему заниматься людей.

*'You ruined my life, you know. Do you know? If you hadn't discouraged me just at that crucial moment I might have made something of my life. I never recovered from your high standards. So you owe me something!'*

*'I owe you nothing,' said John Robert, but he said it without animosity, indeed without animation.*

*'Kant cared about his pupils. Not like Schlick. Kant looked after his pupils years later -'*

*'You know nothing about Schlick.'*

*'You destroyed my belief in good and evil, you were Mephistopheles to my Faust.'*

*'You flatter yourself.'*

Беседуя с Джоном Робертом Розановым, своим бывшим учителем философии, Джордж Маккафри говорит о разрушении веры в добро и зло, о том, что учитель был Мефистофелем для его Фауста, используя известную аллюзию на «Фауст» Гёте. Из более широкого контекста романа читатель узнаёт, что во многом течение жизни Джорджа было нарушено из-за его учителя, который настоятельно советовал ему не заниматься философией, подчёркивая, что у него нет способностей к этой науке.

*Soon she would be eighteen. She felt unready for this or indeed any other future. Had she a future? Or was the problem rather that she had nothing else, an excess of future, white and unmarked and blank? Her future. Could she own such a thing? One of the teachers talked about a crisis of identity.*

*Hattie had no identity and nothing as creative as a crisis. She thought, I am nothing. I am a floating seed which a bird will soon eat.*

В данном примере внучка Джона Роберта Розанова Хетти Мейнелл сравнивает себя с зерном, которое вскоре склюёт птица. Этот метафорический образ показывает неуверенность хрупкой девушки, сироты, почти не видевшей деда, в своих силах и будущем (хотя и финансово обеспеченном Джоном Робертом).

*In the Quaker Meeting House a profound silence reigned. Gabriel McCaffrey loved that silence, whose healing waves lapped in a slow solemn rhythm against her scratched and smarting soul. The sun was shining through wind-handled trees outside, making a shifting decoration of yellow spear-heads upon the white wall. The room was otherwise bare of adornment, a big handsome high-ceilinged eighteenth-century room, with tall round-headed windows.*

Царившая в доме тишина описывается в восприятии Габриэль Маккаффри как поток. Целебные волны безмолвия окутывают торжественным ритмом её истерзанную душу. Это метасемиотическое описание существенно, так как показывает любовь героини к уединению, её тонкую ранимую душу.

*John Robert was never sure later on exactly when he had begun to notice Hattie; perhaps not until she was about eight or nine, and her mother, whom she had been so drearily 'part of', was already dead. She was a solemn child, aloof and shy, but, unlike Amy, not patently intimidated. She had Whit's Icelandic mother's stone-blue eyes and silver-gilt hair. But in the totality of her face and tenure she resembled Linda. John Robert's heart had long ago been walled up and frozen; or rather his heart had become an intellectual organ and it was as such that it could beat strongly and warmly.*

В данном случае показано отношение Джона Роберта Розанова к своей внучке Хетти: сердце философа, по метафорическому определению, давно было замуровано и застыло или, скорее, оно стало органом интеллекта, но всё же при воспоминании о девушке начинало взволнованно биться и оттаивало.

*Of course Tom had, even in the company of the agreeable Anthea, very odd secret thoughts in his head. In fact he was worrying and annoying himself into a frenzy. He thought he could actually see lines appearing on his forehead. The ridiculous misbegotten interview with Hattie had left a painful throbbing scar upon Tom's soul. Tom was accustomed to an unscarred soul; an aspect of his cheerful temperament was indeed a calm modest sunny little self-satisfaction of which he allowed himself to be aware as harmless.*

В данном контексте описываются переживания Тома Маккаффри по поводу его неудачной встречи с Хетти Мейнелл. Эта встреча оставила болезненный волнующий отпечаток, след в душе поэта и начинающего писателя. Словосочетание «a painful throbbing scar» безусловно является метасемиотически насыщенным, так как далее в тексте идёт уточнение, что Том привык иметь душу без рубцов или шрамов («an unscarred soul») из-за своего жизнерадостного характера.

*'And if George were cured, "exhausted" as you said, if he were weak and pale like a grub in an apple, docile, would he still **interest** you? Don't you rather **like** the waiting?'*

*'Sometimes I feel as if George were a fish I'd hooked... on a long long line ... and I let him run ... and run ... and run ... What a terrible image.'*

Образ Джорджа Маккаффри как рыбы, болтающейся на удочке, в речи его жены Стеллы функционирует на метасемиотическом уровне и показывает властный и сильный характер Стеллы, способной управлять мужем.

*'Nothing happened between me and Mrs Sedleigh,' said Tom. ' **You know that.** You're confusing everything, because you want to cover up your own beastly crimes.'*

*'I don't know what you did with Rozanov's little girl,' said George, 'but it certainly looks as if you behaved like a cad and she behaved like a -'*

*'Stop,' said Tom.*

*'You can't now claim to be a defender of her honour. Isn't it strange? It seems that Tom can do anything and still be Sir Galahad, and any ordinary mistake of mine is labelled a crime. You heard him just now talking about my crimes.'*

Джордж Маккаффри сравнивает своего брата Тома с сэром Галахадом, рыцарем круглого стола короля Артура. Эта аллюзия является символом благородства. Джордж сообщает о том, что всё, что бы ни сделал Том, воспринимается семьёй как благородное поведение, в то время как любая ошибка Джорджа рассматривается как преступление.

Таким образом, метасемиотическое функционирование описаний автора и высказываний персонажей придают роману более утончённый философский характер.

## **“Счастливым финалом” в формировании современного представления о счастье**

© М.С. Сапожникова, 2012

Существование художественного произведения в сознании читателя зиждется на крайне хрупком сочетании вымысла и правдоподобия. Книга должна развлекать и забавлять, но при этом должна быть в достаточной степени правдоподобна, чтобы читатель поддавался искушению поверить в возможность происходящего. Правдоподобие – один из базовых терминов литературоведения, впервые появившийся в «Поэтике» Аристотеля. Согласно Аристотелю, создать правдоподобное повествование значит суметь сформировать в сознании читателя некий целостный образ мира данного художественного произведения. Понятие «правдоподобия» также связывается с понятиями «целостности» и «завершенности» [Smith 1968]. Следовательно, когда мы говорим о пространстве художественного произведения, мы прежде всего говорим об определенном, хотя каждый раз разном, пространстве, которое вызывает доверие читателя. В отличие от статистической конкретики, доступной, скажем, антропологии и социологии, литературоведение вынуждено оперировать данными гораздо более абстрактными, ведь даже говоря о пространстве исторического романа, литературовед может подвергнуть сомнению ссылку на ту или иную реалию. Задача данной статьи состоит в том, чтобы попытаться объяснить, каким образом можно рассматривать проблематику счастья при помощи инструментов литературоведения.

Ссылка на счастье заключается не столько в конкретных пространственных координатах, сколько в правдоподобном сочетании любого выбранного автором места, которое может стать потенциальным носителем счастья. Само счастье выражается скорее за счет создания временного вакуума, который вполне удобно и, опять же, правдоподобно вписывается в финальную часть произведения. Книга, как физический объект, имеет целостность, в ней неизбежно существует последняя страница, перелистывая которую читатель оказывается на временном сломе только что прочитанного им «пространства» и реального времени. Для нас представляется интересным тот факт, что выражение «счастливым финалом», ставшее столь популярным в последней четверти XX и в начале XIX веков, четко воплощает в себе вполне абстрактные пространственно-временные характеристики счастья в той форме, которую нам может предложить художественная литература.

### **«Счастливый финал» — эрзац-счастье в литературе**

Говорить о счастье в рамках той или иной академической дисциплины может представляться занятием несколько дерзким, ибо слишком сложно найти доказательную базу, определить параметры и исходные точки для того, чтобы говорить о понятии “счастья”. Если отталкиваться от семантики слова, то мы встречаем достаточно сухие определения, как например определение в словаре Ушакова: “состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью”. К сожалению, подобное определение, хотя и отвечает требованиям объективности, но ведет к возникновению еще большего количества вопросов о природе счастья, необходимости определить понятия “довольства”, “полноты жизни” и так далее.

Если же обратиться к художественной литературе, как своеобразному лингвистическому корпусу, содержащему трактовки значений слова “счастье”, то объем информации сразу станет практически неохватным для пристального изучения. Тем не менее, задав определенные временные, географические и языковые рамки, мы вполне можем рассмотреть небольшой пласт, который поможет нам составить характеристику современной трактовки счастья. Поэтому в данной статье мы остановим свое внимание на понятии “счастливого финала” и предпримем попытку определить, какое значение данное выражение играет в литературном процессе второй половины XX — начала XXI вв. на примере произведений британской литературы (на примере романов Д. Лоджа, Х. Филдинг и Н. Хорнби). Так называемый “счастливый финал” представляет собой в достаточной степени уникальный пример словосочетания, отражающего представление не только о сюжетно-композиционном пространстве одного из видов художественных произведений, но и воплощает собой некий комплекс идей и смыслов, которые современная аудитория ассоциирует со счастьем. Таким образом задачей данной статьи является выяснить, что именно представляет собой “счастливый финал”, и как современные авторы предпочитают создавать свою трактовку “и жили они долго и счастливо”.

Следует отметить, что для анализа художественного произведения нам представляется необходимым кратко обозначить особенности культурного развития данной эпохи в целом (второй половины XX — начала XXI вв.), что, опять же, в рамках данной научной статьи может быть сделано лишь схематично, но всё же крайне существенно.

Словосочетание «счастливый финал» достаточно широко распространено и используется применительно к самым различным сюжетам — документальным и художественным. Это выражение можно услышать в разнообразных ситуациях, но ассоциации, вызываемые этими словами, остаются неизменными: перед глазами возникает идилличе-

ская картинка с застывшими на ней персонажами, перед которыми открывается безоблачное счастье. Безусловно, каждый человек (то есть и автор, и читатель) добавляет свои штрихи в эту картину счастья, но не будет преувеличением сказать, что, как правило, наше представление о счастливом финале характеризуется статичностью и почти полной неспособностью представить себе счастье «в динамике». Более детальное и объективное описание пространственных характеристик счастливого финала вряд ли возможно, так как он будет исключительно индивидуален к каждому отдельному произведению, а нашей задачей является выявление закономерностей данного абстрактного явления. Не так важно, где именно автор пожелает создать атмосферу возможности счастья: это может быть Нью-Йорк, Лондон, глухая не имеющая названия деревушка или просто город N, — гораздо важнее, как в этот момент начинают взаимодействовать пространство и время, «короткое замыкание» которых и провоцирует ощущение счастья у читателя. Специфика бытования выражения «счастливый финал», его популярность в современной культуре при всей узости ассоциативного ряда, сопровождающего это словосочетание, подводит нас к тому, чтобы подвергнуть его анализу и попытаться дать ему должное определение.

Отталкиваясь мы можем от следующего утверждения: выражение «счастливый финал» не является термином – ни литературоведческим, ни киноведческим, несмотря на вполне логичное предположение, что именно данные области знания имеют к нему отношение. Литературоведение, а в частности нарратология, говорит о финале, ссылаясь на Аристотелевскую «Поэтику» и традиционное разделение на трагические и комические жанры с соответствующими им финалами. Помимо этого, термин «финал» сопровождает дискуссию, посвященную роману, поскольку именно эта жанровая форма позволила себе достаточно много экспериментировать с финалами, делая их трагическими и высококолобыми, счастливыми и популярными у читателей, открытыми и бросающими вызов всему, что было создано до них. Несмотря на это, более узкое понятие «счастливый финал», при всей своей распространенности, термином не стало.

Следует рассмотреть, почему данное словосочетание в принципе могло стать термином как в литературоведении, так и в киноведении, с тем, чтобы рассматривать его дальнейшее развитие и существование. Термины, согласно наиболее общему определению БСЭ, характеризуются четким значением и, «в отличие от слов общего языка, термины не связаны с контекстом. В пределах данной системы понятий термин в идеале должен быть однозначным, систематичным, стилистически нейтральным». Мы вполне можем говорить о своеобразной однозначности понятия «счастливый финал», имея в виду возникающую в сознании

современного читателя/зрителя статическую картинку с целующейся парой главных героев.

Тем не менее однозначность этого словосочетания проявляется только в визуальной ассоциации, но не в формальном выражении «счастливого финала» в кино и литературе. С точки зрения формы, мы наблюдаем обратный процесс: «счастливый финал» появляется исключительно в разнообразных отступлениях от бытующего в сознании читателей/зрителей представления. Вряд ли можно говорить о существовании эталона «счастливого финала», но за точку отсчета в данном случае нам приходится брать сказку и ее четкий в структурном отношении финал, описанный В. Проппом в «Морфологии сказки» (1928). Довольно примечательно, что «классический сказочный счастливый финал» в современной литературе уже не является абсолютно правдоподобным, поэтому авторам приходится искать способы создавать ощущение счастья, не прибегая при этом к стереотипу, но постоянно ссылаясь на него. Подобное положение дел подводит нас к следующему выводу: бытование выражения «счастливый финал» действительно выходит за пределы терминологической четкости и характеризуется не столько однозначностью значения, сколько вполне четким ассоциативным рядом, вызываемым данным выражением.

В таком случае, мы могли бы говорить о функционировании словосочетания в качестве концепта или, более того, мифологемы. Выражение «счастливый финал» имеет обширную сеть понятий, идей и ассоциаций, характерных для бытования концепта: «Концепт — это множественность, хотя не всякая множественность концептуальна. Не бывает концепта с одной лишь составляющей <...> Всякий концепт является как минимум двойственным, тройственным и т.д. <...> У каждого концепта — неправильные очертания, определяемые шифром его составляющих. <...> Каждый концепт отсылает к некоторой проблеме, к проблемам, без которых он не имел бы смысла и которые могут быть выделены или поняты лишь по мере их разрешения» [Делез; Гваттари 1998]. В качестве примера достаточно вспомнить хотя бы о том, что выражение «счастливый финал», помимо уже упомянутого нами типичного визуального ряда, также тесно связано с традиционной финальной фразой «и жили они долго и счастливо» («and they lived happily ever after»), вводящей нас в область размышлений о противопоставлении сказки и реальности и далее к извечному философскому вопросу о существовании счастья.

И всё же, говорить о «счастлимом финале» как о концепте значило бы проигнорировать тот факт, что современная культура крайне успешно тиражирует идею «счастливого финала», придавая ему бесчисленное многообразие форм, определенное количество которых выстраивается

на отрицании самой идеи воплощения «счастливого финала» как в современной культуре, так и в реальности. Есть и ещё один аргумент, который противоречит идее концепта «счастливого финала»: несмотря на вполне конкретное формальное воплощение «счастливого финала», которые читатель может увидеть в сказках или в романах преимущественно XVII-XIX веков, несмотря на сложившийся в кинематографе визуальный образ и даже несмотря на бесконечное количество произведений, так или иначе использующих идею «счастливого финала» или даже просто упоминающих о нем, — несмотря на все эти очевидные свидетельства бытования в языке самого выражения, и литература, и кинематограф старательно избегают воспроизведения того эталона «счастливого финала», который глубоко укоренился в массовом сознании публики.

Таким образом, мы имеем словосочетание «счастливый финал», которое повсеместно используется в кино и литературе, и сопровождающий его набор формальных признаков, сформированных в ходе литературного/кинематографического процесса, и как раз именно от этого формального проявления «счастливого финала» в своих произведениях современная культура старается отойти. На основании этого выявленного нами противоречия мы вправе предположить, что выражение «счастливый финал», возможно, следовало бы именовать мифологемой. Причем, согласно пониманию Р. Барта, «концептуальная» основа выражения ни в коем случае не противоречит его сущности «мифологемы»: «Концепт всегда есть нечто конкретное, он одновременно историчен и интенционален, он является той побудительной причиной, которая вызывает к жизни миф»<sup>1</sup>.

Необходимо отметить, что современная культура, опираясь на богатое сказочное и романное прошлое произведений со «счастливым финалом», весьма успешно тиражирует в настоящий момент не столько сами произведения, сколько только одно лишь упоминание самого словосочетания «счастливый финал», которое автоматически напоминает читателю о «золотом веке» классических романов со счастливым финалом, написанных, например, Джейн Остин или Чарльзом Диккенсом. Подобное явление так же служит еще одним аргументом в пользу восприятия «счастливого финала», как мифологемы, то есть некоего формального прототипа: «миф — это коммуникативная система, сообщение, следовательно, миф не может быть вещью, конвенцией или идеей, он представляет собой один из способов означивания, миф — это форма».

Здесь следует оговориться, что причиной мифологизации «счастливого финала» становятся процессы более широкого социокультурного

---

<sup>1</sup> Здесь и далее цитируется по изданию: *Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* - М.: Прогресс, Универс, 1994. С. 72-130.

масштаба, выходящие за пределы исключительно литературы и кино. В рамках данной работы мы лишь можем позволить себе сказать о том, что читатели и зрители XX и XXI века уже не хотят и не могут искренне придавать браку или же состоянию ту ценность, которая приписывалась им ранее. Однако, утратив веру в былые ценности, современное общество еще не успело сформировать новые, что и привело к необходимости только намекать читателю/зрителю о существовании «счастливого финала» в принципе, не наполняя его конкретным значением: «означающее мифа двулико: оно является одновременно и смыслом и формой, заполненным и в то же время пустым».

Современный читатель/зритель отчасти воспринимает художественные произведения с точки зрения багажа богатой литературной традиции и стремительно эволюционирующего кинематографа, отчасти продолжая верить в установленные веками ценности религии и семьи. Другими словами, слушая в детстве сказки, мы всю жизнь храним в душе желание верить в чудесное и, естественно, в то, что всё закончится хорошо. Однако современный читатель также хорошо знает, насколько сложнее ему представить тот самый статичный финал, в котором свадьба главных героев предрешает их последующую счастливую жизнь: «читатель переживает миф как историю одновременно правдивую и ирреальную».

Новый читатель утратил веру в непоколебимость религии, заменив пыл веры на постижение премудрости толерантности; он также постепенно разочаровывается в институте семьи (или, по крайней мере, переживает глубочайший кризис веры в нее), но, всё же будучи человеком, он просто не способен искоренить в себе желание верить во что-либо, что бы ни являлось предметом этой веры. Именно поэтому, он готов верить в идею «счастливого финала», даже если он пока не способен осознать, что могло бы быть этим финалом и в чем именно он мог бы выражаться. Ценность современного мифа состоит в том, что он «носит императивный, побудительный характер», так как его задача «заключается в том, чтобы придать исторически обусловленным интенциям статус природных, возвести исторически преходящие факты в ранг вечных». Подобным же образом авторы и читатели современной культуры трансформировали желание верить в определенные ценности (семья, религия, слава) в гораздо более абстрактное желание верить в необходимость позитивного мышления, и именно эта тенденция привела к мифологизации «счастливого финала» в современной культуре. Таким образом, говоря о топографии счастья в художественном произведении, мы можем сделать вывод, что счастье в современной трактовке не будет непосредственно связано с семейными обстоятельствами персонажей, их убеждениями и достижениями, хотя данные факторы и

сохраняют некоторую значимость в обществе. За отсутствием возможности дать точные координаты “счастливого финала” в сюжетной канве произведения, автор вынужден искать иные точки опоры, другие способы создать ощущение счастья для своих героев и читателей.

Даже абстрактное желание веры в счастье должно быть неким образом формализовано — в этом заключается условность создания художественного произведения, так как автор в том или ином виде должен предложить читателю развязку интриги, а это значит, что “счастливый финал” все же должен обладать достаточно четкими характеристиками, которые автор смог бы прорисовать в своем тексте, а читатель, в свою очередь, — распознать при прочтении. Обратимся к более узкому анализу счастливого финала, который мы можем провести в рамках литературоведения. При этом мы говорим о “среднеарифметическом” счастливом финале, с которым каждый автор играет уже по-своему. Далее мы рассмотрим примеры того, как авторы конструируют свое пространство счастливого финала на основе этих базовых элементов.

В формальном отношении счастливый финал должен быть закрытым и в некоторой степени статичным. Таким образом, с точки зрения структуры произведения, счастливый финал подводит итоговую черту не только в разрешении конфликта или конфликтов в произведении, но и в некоторой степени отказывает его героям в дальнейшем развитии.

Поясним, какой смысл мы вкладываем в определении статичности: обязательным требованием для «написания» счастливого финала является не только разрешение конфликта, но и своего рода доказательство, подтверждение, что дальнейшая, «закнижная» жизнь героев будет стабильной. От счастливого финала читатель ждет, прежде всего, гарантий, какими бы формальными они ни были, и именно поэтому главным признаком счастливого финала по праву считается свадьба героев. Свадьба — это одновременно и реальное, и в достаточной степени правдоподобное для художественного произведения событие, которое способно «успокоить» читателя и заверить его в безоблачном будущем героев книги. Безусловно, взгляды современного общества ставят под сомнение доказательность финала подобного рода, но это не останавливает многочисленных писателей, а также и массового читателя, который продолжает и критиковать, и тем не менее читать подобное. Именно поэтому в тексте произведения свадьба все-таки может каким-либо образом упоминаться, могут также обыгрываться элементы обряда, чтобы создать аллюзию на счастье и, не выходя за рамки правдоподобия, намекнуть читателю о существовавшем ранее “классическом” разрешении счастливого финала.

Категория правдоподобия приобретает крайне причудливые формы, когда речь заходит о счастливом финале, но ответ на противоречивый

характер взаимоотношений счастливого финала и категории правдоподобия можно найти в следующем высказывании: «На примере развития античной комедии можно увидеть парадокс развития комедии вообще: чем комедия действительно ближе к жизни, тем она по форме далека от жизни, она как бы притворяется, что ничего общего с жизнью не имеет. И чем комедия больше тяготеет к идеализации жизни, тем она по сути «сказочная», тем более она претендует на «подражание жизни» [Рюмина 2003: 162].

Счастливному финалу изначально была отведена неблагоприятная роль атрибута комедии, а это значит, что счастливый финал связан с низким жанром, и оказался, таким образом, в непривилегированном положении. Финал в античной комедии — это благополучное и некровопролитное разрешение конфликта. Мы не стремимся преувеличить значение счастливого финала в комедии вообще, и в античной комедии в частности: ключевая роль в комедии отведена смеху, а финал выстраивается по принципу от противного, то есть он не должен быть трагическим. «Комедия, конечно, обладает «очищающим» катарсическим воздействием, но это «очищение» от страстей, в основном, от страха такого рода, когда «выплескивают вместе с водой и ребенка», то есть в этом освобождении от страстей весьма силен момент разрушения» [Рюмина 2003: 164].

Тем не менее, со счастливым финалом связывают не столько комедийный жанр, а жанр мелодрамы. Специфика этого жанра позволила счастливому финалу развиваться в полную силу: «Оперируя по преимуществу двумя риторическими фигурами — антитезой и гиперболой, мелодрама организует мир посредством четко заданных полюсов: злодей — черный, герой — благородный, нюансировка, релятивизация свойств и характеристик исключена» [Венедиктова 2001: 205]. Двойственный характер мелодрамы требовала должного завершения, и счастливый финал с его идиллической предопределенностью идеально соответствует требованиям того жанра. С заимствованием мелодраматических элементов в романную форму счастливый финал хорошо вписался в сочетание цветовой четкости мелодрамы и полифонии романа. В буквальном смысле *многообещающий* счастливый финал задает роману новые параметры правдоподобия и придает ему налет сказочности. Отношения автор-читатель складываются в следующем ключе: автор стремится убедить читателя, что описываемое могло произойти, а читатель также хочет верить, что подобное еще сможет произойти. В этом заключается специфика нравственно-эпистемологического характера счастливого финала. Присущая же всем художественным произведениям задача удивлять остается релевантной и для счастливого финала.

### Университетский вариант счастья, или позитивность неопределенности

Обратимся к авторским интерпретациям счастливых финалов. Первый автор, подход которого представляется крайне интересным, Дэвид Лодж, принадлежит ряду «пишущих» литературоведов, научные работы и художественные произведения которых дополняют друг друга, как теория и практика письма. Свой творческий путь он начал в 1950-х, но настоящая известность к Лоджу пришла с появлением романа “Changing Places” («Академический обмен») (1975), который мы и рассмотрим в данной статье. “Changing Places” solidified Lodge’s reputation as a leading writer of “campus novels” [Contemporary... 1986: 266]<sup>2</sup>. Пронизанный многочисленными аллюзиями на современное литературоведение, роман не менее привлекателен для читателя, не искушенного литературоведческой реальностью. Тонкая ирония, которая создает для читателя идеальную перспективу, позволяет в деталях рассмотреть забавный мирок литературоведов, каким он предстает в изображении Лоджа.

Приступая к анализу финала одного из произведений Дэвида Лоджа, мы должны помнить о том, что его романы – это продукт совместного творчества Лоджа-писателя и Лоджа-литературоведа: “Any serious consideration of his [Lodge’s] total career must confront the interplay between the “two Lodges” – the novelist and the literary theorist-critic-historian – as well as their separateness” [Martin 1999: x]<sup>3</sup>. Творческий симбиоз писателя и литературоведа, проявляющийся в творчестве Лоджа, работает согласно игровому принципу, в котором используются весь многовековой опыт как литературной, так и литературоведческой традиции. В своей книге «Диалогические романы Малькольма Брэдбери и Дэвида Лоджа» Роберт Морес называет этот прием “playgiarism”, который мы переведем на русский, как «игровой плагиат». «Игровой плагиат» представляет собой использование в романах различных стилей и техник письма, характерных для самых разнообразных классических авторов, см. [Mogace 1989: 222].

Роман «Академический обмен» посвящен двум профессорам литературы из английского и американского университетов, которые в ходе академического обмена между университетами меняются работами, а, впоследствии, домами, машинами, даже детьми и женами. Филиппа Своллоу, профессора университета города Раммидж в Англии, сложно назвать успешным: его сильно беспокоит то, что он мало публикуется и

---

<sup>2</sup> «Роман «Академический обмен» укрепил репутацию Лоджа как ведущего автора университетского романа». (Перевод мой. - М.С).

<sup>3</sup> Любое серьезное рассмотрение карьеры Лоджа наталкивается на взаимодействие, так и самостоятельное существование «двух Лоджей»: романиста и литературоведа-критика-историка». (Перевод мой. - М.С).

что его шансы карьерного роста невелики. Он представляется человеком, погрязшим в рутине, и недостаточно сильным, чтобы из нее выбраться. Его американский коллега Моррис Запп обладает сильным напористым характером. Он является автором пяти книг о Джейн Остин, что, конечно же, свидетельствует об авторитетности его мнения. Тем не менее, с момента написания последней книги прошло уже семь лет, что свидетельствует о наступлении творческого кризиса и в жизни Морриса Заппа. Им обоим по 40 лет, и для обоих путешествие на другой континент становится попыткой сначала убежать от своей прежней немного наскучившей жизни, а затем и попыткой ее изменить.

Если мы обсуждаем данное произведение в рамках дискуссии о счастливом финале, то логично предположить (особенно для человека, вообще не знакомого с творчеством Дэвида Лоджа или с данным романом), что искания двух профессоров литературы должны завершиться своего рода прозрением или открывшейся для них новой перспективой. И однозначно счастливым (в данном случае, в трактовке К. Букера) был бы финал, в котором в союзах Филиппа Своллоу и Морриса Заппа со своими женами открылось второе дыхание. Тем не менее, Лодж не дает своим героям возможности счастливо разрешить все свои проблемы. Хотя стиль романа носит легкий и как будто бы явно развлекательный характер, автор все же заставляет своих героев задуматься над тем, каким они бы хотели видеть свое будущее. С одной стороны, эпизод, которым открывается финальная глава (действие развивается на борту двух самолетов), несет в себе тот заряд художественной магической силы, которая могла бы помочь героям расставить все на свои места, то есть достичь счастья. Но вместо ожидаемого прозрения герои лишь обмениваются вежливыми репликами о первой немного неловкой попытке познакомиться еще в небе. Далее Лодж просто закрывает своих героев в отеле, почти разрушая эффект той легкости, которая создавалась в ходе романа прежде всего за счет иронического тона повествования, и заставляет их самих думать. И вновь читатель ожидает своеобразного озарения, которое должно снизойти на героев, и вновь Лодж им в этом отказывает. При этом ироническая дистанция находит свое выражение на формальном уровне: в завершении романа автор переходит от художественного повествования в его привычной форме к форме сценария.

Сценарий же является относительно новой формой для исследования в области литературоведения. Сценарий, как текст, изначально предназначенный для последующего воплощения в кино, создает у читателя ощущение незавершенности. За счет отсутствия описательной части и лаконичности ремарок, читатель вынужден проделывать гораздо большую работу для того, чтобы воссоздать образность повествования,

представленного ему до финальной части. Сценарий увеличивает дистанцию между читателем и героями произведения, и фигура повествователя, и до этого заметная в канве повествования, еще больше проявляется, становясь одновременным и помощником, и препятствием между читателем и героями произведения. Повествователь в «Академическом обмене» во многом похож на повествователя в «Ярмарке тщеславия» У. Теккерея: кукловод из «Ярмарки» открыто заявляет о том, что герои — это существа вымышленные и подвластные автору, а повествователь «Академического обмена» превращается в автора сценария, то есть практически переходит грань вымышленного и реального.

Все вышесказанное характеризует в большей степени формальную сторону финальной главы. Что же касается разрешения конфликта, то Лодж, кажется, максимально приближает своих героев к такому состоянию, которое можно было бы назвать «счастливым» (и, следовательно, и считать таковым финал произведения). Филипп Своллоу и Моррис Запп воссоединяются со своими женами: для «стандартного» счастливого финала ремарка, в которой показаны спящие пары Запп и Своллоу, может вполне считаться подходящей: неподвижные, мирно спящие в объятиях друг друга супруги могли бы быть олицетворением той статики счастья, которую несет читателю «счастливый финал». Но герои Лоджа (а также его читатели) слишком умны и образованны, чтобы просто принять случившееся с ними как данность, и они, в попытке разобраться и обдумать, останавливаются в шаге от того счастья, которое не требует осмысления, и поэтому идиллическая картина сна сменяется эпизодом завтрака, когда звучит вопрос, разрушающий безоблачность и наивность предыдущего эпизода: “Shouldn’t we have a serious talk? I mean, that’s why we’ve come all this way for. What are we going to do? About the future”. [Lodge 1975: 244]<sup>4</sup>. И чем больше герои обсуждают возможный ход развития событий, тем абсурднее, неправдоподобнее звучит любой вариант: “This is not what I mean by a serious talk. You sound like a couple of scriptwriters discussing how to wind up the play”. [Lodge 1975: 245]<sup>5</sup>. Разговор героев тем временем переходит с личного на общественное с оттенком личного: Филипп включает телевизор, где рассказывают о студенческом марше. В этом эпизоде читатель, не получивший заветного «счастливого финала», ждет, что новостной поток с экрана телевизора каким-то образом спровоцирует героев принять решение — телевизор наделяется свойством *deus ex machina* и провоцирует оживленную беседу об университетских маршах протеста, о свободе,

---

<sup>4</sup> “А может, поговорим серьезно? Ну то есть о том, зачем мы все здесь собрались. Что будем делать дальше? О нашем будущем». (Перевод О. Макаровой).

<sup>5</sup> “Ну какой же это серьезный разговор! Вы сидите тут как два сценариста и обсуждаете развязку пьесы». (Перевод О. Макаровой).

обязательствах и проблеме поколений, уводя героев от обсуждения личного. Особенно интересно, что в какой-то момент спор о противопоставлении личного и общественного переходит в область литературы и звучит уже совершенно иным образом. Жизнь уподобляется роману, где личное всегда вынесено на передний план, а общественное служит фоном, и роман, по мнению Филиппа, — это форма, утратившая свою современность: “Well, the novel is dying, and us with it. No wonder I couldn’t get anything out of my novel-writing class at Euphoric State. It’s an unnatural medium for their experience. Those kids (gestures at screen) are living a film, not a novel” [Lodge 1975: 250].

Идея этого полилога заключается в том, что только художественное произведение может и даже обязано как-то завершиться, в то время как реальности вообще не свойственна завершенность, она представляется бесконечностью, в которой человек сам и для своего же удобства составляет вехи. Фильм же более близок реальности, по мнению Филиппа, в силу своей наглядности: визуальность компенсирует тот факт, что кинофильм так же должен иметь завершение, как и словесное художественное произведение. Таким образом, классическое определение реализма как отрывка жизни, запечатленного в тексте, в гораздо большей степени подходит для кино, где финал в большей степени осознается, как формальность, и поэтому режиссер волен закончить свой фильм на любом кадре. Так поступает и автор «Академического обмена», завершая свой роман ремаркой: PHILIP shrugs. The camera stops, freezing him at mid-gesture. THE END.” [Lodge 1975: 251]<sup>6</sup>. «Словарь биографий» следующим образом описывает финал этого романа: “Changing places” simply ends” [Dictionary 1983: 477]<sup>7</sup>.

Итак, возникает вопрос, почему же, несмотря на формальность завершения романа, на его опять же формальную недосказанность, у читателя все же складывается впечатление целостности и — более того — завершенности романа. И, что самое главное, возникает ощущение, которое, как правило, читатель может охарактеризовать, «что все заканчивается хорошо». Причина этого «хорошего» чувства, как нам кажется, кроется в той косвенной (а затем и прямой) цитате, которую произносят Филипп и Моррис: это заключительные строки романа Джейн Остин «Нортенгерское аббатство»:

PHILIP: You remember that passage in Northanger Abbey where Jane Austen says she’s afraid that her readers will have guessed that a happy ending is coming up at any moment.

---

<sup>6</sup> *Стоп-кадр. Филипп* замирает на полуслове. КОНЕЦ. (Перевод О. Макаровой).

<sup>7</sup> Академический обмен» просто завершается. (Перевод мой. - М.С).

MORRIS: (nods) Quote, ‘Seeing in the tell-tale compression of the pages before them that we are all hastening together to perfect felicity.’ Unquote. [Lodge 1975: 251]<sup>8</sup>.

Упомянув Джейн Остин, и вкладывая в уста своих персонажей слова “happy ending”, автор вводит свое произведение в круг уже известных авторов и романов, однозначно ассоциирующихся у читателя с так называемым «хэппи-эндом». Таким образом, он создает своеобразную проекцию будущего счастья для своих героев: это отнюдь не формальное счастливое завершение, а гораздо больше – счастливое продолжение.

Продолжение финал романа получил также и в последующей литературоведческой книге Лоджа [Lodge 1992]. Эта работа Лоджа представляет собой сборник статей разных лет, опубликованных в газете “Independent On Sunday”. Статьи посвящены различным аспектам художественного письма. Заключительная статья книги называется “Ending” (Завершение), и в ней Лодж возвращается к рассуждению о формальности финала в художественном произведении и начинает статью с цитаты Джордж Элиот: “Conclusions are the weak points of most authors”<sup>9</sup>. Вновь цитируя Джейн Остин и используя «Академический обмен» в качестве демонстрационной модели, Лодж обращает внимание на то, что под словом «финал» можно понимать как разрешение конфликта (или же, наоборот, нежелание разрешать его), так и непосредственно заключительные страницы художественного произведения. Основная мысль его заключается в том, что заключительные страницы лишь сводят повествование к завершению, но не обязательно представляют собой развязку как таковую: “Perhaps we should distinguish between the end of a novel’s story – the resolution or deliberate non-resolution of the narrative questions it has raised in the minds of its readers – and the last page or two of the text, which often act as a kind of epilogue or postscript, a gentle deceleration of the discourse as it draws to a halt” [Lodge 1992: 224]<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Филипп . Помнишь тот абзац в «Нортенгерском аббатстве», где Джейн Остин высказывает опасение, что ее читатели уже догадались о приближающейся счастливой концовке романа?

**Моррис** (*кивает*). «Беспокойство о будущем, ставшее на этой ступени их романа уделом Генри и Кэтрин, а также всех тех, кому они были дороги, едва ли доступно воображению читателей, которые, по предельной сжатости лежащих перед ними заключительных страниц, уже почувствовали наше совместное приближение к всеобщему благополучию». Конец цитаты. (Перевод О. Макаровой).

<sup>9</sup> Развязка – это слабость большинства авторов. (Перевод мой. - М.С.)

<sup>10</sup> Возможно, нам следует отличать завершение истории романа, что есть разрешение и намеренный уход от разрешения вопросов, поднятых повествованием в сознании читателя, — отличать от последней страницы (или двух страниц) текста, которая часто выступает в роли эпилога или постскриптума для медленного замедления дискурса на пути до его полной остановки. (Перевод мой. - М.С.)

По словам Лоджа, при приближении к финалу произведения ему пришлось столкнуться со следующей дилеммой: “As regards to the narrative level, I found myself unwilling to resolve the wife-swapping plot, partly because that would mean also resolving the cultural plot. [...] But how could I “get away with” an ending of radical indeterminacy for a plot that had up till then been regular and symmetrical in structure as a quadrille?” [Lodge 1992: 228]<sup>11</sup>. Сценарий, по его мнению, был идеальным решением этой проблемы и позволил автору избежать определенности, отойти от героев и тем самым достичь определенной степени объективации: “First of all, such a format satisfied the need for a climatic deviation from “normal” fictional discourse. Secondly, it freed me, as implied author, from the obligation to pass judgment on, or to arbitrate between, the claims of the four main characters, since there is no textual trace of the author’s voice in a filmscript, consisting as it does of dialogue and impersonal, objective descriptions of the characters’ outward behaviour” [Lodge 1992: 228]<sup>12</sup>.

В своем анализе финала «Академического обмена» Лодж говорит о намеренном отказе в какой бы то ни было определенности и стремится приписать финалу характерную недосказанность в лучших традициях постмодернизма. Тем не менее, не желая противоречить суждениям самого автора, мы бы хотели вновь подчеркнуть, что своеобразная определенность – даже если она и далека от привычного ее понимания – в финале романа все же присутствует, и создается она интертекстуально. Упоминание Джейн Остин и разговор о предчувствии счастливого финала не может не придавать повествованию тон, в котором звучит то самое «обещание» заветного счастливого финала. Таким образом, Лодж отходит от стандартного разрешения конфликта, которого требует канон счастливого финала, но все же дает читателю повод надеяться, что «все будет хорошо».

#### **Дневниковая исповедальность и ссылка на счастье**

Для сравнения мы хотели бы предложить еще один роман, который рассматривается как пример массовой литературы, в котором сам сюжет

---

<sup>11</sup> Что же касается повествовательного уровня, я обнаружил нежелание разрешать линию обмена женами, потому что это отчасти повлекло бы за собой разрешение культурного сюжета. [...] Но как же мне могло “сойти с рук” завершение в духе радикальной неопределенности после того, как сюжет имел систематичную и симметричную структуру, подобную кадрили?” (Перевод мой. - *М.С.*)

<sup>12</sup> Прежде всего подобный формат удовлетворял необходимости климатическому отступлению от «нормального» художественного дискурса. Во-вторых, это освободило меня, как имплицитного автора, от необходимости передавать право судить или же выступать в роли арбитра среди мнений четырех главных героев, так как в сценарии, состоящем из диалогов и беспристрастных объективных описаний поведения героев, нет столь прямого свидетельства присутствия автора. (Перевод мой. - *М.С.*)

и в частности финал «сделаны» с более четкими представлением о том, как найти отклик у многомиллионной целевой аудитории. Это роман британской писательницы Хелен Филдинг «Дневник Бриджет Джоунс». Отметим, роман был экранизирован практически сразу после его публикации, а в современной культуре экранизация произведения отражает степень его популярности, а также способствует ее росту.

Своим «исходным» успехом роман Филдинг обязан (отдаленному) литературному прототипу — роману Джейн Остин "Гордость и предубеждение". Интересно отметить, что автор романа, Хелен Филдинг, ссылается не только на сам роман, но и на его популярную в Великобритании телевизионную экранизацию компании BBC:

8.55 a.m. Just nipped out for fags prior to getting changed ready for BBC Pride and Prejudice. Hard to believe there are so many cars out on the roads. Shouldn't they be at home getting ready? Love the nation being so addicted. The basis of my own addiction, I know, is my single human need for Darcy to get off with Elizabeth. Tom says football guru Nick Hornby says in his book that men's obsession with football is not vicarious. The testosterone-crazed fans do not wish themselves on the pitch, claims Hornby, instead seeing their team as their chosen representatives, rather like parliament. That is precisely my feeling about Darcy and Elizabeth [Fielding 1997: 246]<sup>13</sup>.

Главная героиня "Дневника" — женщина слегка за 30, не замужем. С одной стороны, она вполне может быть воплощением идеала феминисток: ни от кого не зависит — ни от родителей, ни от мужа; имеет работу, возможно, не самую удачную, но позволяющую ей жить в отдельной квартире в Лондоне; имеет верных друзей, с которыми проводит свое свободное время. И все же Бриджет Джоунс мечтает изменить свою привычную жизнь, и главное условие состоит в том, чтобы найти хорошего молодого человека. Современная Бриджет уже не может, подобно сестрам Беннетт, откровенно признаться в том, что она хочет выйти замуж. Условности современного мира диктуют иной стиль поведения: брак (тем более, брак по любви) кажется еще более невероятным, чем во времена Джейн Остин. Эталонном искомого молодого

---

<sup>13</sup> Сбежала за сигаретами и принарядилась — готовлюсь смотреть по Би-Би-Си "Гордость и Предубеждение". Трудно поверить, что на дорогах столько машин. Разве им не пора тоже идти домой и готовиться? Мне ужасно нравится, что вся страна так помешана на этом фильме. Я уверена, что мой собственный фанатизм основан на обыкновенной человеческой потребности неоднократно убедиться, что Дарси, рано или поздно, найдет с Элизабет общий язык. Том говорит, что гуру футбола, Ник Хорнби, в своей книге утверждает, что мужское помешательство на футболе — это стопроцентное косвенное явление. Даже самые бешенные фанаты, заявляет Хорнби, вовсе не горят желанием самим гоняться за мячом и видят в игроках любимой команды своих представителей на футбольном поле, так же, как видят в парламентарях своих общественных представителей. Именно такие чувства я испытываю к Дарси и Элизабет. (Перевод с английского Г. Багдасарян).

человека Бриджет выбирает мистера Дарси, точнее образ мистера Дарси, сыгранный Колином Фертом в вышеупомянутой телевизионной постановке "Гордости и предубеждения".

"Многослойная" интертекстуальность должна была, казалось бы, усложнить восприятие текста произведения, но, в случае с романом "Дневник Бриджет Джоунс", мы наблюдаем прямо противоположный эффект: телевизионная постановка романа «Гордость и предубеждение» чрезвычайно популярна, и, следовательно, современный зритель-читатель мог случайно узнать о фильме, а вот с книгой он, скорее всего, может познакомиться только намеренно. Даже если читатель не видел телесериал от начала до конца, то велика вероятность, что он видел отдельные эпизоды во время повторных показов или в телевизионных интервью с актерами, игравшими в этом сериале. Так или иначе, современный читатель (в первую очередь, современный британский читатель) сталкивался с этим телесериалом.

Таким образом в романе "Дневник Бриджет Джоунс" автор активно упоминает популярные, то есть хорошо известные читателю, романы и кинофильмы, а также активно задействует зрительную память читателя в процессе чтения произведения. Например, в одной из сцен вскользь затрагивается проблема восприятия адаптаций классических произведений в общем потоке популярных телевизионных программ и сериалов:

'I have to say, I think it's disgraceful. All it means in this day and age is that a whole generation of people only get to know the great works of literature – Austen, Eliot, Dickens, Shakespeare, and so on – through the television.'

'Well, quite. It's absurd. Criminal.'

'Absolutely. They think what they see when they're 'channel hopping' between Noel's House Party and Blind Date is Austen and Eliot'<sup>14</sup>.

Зачастую популярные кинофильмы упоминаются с тем, чтобы усилить образность метафоры. Так, например, образ героя, известный читателю по увиденному фильму или даже по его рекламе, помогает автору в некоторой степени контролировать воображение читателя:

Monday 1 May

[...] But then Daniel appeared. I have never seen him look worse. The only possible explanation was that on leaving me yesterday he had carried on drinking. He looked over at me, briefly, with the expression of an axe-

---

<sup>14</sup> - А я заявляю, что это позор. Это значит, целое поколение людей в наши дни знакомится с великими литературными произведениями — Остен, Элиотом, Диккенсом, Шекспиром - исключительно через телевидение.

- Ну, правильно. Это абсурдно. Преступно.

- Вот именно. Они переключают телек с "Домашней Вечеринкой у Ноэла" на "Свидание с Незнакомкой", наткнутся на какой-нибудь сериал и думают, это и есть настоящие Остен и Элиот.

murderer. Suddenly the fantasies were replaced by images from the film *Barfly*, where the couple spent the whole time blind drunk, screaming and throwing bottles at each other... [Fielding 1997: 116-117]<sup>15</sup>.

Sunday 13 August

[...] 6 p.m. As luck would have it, Jude had just been reading brilliant book called *Goddesses in Everywoman*. Apparently the book says that at certain times in your life everything goes wrong and you don't know which way to turn and it is as if everywhere around you stainless steel doors are clamping shut like in Star Trek. What you have to do is be a heroine and stay brave, without sinking into drink or self-pity and everything will be OK. And that all the Greek myths and many successful movies are all about human beings facing difficult trials and not being wimps but holding hard and thus coming out on top [Fielding 1997: 195]<sup>16</sup>.

Упоминание популярного фильма помогает читателю не только создать четкий образ для данной метафоры, но и укрепляет его доверие: сталкиваясь со знакомыми реалиями, начинает больше «доверять» автору, то есть воспринимает повествование как правдоподобное.

Данный роман, хотя и построенный, как современное переложение классического романа, совершенно не требует от читателя досконального знания "романа-предшественника". Тот минимум информации, который требует от читателя автор романа, вполне можно свести к следующим моментам: несколько сестер хотят выйти замуж; Мистер Дарси, казавшийся высокомерным и заносчивым, оказывается "идеальным мужчиной"; счастливый финал (две свадьбы) в конце. Романическую формулу можно, при желании, свести к еще более простому и менее индивидуализированному варианту: необходимость замужества, обоюдный процесс "завоевания чувств" и свадьба как результат. Классический статус романа-предшественника и популярность его экранизации в

---

<sup>15</sup> Понедельник, 1-е мая. Но потом появился настоящий Даниел. Никогда не видела, чтобы он так отвратительно выглядел. Объяснить это можно лишь непрекращающимся, за все время, после ухода от меня, запоем. Он бросил на меня убийственный взгляд и мои фантазии тут же сменились сценами из фильма "Завсегда́тай Баров", в котором двое влюбленных все время воят, швыряют друг в друга бутылками и самозабвенно пьянствуют.

<sup>16</sup> Воскресенье, 13-е августа. 18:00. На мое счастье Джуд сейчас читает потрясающую книжку под названием "Богиня в каждой женщине". В этой книжке говорится, что временами в жизни бывают полосы неудач, когда вы не знаете к кому обратиться за помощью и создается впечатление, что вас повсюду окружают безликие двери из нержавеющей стали, которые захлопываются с оглушительный треском, как в фильме "Звездный Путь". В таких случаях надо не жалеть себя вздохом, а наоборот, мужаться и вести себя героически, и все будет в порядке. Все греческие мифы и многие удачные фильмы повествуют о человеческих существах, на долю которых выпадали тяжелые испытания. Но они не трусили и крепко держались и рано или поздно всегда побеждали.

повествовании Филдинг становятся предметом игры, сообщая ему специфическую «авторитетность».

Филдинг использует форму дневника – такое устройство повествования позволяет с максимальной непосредственностью отобразить перипетии личной жизни и передать переживания героя или героини. Читателю предлагается роль своеобразного психоаналитика: возможность анализировать высказывания и, при желании, идти в своих предположениях дальше высказанного — в область недосказанного. Так, например, замечание о весе и количестве выкуренных главной героиней сигарет последовательно и откровенно симптоматичны для смены ее настроений: если она начинает много курить — она чаще всего подавлена, если начинает искать безрассудные оправдания своим слабостям, — это значит, что кризис миновал.

Эффект правдоподобия в литературе зачастую достигается за счет прямой документальности или псевдодокументальности. На восприятие при этом распространяются психологические закономерности, характеризующие рецепцию визуальных медийных образов: репортажи с места событий, прямые включения, многочисленные "ток-шоу" и так называемые "реалити-шоу" ставят перед собой единую цель: привлечь внимание зрителя за счет своей "беспрецедентной откровенности". Дневниковая форма повествования воспринимается как сходная по функции с визуальным способом подачи информации, — и эксплуатируется как никогда часто. Субъективность и непосредственность дневникового повествования столь интенсивны и экспрессивны, что читатель воспринимает ее, как безусловно "достоверное" — своего рода репортаж с "места событий".

Современному автору приходится искать компромиссное решение: прежде всего, необходимо элементарное физическое завершение книги, далее нужно не разуверить читателя в правдивости повествования и, что открыто декларируется "авторами женских романов", придать произведению ощущение "счастливого финала". Роман "Дневник Бриджет Джоунс" наилучшим образом демонстрирует один из способов, как этот компромисс может быть достигнут.

Обратимся непосредственно к анализу финала, мы, в первую очередь, должны ответить на стандартный вопрос "неакадемического" характера: "Как закончилась книга?". Бриджет и Марк Дарси вместе встречают Рождество. Для классического счастливого финала, "Дневнику" не хватает свадьбы, обещания свадьбы или намека на продолжение отношений Бриджет и Марка. Тем не менее, подобный финал воспринимается читателями, как счастливый.

Ощущение счастливого завершения придает роману кольцевая композиция, подчеркивающая годовой цикл: повествование начинается 1

января и завершается 26 декабря, почти целый год, обрамленный двумя празднованиями. Год и повествование начинаются со списка «новогодних зарок» (“New Year Resolutions”), а заканчивается роман подведением итогов уходящего года. “How’s your love life?” [Fielding 1997: 11; 30]<sup>17</sup> — реплики второстепенных героев в заключительной части дословно повторяют диалоги из первой главы. С этим ненавистным для Бриджет вопросом обращается к ней дядя Джеффри соответственно на страницах 11 и 300. Последняя страница романа — список “достижений” Бриджет за прошедший год. Последнее предложение выдержано в самых положительных интонациях и содержит в себе ключевое слово “прогресс”: “Number of New Year Resolution kept 1 (v.g.) An excellent year’s progress”. [Fielding 1997: 310]<sup>18</sup>. Таким образом, новость о воссоединении героини и ее возлюбленного читатель воспринимает в сгущающейся атмосфере завершенности и подведения итогов, рамочная конструкция романа усугубляет ощущение целостности, цикличности, совершенствования (прогресса), что и способствует формированию ощущения “счастливого финала”.

Романное время, в котором развивались события, прекращает течение, приобретая черты мифологического циклического времени. Повторяемость, положительная развязка и псевдодокументальность рождает в читателе чувство удовлетворения, а также жизненный импульс. Псевдодокументальность, которой до сих пор было окрашено повествование, отступает на второй план, пост-романное мифологическое время, возникающее в финальных строках романа, лишает описываемые события исключительности и придает им аксиоматичность. “Myth lends the severity of law to the fictional image. In other words, it makes whatever exists appear to be axiomatic: reality equals truth, and tenet cannot be challenged” [Bíró 1982: 75]<sup>19</sup>. Кинематограф, благодаря своей масштабности, сделал более очевидным ту жизненную потребность человека мифологизировать происходящее, то есть анализировать частное и впоследствии обобщать его, переводя его в своеобразный архив прецедентов, при помощи которых совершаются и анализируются новые поступки.

Концепт времени является одним из основополагающих в человеческой деятельности вообще, так как время формирует и организует ее. С этой точки зрения, художественное произведение — это попытка писателя охватить большой отрывок времени и его событийность. Поэтому мы можем найти множество примеров, когда романное время сводится

---

<sup>17</sup> Как твоя личная жизнь?

<sup>18</sup> Выполнила 1 новогоднюю резолюцию (оч. хор.) *Замечательный* годичный прогресс.

<sup>19</sup> Миф придает художественному образу суровость закона. Другими словами, он превращает что бы то ни было в аксиому: реальность — это истина, догматы изменить невозможно. (Перевод мой. - М.С.)

до одного года, месяца, даже дня, событийная нагрузка которого велика и подразумевают гораздо больший отрезок времени. Таким образом человек пытается дистанцироваться от реальности и посмотреть на жизнь в другом масштабе: в обособленных временных рамках и через призму классических произведений, которые, подобно всегда мудрым пословицам и поговоркам, диктуют вечные истины.

### **Смена точки зрения как симптом счастья**

В заключение рассмотрим роман популярного современного британского писателя Ника Хорнби "A Long Way Down" ("Долгий путь вниз", 2005). Известность к автору пришла благодаря романам "Fever Pitch" (1992) и "Hi-Fi" (1995). Отличительной чертой романов этого писателя является подчеркнутая откровенность исповедальной манеры повествования, причем рассказчиком выступает, как правило, типичный представитель среднего класса современной Великобритании. Оба эти обстоятельства сделали Хорнби основоположником так называемой "pal's lit", то есть "литературы для парней". Хелен Филдинг, Софи Кинселла, Мэриан Киз или Джейн Грин, а также другие авторы «дамского романа» плодотворно используют жанр дневника с его ставкой на псевдодокументальность. Каждая новая книга в этом жанре — это очередное новое "откровение" с той лишь разницей, что герои романов Хорнби склонны рассуждать не о покупках, магазинах, распродажах, о том, как "невозможно было пройти мимо именно этих туфель или именно этой сумочки", а о футболе, о музыке, о классических фильмах "для парней" (к которым, например, стандартно причисляются «Крестный отец» и «Звездные войны»). Пристрастия и увлечения героев созвучны переживаниям читателя и читательницам, которые узнают себя в этих дневниковых откровениях со смешанным чувством радости узнавания и стыда за то, что их секреты оказались раскрыты. Псевдооткровенность завоевала популярность романам Хорнби не только среди мужчин, но и среди женщин.

В романе «Долгий путь вниз» вместо одного «исповедующегося» героя читательскому вниманию предстают сразу четыре. В этом романе автор не прибегает к форме дневника, а создает стилизацию устного монолога (отсюда сбивчивый синтаксис и неожиданные переходы от одной мысли к другой): "But then ten minutes I spent talking to Bong made history. Well, not history like 55 BC or 1939. Not historical history, unless one of us goes on invent a time machine or stops Britain from being invaded by Al-Qaida or something. But who knows what would have happened to us if Bong hadn't fancied me? Because he started chatting me up I was about to

go home, and Maureen and Martin would be dead now, probably, and ... well, everything would have been different” [Hornby 2005: 11-12]<sup>20</sup>.

Повествование в романе ведется голосами четырех героев, которые избрали местом для самоубийства крышу одного и того же дома. Герои романа имеют различное происхождение. Мартин – в прошлом ведущий успешной утренней телевизионной программы, а на момент действия — человек, который был осужден за развращение малолетних, от которого ушла жена, и который не может видеться с детьми и которого преследуют личные несчастья. Морин – мать-одиночка, ее сын Мэтти родился с серьезными повреждениями мозга, поэтому Морин отдает все свое время уходу за ним. Джесс — подросток из обеспеченной, но неблагополучной семьи. Ее старшая сестра пропала несколько лет назад (полиции так и не удалось обнаружить ее тело), после чего семейная идиллия была разрушена, и Джесс стала скрываться за маской грубости и сквернословия. Она чрезвычайно конфликтна и невнимательна к тому, что говорит и как это влияет на остальных людей. Наконец, Джей Джей – неудачливый музыкант, который приехал в Лондон из США. Его группа распалась, не добившись успеха. Его бросила девушка, из-за которой он и приехал в Англию. У каждого из них есть свои причины спрыгнуть в новогоднюю ночь с крыши Топперс Хаус, самой популярной среди самоубийц крыши Лондона. Мартин утратил уважение других и уважение к себе. Морин больше не в силах присматривать за сыном-инвалидом, который как будто служит ей немым укором за единственный роман в ее жизни. Джесс не может найти понимания в семье и наладить отношения со сверстниками. Джей Джей не может понять, как он опустился до того, что должен работать в доставке пиццы, чтобы заработать на билет домой, что он не способен зарабатывать деньги своей музыкой.

Каждый из героев не предполагает встретить на «крыше самоубийц» кого-либо еще, и нарушенное одиночество разрушает их решительность. Сплоченные суицидальным порывом, герои, тем не менее, не решаются на прыжок, а, напротив, вступают в общение. Им, принадлежащим к различным социальным слоям, трудно найти общий язык, но они, неожиданно для самих себя сформировав некую особую группу, начинают вместе стремиться к преодолению кризиса.

---

<sup>20</sup> Но те десять минут, которые я потратила на разговор с Гашиком, изменили ход истории. Но не истории вообще, как это произошло, например, в 55 году до нашей эры или в 1939-м — если, конечно, кто-нибудь из нас не изобретет машину времени, или не предотвратит завоевание Британии "Аль-Кайедой", или еще что-нибудь в этом духе. Но кто знает, что бы с нами стало, не приглянись я Гашику? Ведь я уже собиралась домой, когда он со мной заговорил, и тогда, возможно, Мартин с Морин погибли бы, а еще... в общем, все было бы по-другому. (Перевод А. Степанова).

Повествование переходит поочередно от одного героя к другому. Увеличивая количество взаимосвязанных исповедальных голосов, он фокусирует внимание читателя не только на самих признаниях героев, но и на их общности. Желание быть любимыми и чувствовать себя частью некоего целого объединяет героев романа.

Автор отталкивается от принципов, на которых строится нарративная психотерапия: беседа, обсуждение проблем и причин, которые привели героев к попытке самоубийства, позволяет им преодолеть кризис и обрести новые цели.

Автор как будто ставит читателя в тупик завязкой романа: герои один за другим предстают нашему вниманию, но столь же быстро собираются исчезнуть, спрыгнув с крыши небоскреба. Конфликт ожиданий формируется мгновенно: чтобы повествование продолжалось, автор, скорее всего, должен каким-либо образом удержать своих персонажей от прыжка. Соответственно, читатель выстраивает свои предположения относительно того, вернутся ли герои романа к мысли о самоубийстве или смогут окончательно преодолеть кризис. Таким образом, читатель концентрируется на том, как герои преодолевают кризис.

Динамике развития конфликта отвечает подвижность и изменчивость читательского прогноза. Внимание последовательно фиксируется на временных рамках – сроках жизни, которые устанавливают себе сами герои. Сначала они выбирают 14 февраля, день Святого Валентина, чтобы вновь обсудить возможность самоубийства в случае, если не смогут найти выход из ситуации (каждый – своей). Затем они договариваются перенести дату встречи на 31 марта, то есть на 90 день после наступления нового года. При этом один из героев ссылается на мнение психологов о том, что человеку необходимо 90 дней, чтобы преодолеть кризис, поэтому все четверо героев романа (соответственно, и читатель) с интересом и со скрытой надеждой ждут исполнения 90-дневного срока.

Кульминационным моментом романа является инициированная Джесс встреча героев, на которой присутствуют также их ближайшие друзья и родственники. Идея встречи и общения с людьми, не входящими в этот своеобразный клуб самоубийц, является знаковой, так как она демонстрирует не только способность, но и желание героев, прежде желавших находиться вдали от общества, общаться и пытаться найти общий язык со своими родственниками и друзьями.

Для Мартина и Джей Джея идея воссоединения явилась полной неожиданностью. “In the JJ corner we have his ex, Lizzie, and his mate Ed, who used to be in his crappy band with him. Ed’s flown over from America special. I’ve got my mum and dad, and it’s not often you’ll catch them in the same room together, ha ha. Martin’s got his ex-wife, his daughters, and his

ex-girlfriend. Or maybe not ex, who knows? [...] And Maureen's got her son Matty here, and the two guys from the care home. So here's my idea. We spend some time talking to our people, have a little catch-up. [...] And we'll learn things, won't we? About each other? And about ourselves?" [Hornby 2005: 208]<sup>21</sup>. Тем не менее, встреча, на которую Джесс возлагала большие надежды, провалилась, так как главные герои один за другим сорвались, не выдержав напряжения общения, и ушли из кафе. Читатель, прогнозы которого строятся исключительно на психической стабильности главных героев, начинает сомневаться в возможности благоприятного исхода событий: приближается 90-дневный срок, поворотный момент, который должен ознаменовать, справились ли они с кризисом, что свидетельствует о нагнетании напряжения – так автор формирует в читателе необходимость дочитать книгу до конца, дойти до финала.

Неудавшееся воссоединение героев со своим окружением провоцирует героев на новую попытку понять и осознать причину своего кризиса. Как известно, для того, чтобы вылечить болезнь (в том числе и психическую), необходимо, прежде всего, правильно поставить диагноз. Поэтому автор пытается донести до читателя мысль, что осознание проблемы (другими словами, диагноз) и является, в данном случае, предвестником счастливого финала.

Джесс, несмотря на свой цинизм и усугубляющий его юношеский максимализм, в большей степени прилагает усилия к тому, чтобы не вернуться на крышу Топперз Хаус. Мартин описывает запланированную Джесс встречу друзей и родственников, и в его речи проскальзывает следующая фраза: "There she went again, with her happy endings" [Hornby 2005]<sup>22</sup>. В этой фразе заключено скептическое отношение Мартина к счастливым финалам в жизни. Для читателя и, главное, для формирования читательского прогноза важно само появление словосочетания "счастливый финал" в тексте романа. В данном случае автор вступает с читателем в очередной раунд игры, в которой читатель стремится предугадать ход событий в повествовании, а автор старается удивить читателя неожиданным для него поворотом событий.

Итак, скепсис Мартина должен сбить читателя с толку: с самого начала романа, когда читатель видит главных героев на крыше небоскре-

---

<sup>21</sup> В углу Джей-Джея сидит его бывшая девушка Лиззи и его друг Эд, с которым они играли в какой-то паршивой группе. Эд специально прилетел сюда из Америки. Со мной пришли мои родители, а их редко можно застать в одном помещении. К Мартину пришла его бывшая жена, дочери и бывшая девушка. А может, и не бывшая — как знать? [...] А с Морин здесь ее сын Мэтти и двое медбратьев из приюта. А моя мысль заключается в следующем. Сначала мы поговорим с теми, кто пришел с нами, — немного разозлюсь. А потом мы поговорим с другими. [...] А еще мы кое-что новое узнаем, разве нет? Друг о друге. И о самих себе. (Перевод А. Степанова).

<sup>22</sup> А потом она опять начала что-то про счастливые финалы. (Перевод А. Степанова).

ба, его прогноз строится как будто по принципу от противоположного, и он ждет, что герои каким-то образом смогут вернуть желание жить, а язвительное замечание Мартина плохо укладывается в позитивный прогноз читателя.

Действительно, во время встречи трое героев из четырех, один за другим, покидают кафе, в котором проходила встреча. Перед встречей никто из героев, кроме ее инициатора Джесс, не возлагал на нее больших надежд. И все же, уже в кафе, в беседе в героях начинает явно слышаться надежда на счастье. Морин, самая добросердечная из четырех, раскрывается первой и рассказывает о своих переживаниях двум санитарам, которые помогали ей с ее сыном Мэтти: "I don't know why, but this made me feel happy. Two men I didn't really know had told me not to call them if I was feeling suicidal, and I felt like hugging them. I didn't want people feeling sorry for me, you see. I wanted them to help, even if helping meant saying that they wouldn't help, if that doesn't sound too Irish" [Hornby 2005: 211]<sup>23</sup>.

Джесс, которой принадлежала идея встречи, хотя и повела себя в свойственной ей эксцентричной манере и, нагрубив родителям, ушла из кафе, она нашла в себе силы признаться (пусть пока только самой себе), что родители действительно готовы ей помочь: "So that moment, when Mum asked me how they could help, it was sort of like the moment the guy jumped off the roof. I meant, it wasn't horrible or as scary and no one died and we were indoors et cetera. But you know how you keep things tucked up in the back of your head in a sort of rainy box day? For example, you think, one day, if I can't handle it any more, then I'll top myself. One day, if I'm really fucking up badly, then I'll just give up and ask Mum and Dad to bail me out. Anyway, the mental rainy day box was empty now, and the joke was that there had never been anything in it all the time" [Hornby 2005: 214]<sup>24</sup>. Последней фразой Джесс признает незначительность ее проблем, что и является подтверждением преодоленного кризиса.

---

<sup>23</sup> Не знаю почему, но мне от этого разговора стало легче на душе. Двое незнакомых мужчин попросили меня не звонить им, когда мне захочется совершить самоубийство, а мне захотелось их обнять. Понимаете, я не хочу, чтобы меня жалели. Я хотела, чтобы мне помогли, пусть даже помощь будет заключаться в том, что они не будут мне помогать, - надеюсь, я не слишком путано объяснила. (Перевод А. Степанова).

<sup>24</sup> И тот момент - когда мама спросила, чем они могут мне помочь — по ощущениям был очень похож на другой момент, когда тот парень спрыгнул с крыши. То есть это было не настолько страшно и ужасно, к тому же никто не погиб, да и вообще мы были внутри помещения и так далее. Просто есть такие мысли, которые сидят где-то глубоко в голове, — мысли на черный день. Например, вы думаете: если я не смогу так дальше жить, я сброшусь с крыши. Однажды, если у меня все будет совсем плохо, я просто дамся и попрошу папу с мамой выгнать меня. В общем, оказалось, что коробочка для мыслей на черный день оказалась пуста, но самое смешное было то, что там никогда ничего не было. (Перевод А. Степанова).

В Джей Джеб также просыпается надежда: "The minute I saw Ed and Lizzie down in that basement, I felt this uncontrollable flicker of hope. Like, this is it! They've come to rescue me!" [Hornby 2005: 214]<sup>25</sup>. Тем не менее от друга и бывшей девушки он слышит не слова одобрения, а скорее укор в беспочвенности его попытки самоубийства, что вряд ли можно считать самой удачной темой для разговора. Укоры перерастают в обвинения, а обвинения в повод для драки, друзья выходят из кафе, чтобы продолжить выяснение отношений: и здесь читатель становится свидетелем того, как надежда Джей Джеба буквально на ходу старается превращать любые негативные эмоции в положительные. Драка, которую затевает друг Джей Джеба, переключает внимание читателя, который в некоторой степени начинает воспринимать исход драки, как своеобразную интерпретацию решения проблем Джей Джеба. Ожидания читателя оправдываются только частично: не столько драка и подобная реакция его друга, сколько вся ситуация в целом приводят Джей Джеба к осознанию источника своих проблем: "I hated living, but because I loved it. And the truth of the matter is, I think, that a lot of people who think about killing themselves feel the same way — I think that's how Maureen and Jess and Martin feel. They love life, but it's all fucked up for them, and that's why I met them, and that's why we're all still around. We were up on the roof because we couldn't find a way back into life, being shut out it like that" [Hornby 2005: 230]<sup>26</sup>. Самое важное открытие Джей Джеба — признание в любви к жизни, так как именно жизнелюбие удержало и впредь будет удерживать героев от самоубийства.

Читатель видит явный прогресс в отношении героев к своей жизни: автор переводит фокус от самой молодой и безрассудной героини, которая, несмотря на всю глубину депрессии, за счет своего возраста способна быстрее других ее преодолеть. Затем наступает очередь Морин, которая значительно старше и чья депрессия имеет более продолжительную историю, чем у Джесс. Морин — человек верующий, поэтому несмотря на все жизненные трудности, которые ей приходится преодолевать каждый день, внутреннее жизнелюбие помогает ей преодолеть кризис. У Джей Джеба, по его собственному признанию, тоже есть вера — музыка, и чтобы выйти из суицидального состояния ему просто потребовалось вернуться к своей мечте-вере, которая и до этого заставляла его жить: "I felt like crying because I was going to make music

<sup>25</sup> В ту минуту, когда я увидел Эда с Лиззи, во мне сам собой вспыхнул огонек надежды. Такая мысль пронеслась: "Ура! Они пришли спасти меня!" (Перевод А. Степанова).

<sup>26</sup> А признал я вот что: я пытался покончить с собой не из ненависти к своей жизни, а из любви к ней. И я думаю, что у многих такое же ощущение - наверное, и Морин, и Джесс, и Мартин это ощущают. Они любят жизнь, но она разваливается у них на глазах, поэтому я и встретил их, поэтому мы до сих пор вместе. Мы забрались на крышу, не понимая, как вернуться к нормальной жизни, а когда к ней не вернуться... (Перевод А. Степанова).

его жить: "I felt like crying because I was going to make music again, and I'd missed it so much. And I felt like crying because I knew that making music was never going to make me successful, so Lizzie had just condemned me to another thirty-five years of poverty, rootlessness, despair, no health plan, cold-water motels and bad hamburgers. It's just that I'd be eating the burgers, not flipping them" [Hornby 2005: 232]<sup>27</sup>.

К Мартину, последнему из четверки, автор подходит в последнюю очередь. Это важный прием, влияющий на восприятие читателя: Мартин начинает повествование, поэтому тот факт, что в ряду "просветлений" он оказывается последним, помогает создать у читателя ощущение завершенности, которое, как мы уже отмечали ранее, считается благоприятным с психологической точки зрения.

Случай Мартина появляется последним и по еще одной причине: его проблемы и переживания воспринимаются читателем более остро. И, в данном случае, речь не идет о том, чтобы как-либо сравнивать глубину и сложность проблем главных героев, а в том, что Мартин, в отличие от Джесс, Морин и Джей Джея, оказывается в центре внимания прессы, что усиливает значимость его проступков и тяжесть последствий. По этой же причине случай Мартина может казаться и самым сложным и самым интересным для читателя: читательский интерес напрямую зависит от способности предсказать исход событий, и если читатель теряет в догадках и предположениях, то это значит, что он с интересом и нетерпением будет стремиться к финалу произведения.

Читатель видит ту решительность, с которой Мартин хочет, как и остальные герои, победить депрессию, но читатель также видит, что Мартин хочет разобраться в себе, проанализировать самого себя: в отличие от других героев, он не хочет поддаваться чувствам, ему необходимо все проанализировать: "Here's the thing. The cause of my problems is located in my head, if my head is where my personality is located. [...] The object of the exercise was to analyze, with the only head I have available to me..." [Hornby 2005: 232-233]<sup>28</sup>. Проблема заключается именно в том, что в одиночку человек не может справиться с проблемами, так как само состояние одиночества благоприятно для человека только в опре-

---

<sup>27</sup> Тогда мне захотелось разрыдаться, честно. Я был готов расплакаться от осознания ее правоты. Я готов был расплакаться от осознания того, что я опять займусь музыкой, а мне так ее не хватало. Я хотел разрыдаться от осознания того, что я никогда не стану известным музыкантом, и Лиззи только что обрекла меня на тридцать пять лет бедности, неприкаянности и отчаяния, которые я проведу без медицинской страховки, останавливаясь в отелях без горячей воды и перебиваясь паршивыми гамбургерами. Просто я буду их есть, а не готовить. (Перевод А. Степанова).

<sup>28</sup> Видите ли, какая штука. Причина моих проблем находится у меня в голове, если, конечно, сущность моей личности находится у меня в голове. [...] Суть упражнения заключалась в следующем: я должен был проанализировать, пользуясь лишь своей головой... (Перевод А. Степанова).

деленных количествах: согласно известной пирамиде Маслоу, принадлежность человека к определенной группе, а также одобрение и любовь окружения, оказывают чрезвычайно сильное влияние на психическое состояние человека. Мартин звонит своей бывшей жене, и ее слова, невзирая на их жестокую откровенность, помогают открыть Мартину новую перспективу, новый взгляд на его проблемы. Читатель понимает, что Мартину придется приложить немало усилий, чтобы восстановить уважение к самому себе и прекратить самобичевание: "Hard is trying to rebuild yourself, piece by piece, with no instruction book, and no clue as to where all the important bits are supposed to go" [Hornby 2005: 248]<sup>29</sup>.

Интересно, что, оставь автор своих героев в тот момент осознания, читатель скорее всего счел бы такой финал некомфортным для себя. Несмотря на то, что автор бы не нарушил условностей правдоподобия, но, тем не менее, лишил бы читателя уверенности в том, что позитивный настрой героев не закончится несколько часов или дней после поворотной встречи в кафе. Читателю нужны более веские доказательства, и наиболее убедительным подтверждением для него являются поступки героев нежели их слова. И автор упоминает о том, что Морин получает предложение о временной работе, находит новых друзей, Джесс влюбляется, Джей Джей собирается вернуться домой, а Мартин вступает в ряды социальных работников и помогает привить одному подростку любовь к чтению.

В преддверии финальной части, принадлежащего Морин, в отрывке от лица Джей Джея звучит диалог, в котором несколько раз появляется выражение "happy ending". Для читателя важным в этот момент оказывается сам факт напоминания об идее счастливого финала: для него не столько важно содержание диалога, сколько объединяющая героев, автора и читателя мысль о заложенном во всех них внутреннем стремлении к счастью. Автор выстраивает на финальных страницах романа некое подобие вектора, где в отправной точке находятся герои, стоящие на пути преодоления жизненного кризиса, и вектор, который стремится к тому идеальному, стабильному счастливому финалу, который современный автор редко может позволить себе использовать.

Финальная часть — критический 90-й день с момента попытки самоубийства. Герои вновь собираются, чтобы проверить необходимость вновь подняться на крышу Топперз Хаус:

'So,' said Jess. 'Anyone up for going over?'

No one said anything, because it wasn't a serious question any more, so we just smiled. [Hornby 2005: 254]<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Тяжело — это когда пытаешься заново собрать себя по кусочкам, но инструкции нет, а еще ты не знаешь, где все самые важные детали. (Перевод А. Степанова).

<sup>30</sup> - Ну, - нарушила молчание Джесс. - Кто-нибудь собирается прыгать?

Читатель получает фактическое подтверждение: герои отказываются подниматься на крышу и, что немаловажно, отказываются с улыбкой. Они восстанавливают связь со своим окружением, и это служит для них веской причиной продолжать жить: "We've all got loved ones, anyway," said Martin. 'And our loved ones would rather we were alive than dead. On balance. [...] Family's like, I don't know. Gravity. Stronger at some times than others" [Hornby 2005: 255]<sup>31</sup>. Важно для чувства читательского удовлетворения, что слова о семье и любви принадлежат Мартину; таким образом, повествование опять завершается на том герое, с которого оно началось.

Своим позитивным характером финальная часть также обязана образу колеса обозрения: герои переводят свой взгляд на колесо обозрения и начинают обсуждать, движется ли оно. Смена перспективы, смена интереса служит доказательством преодоления кризиса, и создает у читателя позитивное настроение. Более того, в финальном эпизоде или, если уместно воспользоваться кинематографическим термином, в финальном кадре герои смотрят на колесо обозрения, что производит ощущение статичности и, следовательно, завершенности, которая, в свою очередь, является эквивалентом чувства удовлетворения у читателя. Это ощущение усиливается и закрепляется благодаря образу колеса, традиционно ассоциирующемуся с цикличностью.

К цикличности, выражающейся на сюжетном уровне, когда герои и читатель поставлены в определенные временные рамки, мы также можем добавить статичность финальной сцены произведения. Статика сцены по-своему влияет на романное время: в отличие от рамочной конструкции, создающей у читателя ощущение завершенности, неподвижность финального кадра оказывается противопоставленной событийности повествования. За счет этого контраста читатель утрачивает ощущение романного времени, в котором он находился до последнего времени во время чтения, и оказывается в некотором вневременном пространстве, которое помогает почувствовать, что произведение закончилось.

### Заключение

Несмотря на разнообразие способов донести до читателя столь долгожданное чувство надежды на счастье, мы можем выделить определенные константы, которые подталкивают крайне скептического совре-

---

Ответа она не дождалась, потому что этот вопрос больше не стоял перед нами - мы только улыбнулись в ответ. (Перевод А. Степанова).

<sup>31</sup> Все равно нас всех кто-то любит, - сказал Мартин. - И эти люди предпочли бы, чтобы мы остались в живых. В общем и целом. [...] Наверное, потому что тогда все было хуже, - ответил Мартин. - Семья ведь как... даже не знаю. Как сила земного притяжения. Иногда сильнее, иногда слабее.

менного читателя к надежде на лучшее. Важная роль отводится интертекстуальности, то есть ссылке на классические произведения литературы и кино: классическая литература практически мифологизируется и воспринимается, как некий нравственный кодекс прошлого; кино же, имея менее существенную историю существования, дает авторам возможность апеллировать к красочным визуальным образам (в особенно к растражированным статическим финальным кадрам голливудских фильмов). Непосредственно выражение “счастливый финал” становится своеобразным маркером, или, как мы считаем, мифологемой, в обновляющейся системе ценностей современного общества: таким образом счастливый финал в своей современной трактовке призван поддерживать веру читателя в лучшее, не задавая при этом для счастья никаких конкретных координат.

#### Л и т е р а т у р а

- Smith, B. H. *Poetic Closure: A Study of How Poems End*. - Chicago, L.: University of Chicago Press, 1968.
- Делез Ж., Гваттари Ф. *Что такое философия?* / Пер. с фр. и послесл. С.Н.Зенкина — М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
- Рюмина М.Т. *Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность*. – М. Едиториал УРСС, 2003.
- Венедиктова Т.Д. *Секрет срединного мира. Культурная функция реализма XIX века // Зарубежная литература второго тысячелетия 1000-2000.* / Под ред. Л.Г. Андреева. – М. Высшая школа, 2001.
- Morace, Robert A. *The Dialogic Novels of Malcolm Bradbury and David Lodge*. – Southern Illinois University Press, 1989.
- Lodge, David. *Changing Places*. – Penguin books, London, 1975.
- Lodge, David. *The Art of Fiction*. – Penguin Books, London, 1992.
- Fielding, H. *Bridget Jones's Diary*. – L.: Picador, 1997.
- Biró, Yvette. *Profane Mythology: The Savage Mind of the Cinema*. Trans. by Imre Goldstein. – Indiana Univ. Press, 1982.
- Hornby, Nick. *A Long Way Down*. – L.: Viking, 2005.

## ЛИНГВОДИДАКТИКА

### О проблеме отбора содержания обучения деловому общению студентов лингвистического профиля<sup>1</sup>

© кандидат педагогических наук А.В. Литвинов,  
кандидат филологических наук И.А. Подольская, 2012

Разработка содержательного аспекта обучения деловому общению должна осуществляться на основании комплексного подхода и целей обучения (формирование соответствующих компетенций в данной сфере общения). Для делового общения характерна однотипность, сходство речевых действий во многих ситуациях. Именно поэтому коммуникативный минимум курса должен быть организован на основании следующих процедур:

- выделение и описание основных социо-коммуникативных ролей, свойственных данной сфере общения, и их конфигураций;
- классификация и характеристика основных типов ситуаций, связанных с исполнением основных коммуникативных ролей;
- выделение основных коммуникативных намерений, их ситуативно-ролевая отнесенность;
- составление текстотеки монологических (документальных, публицистических, научных) и диалогических текстов, адекватно представляющих основные ситуации и коммуникативные роли, их объединение по способу выражения контекстуальных параметров общения в деловом дискурсе;
- составление каталога речевых действий, их группировка и методическая интерпретация.

Необходимо отметить, что профессиональный минимум курса делового общения для студентов-лингвистов также должен формироваться на основе коммуникативно-деятельностного подхода. В основе профессиональной компетенции будущих специалистов-лингвистов лежат базовые знания по теории языкознания и теории изучаемого языка (фонетике, лексике, грамматике, стилистике), эти знания являются определенным фундаментом, на основе которых осуществляется усвоение профессионально ориентированного обучения деловому общению. Центральным звеном этой информации являются основные понятия лингви-

---

<sup>1</sup> Авторы: **Литвинов Александр Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент Университета Российской академии образования и Московского городского психолого-педагогического университета; **Подольская Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного института международных отношений (Университета)

стических дисциплин: теория речевых актов, теория межкультурной коммуникации и др. Студенты должны знать и понимать, что такое коммуникация и сфера общения, какова специфика коммуникации в деловой сфере, что такое речевой акт, речевая ситуация и речевое действие, каковы основные компоненты речевой ситуации, воздействующие на речевую ткань высказывания. Изучение стандартных ситуаций деловой сферы общения, ролевых позиций и ролевых конфигураций, основных тактик и стратегий общения будет не только способствовать повышению их лингвистической компетенции, но станет существенным фактором, постоянно поддерживающим мотивацию обучения, сознательный подход к овладению материалом. Другим важным информационным блоком, способствующим усвоению материала, должны явиться знания студентов по общей стилистике, стилистике русского и изучаемого (английского) языков, а также практическое владение стилистическими нормами в области родного и изучаемого языков. Не нуждается в доказательстве тот факт, что овладение нормами делового общения на иностранном языке происходит более успешно, если обучаемый обладает соответствующей компетенцией в родном языке [Малюга: 2004; 2007; 2008].

Таким образом, структура содержания обучения деловому общению студентов-лингвистов сложна и имеет многоуровневый характер, включает в себя как теоретические знания в области теории речевых актов, стилистики и межкультурной коммуникации, так и комплекс речевых умений и навыков, составляющих коммуникативную компетенцию студентов [Литвинов: 2003; 2005].

Известно, что деловое общение в достаточной степени стереотипично и речевые клише и формулы связаны, в данном случае, не с тематикой общения, а с конкретными ролями участников коммуникативного акта. Ролевое представление речевого материала в наибольшей степени способствует его активизации и закреплению на стадии углубления и развития. Ролевой принцип структуризации речевого материала предполагает изучение тем, так как он связан с ситуациями общения. Для делового общения как специфического дискурса наиболее репрезентативны следующие роли и ролевые конфигурации: юридическое лицо (государство и предприятие любой формы собственности и любой сферы деятельности); физическое лицо (руководитель, подчиненный, представитель юридического лица, проситель). Общение между юридическими лицами осуществляется только в письменной документальной форме (различные жанры документов); общение между юридическими и физическими лицами также осуществляется в письменной документальной форме, но в этом случае используются несколько иные жанры документа; общение между физическими лицами может производиться как в письменной документальной форме, так и в устной форме. Устное общение в дан-

ном случае может быть моностилевым, а может включать и различные стилевые элементы, что определяется параметрами ситуации общения (адресатом, условиями, отправителем информации).

Овладение языком деловой сферы на основе ситуативной организации речевого и лексико-грамматического материала становится главным мотивационным моментом для студентов, изучающих английский язык профессионально, так как данный вид знания предполагает возможность получать и обмениваться информацией, связанной с будущей профессиональной деятельностью. Отбор основных ситуаций общения для изучения проводится по нескольким параметрам: во-первых, должен быть детально проанализирован тематический план учебной дисциплины «Микроэкономика, или Экономика фирмы»; во-вторых, необходимо произвести анализ методической литературы; в-третьих, изучить в содержательном плане учебники, учебные пособия и учебные материалы по деловому общению. В результате обобщения полученных данных нами были выделены следующие темы и их составляющие:

1. Устройство на работу. Документы, необходимые соискателю места для трудоустройства (анкета, резюме, CV, сопроводительные и благодарственные письма). Интервью, собеседование. Действия, предпринимаемые для поиска работы. Объявления о наборе сотрудников. Представление. Обсуждение условий работы: оплата, оплачиваемый отпуск, страхование.

2. На фирме. Знакомство с фирмой, с коллегами по работе. Рабочее место и должностные обязанности переводчика, офис-менеджера, агента по продажам. Устройство офиса: помещения, материально-техническое обеспечение деятельности, рабочее место. Виды компаний США и Великобритании: товарищества, компании с ограниченной ответственностью, совместные предприятия, фонды. Визитная карточка сотрудника.

3. Целый день у телефона. Телефонные разговоры и переговоры. Факс, электронная почта, телеграмма, телекс. Основные сокращения, используемые в деловой переписке. Структура делового письма. Различия между английским и американским вариантами в деловой переписке.

4. Визит зарубежного партнера: телефонный разговор, заказ места в гостинице, встреча в аэропорту. Знакомство, приветствия, благодарности, прощания, формы обращения. Прибытие в страну (таможенный и паспортный контроль, в аэропорту, на вокзале, расписание, городской транспорт). Сопровождение зарубежного партнера.

5. Знакомство с фирмой, презентация фирмы. Корпоративная культура. Основные направления деятельности предприятий малого и среднего бизнеса: оптовая и розничная торговля, сфера услуг, производство потребительских товаров. Презентация товара. Письмо-предложение.

6. Предложение о сотрудничестве, переговоры. Письмо-запрос. Договор о сотрудничестве. Соглашение о намерениях. Работа торгового агента. Работа рекламного агента. Заказ, подтверждение и отклонение заказа. Рекламный текст, его типы. Рекламные тексты в различных видах СМИ. Система подготовки рекламных текстов.

7. Заключение контракта (предмет контракта, сроки поставки, условия оплаты, отгрузочная документация, гарантии, упаковка, маркировка товара, страхование, санкции). Базисные условия поставки. Различия в американском и британском вариантах языка делового общения в этой сфере.

8. Обсуждение финансовых условий сделки. Финансы предприятия (денежные средства, форма оплаты, наличные и безналичные средства, валюта). Платеж как важнейшее звено любой коммерческой сделки. Письма об оплате и письма-напоминания. Условия оплаты за посреднические услуги. Деньги и чеки в Англии и США.

9. Рабочее совещание у шефа. Конфликты на работе и способы их разрешения. Обсуждение ситуации. Анализ деятельности фирмы: чтение и комментирование диаграмм, графиков. Карьера сотрудника фирмы, карьерный рост.

10. Неприятная ситуация (претензии и жалобы, невыполнение условий поставки: недопоставка, задержка в поставке, повреждение, нарушение условий контракта, форс-мажор). Письмо-рекламация и ответ на него.

Необходимо определить основные задачи применительно к каждому ситуативному блоку, являвшемуся в нашем случае основной единицей обучения.

Практические цели и задачи курса могут конкретизироваться в требованиях к коммуникативным умениям во всех видах речевой деятельности, связанным с восприятием и порождением дискурса, интеракцией (диалогическое общение) и медиацией (перевод и интерпретация).

Так, в области говорения студенты владеют монологической и диалогической речью в деловом общении, могут построить сообщение и доклад на определенную тему, участвовать в беседе, интервью или дискуссии, связанной с предложенным ситуативным минимумом. Студенты в состоянии адекватно реализовать собственное коммуникативное намерение, при этом их речь должна обладать такими качествами, как логичность, содержательность, ясность, связность, смысловая и структурная завершенность; она должна соответствовать языковой норме, а также прагматическим и социокультурным параметрам, актуализирующимся в деловой общении. Студенты умеют аудировать как оригинальную звукозапись (спонтанную монологическую и диалогическую речь, опираясь на изученный языковой материал, социокультурные знания и навыки языковой и контекстуальной догадки), так и в непосредственном деловом общении. Студенты владеют письменной речью официального характера в пределах изу-

ченного материала; знают основные текстовые жанры канцелярского стиля и порождают их в соответствии с языковой нормой и прагматическими параметрами дискурса. Студенты владеют основными видами чтения: чтением, направленным на понимание основного содержания текста; чтением, имеющим целью максимально точное и адекватное понимание текста с установкой на наблюдение за языковыми явлениями; чтением, направленным на быстрое нахождение определенной информации.

В процессе изучения курса английского языка делового общения студенты овладевают определенным набором речевых действий для передачи фактической информации, выражения интеллектуальных отношений, эмоциональной оценки, убеждения или оказания воздействия на собеседника; знакомятся с особенностями функционирования формул речевого этикета в деловом дискурсе; учатся структурировать как устную, так и письменную речь.

Так, в области речевого этикета студент должен уметь:

- привлечь внимание собеседника,
- использовать формы официального и неофициального обращения, ответить на эти обращения,
- познакомиться с деловым партнером, представить своих коллег, ответить на представления,
- попрощаться, высказать пожелания дальнейшего сотрудничества,
- извиниться и принять извинения,
- поблагодарить партнера (коллегу), ответить на благодарность,
- выразить понимание, непонимание; попросить повторить, уточнить, разъяснить сказанное,
- перефразировать и объяснить другими словами,
- осведомиться, понял ли собеседник его слова,
- высказать комплимент, любезность, добрые пожелания и ответить на них,
- выразить сочувствие, соболезнование, ответить на них.

При структурировании речи студент должен:

- постоянно проводить самокоррекцию,
- уметь вводить тему, изменять тему;
- корректно выражать собственное мнение;
- обобщать, делать выводы, суммировать сказанное;
- инициировать внимание собеседника, оценивать показатели внимания собеседника к собственной речи;
- поощрять собеседника к продолжению речи;
- корректно прерывать собеседника, подталкивать его к смене темы.

В плане выражения фактической информации студент должен уметь строить сообщение соответственно замыслу и теме; корректиро-

вать, уточнять и выяснять информацию. В плане выражения интеллектуальных отношений и состояний студент должен уметь выражать согласие/несогласие, знание/незнание, выражать степень вероятности или необходимости чего-либо, высказывать предположение, уверенность/неуверенность, компетентность/некомпетентность, способность/неспособность сделать что-либо; изъявлять желание, потребность, намерение и предпочтение. Студент должен уметь корректно или контекстуально выражать свои эмоциональные оценки и воспринимать эмоциональные оценки собеседника (симпатию, расположение, интерес, огорчение, заинтересованность, сожаление и т.д.). Студент должен научиться воздействовать на собеседника: предлагать помощь, содействие, совет; высказывать предостережение и поощрение к действию; предлагать помощь, принимать предложения; давать однозначные или уклончивые ответы.

Указанный выше перечень речевых умений и речевых действий студента формируется в ходе занятий, организованных по ситуативному принципу. В рамках специального практического курса может быть выдвинуто и решаться множество различных задач, но основной всегда являлась задача формирования речевых умений и навыков в тех видах, и формах общения, на которых основывается их учебная и будущая профессиональная деятельность.

Особо следует остановиться на исследованиях, проводимых на кафедре английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках научного направления Business English Studies.

В учебном пособии «Региональное варьирование в деловом общении на английском языке» руководитель этих исследований профессор Т.Б. Назарова пишет: «Весьма важным представляется то обстоятельство, что к настоящему моменту границы английского языка делового общения определены с достаточной степенью четкости» [Назарова: 2009, 8-9]. Исследование этого вопроса завершилось выявлением регистров, взаимообусловленное единство которых и составляет английский язык делового общения (Business English). Сегодня английский язык делового общения понимается как «взаимообусловленное единство различающихся по функциональной направленности разновидностей устной и письменной речи, используемых в деловых целях: техника ведения беседы (Socializing), телефонное общение в деловых целях (Telephoning), деловая корреспонденция (Business correspondence), деловая документация и контракты (Business documents and contracts), деловая встреча (Business meetings), презентация (Presentations), техника ведения переговоров (Negotiating), средства массовой информации,

ориентированные на мир бизнеса (The business media)» [Назарова: 2004; 2007; 2009].

В рамках проводившихся работ были выявлены «те тематические разделы, которые отличаются максимальной целесообразностью для русскоязычных студентов, осваивающих основы делового общения на английском языке. В этом смысле приоритетными оказываются следующие темы:

- Types of Companies and Company Structures
- Setting up a Company
- Small Business versus Big Business
- People in Business: Recruitment, Job Titles and Company Hierarchy
- Corporate Culture and Intercultural Communication
- Company Performance
- The Stock Exchange
- Banking» [Назарова: 2009, 149].

На сегодняшний день всячески следует приветствовать дальнейшие исследования отраслевого дискурса делового английского [Богородицкая: 2010]. Это подтверждается практической работой студентов факультета иностранных языков Университета Российской академии образования (УРАО) в качестве переводчиков на международных мероприятиях, в том числе на Международной конференции «Эффективная генерация энергии» и на 8-ом горнопромышленном форуме «МАЙНЕКС Россия 2011». Опыт показывает, что без проведения дальнейших исследований отраслевого дискурса представление, как учёных, так и студентов о мире бизнеса будет неполным.

#### Л и т е р а т у р а

- Богородицкая В.А. Общеупотребительная бизнес-терминология в аутентичном иноязычном деловом дискурсе информативной направленности. – Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики языка делового и профессионального общения: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2010 – С. 22-23.
- Литвинов А.В. О содержании обучения «деловому общению» на старших курсах факультетов лингвистики // Вестник Международного Славянского Университета имени Г.Р. Державина. – 2003. – № 8. – С. 60-64.
- Литвинов А.В. Виды компетенций, формируемые при обучении деловому общению студентов-лингвистов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. Вып. 29. – М.: МАКС Пресс, 2005. – С. 135-145.
- Малюга Е.Н. Особенности языка и культуры в деловой коммуникации. – М.: МАКС Пресс, 2004. – 173с.
- Малюга Е.Н. Функциональная прагматика межкультурной деловой коммуникации. Изд. 2-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008. – 320с.
- Малюга Е.Н. Функционально-прагматические особенности речевого поведения британских и американских участников межкультурной деловой коммуникации. – М.: Российский университет дружбы народов, 2007. – 196с.

- Назарова Т.Б. Английский язык делового общения: Курс лекций и практикум: Учеб. пособие/Т.Б. Назарова. – М.: АСТ/Астрель, 2004. – 272с.
- Назарова Т.Б. Региональное варьирование в деловом общении на английском языке. Спецкурс: учеб.пособие / Т.Б. Назарова, И.А. Преснухина; под ред. д-ра филол. наук, проф. Т.Б. Назаровой. – М.: АСТ/Астрель, 2009. – 254с.
- Назарова Т.Б. Словарный состав английского языка делового общения. Спецкурс / Т.Б. Назарова, Ю.Н. Кузнецова, И.А. Преснухина; под ред. проф. Т.Б. Назаровой. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 319с.
- Тенберг Р. Деловой английский. Глоссарий: учеб. пособие / Райнхард Тейнберг, Деррик Ферни; пер. на русский и предисловие Т.Б. Назаровой. – М.: АСТ:Астрель, 2010. – 384с.

## **Программа по чешскому языку (курс по выбору) для студентов русского отделения филологического факультета**

© доктор филологических наук А.И. Изотов, 2011

Предлагаемая далее рабочая программа составлена в соответствии с требованиями ОС МГУ им. М.В. Ломоносова по специальности/направлению подготовки «Филология»

### **1. Цели освоения дисциплины**

Целями освоения дисциплины **Чешский язык (курс по выбору)** являются:

- приобретения знаний и навыков, достаточных для практического овладения чешским языком на уровне не ниже А1 по общеевропейской классификации;
- получение представления о месте чешского языка среди славянских, об основных этапах развития чешского литературного языка и о современной языковой ситуации в Чешской республике;
- знакомство со спецификой графического оформления древних и современных чешских текстов;
- изучение основных особенностей грамматики и лексики современного чешского языка в сопоставлении с русским.

### **2. Место дисциплины в структуре ООП:**

Вариативная часть.

Данная дисциплина предназначена для студентов-русистов, уже прослушавших курсы «Основы языкознания», «Введение в славянскую филологию», «Старославянский язык».

Для изучения дисциплины необходимы знания, умения и навыки, сформированные у обучающихся в процессе освоения названных дисциплин.

Курс современного чешского языка призван интегрировать в сознании учащихся знания, полученные ими при изучении дисциплин лингвистического и исторического цикла как базовой, так и вариативной частей ООП и облегчить им освоение дисциплин «Общее языкознание», «Иностранный язык», «Сравнительно-историческая грамматика славянских языков».

### **3. Требования к результатам освоения дисциплины:**

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций (в части современного чешского языка):

- знание основных понятий и терминов современной филологической науки, представление о структуре и перспективах развития филоло-

гии как области знаний, о важнейших филологических (лингвистических и литературоведческих) отечественных и зарубежных научных школах (С-ОПК-1);

- владение терминологическим аппаратом современной науки о языке и приемами научного исследования языка; понимание тенденций и перспектив развития языка в терминах прагмалингвистики и когнитивистики; знание современных подходов к анализу текста и дискурса (С-ОПК-2);
- владение методами и приемами различных типов вербальной коммуникации на родном и иностранных языках (С-ОПК-6).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

**Знать:**

- основу грамматической системы современного чешского языка и специфику современной языковой ситуации в Чешской республике.

**Уметь:**

- читать со словарем тексты на современном чешском языке по профессиональной тематике;
- понимать и употреблять в речи простые повседневные выражения, направленные на решение насущных задач;
- представляться и представлять других людей, задавать вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе, роде занятий, а также отвечать на подобные вопросы.

**Владеть:**

- навыками устного и письменного общения на современном чешском языке в диалогической и монологической форме на уровне не ниже А1 современного европейского стандарта владения иностранным языком.

#### **4. Структура и содержание дисциплины**

Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы (144 часа, из них 32 часа – лекции, 40 часов — семинары, 64 часа — самостоятельная работа студентов, 8 часов — подготовка и проведение двух зачетов).

##### **Содержание лекций и семинаров**

1. **Лекция:** Истоки современной языковой ситуации в Чешской республике. Литературный чешский язык и обиходно-разговорное койне. Проблема диалектного членения чешского языкового массива.

2. **Лекция:** Современный чешский алфавит и история чешской графики.

3. **Лекция:** Фонетика современного чешского языка: Долгие и краткие гласные. Ударение. Интонация. Твердые и мягкие согласные. Дифтонги. Спряжение глагола *být* 'быть' в настоящем и в прошедшем

времени. Согласные [š], [ž], [č], [ř], [h]. Слогообразующие плавные. Произношение групп согласных.

4. **Лекция:** Историческая фонетика чешского языка. Регулярные чешско-русские фонетические соответствия.

5. **Лекция:** Общая характеристика чешского существительного в исторической перспективе. Основные типы склонения существительных (типы **žena, růže, píseň, kost, hrad, student, muž, stroj, předseda, soudce, město, pole, stavení, kuře**). Особенности склонения существительных латинского и греческого происхождения (**muzeum, kosmos, drama, Aristoteles, Cicero**), заимствованных топонимов и антропонимов (**Victor Hugo, Dante, Machiavelli**), существительных, обозначающих парные части тела (**ruce, nohy, ramena, oči, uši, prsa, kolena**).

6. **Семинар:** Лексическая тема «Семья». Склонение существительных типа женского рода твердой разновидности **žena**. Склонение притяжательных местоимений **má/moje, tvá/tvoje, svá/svoje**. Спряжение глаголов типа **pracovat, žít** в настоящем времени. Предлоги **v, na**. Союзы **a, ale**.

7. **Лекция:** Общая характеристика чешского прилагательного в исторической перспективе: прилагательные твердой разновидности (тип **dobrý**), прилагательные мягкой разновидности (тип **letní**): притяжательные прилагательные (типы **matčin, otcův**).

8. **Семинар:** Лексическая тема «Квартира». Склонение неодушевленных существительных мужского рода твердой разновидности типа **byt**. Склонение притяжательных местоимений **můj, tvůj, svůj** и прилагательных твердой разновидности, согласованных с существительными мужского рода. Предлоги **do, od, u, z, vedle**.

9. **Лекция:** Общая характеристика чешского глагола. Основные чешско-русские различия в образовании и употреблении временных, видовых и залоговых форм и конструкций.

10. **Семинар:** Лексическая тема «Университет». Склонение одушевленных существительных мужского рода твердой разновидности типа **student**. Спряжение глаголов типа **dělat, prosit, umět** в настоящем времени. Образование наречий. Предлоги **podle, před**.

11. **Лекция:** Чешская система причастий и деепричастий в сопоставлении с русской. Различия в чешской и русской терминологических традициях.

12. **Семинар:** Лексическая тема «Наш город». Склонение существительных твердой разновидности среднего рода типа **město**. Склонение притяжательных местоимений **mé/moje, tvé/tvoje, své/svoje**. Спряжение глаголов типа **psát, brát, nést, tisknout** в настоящем времени. Предлоги **kolem, přes, za, k, proti, po**.

13. **Лекция:** Общая характеристика чешского числительного. Выделяемые в чешской лингвистической традиции разряды числительных: количественные числительные (**dva**), порядковые числительные

(**druhý**), собирательно-видовые числительные (**dvojí**), кратные числительные (**dvakrát**), разделительные числительные (**po dvou**).

14. **Семинар**: Лексическая тема «Мой день». Будущее время. Возвратные глаголы. Количественные числительные от 1 до 100. Временные предлоги *během*, *o*, *po*, *za*, *před*.

15. **Лекция + Семинар**: Принятая в богемистике классификация модальных значений и её соотношение с отечественными классификациями. Средства и способы выражения модальных значений в чешском языке. Модальные глаголы и другие модальные квалификаторы.

16. **Лекция**: Функционально-семантическая категория императивности в современном чешском языке в сопоставлении с русской.

17. **Семинар**: Лексическая тема «Отпуск». Образование «эловых» причастий. Склонение существительных среднего рода мягкой разновидности типа **pole**. Предлог **pro**. Союз **až**.

18. **Семинар**: Лексическая тема «Ресторан». Склонение существительных женского рода мягкой разновидности типа **růže**. Спряжение глаголов **vědět** и **jít**. Повелительное наклонение. Склонение личных местоимений первого и второго лица и возвратного местоимения. Союзы **nebo**, **než**, **nýbrž**, **ačkoliv**.

19. **Семинар**: Лексическая тема «В гостях». Склонение одушевленных и неодушевленных существительных мужского рода мягкой разновидности типа **muž** и типа **stroj**. Склонение личных местоимений третьего лица. Склонение притяжательных местоимений **náš**, **naše**, **naše**. Союзы **proto**, **protože**.

20. **Семинар**: Лексическая тема «Универмаг». Склонение существительных среднего рода типа **stavení**. Склонение указательных местоимений **ten**, **ta**, **to**. Склонение количественных числительных *jeden*, *jedna*, *jedno*, *dva*, *dvě*, *tři*, *čtyři*, *pět*. Количественные числительные от 100 до 1000. Употребление предлогов **na** и **o** с винительным падежом. Союз **že**.

21. **Лекция**: Особенности образования и употребления условного наклонения в современном чешском языке по сравнению с русским. Кондиционалис (*kondicionál*) настоящего и прошедшего времени. Проблема транспозиции наклонений.

22. **Семинар**: Лексическая тема «Продовольственный магазин». Склонение существительных женского рода типа **píseň** и типа **kost**. Склонение прилагательных мягкой разновидности типа **letní**.

23. **Семинар**: Лексическая тема «Погода». Особенности склонения существительных, обозначающих месяцы и дни недели. Склонение существительных **den** и **týden**. Образование и склонение порядковых числительных. Конструкции, употребляющиеся для обозначения времени.

24. **Семинар**: Лексическая тема «Театр и кино». Склонение существительных мужского рода типа **předseda** и типа **soudce**. Образование и

употребление притяжательных прилагательных, особенности их склонения. Спряжение глагола **vzít**. Союз **nejen ... ale**. Предлог **podle**.

25. **Лекция:** Традиционно выделяемые разряды местоимений в современном чешском языке. Вопросительные местоимения **kdo, co**. Относительные местоимения **kdo (kdož), co (což)**. Личные местоимения **já, ty, my, vy**. Возвратное местоимение. Личное местоимение **on, ona, ono**. Вопросительно-относительные местоимения **který, jaký, čím**. Относительное местоимение **jenž**. Притяжательные местоимения **náš, váš**. Указательные местоимения **ten, ta, to; onen, ona, ono**. Притяжательные местоимения **jeho, její, jejich**. Относительные местоимения **jehož, jejíž, jejichž**. Собирательное местоимение **všechen, všechna, všechno**. Определительные местоимения **každý, samý, tentýž**. Неопределённые и отрицательные местоимения **někdo, něco, nikdo, nic, kdosi, cosi, kdokoli, cokolí, kdekdo, kdeco, leckdo, ledakdo, ledaco, nějaký, některý, něčí, nijaký, nikterý, ničí, žádný, jakýsi, kterýsi, čísi, jakýkoli, kterýkoli, číkoli, lečjaký, leckterý, leccí, kdejaký, kdekterý, kdečí**. Отрицательное местоимение **žádný**.

26. **Семинар:** Лексическая тема «На почте». Образование глаголов совершенного и несовершенного вида. Притяжательные местоимения **jeho, její, jejich**. Существительные, не имеющие форм единственного числа.

27. **Семинар:** Лексическая тема «Путешествие». Глаголы движения. Многократные глаголы. Склонение существительных мужского рода типа **průvodčí**. Склонение географических названий, не имеющих форм единственного числа. Частица **zda**. Глагольные префиксы и их основные значения.

28. **Семинар:** Лексическая тема «У врача». Особенности склонения существительных, обозначающих парные части тела. Неопределённые числительные. Неопределённо-собирательное местоимение **všechen, všechna, všechno**. Союзы **pokud, dokud**.

29. **Семинар:** Лексическая тема «Физкультура и спорт».

30. **Лекция:** Страноведческая тема «Прага».

31. **Лекция:** Страноведческая тема «Чехия».

32. **Лекция:** Основные особенности чешского обиходно-разговорного койне (**obecná čeština**).

33. **Лекция:** Чешский национальный корпус.

## 5. Рекомендуемые образовательные технологии:

Курс предполагает широкое использование интерактивных форм обучения, в том числе с привлечением сетевых технологий. Письменные домашние задания и тесты выполняются в электронном виде и высылаются преподавателю по электронной почте.

**6. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины:**

Основной вид самостоятельной работы обучающегося – работа с учебниками, справочной литературой и первоисточниками, консультации с лектором (электронная почта).

Текущий контроль осуществляется с помощью тестирования.

Данный курс рассчитан на два учебных семестра. В конце каждого семестра обучающийся сдает зачет в виде презентации по одной из пройденных в семестре тем.

**Образец тестового задания**

**Подчеркните правильный вариант:** *Приводимый далее фрагмент написан на (современном чешском, древне-чешском) языке.*

Genz zeymene byl wyehla | ny  
gehoz rozum byl tak ya | ny  
ze gmu bylo w | yeczko znamo  
wzemy wmorzi whwyezdach tamo  
ten w | ak t | | tweru wyecz wyczita  
gez przed geho | my | lem | krita

**Методические указания  
для самостоятельной работы студентов**

1. О современной языковой ситуации в Чешской республике и о её истоках см. [Широкова, Васильева, Едличка 1990: 5-22], [Широкова 1961: 258-286], [Изотов 2008: 64-69].

О проблемах диалектного членения чешского языкового массива см. [Широкова 1961: 287-317].

2. Современный чешский алфавит см. [Чешский... 1988: 7-10]. Об истории чешской графики см. [Широкова 1961: 318-332].

3. См. [Чешский... 1988: 11-55].

4. См. [Широкова, Васильева, Едличка 1990: 45-66].

5. См. [Изотов 2011: 100-116].

6. См. [Чешский... 1988: 59-67].

7. См. [Изотов 2011: 116-120].

8. См. [Чешский... 1988: 68-78].

9. См. [Изотов 2011: 85-93].

10. См. [Чешский... 1988: 79-90].

11. См. [Изотов 2011: 120-125].

12. См. [Чешский... 1988: 91-99].

13. См. [Изотов 2011: 136-144].

14. См. [Чешский... 1988: 100-111].

15. См. [Теория... 1990].

16. См. [Изотов... 2008].

17. См. [Чешский... 1988: 112-124].
18. См. [Чешский... 1988: 125-135].
19. См. [Чешский... 1988: 136-145].
20. См. [Чешский... 1988: 146-156].
21. См. [Изотов 2011: 94-97].
22. См. [Чешский... 1988: 157-165].
23. См. [Чешский... 1988: 166-177].
24. См. [Чешский... 1988: 178-189].
25. См. [Изотов 2011: 125-136].
26. См. [Чешский... 1988: 190-203].
27. См. [Чешский... 1988: 204-218].
28. См. [Чешский... 1988: 219-228].
29. См. [Чешский... 1988: 229-237].
30. См. [Чешский... 1988: 238-248], [Малирж и др. 2010: 75, 96-97], <http://cs.wikipedia.org/>
31. См. [Малирж и др. 2010: 90-91, 102-103], <http://cs.wikipedia.org/>
32. См. [Чешский... 1988: 479-498], [Изотов 2005].
33. См. <http://ucnk.ff.cuni.cz/>

## **7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины**

### **а) основная литература:**

- Изотов А.И.* Материалы к «Чешской грамматике» // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 42. – М.: 2011. – С. 85-144. [электронная копия всех выпусков в формате .pdf доступна на <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>]
- Изотов А.И.* Чешский язык: Учебное пособие по развитию устной речи на материале видеофильмов. – М.: Филоматис, 2005. [электронная копия упражнений и словаря в формате .pdf доступна на <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>]
- Изотов А.И.* Учебный чешско-русский и русско-чешский словарь: около 40 000 слов и выражений. — М.: Филоматис, 2012. — 832 с.
- Широкова А.Г., Васильева В.Ф., Едличка А.* Чешский язык. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- Чешский язык: Учебник для I и II курсов: Для студентов филол. спец. вузов / *А.Г. Широкова, П. Адамец, Й. Влчек, Е.Р. Роговская.* 2 изд. испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1988.

### **б) дополнительная литература**

- Изотов А.И.* Чешские атрибутивные причастия на фоне русских. М.: Филологический факультет МГУ, 1993. [электронная копия в формате .pdf доступна на <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>]
- Изотов А.И.* Литературный чешский язык и обиходно-разговорное койне // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 36. – М.: Макс

Пресс, 2008. [электронная копия в формате .pdf доступна на <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>]

*Изотов А.И.* Императивность как прагмалингвистический феномен: На материале чешского языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2008.

*Малирж Ф., Конецкий Я., Порак Я., Шнидр А., Шкарда Ф.* Чешский язык: Учебник-самоучитель для начинающих / Под ред. *А.И. Изотова*. – М.: Филоматис; Издательство «Омега-Л», 2010.

*Нещименко Г.П.* Языковая ситуация в славянских странах. – М.: Наука, 2003.

Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990.

*Широкова А.Г.* Чешский язык. – М.: Изд. лит. на иностр. языках, 1961.

*Svejnová J.* Česky, prosím I. Učebnice češtiny pro cizince. - Praha: Karolinum, 2008.

*Čechová E., Trabelsiová H., Putz H.* Chcete mluvit česky? - Liberec, 1999.

*Hádková M., Líněk J., Vlasáková K.* Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. - [Praha:] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2005.

*Holá L., Bořilová P.* Čeština Expres 1 (A1). - Praha: Akropolis, 2010.

*Kestrňanková M., Šnaidaufová G., Kopicová K.* Čeština pro cizince - učebnice. Úroveň B1. - Brno, Computer Press, a.s., 2010.

#### **в) программное обеспечение и Интернет-ресурсы**

- чешский сектор Википедии <http://cs.wikipedia.org/>
- сайт Национального корпуса чешского языка: <http://ucnk.ff.cuni.cz/>
- <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>

#### **8. Материально-техническое обеспечение дисциплины:**

Материально-техническое обеспечение дисциплины предполагает:

- доступность указанной литературы;
- доступ к Интернету во внеаудиторное время.