

Марьяновская Елена Леонидовна

**КУМУЛЯТИВНЫЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Целью статьи является обоснование кумулятивного аналитико-синтетического подхода к интерпретации текста как особого вида переводческого анализа в процессе чтения оригинала. При таком подходе чтение будет выступать как предпосылка перевода художественной литературы, поскольку чтение - это не рецептивный, а рецептивно-репродуктивный процесс, в котором закладываются основные компетенции переводчика художественной литературы, это попытка связать творчество автора при создании произведения и творчество читателя при восприятии этого произведения в аналитико-синтетическое единство, которое зиждется на общности индивидуального и коллективного опыта.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2012/5/30.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2012. № 5 (16). С. 119-127. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2012/5/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта; Наука, 2009. 384 с.
2. Биренбаум Я. Г. Английские возвратные и усилительные местоимения // Иностраный язык в школе. 1983. № 5. С. 14-17.
3. Бузаров В. В. Диалогическая речь как самостоятельная коммуникативная подсистема литературного языка // Вестник ПГЛУ. 2002. № 4. С. 29-30.
4. Бузаров В. В. Основы синтаксиса английской разговорной речи. М.: КРОН-ПРЕСС, 1998. 366 с.
5. Вейхман Г. Н. Новое в грамматике современного английского языка. М.: Астрель; АСТ, 2006. 542 с.
6. Жигadlo В. Н., Иванова И. П., Иофик Л. Л. Современный английский язык. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1956. 350 с.
7. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
8. Иванова И. П., Чахоян Л. П., Беляева Т. М. История английского языка. СПб.: Аквалон, 2006. 560 с.
9. Плоткин В. Я. Грамматические системы в английском языке. Кишинев: Штиинца, 1975. 128 с.

**FUNCTIONAL-STYLISTIC WORKLOAD
OF REFLEXIVE-INTENSIFYING PRONOUNS IN MODERN ENGLISH DIALOGUE**

Natal'ya Vasil'evna Makovkina
Department of English Language
Stavropol' State University
makovkina82@list.ru

The author reveals the peculiarities of the English reflexive-intensifying pronouns functioning in modern dialogue taking into account its characteristics. This category of pronouns in the English dialogic speech can act as substitutes for personal pronouns with expressed emotional colouring and weakened lexical meaning or stylistically neutral units with dominant denotative meaning.

Key words and phrases: dialogue; reflexive-intensifying pronouns; personal pronouns; some of reflexivity; expressiveness; function; denotative and connotative meanings.

УДК 81:42+378.114

Педагогические науки

Целью статьи является обоснование кумулятивного аналитико-синтетического подхода к интерпретации текста как особого вида переводческого анализа в процессе чтения оригинала. При таком подходе чтение будет выступать как предпосылка перевода художественной литературы, поскольку чтение - это не рецептивный, а рецептивно-репродуктивный процесс, в котором закладываются основные компетенции переводчика художественной литературы, это попытка связать творчество автора при создании произведения и творчество читателя при восприятии этого произведения в аналитико-синтетическое единство, которое зиждется на общности индивидуального и коллективного опыта.

Ключевые слова и фразы: кумулятивный аналитико-синтетический подход; филологическое чтение; многомерность знака; чтение и созидание на основе авторской образной системы; переводческая компетенция; чтение как рецептивно-репродуктивный процесс.

Елена Леонидовна Марьяновская, к. пед. н., доцент
Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации
Институт иностранных языков
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина
e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

**КУМУЛЯТИВНЫЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДЧИКОВ[©]**

Обучение чтению на иностранном языке и интерпретации текста в процессе подготовки переводчиков носит специфический характер, так как методика овладения иностранным языком при подготовке переводчиков значительно отличается от методики, направленной на обучение филологов, будущих педагогов. Эта разница становится очевидной тогда, когда перед преподавателем стоит задача научить студента, будущего переводчика, интерпретации художественного текста. Здесь справедливо отметить, что анализ текста для целей перевода является приоритетной задачей, так как от ее выполнения, в основном, зависит качество перевода.

Итак, способы анализа текста зависят не только от цели писателя, но и от цели читателя. Эти цели всегда взаимосвязаны, так как читатель является активным участником диалога с автором. Это взаимодействие становится более сложным, если читатель – переводчик. В этом случае необходим подробный многоаспектный переводческий анализ текста. Результаты этого анализа зависят от кумулятивного аналитико-синтетического подхода, основные вехи которого будут представлены в статье.

Прежде чем подробно обосновать и представить процесс такого анализа, поясним этимологию предлагаемого нами термина «кумулятивный аналитико-синтетический подход».

Ученые, занимающиеся обучением чтению на иностранном языке, сходятся на том, что анализ и синтез – компоненты единого аналитико-синтетического процесса, которым является чтение, с той лишь оговоркой, что в зависимости от целей чтения один из этих видов деятельности выходит на первый план. Так, аналитическое чтение трактуется как «чтение, приучающее учащихся активно пользоваться своими знаниями по грамматике и лексике» [5, с. 69], при этом понимание текста достигается через анализ языковой формы. В более глубокой интерпретации аналитическое чтение – это опыт целостного филологического анализа, цель которого – раскрыть важнейшие идейные и художественные особенности рассматриваемого текста. При этом внимание распределяется между сюжетом, основной мыслью, «интересными выражениями», примерами различных стилистических фигур и тропов или грамматических явлений, а также оттенками мысли и эмоций, выражаемых художественными средствами. В связи с тенденцией рассматривать процесс чтения как процесс активного взаимодействия, диалога между автором и читателем, все чаще вместо аналитического чтения стали использовать термин «анализ дискурса» применительно к художественному тексту. Анализ дискурса представляет собой «интегральную сферу изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности» [7, с. 79]. В рамках анализа дискурса акцент смещается с языковых форм на того, кто их употребляет и почему (то есть автора произведения), и на того, кто их интерпретирует (то есть читателя). Пользуясь современной терминологией, можно сказать, что в центре внимания оказывается языковая личность, а процессы порождения и восприятия дискурса рассматриваются как результат речемыслительной деятельности индивида и как «способ отражения действительности в сознании <...> с помощью элементов системы языка» [2, с. 13]. В связи с этим анализ дискурса представляет собой динамичный процесс взаимодействия автора и читателя, в который (как в любой процесс коммуникации) вовлечены не только лингвистические, но и экстралингвистические знания, позволяющие раскрыть намерения автора, способы воздействия на читателя [12, р. 26-27].

Наконец, в рамках анализа дискурса деятельность читателя рассматривается в терминах гипотез и предположений, которые в процессе восприятия и понимания выдвигает читатель, пытаясь ответить на вопросы «кто», «что», «где» и «когда». Ответами на эти вопросы и будут так называемые информативные и логические предположения [ibidem, р. 260]. Вопросы «как» и «почему» ведут к выдвиганию так называемых оценочных и тщательно продуманных предположений (*elaborative, evaluative inferences*). Например: *At the lake shore there was another rowboat drawn up. The two Indians stood waiting.* Это начало рассказа Э. Хемингуэя *Indian Camp*. Первое предложение – короткое, которое сразу же уточняет, кто рассказчик: воспринимать события в такой последовательности может только главный герой (мальчик Ник), стоящий на берегу озера и наблюдавший не только за упомянутой лодкой, но и за той, которая уже отплыла. Об этом «сигнализирует» словосочетание *another boat* – «еще одна лодка». Эта же деталь свидетельствует о том, что повествование начинается с середины. Данный прием характерен для манеры письма Э. Хемингуэя: с одной стороны, это способ вовлечь читателя с первых же строк рассказа, а с другой – подтверждение собственно авторского восприятия жизни как непрерывного пути по дороге от незнания к приобретению опыта.

Как видим, оценочные предположения чаще всего основываются не только на фактической информации, извлекаемой из текста, а главным образом на имеющихся у читателя фоновых знаниях и опыте. Только таким образом можно увидеть, насколько правильно и на верном ли месте употреблено каждое слово, то есть оценить эффективность способов воздействия на читателя, используемых автором. Именно такой подход к анализу художественного произведения послужил теоретической основой наших рассуждений.

Дальнейшее изучение проблемы привело нас к рассмотрению понятия «филологическое чтение», которое определяется некоторыми методистами как изучение информации, содержащейся в тексте, а также языковой стороны текста (С. К. Фоломкина) [10, с. 185]. Думается, речь идет не только об изучении информации, но и об ее интерпретации. На это указывает, например, Н. Ф. Коряковцева, которая полагает, что филологическое чтение – это именно анализ и интерпретация культуроведческой и страноведческой информации, содержащейся в тексте [6, с. 30-31]. Основываясь на этом определении и учитывая трактовку М. В. Сергиевского, Н. Ф. Коряковцева выделяет два взаимосвязанных аспекта филологического чтения: культуроведческий (лингвокультуроведческий) и лингвистический. Отличие этих подвидов состоит в направленности внимания читающего на различные объекты анализа и интерпретации текста. В первом случае автор называет этот вид чтения собственно филологическим. Объектом анализа и интерпретации здесь является культуроведческая и страноведческая информация (специальные понятия, реалии, речевые формулы, характерные коммуникативные ситуации и т.д.). Целью данного подвида является познание культуры народа через познание его языка, представленного в тексте как продукте лингвокультуры.

Лингвистическое чтение, согласно Н. Ф. Коряковцевой, направлено на изучение собственно языка через углубленное изучение текстов на этом языке. Объектом анализа и интерпретации в данном случае является «текст как речевое произведение – продукт речевого общения и особенности использования языковых средств для решения коммуникативных задач, выражения определённых коммуникативных намерений и замысла автора» [Там же, с. 31].

Принимая во внимание вышеизложенные трактовки, можно определить филологическое чтение как комплексное, системообразующее направление в обучении чтению и в подготовке специалистов-филологов. Мы понимаем этот вид чтения как процесс внимательного «вычитывания» всей эксплицитной и имплицитной информации, содержащейся в тексте, а также постоянное обращение к опыту, лингвистическому и экстралингвистическому, и его систематизацию. Филологическое чтение позволяет проводить стилистический анализ произведения в двух аспектах: 1) функциональный анализ в плане стилистики как науки о приёмах повышения эффективности воздействия на читателя; 2) анализ дискурса в плане стилистики как науки об авторском стиле, о том, что отличает данного автора от других авторов.

Принятое в зарубежной терминологии понятие *close reading* (J. Webster, P. Kain, R. Johnson, J. Lynch, K. Wheeler, E. Martin, etc.) лишь частично соответствует понятию «филологическое чтение» (см. определение). Зарубежный термин использовался с 50-х годов прошлого века в литературной критике, но в методике обучения чтению термин существует совсем недавно. Принципиальное отличие филологического чтения от *close reading* заключается также в том, что последнее направлено на анализ, в то время как филологическое чтение направлено на синтез: мы анализируем каждое слово, деталь, чтобы увидеть целое.

Филологическое чтение объясняет синтаксис текста как явление не только грамматическое, но и риторическое, а также культурное. Стержневым фактором при филологическом чтении является замысел автора произведения и ожидания читающего в плане приобретения опыта от чтения того или иного текста. Основу филологического чтения составляет компетенция выдвижения и верификации гипотез. Эта компетенция реализуется и совершенствуется по мере накопления читательского, лингвистического, культуроведческого и жизненного опыта на протяжении всего курса обучения. Компетенция выдвижения и верификации гипотез является ключевой в процессе чтения. Именно за счет этой компетенции обеспечивается диалогичность восприятия и понимания, о которой говорит М. М. Бахтин.

Точкой отсчета в проникновении в замысел высказывания является накопление опыта, как читательского, так и жизненного. Если переосмыслить схему «колесо опыта», данную Д. Робинсоном в книге *Becoming a Translator* [13, p. 69], и представить ее для характеристики процесса филологического чтения, то можно сказать, что в основе интуиции лежит некий объем опыта (лингвистического и экстралингвистического). Благодаря интуиции читатель строит догадки и выдвигает гипотезы, которые в процессе чтения подтверждаются или опровергаются. Из того, что человек приобрел на основании догадок и гипотез, делаются выводы, являющиеся дополнением к уже имеющемуся опыту. На основании нового опыта строятся новые догадки, выдвигаются новые гипотезы, и представленный выше процесс развивается по спирали.



Схема 1. «Колесо опыта»

Может показаться, что метод филологического чтения тесно связан или даже взаимозаменяем с филологическим анализом текста, который предлагают многие современные ученые (см. работы Л. Г. Бабенко, Н. С. Болотновой, Н. А. Николиной и др.). Несмотря на некоторые отличия в трактовках, филологический анализ текста определяется в основном как совокупность лингвистического, стилистического и литературоведческого анализов, что дает возможность авторам говорить о комплексном интегральном характере филологического анализа. Обобщая данные, полученные в результате анализа каждой из составляющих, деятельность, которую называют филологическим анализом, «устанавливает взаимосвязь формы и содержания произведения в культурно-историческом контексте эпохи» [3, с. 28]. При таком анализе художественный текст рассматривается и как эстетический феномен, обладающий цельностью, образностью и фикциональностью, и как форма обращения к миру, т.е. как коммуникативная единица, в которой, в свою очередь,

моделируется определенная коммуникативная ситуация; и как частная динамическая система языковых средств [9]. Понимая, что простое разложение целого на элементы влечет за собой разрушение целостности анализируемого текста, авторы этого подхода уточняют, что в процессе анализа следует учитывать единство впечатления и рассматривать выделяемые элементы в системных связях и отношениях [Там же].

Как видим, филологическое чтение и филологический анализ текста, несмотря на общую цель (интерпретация текста с целью проникновения в замысел автора), все-таки, суть, разные процессы. Во-первых, филологическое чтение в равной степени уделяет внимание и анализу, и синтезу, поскольку процесс восприятия начинается все-таки с синтеза, с целостного впечатления от прочитанного, затем происходит анализ частей, который должен обязательно вести ко вторичному синтезу (М. К. Бородулина), то есть к целостному восприятию текста на качественно новом уровне. Во-вторых, процесс «вычитывания» эксплицитной и имплицитной информации, о котором говорилось выше, помогает вывести в светлую точку сознания ответ на вопрос, «как верное слово становится на верное место» [8, с. 90]. Это, в свою очередь, ведет к тому, что при филологическом чтении в центре внимания оказывается не столько процесс восприятия и понимания авторского замысла, сколько анализ процесса порождения автором высказывания. Только при таком условии можно говорить о диалогизме чтения (М. М. Бахтин) и о равноправном взаимодействии участников творческого треугольника «автор-текст-читатель».

Ещё одну точку зрения, несколько перекликающуюся с нашей, находим в работе Н. С. Валгиной «Теория текста», в которой, используя иные термины, ученый описывает похожий процесс. Автор предлагает функциональный и прагматический анализ текста как «динамической коммуникативной единицы». Функциональный анализ учитывает как экстра-, так и интратекстовые признаки (коммуникативную ситуацию, статус коммуникантов, выбор автором средств коммуникации). «Функциональный анализ помогает вскрыть собственно содержательные качества текста. Дело в том, что языковые знаки в тексте конкретизируют свое значение, будучи соотношенными с другими языковыми знаками, они вступают с ними в особые, свойственные данному тексту отношения» [4]. Кроме того, функциональный анализ учитывает отношение автора к объекту высказывания, его коммуникативное намерение и т.д. В центре внимания прагматического анализа текста, неразрывно связанного с функциональным, согласно Н. С. Валгиной, находится главным образом взаимодействие автора и читателя в акте коммуникации. Именно в рамках прагматического анализа текст рассматривается как дискурс, то есть в совокупности с экстралингвистическими факторами, что требует постоянного обращения не только к лингвистическому, но и к экстралингвистическому опыту читателя, иначе называемому фоновыми знаниями.

Тем не менее, Н. С. Валгина, следуя концепции А. Р. Лурии, рассматривает процессы порождения и восприятия высказывания как взаимосвязанные, но зеркальные процессы, то есть разнонаправленные, в то время как филологическое чтение в нашем понимании стремится к воссозданию процесса порождения замысла автора. Это становится особенно важным, если читатель – переводчик.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что существующие подходы не рассматривают процессы анализа и синтеза как симультанно протекающие, а следовательно, не учитывают тот диалог между автором и читателем, который делает последнего вполне естественным соавтором, что очень важно для студентов-переводчиков. Именно поэтому мы уходим от термина «филологическое чтение» и вводим термин «аналитико-синтетический подход» к интерпретации текста. Рассмотрение художественного произведения в качестве продукта и в качестве процесса создания этого продукта есть особенность аналитико-синтетического подхода к изучению дискурса, предполагающего, что текст (продукт) и дискурс (процесс) представляют собой неразрывное единство.

Основная задача читателя-переводчика – пройти естественный путь создания художественного произведения, который основан на симбиозе анализа и синтеза, с одной стороны, а с другой – на естественном диалогизме, описанном М. М. Бахтиным [1, с. 105-106]. При порождении любой текст развивается в пространстве и времени, и каждое новое продвижение текста – это очередной ответ на вопрос воображаемого читателя. В этом и заключается естественность процесса создания развернутого кумулятивного образа. При аналитико-синтетическом подходе очень ясно прослеживается, как и почему автор использует то или иное слово в той или иной коллокации, то есть слова и структуры определяются в качестве строительного материала, что позволяет студенту видеть сам процесс создания текста, согласно двум законам коммуникации, а именно: закону добавления информации и закону направления модификации признака. На каждом новом витке этого процесса нас интересует уровень информации, к которой принадлежит единица текста, и то, каким образом эта информация добавляет новый смысл. Анализируя и синтезируя информацию подобным образом, мы фактически восстанавливаем процесс порождения текста. Такое накопление дает многогранные факты о строительстве текста на разных уровнях. Поэтому предлагаемый подход носит также кумулятивный характер.

Приведем пример, взятый из первой главы романа Джеймса Джойса «Улисс»: *Under the upswelling tide he saw the writhing weeds lift languidly and sway reluctant arms, hising up their petticoats, in whispering water swaying and upturning coy silver fronds.* По структуре это простое распространенное предложение с двумя причастными оборотами. Объектом высказывания являются водоросли, которые характеризуются в двух направлениях. С одной стороны, они локализируются в пространстве за счет стоящего в препозиции обстоятельства места (*under the upswelling tide*). Это направление модификации параллельно движению текста. С другой стороны, автор модифицирует объект высказывания за счет причастных оборотов и ещё одного обстоятельства места (*hising, swaying, upturning and in whispering waters*), которые находятся в постпозиции, и это уже направление, обратное движению текста. Кроме того, в этом предложении, которое по структуре является кумулятивным,

можно вычлени́ть иерархию модификаций. Прежде всего, все добавления модифицируют главный объект высказывания – водоросли, которые персонифицируются. После локализации объекта в пространстве Дж. Джойс модифицирует его в ядре предложения за счет определения *writhing*, обстоятельства образа действия *languidly* и дополнения *reluctant arms*. Это уже следующий уровень модификации, который интересен тем, что автор использует добавление «со знаком минус», то есть расчленение, поскольку характеристика *sway reluctant arms* касается только части объекта. На следующем уровне модификации после паузы Дж. Джойс добавляет ещё одну характеристику *swaying and upturning coy silver fronds*, которая модифицирует всю «фигуру» водорослей, но уже без рук. Обращает на себя внимание тот факт, что Дж. Джойс описывает отношение самих водорослей к приливу: (*lift languidly* – вяло, неохотно; *sway reluctant arms*). При этом автор использует прилагательное *reluctant*, а не наречие *reluctantly* по аналогии с *languidly* для того, чтобы показать, что это характеристика водорослей перманентна и это уже характеристика не действия, а объекта. Как видим, Дж. Джойс, используя серию добавлений и модификаций, создает образ по своим законам. И в этом строительстве ему, кроме всего, помогают паузы различной длины, но всегда имеющие значение. Прежде всего, Дж. Джойс создает эти паузы, отделяя причастные обороты от ядра предложения запятыми. Это помогает автору создать особый ритм, имитирующий медленное движение водорослей под действием прилива. Однако первая, самая короткая, пауза создается за счет того, что предложение начинается с обстоятельства места *under the upswelling tide*, что несколько замедляет движение, давая читателю возможность представить необходимую картину. Далее следует более длинная пауза между ядром предложения и первым причастным оборотом, а затем – самая длинная пауза, отделяющая второй причастный оборот. Длина этой паузы обеспечивается не только запятой, но и ещё одним обстоятельством места (*in whispering waters*), которое вопреки правилам дается не в конце оборота, а вначале. Эта пауза разделяет две характеристики одного объекта высказывания, подключая к уже задействованному зрительному анализатору ещё и слуховой: инверсия в причастном обороте, то есть использование обстоятельства места перед характеристиками водорослей позволит читателю услышать звук человеческого шепота, сплетен о водорослях, напоминающих танцовщиц канкана.

Следует отметить, что Дж. Джойс апеллирует к этому анализатору не только на уровне значения слова, но и на уровне звука, используя аллитерацию, которая создает необходимый ритм и звучание: свистящие [s], [z], [ð] (*upswelling, saw, writhing, sway, hising, whispering, swaying, silver*) наряду с *-ing*-формами обозначают движение и имитируют шум поднимающейся воды; сонорный [l] (*lift languidly, reluctant*) придает высказыванию музыкальность, полугласный [w] (*weeds, sway, whispering water swaying*) передает гул прилива. Дж. Джойс использует звук как связующее звено, объединяющее факты в единое впечатление, вовлекая прежде всего слуховой анализатор. Получается, что форма знака подчеркивает форму содержания.

С точки зрения содержательной информации, заключенной в этом предложении, автор, прежде всего, создает движение вверх (*upswelling, writhing, hising up, upturning*), несмотря на то, что развертывание образа начинается с предлога *under*. После локализации в пространстве Дж. Джойс пишет: *he saw*, обозначая, таким образом, перспективу направления восприятия. Это уже описание совсем другого плана: описание индивидуального чувственного опыта и в то же время описание опыта, известного всем, поскольку все дальнейшие образы строятся на смешении чувственного и фактического. Герой стоит на берегу и наблюдает за движением водорослей под влиянием прилива. С самого начала образ водорослей вертикальный и напоминает не просто живые существа, а именно женщин. Используя сложное дополнение с инфинитивом (*he saw the weeds lift languidly and sway reluctant arms*), Дж. Джойс создает образ вечности, внутри которого идет постоянное движение вверх (*upswelling, writhing, hising up, upturning*). Мы не случайно упоминаем в этом ряду *writhing*, поскольку полагаем, что автор намеренно использовал именно этот глагол, рассчитывая на реализацию его прямого значения («корчиться в муках») и на естественную ошибку восприятия: *writhing* очень напоминает *rising*. При этом получается новое ощущение, а образ водорослей приобретает ещё одну человеческую характеристику. Кроме того, автор развивает зловещий образ прилива-опухоли, от которого приходится корчиться в муках. Персонификация водорослей продолжается, когда их ветви герой воспринимает как руки, и об этом мы уже упоминали выше.

Причастный оборот, следующий после паузы (*hising up their petticoats*), продолжает художественное сравнение: водоросли представляются герою игриво поднимающимися юбочки. Дело в том, что в 20-е годы, то есть в то время, когда писался роман, канкан был очень популярен. Именно этот танец и вызвал у героя такой ассоциативный образ, который продолжает разворачиваться в следующем причастном обороте: *in whispering water swaying an upturning coy silver fronds*. В нем Дж. Джойс далее персонифицирует водоросли, добавляя эпитет *coy* при описании листьев и стеблей, который обычно используется для характеристики человека. (При этом Дж. Джойс дополняет созданный в предыдущем обороте образ, ведь *silver fronds* – это те же самые *petticoats*. Водорослям приходится казаться скромными, потому что «танцуют они» в водах, которые постоянно шепчутся (*in whispering waters*)). Из примера можно видеть, что читатель-переводчик, анализирующий художественное произведение, является одновременно его создателем, а если это так, то основным инструментом, используемым при анализе, является интерпретация движения информации, фактической и эмоциональной, которая не всегда совпадает с интерпретацией самого создателя этого текста в силу различного лингвистического и прагматического опыта автора и читателя. Интерпретация текста читателем является вторичной, так как он непременно учитывает интерпретацию автора. Кроме того, анализ предыдущей информации неизбежно влияет на интерпретацию последующей информации. Читатель воссоздает текст заново, опираясь на целый ряд данных, полученных в результате обращения к авторской позиции и

собственной позиции по отношению к эстетическому и фактическому содержанию текста произведения. В этом смысле читатель как бы дополняет создателя текста, оценивая опыт автора и свой собственный опыт.

Итак, аналитико-синтетический подход к исследованию дискурса подразумевает чтение и созидание на основе авторской образной системы, манеры письма (авторского стиля), авторского восприятия действительности и процессов сопоставления собственной эстетической и фактической информации с авторской, согласно коммуникативным стратегиям сравнения, аналогии и контраста. Анализ при таком подходе может быть, по крайней мере, трех видов. В первом случае текст рассматривается как линейная дискретная последовательность, где формальные и содержательные компоненты анализируются с точки зрения роли каждого в коммуникативной канве целого. Второй вид анализа рассматривает текст как дискурс, определяя процесс выбора автором слова, фразы, грамматической конструкции и т.д. Когерентность дискурса на всех уровнях обеспечивается эффективностью и точностью слова, фразы, предложения и т.д., с какой автор создавал свое произведение, и рассматривается как противоположно направленный процесс вторичного созидания. Третий вид анализа можно назвать сопоставительным, так как в его результате определяется уникальность произведения, манеры письма автора, способ воздействия на читателя и социо-семиотической системы, заключенной в произведении, благодаря которой все, что создает автор, и все, что созидает читатель, рассматривается как система знаков, имеющих не только двумерную структуру (форму и содержание), но и многомерную структуру.

Покажем на примере ещё нескольких предложений из первой главы романа Дж. Джойса «Улисс», как происходит каждый из трех видов анализа:

Under the upswelling tide he saw the writhing weeds lift languidly and sway reluctant arms, hising up their petticoats, in whispering water swaying and upturning coy silver fronds. (Day by day: night by night: lifted, flooded and let fall. Lord, they are weary: and, whispered to, they sigh. Saint Ambrose heard it, sigh of leaves and waves, waiting, awaiting the fullness of their times, diebus ac noctibus iniwsia patiens ingemiscit. To no end gathered: vainly then released, forth flowing, wending back: loom of the moon. Weary too in sight of lovers, lascivious men, a naked woman shining in her courts, she draws a toil of waters.

В этом абзаце Дж. Джойс использует способ изложения, опирающийся, прежде всего, на образное видение. Все, о чем говорит писатель, имеет фактическую основу, но в то же время он апеллирует к чувственному опыту, полагается на ассоциации и поток сознания. В связи с этим, несмотря на то, что автор задействует все анализаторы, в этом абзаце практически нет того, что лежит на поверхности, а есть только внутренний план. Отправной точкой является природное явление, вода, а объектом высказывания, как отмечалось выше, – водоросли.

Предлагаемый для анализа отрывок построен на художественном сравнении, и источником метафор являются ассоциации. Художественное сравнение приводит к финальному разрешению открытий героя. Если суммировать этот абзац как художественное сравнение, то он имеет чрезвычайно интересный характер. В первой части водоросли сравниваются с танцующими женщинами. Во второй части танцующие женщины сравниваются с водорослями, но вносится новый двойной образ – *a toil of waters*: с одной стороны, это – невод, а с другой стороны, это – тяжелый бесполезный труд, который совершают воды, движимые приливом и отливом. Этот образ невода и тяжелой работы по его извлечению становится средством перехода в тексте и переносит читателя к следующему абзацу, в котором неводом вытаскивают из воды покойника.

На втором уровне анализа необходимо восстановить процесс созидания, или порождения, дискурса. Первое предложение этого абзаца мы уже проанализировали выше. Второе, третье и четвертое предложения в анализируемом абзаце представляют собой авторское отступление, которое намеренно дается в скобках как комментарий и носит философский характер. Джойс ещё и ещё раз делает акцент на том, что это перманентное движение водорослей повторяется испокон века: *Day by day: night by night: lifted, flooded and let fall*. Несмотря на то, что в этом предложении отсутствует подлежащее, читатель без труда может его восстановить: писатель продолжает создавать образ водорослей. За счет использования параллельных конструкций достигается эффект монотонности и рутины, а три глагола звучат как финальное разрешение аккорда: Джойс суммирует фактическую информацию предыдущего предложения на всех уровнях – фонетическом, содержательном и смысловом: *lifted, flooded and let fall*. Кроме того, писатель прибегает к аллитерации ключевых согласных всего отрывка: [l] и [f]. Наконец, имплицитное присутствие объекта высказывания и форма глаголов (причастия прошедшего времени) ещё раз показывают, что водоросли совершают свою перманентную активность не по собственной воле, а под действием воды. Именно поэтому в предыдущем предложении Джойс использует характеристики *languidly* и *reluctant*, которые в анализируемом предложении приводят к *let fall*.

Следующее предложение в авторском комментарии показывает мастерство Джойса в плане создания необходимого физического ощущения: *Lord, they are weary: and, whispered to, they sigh*. За счет пауз различной длины (после обращения к Господу, после двоеточия, после запятой, обособляющих причастие прошедшего времени) писатель имитирует вздох, который издают уставшие водоросли. Кроме того, автор далее разворачивает очеловеченный образ водорослей. В этом предложении все характеристики объекта высказывания персонифицированы. Следует отметить, что Дж. Джойс, ни разу не повторяясь на уровне слова, вновь и вновь подчеркивает монотонность активности водорослей, поскольку *weary* означает не просто «очень усталый», а «уставший от совершения одного и того же действия на протяжении долгого времени». Наконец, обращение к Богу, с одной стороны, передает отношение автора, а с другой – служит созданию того же эффекта: испытывая сильную усталость, человек часто произносит это обращение.

Парадокс следующего предложения заключается в том, что в нем на первый план выходит не лингвистическая, а экстралингвистическая информация. Дж. Джойс рассчитывает на фоновые знания читателя: *Saint*

Ambrose heard it, sigh of leaves and waves, waiting, awaiting the fullness of their times, diebus ac noctibus iniwsia patiens ingemiscit. Святой Амвросий, который слышал вздох водорослей и волн, жил в IV веке нашей эры и был миланским епископом. Эта фактическая информация раскрывает новый уровень повествования. Таким образом, автор показывает, что водоросли издревле терпеливо выполняют свою монотонную функцию и страдают под действием прилива ни одну тысячу лет! Безусловно, повторы на уровне *-ing-*форм, звуков, необычное использование уточнения (сначала Дж. Джойс использует местоимение *it*, а затем детально объясняет, что за ним скрыто) служат той же цели, но добавление нового экстралингвистического уровня придает созданному образу вечность. Фраза на латыни даже без перевода придает страданиям водорослей достоинство. Но если читатель поймет и ее значение, то окажется, что лингвистическая информация, заключенная в ней, также неразрывно связана с объектом высказывания.

На этом авторское отступление заканчивается, и читатель возвращается к точке зрения героя: *To no end gathered: vainly then released, forth flowing, wending back: loom of the moon.* В этом предложении Дж. Джойс снова сочетает несколько уровней: фонетический, синтаксический, смысловой и уровень чувственного восприятия. Начало звучит как законченное утверждение, которое подытоживает предыдущие рассуждения героя и автора: в вечных страданиях водорослей нет никакой цели, а значит, нет никакого смысла. Однако после достаточно длинной паузы писатель прибегает к уточнению, в котором далее показывает движение водорослей, теперь уже вперед и назад (*forth... back*), возвращая читателя, таким образом, к предыдущему абзацу, где направление движения было именно таким. Дальнейшие паузы необходимы автору, чтобы создать и дать возможность почувствовать ритм этого движения вперед-назад, а также подвести еще к одному художественному сравнению: *loom of the moon.* *Loom* – это челнок в ткацком станке, который двигается вперед-назад, точно так же Луна движет приливом и отливом, то есть приводит в движение воду и водоросли, которые вынуждены подчиняться стихии. Аллитерация все тех же ключевых согласных [f] и [l] в этом предложении показывает, что автор продолжает развивать начатый в первом абзаце главы образ. Так, Дж. Джойс задействует все уровни: и лингвистические, и экстралингвистические, апеллирует к повседневному опыту читателя и разворачивает сложный многогранный образ, опираясь на общеизвестные факты и чувственное восприятие действительности. Получается, что образ – это производная ассоциаций, связанных с фактическим и эмоциональным опытом человека.

Финальное предложение абзаца – мостик к следующей части главы, в которой создается иная образная система: *Weary too in sight of lovers, lascivious men, a naked woman shining in her courts, she draws a toil of waters.* Это предложение – своего рода уточнение к последнему образу предыдущего предложения – к Луне. Автору нужна пауза именно такой длины (не запятая, а точка), чтобы обозначить постепенный переход к другой образной системе. Начало предложения воспринимается как уточнение к предыдущему еще и потому, что Дж. Джойс использует инверсию *weary too in sight of lovers* и еще одно уточнение – *lascivious men*. Здесь получается соединение двух образов: водорослей, напоминающих танцующих канкан женщин, которые устали от своего вечного бесполезного движения, и луны, которая также сравнивается с обнаженной женщиной, уставшей от бесконечного танца на глазах похотливых мужчин. Дж. Джойс снова апеллирует к фактам, вызывая в сознании читателя образ женщины, танцующей на сцене, в конусе света (луче прожектора), который защищает ее словно щит (*shining in her courts*) и в то же время выхватывает ее из темноты. Именно это деликатное сравнение исключает сопоставление этого танца со стриптизом. Во время своего танца женщина-луна двигается, а вместе с ней двигается и конус света, и, как тяжелый невод (*toil*), луна «тащит» за собой водную стихию (*she draws a toil of waters*), создавая приливы и отливы. Это придает ее танцу достоинство. Одновременно Дж. Джойс реализует значение омонима *toil* – «тяжелый бесполезный труд», который совершают луна, воды и водоросли, движимые приливом и отливом. Как уже отмечалось выше, соединение значений двух омонимов *toil* в одном и том же контексте делает эту деталь средством перехода к следующему абзацу, в котором неводом вытаскивают из воды покойника.

Заметим, что Дж. Джойс мастерски соотносит вертикальное и горизонтальное пространство, причем как буквально, так и фигурально. Только единство лингвистического и экстралингвистического анализа помогает обнаружить такое «крестообразное» написание текста. Прежде всего, движение в рассмотренном выше абзаце направлено вверх-вниз, вперед-назад. Если исследовать предыдущий и последующий абзацы, обнаружим похожее пересечение горизонтального и вертикального пространства: в абзаце, который предшествует отрывку, вода движется также вперед-назад, а затем вверх, когда волна встает на дыбы, достигая берега, и разбивается о скалы, образуя зловещий цветок из пены; в следующем абзаце из водных глубин неводом вытаскивают утопленника и тянут по воде в лодку. Помимо того, что лежит на поверхности, Дж. Джойс крестообразно сочетает внешний и внутренний планы, то есть физическую активность воды и водорослей, позволяя читателю увидеть и услышать максимальное количество информации о главном объекте высказывания, и мыслительную активность героя, выводящую читателя на естественный процесс диалога с автором. Смена планов позволяет писателю увеличить длину и глубину пауз, тем самым стимулируя внутреннюю мыслительную деятельность читателя-переводчика.

Единство лингвистического и экстралингвистического анализа обеспечивается системой образов и взаимоотношениями между фактуальной действительностью и героем-автором. Манера письма Дж. Джойса отличается его от других писателей еще и потому, что этот «модернист», как его называют многие, опирался прежде всего на факты, представляющие окружающую действительность, а с другой стороны, – на естественные процессы, возникающие при восприятии действительности [11; 14; 15, p. 32-47, 65-81; 16, p. 319-332].

Дж. Джойс ничего не придумывает, он фиксирует всё, что видит и слышит, и, сохраняя присущую человеку ассоциативность мышления, излагает увиденное так, что оно отражает общее в каждом индивидуальном опыте. Именно поэтому его героя можно назвать человеком, познающим философию бытия, который находится один на один с природой и наблюдает за присущим ей круговоротом, а точнее – за метаморфозами, происходящими вокруг него, то есть за переходами всего сущего из одного состояния в другое: *God becomes man becomes fish becomes barnacle goose becomes featherbed mountain*.

Отметим также, что при восприятии действительности многие процессы проходят симультанно. Отображая эти процессы на бумаге, писатель в последовательности лингвистических знаков видит единственный способ приблизиться к «одновременности». Ему на помощь приходят различные характеристики знака, вызывающие у читающего благодаря работе анализаторов (часто одновременной) чувственное отношение к тому, о чем говорится в тексте. Несомненно, работа анализаторов зависит от вида искусства, но в своей писательской манере Дж. Джойс использует практически все анализаторы, давая читателю возможность подойти к «натуре» в разных перспективах. Именно поэтому на третьем уровне анализа мы можем рассматривать все, что создает автор, и все, что созидает читатель как систему знаков, имеющих не только двумерную, но и многомерную структуру. В свою очередь многомерность знака может являться единицей обучения при аналитико-синтетическом подходе. В исследуемом отрывке, помимо указанной многомерности перспектив, с которых читатель наблюдает за созданием кумулятивного образа, многомерен, прежде всего, сам герой, который является и сторонним наблюдателем, и непосредственным участником событий.

Многомерность приобретают и создаваемые Дж. Джойсом кумулятивные образы. Например, водоросли, объект высказывания в абзаце, о котором идет речь, персонифицируются и представляются не просто как уставшие от повседневного монотонного труда создания, а как танцовщицы канкана. В предыдущем же абзаце те же водоросли выступают в образе змей (*seasnakes*). Многомерен и образ луны, которая сначала представляется как ткач, управляющий приливами и отливами, словно челноком, а затем персонифицируется так же, как и водоросли, то есть предстает в образе обнаженной женщины, уставшей от бесконечного танца. Назовем эту многомерность метафорически организованной. Далее можно отметить многомерность омонимическую, которая в анализируемом абзаце иллюстрируется посредством одновременной реализации значений омонимов *toil*, упоминавшейся выше.

Кроме того, писатель использует функциональную многомерность, которая реализуется при переходе от одной образной системы к другой. Так, в абзаце, предшествующем анализируемому, образ водорослей, скорее, вспомогательный, способствующий в полной мере развертыванию образа активной водной стихии, тем не менее, уже упоминавшаяся метафора *seasnakes* очень важна, поскольку она предвосхищает смену систем образов, так как в следующем абзаце главным объектом высказывания становятся водоросли и прилив (то есть вода, но в иной ипостаси). То же самое происходит в конце абзаца. Образ невода в эпизоде с танцующей женщиной и образ ее тяжкого труда (*toil – toil*) служат переходом к следующему эпизоду, где неводом тащат утопленника из воды. То есть взгляд на образ под различными углами зрения придает ему подвижность, он разворачивается будто бы на шарнирах и с каждым поворотом реализует ещё одну функцию.

Предложенное исследование в русле кумулятивного аналитико-синтетического подхода может служить предпосылкой для трех видов переводческого анализа (предпереводческого анализа, анализа в процессе перевода и постпереводческого анализа). Однако описание этого анализа должно основываться на глубоком изучении явления, которое в методической литературе принято называть переводческой компетенцией (И. С. Алексеева, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, Л. Л. Нелюбин, В. Виллс, К. Норд и др.). Нас этот феномен интересует в нескольких перспективах: во-первых, в плане соотношения между переводческой компетенцией и коммуникативной компетенцией как таковой как целями обучения переводчиков иностранному языку и переводу в частности, поскольку мы полагаем, что переводческая компетенция – это модификация коммуникативной компетенции, ее метаморфозы; во-вторых, в плане методики обучения чтению художественной литературы на иностранном языке в процессе выработки переводческой компетенции. Для того чтобы очертить сферу исследования в области кумулятивного аналитико-синтетического подхода при обучении чтению будущих переводчиков, необходимо, на наш взгляд, рассмотреть и решить целый ряд проблем. Прежде всего, это изучение перевода как особого вида коммуникации, которая целиком и полностью зависит от появления ещё одного участника – переводчика, выступающего в роли посредника и берущего на себя две коммуникативные роли: реципиента и интерпретатора информации, что при чтении играет решающую роль, потому что здесь интерпретация содержания способствует не столько интериоризации содержания, сколько объективации и упорядочению этой информации, для чего она и подвергается реструктуризации и дальнейшей сборке, и только потом отправляется реципиенту-читателю перевода. В связи с тем что процессуальность определяет методический аспект нашего подхода, поскольку обучение происходит в процессе чтения и симультанного анализа и синтеза, далее необходимо рассмотреть перевод как процесс рецептивно-репродуктивный, в котором репродукция может выступать в двух планах: как первичная репродукция, которая представляет собой тот же феномен, что и репродукция в ходе чтения любой литературы на родном или иностранном языках, то есть она предполагает диалогизм как неизбежную характеристику чтения в процессе декодирования и перекодировки информации; кроме того, можно говорить о вторичной репродукции, когда происходит расчленение полученной информации на смысловые значимые части, поиск эквивалентов, а также культурных соответствий/несоответствий в языке перевода, их сопоставление с языком и культурой оригинала, а затем их упорядочение, сборка и передача информации реципиенту с последующим возможным редактированием. Следующая

проблема, которую предстоит решить, может быть сформулирована как уточнение термина «интерпретация» в ракурсе предлагаемого нами похода, а также единства и различия текста и дискурса. Это не только понимание дискурса как процесса, а текста как продукта, о котором мы говорили выше, это – рассмотрение характеристик текста и характеристик дискурса как разных ипостасей анализа. Так, говоря об анализе текста, мы подразумеваем анализ сюжетной линии, композиционной структуры, а анализируя дискурс, мы, прежде всего, обращаем внимание на характеристики рассказчика, его роль и функции, на кульминацию, завязку и развязку. Здесь мы обращаем внимание на способы выявления особенностей коммуникативной ситуации, то есть на то, каким образом осуществляется завязка, с которой начинается повествование, где и когда происходит кульминация событий, что определяет характер развязки и т.д. Не менее важной нам видится проблема передачи художественного образа при переводе. Если для студента-филолога достаточно выяснить средства создания художественного образа и интерпретировать замысел автора, то переводчику, кроме этого, придется иметь дело с адаптацией и доместикацией художественного образа к родной культуре, что не сводится к пониманию отдельных реалий. Это связано с пониманием всего текста и с принятием решения о том, что можно потерять, а что обязательно нужно сохранить или компенсировать. Ещё одной проблемой, связанной с обучением чтению переводчиков в русле кумулятивного аналитико-синтетического подхода, является описание перевода как знаковой системы, в которой происходят трансформации формы и содержания знаков, существующих в тексте и свидетельствующих обо всех характеристиках коммуникативной ситуации, которую нужно воссоздать в переводе с тем условием, что переводчик – это не просто читатель, а человек, определяющий характер автора (т.е. его манеру письма), характер текста (способ выражения мысли) и характер читателя и его позиции. В связи с этим следующая задача – это описание взаимоотношений «перевод – автор», «перевод – оригинал». Наконец, анализ проблемы перевода как опыта лингвистического и экстралингвистического и его накопления поможет выяснить, какие фоновые знания должны быть включены при обучении чтению переводчиков.

Решение перечисленных выше проблем в русле кумулятивного аналитико-синтетического подхода позволит выявить все необходимые компоненты переводческой компетенции, сформулировать ее отличие от коммуникативной, а также особенности при обучении чтению будущих филологов и переводчиков, разработать способы формирования компонентов переводческой компетенции при обучении чтению как предпосылки перевода.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Основные проблемы социологического метода в науке о языке // *Общая психолингвистика* / сост. К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
2. Белянин В. П. *Психолингвистика*. М.: Флинта, 2004. 232 с.
3. Болотнова Н. С. *Филологический анализ текста: учеб. пособие*. М.: Флинта; Наука, 2009. 520 с.
4. Валгина Н. С. *Теория текста* [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (дата обращения: 28.08.12).
5. Клычкова З. И. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. М.: Просвещение, 1973. 207 с.
6. Коряковцева Н. Ф. *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. М.: Аркти, 2002. 176 с.
7. Макаров М. Л. *Основы теории дискурса*. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
8. *Мастерство перевода*. М.: Советский писатель, 1964. 523 с.
9. Николина Н. А. *Филологический анализ текста* [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/205832/read#t1> (дата обращения: 28.08.12).
10. Фоломкина С. К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. М.: Высшая школа, 1987. 196 с.
11. Bolt S. *A Preface to Joyce*. Harlow, Essex: Longman, 1981. 216 p.
12. Brown G., Yule G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 304 p.
13. Robinson D. *Becoming a Translator: an accelerated course*. L. - New York: Routledge, 1997. 330 p.
14. *The Cambridge Companion to James Joyce* / ed. by D. Attridge. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 312 p.
15. *The Cambridge Companion to the Modernist Novel* / ed. by M. Shiach. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 249 p.
16. *The Pelican Guide to English Literature. The Modern Age* / ed. by B. Ford. London: Penguin, 1974. Vol. 7. 623 p.

CUMULATIVE ANALYTICAL-SYNTHETIC APPROACH TO LITERARY TEXT INTERPRETATION WHEN TEACHING TRANSLATORS

Elena Leonidovna Mar'yanovskaya, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Department of Linguistics and Intercultural Communication
Institute of Foreign Languages
Ryazan' State University named after S. A. Esenin
e.maryanovskaya@rsu.edu.ru

The purpose of this article is the substantiation of cumulative analytical-synthetic approach to the interpretation of text as a particular kind of translation analysis in the process of reading the original. In this approach, reading acts as a prerequisite for fiction translation, since reading is not a receptive, but receptive-reproductive process, where the basic competences of a fiction translator are laid, it is an attempt to link author's creativity while making works and reader's creativity while perceiving these works in the analytical-synthetic unity, which is based on the community of individual and collective experience.

Key words and phrases: cumulative analytical-synthetic approach; philological reading; multidimensionality of sign; reading and creation on the basis of author's figurative system; translator's competence; reading as receptive-reproductive process.