

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
Тверской государственный университет

На правах рукописи

ГОРДАШНИКОВА Диана Сергеевна

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРСОНАЖА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА
Д. КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА»)**

10.02.19. Теория языка

Диссертация

на соискание учёной степени

кандидата филологических наук

Научный руководитель:

доктор филологических наук, профессор

Крюкова Наталия Фёдоровна

Тверь

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА И ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	
1.1. Речевой портрет в круге смежных понятий.....	9
1.2. Языковая личность: основные подходы к изучению.....	17
1.2.1. Лингводидактическая модель языковой личности Г.И. Богина. .	27
1.2.2. Психолингвистическая модель языковой личности Ю.Н. Караулова	32
Выводы по главе 1	38
Глава 2. АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ПОРТРЕТОВ И ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РОМАНЕ Д. КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА»	
2.1. Роман Д.Киза «Цветы для Элджернона»: общая характеристика материала исследования	41
2.2. О принципе работы над речевыми портретами и языковой личностью персонажа романа Д. Киза «Цветы для Элджернона». .	42
2.3. Речевой портрет № 1 как воплощение образа героя со сложностями в интеллектуальном развитии	53
2.3.1. Особенности орфографии.. ..	55
2.3.2. Морфологические и синтаксические особенности	59
2.3.3. Лексические особенности	63
2.4. Речевой портрет № 2 как воплощение усвоения речевых норм.....	67
2.5. Языковая личность персонажа.....	70
2.5.1. Покомпонентная оценка результатов: уровень правильности.....	72
2.5.2. Покомпонентная оценка результатов: уровень интериоризации. .	78
2.5.3. Покомпонентная оценка результатов: уровень насыщенности.....	89
2.6. Психоэмотивная составляющая языковой личности персонажа....	100
Выводы по главе 2	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	117

ВВЕДЕНИЕ

Каждый человек может реализоваться как личность только через социум, а именно посредством общения с другими людьми. Личностью является человек, который в ходе процесса социализации усвоил не только ценности данного общества, но и принятый в обществе язык, позволяющий взаимодействовать с членами общества.

Одним из видов общения является речевое общение, и здесь мы можем говорить уже о языковой личности. В психологии личность трактуется как относительно стабильная организация мотивационных предположений, которые возникают в процессе деятельности из взаимодействия между биологическим и социальными и физическим окружением, условиями (Ю.Н. Караулов). Одной из важных характеристик языковой личности является способность использовать разные подязыки и свободно переключаться в диалоге (который понимается как процесс речевого взаимодействия, протекающий в определенной социальной сфере по определенным правилам и нормам) в соответствии с изменением ситуации, цели и участника коммуникации с одного на другой. Модель социального взаимодействия четко вписалась в язык. Языковая личность занимает определенную социальную позицию в обществе, где проигрывает определенные социальные роли.

Языковая личность в лингвистике изучалась и изучается в нескольких аспектах: психолингвистическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Н.И. Жинкин и др.), когнитивном (Е.С. Кубрякова, М. Минский, В.Я. Шабес), социолингвистическом (В.А. Аврорин, Т.И. Ерофеева, Т.В. Кочеткова), лингвокультурологическом (В.А. Маслова, И.Э. Клюканов, В.И. Карасик), лингводидактическом (Г.И. Богин, Н.Д. Голев, Н.Б. Лебедева, Л.П. Клобукова).

Лингводидактическое понимание языковой личности было впервые сформулировано в 1986 г. в диссертации «Модель языковой личности в ее

отношении к разновидностям текстов» Г.И. Богина и развито И.И. Халеевой в ее ставшей классической концепции вторичной языковой личности, представляющей собой лингводидактическую модификацию модели Ю.Н. Караулова, а также в трудах Н.Д. Гальсковой, С.Г. Воркачева, И.А. Стернина, С.М. Андреевой, С.Б. Мордас и многих других исследователей.

Что касается вопроса создания речевого портрета, то до 60-х годов XX века речевой портрет бытует как литературоведческое понятие, обозначающее один из способов создания художественного (в основном драматургического) образа. Лингвистические исследования в области речевого портретирования последних лет свидетельствуют о существенном усложнении и дифференциации понятийного содержания термина в сравнении с первоначальной трактовкой. Наметившаяся тенденция использования ряда специальных единиц (лингвокультурный типаж, языковой портрет, коммуникативный портрет, речевое поведение и речевая характеристика) как полных аналогов речевого портрета приводит не только к терминологической путанице, но и рассогласованности исследовательских процедур. В силу этого попытки разграничения речевого портрета с кругом смежных понятий предпринимаются в большинстве работ данного направления.

Речевому портрету сегодня посвящены работы в рамках научной школы В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой, а именно диссертационные исследования И.В. Гуляевой, А.В. Асадуллаевой, И.С. Шильниковой.

Речевой портрет персонажей, создаваемый автором произведения, является художественным воплощением внутреннего мира героя. В связи с этим изучение лингвостилистических способов создания речевого портрета персонажей представляется актуальным в рамках общего направления исследования языковой личности, а также в рамках более частного описания стилистических особенностей речи героев литературных произведений, чем и обусловлен интерес к данной теме.

Актуальность данного исследования связана с отсутствием четкой терминологической дифференциации таких распространенных понятий, как «языковая личность» и «речевой портрет». Более того, данные терминологические единицы недостаточно изучены применительно к персонажам художественного произведения, так как обычно подобные исследования связаны с категорией автора художественного текста.

Объектом исследования являются понятия «языковая личность» и «речевой портрет».

Предметом исследования стало соотношение этих понятий и особенности их реализации в художественном произведении.

Целью настоящего исследования является выявление специфики характеристик данных языковых явлений, их сравнение, а также выявление и анализ наиболее ярких «диагностирующих пятен», характерных именно для персонажа конкретного произведения (протагониста романа Д. Киза «Цветы для Элджернона» Чарли Гордона) как средства создания автором речевых портретов и языковой личности персонажа.

Выбор данного персонажа обусловлен несколькими факторами, а именно:

- его нетипичностью: в мировой литературе немного героев с особенностями ментального развития и, соответственно, лингвистического изучения их речевых и языковых особенностей;

- качественным разрывом между двумя точками его интеллектуального и психоэмоционального развития, которые читатель может наблюдать на протяжении всего произведения;

- формой повествования, представленной в виде письменных отчетов от первого лица, что дает обширный материал для исследования.

Поставленная цель определяет необходимость решения следующих *задач*:

- произвести обзор становления понятия «языковая личность» с включением сравнения двух моделей: Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова;

- проследить процесс развития понятия «речевой портрет», что обуславливает необходимость рассмотрения взаимосвязи речевого портрета и смежных понятий;
- выяснить соотношение рассматриваемых понятий речевого портрета и языковой личности в современной лингвистике;
- обозначить принцип работы над РП и ЯЛ персонажа Д. Киза «Цветы для Эджернона»;
- проанализировать два речевых портрета персонажа на разных уровнях его развития как статические величины;
- исследовать языковую личность персонажа как динамическую величину;
- произвести психоэмотивный анализ характера и темперамента языковой личности персонажа.

Гипотеза исследования заключается в том, что ЯЛ как более широкое понятие, включающее понятие РП, подлежит наиболее полному своему описанию через реконструкцию её речевых портретов.

Научная новизна данного исследования заключается в рассмотрении одного персонажа как РП, так и ЯЛ. Такой подход возможен в связи с нетипичностью героя и колоссальным прорывом в его «эволюции», что позволяет создать два РП на разных этапах его развития и на их основе проанализировать развитие его ЯЛ. Более того, в рамках одного исследования ЯЛ были использованы как герменевтические, так и лингводидактические подходы к изучению ЯЛ персонажа, что правомерно в связи со спецификой изучаемого текста и главного персонажа.

Теоретическая значимость диссертации состоит в дальнейшей разработке теории РП и ЯЛ, описании их общих и частных характеристик, в выявлении отличительных черт, присущих речевым портретам и языковой личности персонажа художественного произведения, анализе данных портретов и языковой личности через призму моделей Г.И. Богина (ЯЛ) и М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой (РП).

Практическая ценность работы определяется возможностью применения результатов исследования в преподавании вузовских дисциплин по теории языка, теории ЯЛ и РП, стилистическому анализу и интерпретации текста.

В основе данной работы лежит методологический принцип антропоцентрического подхода к языку и речи, а основными *методами исследования* являются описательный (наблюдение, интерпретация, обобщение), сопоставительный и стилистический методы анализа.

Положения, выносимые на защиту, формулируются следующим образом:

- для изучения ЯЛ и РП персонажа могут быть использованы те же исследовательские процедуры, что и для реально существующего человека;
- на основе двух РП персонажа как статических величин можно вывести его динамическую величину, а именно ЯЛ;
- развитие ЯЛ персонажа тесно связано с его психологическими особенностями, а эволюция его развития языковой и речевой рефлексии находит отражение в его письме.

Работа состоит из введения, двух глав (первая посвящена теоретическому анализу изучаемых языковых явлений, а вторая имеет практический характер), выводов по главам, заключения и списка литературы.

Во введении сформулированы цель и задачи исследования, его объект и предмет, раскрыта актуальность, определены научная новизна и практическая значимость работы, указывается методология исследования языкового материала. В первой главе «Теоретические основы изучения понятий речевого портрета и языковой личности в современной лингвистике» рассматриваются ключевые для данного исследования понятия «речевой портрет» и «языковая личность», проводится анализ смежных понятий, представлены основные методы анализа вышеуказанных языковых явлений. Во второй главе «Анализ речевых портретов и языковой личности персонажа

художественного произведения в романе Д. Киза «Цветы для Элджернона» представлены основные принципы работы данного исследования, разработаны характеристики речевых портретов и языковой личности протагониста. В заключении излагаются результаты проведенного исследования, а также намечаются перспективы дальнейших исследований.

Апробация работы проходила на Международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, 2021); XII Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты» (30 апреля 2020 г., г. Тверь); Международной научно-практической конференции «Языковой дискурс в социальной практике» (Тверь, 2020); Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, посвящённой памяти заслуженного деятеля науки, профессора, доктора филологических наук Георгия Исаевича Богина «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» (Тверь, 2019); IX Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных «Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты» (27 апреля 2017 г., г. Тверь).

Основные положения отражены в 12 публикациях, три из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Библиографический список включает 107 источников, в том числе 15 зарубежных на иностранном языке.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА И ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

1.1. Речевой портрет в круге смежных понятий

XXI век стал эпохой расцвета антропоцентрической лингвистики, поставив во главу угла изучение человека – говорящего, пишущего, осваивающего язык и пользующегося им [Foley 1997, Duranti 2009]. Процесс становления современного представления о речевом портретировании как методе описания языковой личности представляет собой не прямолинейный и однонаправленный процесс – это, в первую очередь, процесс накопления идей разных ответвлений лингвистики. Так, например, до начала XX века речь, речевая деятельность изучались только психологами, а обращение к ней лингвистики ознаменовало появление нового направления языкознания – психолингвистики и связано с научными изысканиями А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртенэ. Другим новым направлением в языкознании стало возникновение лингвистической поэтики, хотя литературоведы и филологи всегда интересовались вопросами поэтики художественного произведения. Схожий процесс происходил и в семиотике с социолингвистикой: семиотический и социолингвистический подходы к анализу языка, языковых фактов расширили и углубили знание о языке, обогащая лингвистику новыми идеями. Именно этот процесс слияния и синтеза идей, возникающих на границах смежных областей, на стыках разных наук происходит постоянное расширение лингвистического опыта, что дает плодородную почву для появления новых теорий, что, как следствие, приводит к необходимости переосмысления объекта науки о языке.

В настоящее время многие ученые-лингвисты сходятся во мнении, что в языковедении произошли коренные изменения: теперь язык рассматривается не как независимая от человека самостоятельная система, а

как «антропологический феномен» [Кубрякова 1995: 136], что делает антропоцентризм важнейшим признаком современной лингвистики. Ю.В. Дорофеев развивает эту идею: «Смена лингвистических приоритетов, разработка новых стратегий лингвистического поиска и привели к преобразованию сложившейся системы воззрений на язык и принципы лингвистических исследований и формированию новой научной парадигмы в лингвистике» [Дорофеев 2008: 302]. Именно этот переход объясняет повышенный интерес ученых к такому аспекту психолингвистики, как изучение речевого портрета и языковой личности, возникновение и становление которых происходило в трудах отечественных и зарубежных учёных на протяжении всего XX века.

Известно, что историю речевого портрета в отечественной лингвистике связывают с именем М.В. Панова, предложившего в 60-х годах XX века идею фонетического портрета [Панов 1990]. Очевидно, что своим происхождением терминологическая единица «портрет» метафорически связана с художественной передачей изображения человека на картине, фотографии, в скульптуре, см. основное значение лексемы портрет [Ожегов, Шведова 1999: 565]. Однако авторы словаря фиксируют и второе значение данной лексической единицы: «2. Перен. Художественное изображение, образ литературного героя» [там же]. Возникнув и существуя, в основном, в литературоведческой среде и обозначая один из способов создания художественного – прежде всего, драматургического – образа, понятие речевого портрета, подхваченное и развитое другими учеными, стало усложняться и приобретать новые трактовки. Этот процесс привел к появлению таких понятий, как лингвокультурный типаж, языковой портрет, коммуникативный портрет, речевое поведение, речевая характеристика и пр., и некоторые ученые спорят, являются ли новые терминологические единицы аналогами вышеуказанного понятия или чем-то принципиально иным, что свидетельствует о необходимости выявления четкого содержания данных

терминологических единиц, разграничения каждой из них и описания алгоритмов их исследовательских процедур.

Для более подробного изучения данной проблемы стоит обратиться, в первую очередь, к работам в русле лингвистической персонологии, а именно к диссертационным исследованиям И.В. Гуляевой, А.В. Асадуллаевой, И.С. Шильниковой, Л.Б. Бойко, проведенных в рамках научной школы В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой, т.к. по мнению некоторых исследователей, отправной точкой данных работ можно считать программную статью «Лингвокультурный типаж: к определению понятия» А.О. Дмитриевой и В.И. Карасик, где понятийное наполнение искомого термина раскрывается в сопоставлении со смежными понятиями, в том числе речевым портретом и где под речевым портретом авторы статьи понимают систематическое описание коммуникативного поведения [Макеева 2014: 80]. Лингвокультурный типаж представляется авторам более широким понятием: речевой портрет не является его деталью, он вполне автономен, но может «укладываться» в модель типажа подобно матрешке, ср.: «Лингвокультурный типаж проявляется через коммуникативное поведение, важнейшим компонентом которого является вербальный ряд. В этом плане речевое портретирование типажа представляет собой продуктивный исследовательский прием, если, разумеется, такой типаж не относится к исторической архаике и допускает изучение посредством наблюдения» [там же].

И.В. Гуляева, внимательно изучив данные термины, пришла к выводу, что речевой портрет и лингвокультурный типаж являются схожими понятиями, т.к. они характеризуют человека через призму его коммуникативного поведения; но, при этом, речевой портрет не может быть сведен к данному понятию [Гуляева 2009: 44]. А.В. Асадуллаева, используя в качестве отправной точки определение Л.П. Крысина, трактует понятие речевого портрета следующим образом: «Речевой портрет – зафиксированный в языковом материале индивидуальный стиль, который

может служить для создания определенной модели языковой личности» [Асадуллаева 2011: 5]. Эта языковая личность воплощает системное описание обобщенного представителя той или иной лингвокультуры, что является необходимым условием для создания типического образа персонажа.

Схожей позиции придерживается и И.С. Шильникова, используя более развернутую цитату: «Речевой портрет означает выбор одних элементов, характеризующих речевое поведение (из ряда вариантов) и употребление их в речи в зависимости от условий общения и неупотребление, осознанное или подсознательное отклонение других. Это социально маркированные способы выбора и употребления языковых средств и особенностей речевого поведения индивида. Речевой портрет группы может быть основой для воссоздания определенного типажа» [Шильникова 2010: 230].

Диссертационное исследование Л.Б. Бойко также посвящено вопросу понятийного содержания явления речевого портретирования, но уже в связи с его разграничением с понятием типажа. Автор приходит к следующему выводу: «Если идти от человека к языку, речевым средствам, то на первый план выдвигаются проблемы его принадлежности к социуму, культуре, субкультуре. Движение в обратном направлении ведет к созданию социально-речевого образа, портрета говорящего или группы людей, принадлежащих к тому или иному социуму, субкультуре» [Бойко 2009: 24].

Одной из самых удачных попыток дифференциации терминологических единиц «речевой портрет» и «языковой портрет», по нашему мнению, стала статья Е.В. Иванцевой, которая говорит, что методики реконструкции ЯЛ (метод структурного моделирования, лингвориторической реконструкции, биографический метод) подразумевают реконструкцию компонентов ее облика, сведений о которых у исследователя отсутствуют (вне зависимости от природы этих сведений: это могут быть как данные внеязыкового порядка, так и глубинные характеристики тезауруса и прагматикона), в то время как речевое портретирование опирается, прежде всего, на факты, доступные непосредственному наблюдению [Иванцева 2008:

39]. В отличие от речевого портрета, характеризующего наших современников и основывающегося на устной разновидности речи, исследователи обычно воссоздают языковую личность прошлого или «обобщенную ЯЛ», используя только письменные источники, в том числе дискурс литературных персонажей.

Не утихают споры и при попытке провести границу между понятиями «речевой портрет» и «речевая характеристика». Так, лингвистический словарь Д.Э. Розенталь и М.А. Теленковой дает определение речевому портрету только в рамках литературоведческой традиции и как полностью тождественному понятию речевой характеристики: «Речевая характеристика (речевой портрет) – это подбор особых и специфических слов и выражений для каждого персонажа литературного произведения, выступающих своеобразным средством художественного изображения литературного героя, для чего автор в разных ситуациях прибегает к разным средствам, начиная с излюбленных «словечек» и заканчивая необработанным синтаксисом, что помогает охарактеризовать литературный персонаж с нужной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.)» [Розенталь, Теленкова 1976]. Той же позиции придерживается и О.С. Ахманова, автор «Словаря лингвистических терминов», дает следующую трактовку данным понятиям: «Речевая характеристика персонажей, или речевой портрет персонажей (англ. *speech characteristics of characters*) – особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т.д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения» [Ахманова 2004]. Продолжая эту традицию, К.В. Солнцева (2007), Ю.А. Устинович (2016), Л. И. Теплова, В. Д. Грищенко (2019), используют в своих работах понятие речевого портрета как терминологического дублета речевой характеристики.

Схожая ситуация сложилась и с дифференциацией понятий «речевой портрет» и «коммуникативный портрет»: в первоначальной трактовке (О.С. Иссерс) коммуникативный портрет предполагает в большей степени анализ индивидуальных характеристик речевого поведения, однако в ряде

публикаций, в частности Т.М. Балыхиной и М.С. Нетёсиной, «коммуникативный портрет» и «речевой портрет» используются как идентичные понятия [Балыхина, Нетёсина 2012]. С такой практикой согласна и С.О. Макеева, говоря, что при обширной практике аспектных, фрагментарных исследований речевого портретирования, термины в ряде случаев уместно рассматривать как контекстные аналоги [Макеева 2014: 82], подчеркивая, что «данный термин – дань моде, благозвучности, но его употребление не ведет за собой новой методологии, иной исследовательской процедуры, чем та, что уже устоялась в литературоведческой практике» [там же].

Для успешного разграничения речевого портрета и ряда смежных понятий С.О. Макеева предлагает признание следующих принципов:

1. Речевое портретирование как процедура опирается на факты, доступные непосредственному наблюдению.

2. Материалом речевого портрета является полный набор дискурсивных практик, т.е. то, из чего складывается речевое поведение индивида (группы), а не то, что удобно для интерпретации.

3. Речевой портрет не является продуктом деятельности исследователя-лингвиста; он создается (моделируется) задолго до того, как привлекает внимание исследователя; моделируется социальной (профессиональной) группой в ходе реализации стратегии социальной (профессиональной) идентичности,... самим индивидом как представителем той или иной социальной общности. В ряде случаев субъектом моделирования начинает выступать социум, модель получает лингвокультурную интерпретацию. Переход к категории типажа уместен именно в данном случае [Макеева 2014: 83].

Говоря о моделировании речевого портрета, исследователи признают, что единой схемы его анализа не существует, что дает возможность каждому лингвисту предлагать собственную методологию и «рецептуру». Нет даже строгих правил, какую (или какие) особенность речи стоит подвергать

данному анализу. Так, М. Н. Гордеева считает, что схему описания речевого портрета можно представить в виде последовательности трех ступеней:

1. Особенности исследуемого типа личности (социальной группы);
2. Особенности в речевом поведении представителей данной личности (социальной группы);
3. Особенности речевого поведения:
 - этикетные формулы,
 - речевые клише,
 - прецедентные феномены,
 - языковая игра [Гордеева 2008].

М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова также предлагают трехступенчатую модель анализа речевого портрета. Первая ступень – лексикон языковой личности – демонстрирует, насколько говорящий/пишущий владеет лексико-грамматическим фондом языка. На этом этапе происходит анализ лексикона (совокупности слов и выражений), характерного для данной языковой личности. Вторая ступень – тезаурус – представляет собой языковую картину мира, а именно использование разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, выражений, которые позволяют выделить и узнать эту личность. Третья ступень – прагматикон – воплощает собой систему мотивов, целей, коммуникативных ролей, которых придерживается личность в процессе коммуникации [Китайгородская, Розанова 1995]. Важно отметить, что все три ступени данной модели полностью соответствуют уровням языковой личности в модели Ю.Н. Караулова: вербально-семантическому, когнитивному и прагматическому.

Известный лингвист Л.П. Крысин, проводя исследования речевого портрета русской интеллигенции, указал на две важные категории данного языкового явления, а именно особенности языковых единиц (фонетические, лексико-семантические) и особенности речевого поведения (формулы общения, прецедентные феномены, языковая игра). По его мнению, эти

характеристики представляют собой наибольший интерес для исследователя [Крысин 2001]. Л.П. Крысин утверждает, что на уровне фонетики и словоупотребления можно обнаружить некоторое своеобразие, свойственное тем или иным группам литературного языка и прежде всего – группам образованных и культурных людей. В речи каждого человека можно выделить, по крайней мере, три фонетических пласта: каждый говорящий представляет определенное поколение носителей языка, принадлежит к определенной социальной группе и в то же время несет в себе какие-то индивидуальные фонетические особенности [там же].

Результатом лингвистических исследований стали не только несколько возможных моделей описания речевого портрета – традиционными для направления лингвоперсонологии считаются и те работы, где исследователи стремятся обобщить имеющиеся алгоритмы речевого портретирования. К работам данного направления можно отнести статьи О.Г. Алюниной, Н.М. Гордеевой, Т.В. Шмелевой, Е.И. Иванцевой [Карасик, Дмитриева 2005].

Отдельно останавливаясь на теме речевого портретирования героев художественных произведений, лингвисты отмечают, что полученные портреты не только представляют собой воплощение внутреннего мира протагониста, но и отражают интеллектуальный и эмоциональный миры самого автора, в связи с чем исследование методов создания речевого портрета персонажей приобретает особую значимость как в контексте общего направления изучения языковой личности, так и в контексте более частного описания лингвостилистических особенностей речи персонажей литературных произведений.

Подводя итог всему вышесказанному, мы еще раз подтвердили факт того, что язык справедливо признается самой яркой определяющей характеристикой человека. Однако в языкознании XX века объектом изучения специалистов по лингвистике долго был «человек молчавший» (язык и человек существовали как бы отдельно, сами по себе). Необходимость изучать язык и человека комплексно, т.е. изучать «говорящего человека»,

побудила исследователей уделить серьезное внимание этой сложной проблеме. Таким образом, человеческий фактор в языке вошел в центр внимания лингвистических исследований [Фролов 2005], что объясняет неугасающий интерес специалистов к данной теме и, как результат, возникновение понятия речевого портрета. Несмотря на признание многими учеными недостатков в его терминологическом использовании, наличии ряда схожих понятий и отсутствия четких, строгих механизмов исследования, термин прижился в антропоцентрической лингвистике, выйдя за границы использования исключительно для анализа художественных образов в русле литературоведения, в журналистике и в области художественной критики.

1.2. Языковая личность: основные подходы к изучению

Сегодня очевидным является тот факт, что в настоящее время одним из фундаментальных понятий языкознания является понятие языковой личности.

Термин «языковая личность» был впервые употреблен В.В. Виноградовым в 1930 году в книге «О художественной прозе», где языковая личность рассматривалась в двух аспектах: образе автора и художественном образе «говорящего» персонажа [Виноградов 1959], а исследованиям подвергался, прежде всего, язык художественной литературы. Особенно активно область лингвистики, посвящённая изучению отдельно взятой языковой личности, стала развиваться в 80-е гг. XX столетия, так как данное понятие оказалось в центре нового антропоцентрического подхода в исследовании языка. Вопросы теории языковой личности были впервые представлены Г.И. Богиным в 1986 году и далее Ю.Н. Карауловым в работе 1987 года «Русский язык и языковая личность». Ещё через два года, в 1989, в предисловии к книге «Язык и личность» лингвист представляет структуру языковой личности. Приблизительно в этот же период в США на стыке

психологической и лингвистической наук рождается лингвистика индивидуальных различий [Goldberg 1981].

К настоящему времени сформировался определённый багаж исследований феномена «языковая личность», содержащий ряд вариантов определения этого понятия. В «Экспериментальном системном толковом словаре стилистических терминов» С.В. Никитиной языковая личность предстаёт как индивид, оцениваемый как типичный, образцовый или самобытный носитель данного языка и представляемый в совокупности своих речевых характеристик. Ю.Н. Сичинава интерпретирует понятие «языковая личность» с двух сторон: статистической (личность рассматривается как субъект социальных отношений, обладающий уникальным набором качеств) и динамической (личность исследуется в процессе её становления). Такая постановка вопроса позволяет учитывать онтогенез психики личности, роль среды в её воспитании и становлении, а также патопсихологию человека. Ценным положением концепции В.И. Карасика является то, что он понимает языковую личность как коммуникативную, т.к. имеется в виду обобщенный образ носителя коммуникативно-деятельностных и культурно-языковых ценностей, установок, знаний, поведенческих реакций [Баринаева, Нестерова 2015]. В.А. Маслова, признавая важность понятия ЯЛ для лингвокультурологии, отмечает тесную взаимосвязь ЯЛ и языкового сознания в связи с их прямой зависимостью от общества и культуры и признавая глобальность такого взаимопроникновения: «С одной стороны, человек, личность творит культуру и живет в ней, поэтому всякая культура личностна, она создается в совместной деятельности людей, в том числе творческой. С другой — определенный тип личности формируется культурой. В процессе творчества происходит саморазвитие личности, сопровождающееся развитием культуры. Опосредованная через продукты культуры, язык, опыт связь людей в обществе – основа становления культуры и истории человечества» [Маслова 2007: 44].

Единой типологии языковой личности не существует, но, тем не менее, было разработано несколько теорий, описывающих её структурное содержание.

Так, Ю.Н. Караулов и его сторонники говорят о существовании следующих уровней ЯЛ:

- вербально-семантического (лексикона), проявляющегося в умениях, обеспечивающих лексическую и грамматическую точность и правильность текстовой деятельности – другими словами, владение этим уровнем предполагает нормальное владение естественным языком;

- когнитивного (тезауруса), отвечающего за умения, обеспечивающие концептуальную составляющую текстовой деятельности – отражение в ней определенной языковой картины мира с включением иерархии ценностей. Данный уровень охватывает интеллектуальную сторону ЯЛ.

- мотивационно-прагматического (прагматикона), включающего цели, мотивы и интенциональности ЯЛ и обеспечивающего закономерный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению речевой деятельности в мире [Караулов 1989:5].

В.Е. Гольдин и О.Б. Сиротина, следуя за идеями Н.И. Толстого [1991], ставят во главу угла теорию речевой культуры и предлагают деление типов языковых личностей как носителей определенного культурного потенциала в зависимости от их отнесенности к какому-либо типу речевой культуры [Гольдин, Сиротина 1993, 1997]. Согласно их теории, языковое сознание носителей различных культур различается степенью своего развития и, как результат, будет иметь различный набор когнитивных структур и механизмов, а также ценностных ориентиров. Это приводит к тому, что ЯЛ может стать носителем определенной разновидности речевой культуры, что становится основанием для выделения таких типов речевой культуры, как элитарная, среднелитературная, литературно-разговорная, фамильярно-разговорная, просторечная, народно-речевая, профессионально-ограниченная.

Н.В. Орлова говорит о существовании трех типов ЯЛ, реализующихся в зависимости от особенностей их языковой коммуникации, ее форм, уровней и ситуаций, а также коммуникативных ролей, коммуникативных и психологических установок и намерений участников общения: фатического, рационально-аналитического и эстетического [Орлова, 1999: 232-233].

- фатический тип ЯЛ, включающий в себя носителей языка, стремящихся к сокращению дистанции во время коммуникации и ослабляющие или вовсе игнорирующие информативную сторону дискурса. Такой тип исходит из преобладающей фатической функции коммуникации, направленной на коммуникативный контакт, на общение ради самого факта общения, что помогает устанавливать и поддерживать контакт на нужном уровне. Поэтому в речевом плане, в выборе жанров речевого общения и т.п. фатические языковые личности предпочитают стиль дружеского общения;

- рационально-аналитический тип, насыщающий свой дискурс мотивированными оценками речевой ситуации и ее участников, ранжирует свои впечатления и тяготеет к аргументированной манере. Данному типу ЯЛ свойственен повышенный интерес к информативной стороне общения, а эмоциональная представлена эпизодически или же вообще отсутствует;

- эстетический тип, характеризующийся равнодушием к нормативному аспекту речевой коммуникации; такой тип пренебрегает адресатом, но обращает повышенное внимание к языковой форме, отражающей и воплощающей его внутренние переживания, что активно реализуется, например, в языковой игре и других эстетизированных средств общения.

Другую типологию ЯЛ вывел лингвист К.Ф. Седов в своей работе 1996г. «Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения» (хотя выделенные им типы в целом соотносятся с теми, которые выделяет Н.В. Орлова), где он представил следующие три стратегии речевого поведения, соответствующие трем типам ЯЛ говорящих:

- инвективная стратегия, где «коммуникативные проявления... становятся как бы отражением эмоционально-биологических реакций»

[Седов 1996], что реализуется через пониженную семиотичность. Такая ЯЛ проявляет свои эмоции прямо, открыто, поэтому ее речи свойственно значительное количество эмоционально-окрашенных и оценочных лексических единиц, иногда включая инвективные и обценные слова и выражения;

- куртуазная стратегия – речевому поведению такого типа, наоборот, присуща повышенная семиотичность, что выражается через тяготение к этикетизации речи и речевого взаимодействия;

- рационально-эвристическая стратегия – речевое поведение этой ЯЛ берет за основу «рассудочность, здравомыслие, заставляющее ее проявлять негативные эмоции в непрямых, косвенных формах» [Седов 1996]. Оценка ситуации выражается в логической, рассудочной форме.

Говоря о межличностном взаимодействии, К.Ф. Седов считает, что одним из критериев формулирования уровней коммуникативной компетенции ЯЛ можно считать способность к кооперации и склонность к конфликтности, сформулировав его как «доминирующая установка по отношению к участникам общения». На основании этой идеи он уточняет и расширяет свою классификацию, выделив дополнительные три типа ЯЛ, каждый из которых включает два подтипа:

- конфликтный, настроенный против партнера по коммуникации: при таком типе речевого взаимодействия один из коммуникантов стремится подавить другого, что провоцирует последнего к столкновению. Данный тип включает в себя подтипы «конфликтный агрессор» и «конфликтный манипулятор». В первом случае один или оба участника проявляют агрессию, вызванную подозрением в негативных намерениях и мотивах партнера по коммуникации. К.Ф. Седов справедливо отмечает, что агрессор – «ущербная в социально-психологическом отношении личность» [Седов 1996], т.к. для ощущения превосходства и «социальной полноценности» [там же] ему необходимо доставить моральный дискомфорт собеседнику. Во втором случае – при конфликтно-манипуляторском подтипе речевого

поведения – один из коммуникантов считает другого в первую очередь объектом манипуляции. Считая собеседника менее интеллектуально развитым, адресант пытается самоутвердиться и повысить свою статусную позицию за счет гиперболизации значимости собственного опыта и компетентности, что выражается в поучениях, непрошенных наставлениях и советах, а также манере не слушать ответы на собственные вопросы и постоянном перебивании адресата своих высказываний, что также наталкивает на мысль о психологической неполноценности манипулятора;

- центрированный тип, демонстрирующий установку на себя и игнорирующий второго коммуниканта. Дискурс первого подтипа – активно-центрированного – чем-то схож с конфликтно-манипуляторским дискурсом, где адресант высказываний также перебивает собеседника, необоснованно меняет тему разговора и дает ответы на собственные вопросы без желания выслушать собеседника. Основным различием этих двух типов является различие в «иллокутивных силах» [там же]: конфликтный манипулятор, заставляющий собеседника принять его точку зрения, не признает чужой позиции и не способен ее уважать, в то время как при активно-центрированном типе коммуникации адресант в принципе не способен поставить себя на место адресата и прислушаться к нему. Задавая вопросы и отвечая на них же, самовольно меняя тему разговора, не давая возможности высказаться другому коммуниканту, активный эгоцентрик считает, что коммуникация успешна, при этом не замечая дискомфорта собеседника. Дискурс второго подтипа – пассивно-центрированного – имеет своей отличительной особенностью уход одного из коммуникантов в себя. Для человека такого подтипа выход из собственного внутреннего мира является проблемой, что со стороны выглядит рассеянностью и зачастую оказывается результатом работы психологической защиты человека. Прагматический потенциал такой ЯЛ низок из-за его низкой способности оценивать ситуацию общения и переключаться на позицию слушателя, что приводит, например, к упоминанию других людей, неизвестных адресату сообщения, как известных,

в ответах невпопад, игнорирование тем, интересных собеседнику и пр. Речевое поведение такого говорящего часто завершается коммуникативным провалом, причины которого остаются для него непонятыми.

К.Ф. Седов делает любопытное замечание: общение двух вышеуказанных подтипов ЯЛ – активного и пассивного эгоцентриков – может пройти вполне успешно, если в процессе коммуникации первый участник будет выговариваться, не принимая во внимание факт, слушает ли его собеседник или нет, а второй – просто физически присутствует при общении, не прислушиваясь к нему и не углубляясь в разговор;

- кооперативный тип проявляется в преобладающей установке на партнера по коммуникации. Первый выделенный подтип – кооперативно-конформный, где коммуникант проявляет согласие с позицией собеседника, несмотря на то, что может ее не разделять. В таком случае значимость точки зрения собеседника доминирует над собственной, что зачастую возникает из-за боязни возникновения конфликта. Кооперативный конформист имитирует (с разной степенью убедительности) интерес к партнеру коммуникации, что выражается в использовании уточняющих вопросов, поддакивании, уступках, что может восприниматься второй стороной как проявление неискренности и/или изворотливости. Вместе с тем стоит заметить, что главное отличие от конфликтного речевого поведения в данном случае связано не с характером идиостиля адресанта высказывания, а с особенностями речевой манеры адресата, т.к. в данном случае «мы имеем дело со своего рода речевой мимикрией – стремлением подладиться под собеседника не только на уровне содержания речи, но и на уровне языкового оформления содержания» [Седов 1996].

Вторым подтипом является кооперативно-актуализаторский, представляющий высший уровень развития коммуникативной компетенции говорящего по его способности к речевой кооперации. Главный подход, которого придерживается такой подтип ЯЛ, – готовность поставить себя на место партнера по коммуникации и посмотреть на ситуацию с его позиции.

Такой подход свидетельствует о наличии у говорящего двойной перспективы в коммуникации, где присутствует установка и на собеседника, и на себя. Актуализатор, признавая право на существование мнения коммуникативного партнера и уважая его, вовсе не обязательно должен с этим мнением соглашаться – более того, иногда характер его речевого поведения может быть схож с поведением манипулятора и даже агрессора [там же].

Вышеназванные типы ЯЛ представляют собой определенную иерархию коммуникативных умений участников общения, и при внимательном рассмотрении мы можем увидеть, как они, будучи системно взаимосвязанными, дополняют и раскрывают характеристики конкретных ЯЛ.

С понятием ЯЛ также связывают понятие коммуникативной личности, и в лингвистике долго ведутся споры о тождественности и полярности таких терминологических единиц. Этой теме была, например, посвящена статья О.Л. Арискиной и Е.А. Дрянгиной «Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию». По мнению авторов, названные термины представляют собой самостоятельные, но взаимосвязанные «динамические категории, сигнификативный компонент которых до сих пор не определился». По мнению авторов статьи, «понятие «коммуникативная личность» шире понятия «языковая личность», так как «коммуникативная личность» включает в свою структуру еще и невербальные средства, и для ее анализа необходимо непосредственное наблюдение за деятельностью коммуниканта» [Арискина, Дрянгина 2011: 18].

В последнее время в лингвистике проводится множество глубоких исследований понятий «языковая личность» и «вторичная языковая личность», а также большое внимание уделяется попыткам решения проблем межъязыкового общения в рамках теории межкультурной коммуникации, этнолингвистики, этнопсихологии, компаративной прагматики, лингвокультурологии, лингводидактики и методики преподавания английского языка (Т.Н. Астафурова, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Ю.Б.

Кузьменкова и др.). Ученые отмечают тенденцию включения в лингвистическую и лингводидактическую теории языковой личности понятийного аппарата теории межкультурной коммуникации и других недавно возникших наук и направлений лингвистики, а также терминологических единиц теории коммуникации и психологии, и примером тому может служить, например, заимствование из психологии и органичное встраивание Ю.Н. Карауловым в лингвистическую модель языковой личности такого психологического понятия, как «коммуникативная потребность» [Ольшанский 2004].

Одной из ключевых общепризнанных идей в лингвистике является идея опосредованности картины мира языком – другими словами, идея зависимости сознания языковой личности от этноцентричности картины мира (В. фон Гумбольдт, Э. Сепир и Б.Л. Уорф, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А. Вежбицкая, Н.В. Уфимцева, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, И.А. Стернин и мн. др.). Говоря о национально-специфичном характере ЯЛ, исследователи отмечают ее проявление на всех ее уровнях, что позволяет ученым отмечать важность национального компонента в структуре ЯЛ (О.С. Иссерс, Ю.А. Прохоров, Ю.Н. Караулов, И.А. Стернин, Г.Я. Селезнева и др.) [Ничипорович 1999].

Вторичная языковая личность, признаваемая центральной категорией лингводидактики, рассматривается как цель и результат обучения иностранному языку. Как лингвистическая и лингводидактическая концепции языковой личности, так и понимание этого термина в рамках смежных наук фиксируют национально-специфичный характер языковой личности и неизбежно выводят исследователя на проблематику межъязыкового общения, где центральным понятием выступает человек, «присваивающий» язык и совершающий речевые поступки.

По мнению профессора Н.Ф. Крюковой, именно Г.И. Богиным были обнаружены ранее не выявленные «в теории и практике научения человека языку существенные противоречия в процессе формирования речевой

способности индивида в онтогенезе и в практике обучения как родному, так и неродному языку, в том числе в педагогических способах организации взаимодействия двух последних практик» [Крюкова 2016: 166]. Помимо этого, ученый, с одной стороны, выявил и объяснил с позиции методологии причины низкой продуктивности некоторых упражнений для формирования высших уровней речевой способности обучающихся, а с другой – описал и доказал перспективность и эффективность использования множества лингводидактических приемов: ролевого принципа развития речи, элементов развития артистизма в иноязычной речи, элементов развития умений художественной критики находимых в тексте форм, развитие умений эстетического анализа выразительных средств текста, приучение обучаемых к феноменологическим исследовательским процедурам при работе с текстом и др. [там же]. Результаты, полученные в ходе его научных изысканий, дали новый толчок для появления нового вектора научного и педагогического поиска, направленного на создание эффективной системы обучения не только совокупности знаний о фонетическом, лексическом и грамматическом строе языка, но и «адекватным языковым формам деятельности в рамках культуры, в том числе в русле формирования у обучаемых ведущих профессиональных готовности» [там же].

Формируемый во вторичном языковом сознании структурно-системный образ русского языка представляет собой 1) определенным образом организованный набор разноуровневых языковых единиц и 2) набор правил или программ, по которым эти единицы функционируют в речевой деятельности. Вместе с тем ряд ученых (Ю.Н. Караулов, А.Р. Лурия, И.Б. Игнатов, Р.И. Павеленис, Т.М. Дридзе и др.) отмечают, что эффект действия лексико-грамматического механизма связан со степенью развитости в языковом опыте человека системных – парадигматических и синтагматических – отношений между словами, что обуславливает формирование механизма вероятностного прогнозирования. В связи с этим при обучении иностранному языку в память обучаемых вводится языковой

материал, основанный большей частью на паттернах, что закладывает основы практического овладения грамматическим аспектом иноязычной речевой деятельности, коррелирующим с вербально-семантическим уровнем в структурной модели языковой личности.

Таким образом, исследователи языковой личности, фокусируясь на разнообразных ее аспектах, часто предлагают собственные модели реконструкции и моделирования ЯЛ, между тем «практически любой вариант описания ЯЛ, в конечном счете, преследует цель построения ее модели, и можно сказать, что моделирование... является наиболее продуктивным и оттого популярным методом изучения ЯЛ» [Оленев 2008: 21]. Именно моделирование дает возможность достичь высокого уровня абстракции и обобщить многообразие исследуемого материала, а представленные выше типологии языковых личностей имеют большое значение для характеристики речи и речевого поведения языковой личности, выбора и использования лексических средств, построения высказываний, в использовании разнообразных жанров речевого общения.

1.2.1. Лингводидактическая модель языковой личности Г.И. Богина

Г.И. Богин провел тщательное исследование структуры языковой личности, различных ее уровней и компонентов. Созданная им модель ЯЛ стремится к формализации процесса использования языка людьми.

Языковая личность представляется Г.И. Богиным как состоящий из множества компонентов набор языковых умений, способностей, т.н. «готовностей» к совершению различных речевых поступков, различных по уровню сложности, а также поступков, различающихся по уровням языка (грамматика, фонетика, лексика) и по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Если ЯЛ в процессе своего развития достигла определенного уровня и овладела на нем ее неким

компонентом, то тем самым она достигла готовности к действию с текстами, соответствующими этому уровню и этому компоненту. Таким образом, структурная модель ЯЛ не только включает в себя систему частных готовностей к актам речевой деятельности, но представляет одну из возможных систематик, а именно ту, которая отражает соответствие характеристик текста степени развитости ЯЛ – или, другими словами, степени готовности ЯЛ полно и адекватно производить/принимать тесты с соответствующими лингвистическими характеристиками [Богин 1980].

Модель языковой личности, описанная Г.И. Богиним, является параметрической и представлена в форме куба, состоящего из 60 компонентов, полученных посредством перемножения трех параметров:

- ось А – аспекты языка-субстрата ЯЛ (грамматика, фонетика, лексика);
- ось Б – основные виды речевой деятельности (слушание, говорение, письмо, чтение);
- ось В – оценочные суждения (уровни качества: правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез).

Помимо этого, Г.И. Богин в своей концепции обозначает два основных признака, характеризующих языковую личность: коммуникативная/речевая компетенция (этот параметр коррелирует с работами и исследованиями по коммуникативному поведению) и языковая способность (данный параметр соотносится с концепцией Ю.Н. Караулова, с выделенным им вербально-семантическим уровнем).

Содержанием каждого элемента («кирпичика») этой модели являются готовности ЯЛ к совершению тех или иных операций – другими словами, он «обращается к представлению о структуре владения языком (а не самой структуре языка!)» [Львова, Оборина 2020], хотя очевидно, что компоненты языковой личности не могут быть выделены без учета таксономии языковой системы – по крайней мере, без учета крупных подразделений: фонетики, лексики и грамматики [Богин 1980].

Вместе с тем стоит оговорить принципиальные различия модели ЯЛ от моделей языка:

- оценочный характер, касающийся суждений о компонентах структуры ЯЛ, не применим в анализе структуры языка;

- при анализе ЯЛ как структуры возможно использование понятий, во многих случаях нерелевантных для рассмотрения структуры языка;

- факторы, существенные как для языка, так и для языковой личности, и фиксируемые при этом в совпадающих понятиях и терминах, находятся в структуре языковой личности не в тех взаимоотношениях, в каких они находятся в структуре языка [Богин 1980].

Однако полного перечня готовностей ЯЛ Г. И. Богин не дает, указывая лишь некоторые из них. Так, важнейшей готовностью уровня 1 является готовность к номинации; уровня 2 – готовность к внутренней речи; уровня 3 – готовности к расширению словарного запаса и овладению грамматическими формами; уровня 4 – готовность к выбору адекватных средств выражения; уровню 5 – готовность оперировать различными языковыми подсистемами, а также видами словесности (монолог, лирика, стихотворная речь).

В структуре модели языковой личности Г.И. Богин выделил следующие уровни владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков:

- 1) уровень правильности, который предполагает знание достаточно большого лексического запаса, основных закономерностей языка и позволяет строить высказывания в соответствии с правилами языка.

- 2) уровень интериоризации, предполагающий глубинное, осознанное осмысление изученного языкового материала, деятельностную позицию по отношению к языковому знанию.

Как справедливо отметил Г.И. Богин, он «своеобразно дублирует уровень правильности в том отношении, что материал обеих уровней – это один и тот же материал» [Богин 2009: 43]. Главное же различие заключается в

позиции к языковому материалу, а именно в переходе от «внешней плоскости» всего освоенного материала к «внутренней», т.е. от того, «что у меня обще с другими», к тому, что «принадлежит именно мне» [там же]. Таким образом, здесь можно говорить об умении пользоваться общедоступным материалом.

3) уровень насыщенности, определяющийся отраженностью в речи разнообразия и богатства выразительных средств языка.

4) уровень адекватного выбора, который определяется соответствием речевой деятельности и коммуникативной ситуации, характеризуется соответствием языковых средств, используемых в высказывании, сфере общения.

5) уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

Сам Г.И.Богин подчеркивал невозможность полного овладения языком (Богин 1971), признавая тот факт, что идеальная языковая личность, готовая оперировать всем богатством языковых средств, – не более чем научная фикция, поэтому к индивидуальным случаям исследователи могут применить только понятие «относительно полное владение языком», которое, однако, все же можно сверять с абсолютным владением языком, описывая и классифицируя обстоятельства, ограничивающие полноту владения языком [Львова, Оборина 2020].

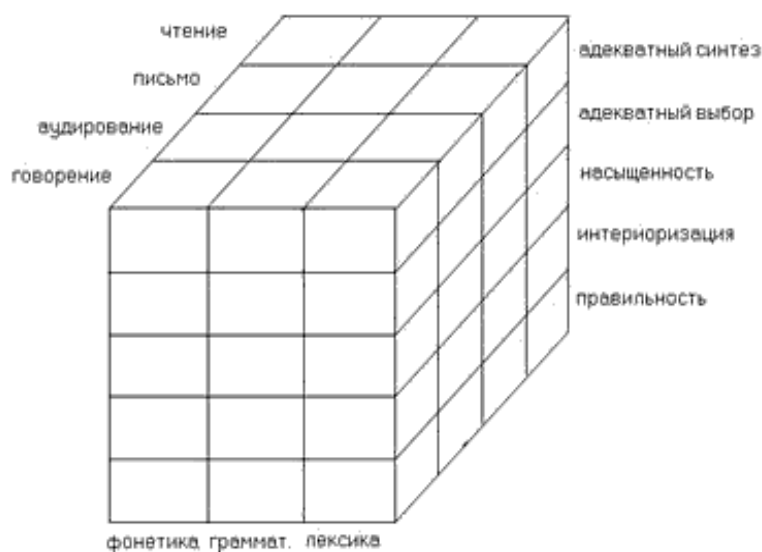
Основным достоинством представленной модели языковой личности для данной работы является наличие «вектора развития» (оси В), который показывает процесс становления языковой личности, поскольку, как считал ее автор, «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [Богин 1982]. Также он отмечал наличие интересных наблюдений как в лингвистических работах, так и в работах по другим научным дисциплинам: так, уровневый характер нормальной ЯЛ, включающей в себя те же пять уровней, хорошо виден и при

наблюдениях над патологией речи: это объясняется тем, то «патология разлагает и упрощает то, что предстает в норме как слитое и усложненное» [Богин 1982], что тоже делает это замечание важным в рамках данной диссертации.

Описанная Г.И. Богиним модель ЯЛ опирается на три аксиомы:

- язык включает фонетическую, лексическую и грамматическую аспекты (с соответствующей им семантикой);
- пользуясь языком, человек либо говорит, либо слушает, либо пишет, либо читает, либо совмещает эти действия;
- развитие языковой личности может быть большим или меньшим, лучшим или худшим, и эти различия можно представить в форме дискретных уровней [там же].

Соответственно, исходная модель строится по трем параметрам и выглядит следующим образом:



Г.И. Богин. Модель языковой личности.

Исходная модель, содержащая 60 компонентов, получается при перемножении трех параметров, несущих 3, 4 и 5 множителей, где каждый из структурных элементов получает собственное имя, например, «Интериоризация: грамматика при письме». Помимо этого, каждый из «кирпичиков» может трактоваться и как точка перемножения факторов,

отложенных на параметрах данной модели, и как некоторый объем в модельном пространстве. Данный объем состоит из характеризованных текстов (реальных и потенциальных), с которыми ЯЛ может эффективно взаимодействовать благодаря соответствующему включенному в нее компоненту, что позволяет нам оценивать не только систему готовностей ЯЛ, но и текстов, участвующих в ее деятельности, что особенно важно при переходе к структурному описанию отдельных уровней развития ЯЛ.

Таким образом, разработка Г.И. Богиным лингводидактической модели языковой личности стала важной вехой в истории развития языкознания, внеся значимый вклад в ее исследование. Принципиальным (в том числе и для нашего исследования) является и его утверждение, что речь как человеческая функция и способность формируется в специфической форме – а именно в форме овладения, вследствие чего лингвисты должны изучать язык не обособленно от развивающегося человека, а как важнейший компонент его личности: «Человек не может быть личностью, не будучи, в частности, и языковой личностью» [Богин 1989].

1.2.2. Психолингвистическая модель языковой личности Ю.Н. Караулова

Другая модель языковой личности представлена Ю.Н. Карауловым (1987). По мнению исследователя, существуют два подхода к анализу языковой личности: лингводидактический, в центре которого закономерности изучения языка, и психолингвистический, опирающийся в первую очередь на психологию языка и речи. При анализе текста с позиций психолингвистики в центре внимания оказывается языковая личность, процессы порождения и восприятия текста рассматриваются как результат речемыслительной деятельности индивида, как «способ отражения действительности в сознании с помощью элементов системы языка». Ю.Н. Караулов дает следующее определение ЯЛ: «Языковая личность – это человек, обладающий

способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1989: 5]. Описывая свойства языковой личности, он утверждает: «За каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка». Перефразируя это высказывание, другой исследователь, К.Ф. Седов, подчёркивает: «...за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов» – текстов, интерпретированных в процессе коммуникативно-познавательной деятельности. Таким образом, именно текст является той единицей, которая формирует языковую личность и отражает уровень её сформированности. С этой точки зрения, текст, созданный конкретной языковой личностью, отражает не только степень её владения языком, индивидуальный выбор лексических и грамматических средств речевого высказывания, но и определённую «картину мира», отражающую интеллектуальную, нравственную и творческую сферу личности.

Многоуровневая модель языковой личности по Ю.Н. Караулову имеет следующую структуру:

- нулевой – вербально-семантический – показывает степень владения личностью обыденным языком. Данный уровень предполагает нормальное владение естественным языком на уровне бытового общения и использование стандартных словосочетаний, отдельных слов, а также простых формульных фраз типа «сходить в магазин», «сделать кофе» и т.п. Он учитывает не только количество лексических единиц, но и способность личности правильно пользоваться вербальными средствами с учетом норм социальной дифференциации и вариативности, что является необходимым условием становления и функционирования ЯЛ, а сама она «начинается по ту сторону обыденного языка, когда на первый план выдвигаются ее интеллектуальные характеристики» [Караулов 1989: 36], где вступает следующий уровень;

- первый – когнитивный – включает обобщенные понятия и крупные концепты, которые выражаются в генерализованных высказываниях,

афоризмах, дефинициях, пословицах и поговорках. Из них конкретная языковая личность может выбирать и использовать те, которые отражают и определяют ее жизненное кредо. Именно с этого уровня начинается языковая личность, поскольку здесь возникает возможность самостоятельного выбора, индивидуальных предпочтений.

- второй – мотивационно-прагматический – предполагает освоение и реализацию коммуникативно-деятельностных потребностей человека (желание высказаться, воздействовать на адресата, аргументировать свою точку зрения; возразить; получить информацию о чём-либо и т.п.). Все эти потребности соотносятся с ситуацией общения, определяются социальными условиями взаимодействия коммуникантов [Караулов 2010].

Многоуровневость, комплексность модели языковой личности отражает многоаспектность этого понятия, определяя тем самым его плодотворность для различных направлений лингвистики и смежных с ней наук.

Некоторые исследователи (О.Б. Сиротина, К.Ф. Седов, В.А. Маслова и др.) в структуре языковой личности выделяют ещё один уровень, условно его можно обозначить как рефлексивно-творческий, или деятельностный уровень. Именно на этом уровне речевое поведение языковой личности соответствует не только общим правилам и закономерностям, обеспечивающим эффективность и результативность общения, но и тем личностным установкам и ценностям, которые определяют индивидуальность общающихся, делают их поведение творчески наполненным и духовно богатым. Именно здесь отражается уровень владения языковой личностью различными речевыми жанрами и эмоционально-образными богатствами речи. Таким образом, специфическая структура языковой личности состоит из таких компонентов, как вербализованная ее часть, которая включает в себя установки, цели, мотивы, интенциональности и различные грамматические структуры, законы и правила, не осознаваемые личностью, а также невербализованная часть, которая относится к языковому сознанию. Таким образом, при изучении вербальных продуктов языкового

сознания (например, тексты) есть возможность получения представления о его способах и формах проявления, масштабах и особенностях распределения по различным уровням и сферам [Луговская 2009].

Ю.Н. Караулов предложил для оценки уровня развития языковой личности использовать определенные «готовности» или умения, объединенные в несколько групп, которые соответствуют имеющимся в структуре ЯЛ трем уровням. Однако некоторые исследователи видят некоторую непоследовательность в выделении и распределении готовностей по блокам: так, Н.В. Аниськина считает, что «отнесение готовности осуществлять выбор слов к вербально-семантическому уровню требует уточнения, поскольку в рамках данного уровня речь может идти лишь о выборе слова в ассоциативном поле» [Аниськина 2001: 13]. Ссылаясь на идею А.А. Леонтьева, она говорит, что этот выбор может идти тремя путями: 1) ассоциативный поиск по семантическому облику слова, подобно тому, как это делали герои чеховского рассказа «Лошадиная фамилия»; 2) ассоциативный поиск по звуковому облику слова; 3) поиск, основанный на вероятностной субъективной характеристике слов, которая связана с наличием у человека некоторых субъективных частот употребления слов [Леонтьев 1997: 134]. Готовность же к выбору слов из ряда синонимов (особенно стилистических), с точки зрения Н.В. Аниськиной, должна быть отнесена к мотивационно-прагматическому уровню. Более того, исследователь подчеркивает несколько важных моментов:

- вместо «качества чтения» на нулевом уровне логичнее было бы говорить о готовности к чтению различных текстов, при этом стоит разделять именно умение читать (в школе привыкли называть это техникой чтения) от непосредственно понимания текста;

- необходимо уточнить формулировку «готовность к монологическому высказыванию», потому что в данном случае может иметься в виду как любое монологическое высказывание, так и повествовательный текст, т.к. для

создания текстов описательного характера и текстов-рассуждений требуется владение и оперирование готовностями тезаурусного уровня.

Касаясь структуры модели ЯЛ Ю.Н. Караулова, Н.В. Аниськина предлагает следующие дополнения:

- к списку готовностей нулевого уровня — готовность использовать формулы речевого этикета, потому что данная готовность является элементарной готовностью к использованию различных регистров и подсистем языка, хоть и имеет отношение непосредственно к коммуникативной компетенции;

- к списку готовностей первого (тезаурусного) уровня необходимо добавить: 1) готовность, отгалкиваясь от предложенной темы, выделять ключевые слова и понятия своего будущего высказывания; 2) готовность к быстрому (просмотровому) чтению с опорой на ключевые слова; 3) готовность сопоставлять понятия, анализировать их;

- к списку готовностей второго (мотивационно-прагматического) уровня необходимо добавить уточнения следующих моментов: 1) готовность управлять общением является более общей, чем остальные перечисленные в этой группе готовности и включает в себя способность учитывать «фактор адресата», производить рациональное размещение элементов высказывания во времени и целенаправленно строить высказывание, достигающее заданного эффекта; 2) автору представляется необоснованным выделение готовности оперировать подъязыком разговорной речи наряду с готовностью пользоваться различными конкретными подъязыками, поскольку все подсистемы языка принадлежат к одному тому же уровню структуры ЯЛ и все «обладают потенциалом раскрытия личностных черт продуцента» [Цит. по: Богин 1984]; 3) готовности к художественной критике, готовности отличать художественную литературу от «чтива» и чувствовать банальность рифмы являются частными и потому могут быть объединены в одну готовность оценивать художественное произведение, как свое, так и чужое. А такие важные готовности как оперирование прецедентными текстами,

национальным и интернациональным ономастиком и использование «крылатых слов» могут быть сведены в одну готовность оперировать прецедентными текстами мировой художественной и собственной национальной культуры [Аниськина 2001: 15].

Другой исследователь А.В. Кирилина, оставаясь в рамках методологии Ю.Н. Караулова, предложила расширить его модель такими уровнями, как: «1) эмоциональным, объединяющим эмоции в составе языковой личности в их концептуальном представлении; 2) моторико-артикуляционным, единицами которого являются функциональные механизмы порождения знаков языка в отчужденной от автора форме» [Кирилина 2002: 17]. По мнению исследователя, такая модель ЯЛ охватывает основные этапы речемыслительной деятельности, начиная с коммуникативного намерения (соответствующего уровню мотивации) до конечного продукта – текста (результата моторико-артикуляционного уровня), и их взаимодействие приводит к эффективной реализации речемыслительной деятельности, включая производство текста во внешней речи в устной и письменной форме. Такая структура ЯЛ, по мнению А.В. Кирилиной, является врожденной, сопровождая носителя языка в течение его жизни, развиваясь и модифицируясь вместе с ним [Аниськина 2001: 18].

Таким образом, ЯЛ – это сложное, многоуровневое явление со сложной организацией, представляющее собой совокупность множества характеристик: социальных, психологических, эмоциональных, прагматических и многих других. Принимая в целом модель языковой личности, предложенную Ю.Н. Карауловым, мы все же вынуждены отметить, что эта модель, несмотря на то, что она достаточно четко отражает структуру языковой личности, в силу своей недостаточной детализированности и отсутствия критерия, благодаря которому можно было бы отследить эволюцию ЯЛ, не совсем удобна для использования ее в качестве инструмента при создании описания языковой личности в ее развитии.

Выводы по главе 1

Ученые-лингвисты давно признали важность понятий речевого портрета и языковой личности в рамках современного языкознания, однако возникновение схожих терминологических единиц – лингвокультурного типажа, языкового портрета, коммуникативного портрета, речевого поведения, речевой характеристики и пр. – как возможных аналогов вносит сложности в их дифференцировании и, как результат, рассогласованность процедур их исследования. До сих пор в некоторых работах наблюдается терминологическая путаница, когда одним понятием подменяют другое, или несколько понятий в схожих контекстах употребляют недифференцированно. Такая тенденция свидетельствует как о значительном усложнении содержания понятия РП, так и о недостаточной степени разработанности данного направления – более того, схожие сложности можно обнаружить и при попытке разграничения понятий речевого портрета и языковой личности. Единственным плюсом при данных обстоятельствах является то, что подобная неразбериха заставляет исследователя обратиться к первоисточникам и разобраться в соотношении понятий РП и ЯЛ.

Речевой портрет – это речевая характеристика, подбор особых для каждого индивидуума слов и выражений. Анализ речевого портрета представляет собой характеристику разных уровней реализации языковой личности [Николаева 1991: 73]. Языковая личность представляет собой комплексный способ характеристики языковой способности личности, где происходит слияние системного представления языка и функционального анализа текста. Языковая личность может быть описана как субъект, который обладает некоторой совокупностью свойств и способностей, дающих ему возможность осуществления человеческой деятельности: общение, говорение, создание письменных и устных речевых произведений, восприятие речи, извлечение информации из различных текстов. Языковая личность – это совокупность личностных характеристик человека и его

вербальных особенностей. В языковой личности на первый план выходит глубинное языковое содержание личности, которое является стимулом к ее развитию и которое дает ей новое самосознание и самоотражение, оно насыщает ее поступки новыми смыслами и разумениями, и в итоге порождает деятеля, который через свое вербальное поведение может влиять на других [Сичинава 2007].

Таким образом, основным отличием понятия «языковая личность» от понятия «речевой портрет» являются временные рамки анализа функционально-коммуникативных характеристик человека. Речевой портрет можно описывать как статическую величину, которая рассматривается в определенный отрезок времени и которая детерминируется условиями, задающимися особенностями жанра и регистра речи. Языковой личности свойственна динамика в ее развитии. В зависимости от многочисленных и постоянно меняющихся экстралингвистических параметров трансформируется репертуар языковых средств, меняются такие характеристики речи, как общее тематическое содержание, конфигурация межличностных отношений участников коммуникации, отражающаяся на использовании ими в речи «формальной» и «неформальной» лексики, формы речевого общения (устная/письменная, подготовленная/спонтанная речь, монолог/диалог) и т.д.

В отличие от языковой личности, речевой портрет предполагает некий срез в развитии коммуникативного потенциала человека, а, с другой стороны, его можно представить как совокупность характеристик, составляющих речевой имидж личности, это то, как традиционно воспринимает и оценивает данного человека общественность, то есть некий стереотипный образ.

Будучи непревзойденным специалистом по пониманию художественных текстов, Г.И. Богин изучал соотношение языковой личности, художественного образа и образа автора. Ю.Н. Караулов взял за основу принятое в психологии понятие «личность» и решил рассматривать его как многоплановую дискурсивную единицу, делая акцент на том, какую роль в

речепостроении конкретного человека играет взаимоотношение языка и мышления [Мухортов: URL].

Рассмотрев подходы к ЯЛ и РП, стоит признать, что лингвистам еще предстоит проделать большую понятийно-терминологическую работу, чтобы прийти к согласию в отношении четких дефиниций обеих единиц. Учитывая весь объем работы, проделанный авторами цитируемых статей, остается лишь согласиться, что данный вопрос относится к разряду спорных, и этот спор о терминологической синонимии можно вести до бесконечности, предлагая разработку все новых классификаций и типологий.

Глава 2. АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ПОРТРЕТОВ И ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РОМАНЕ Д. КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА»

2.1. Роман Д.Киза «Цветы для Элджернона»: общая характеристика материала исследования

Дэниел Киз (англ. Daniel Keyes; 9 августа 1927 года, Нью-Йорк, США — 15 июня 2014 года, Бока-Ратон, США) был американским писателем и филологом, потомком еврейских эмигрантов из Российской империи Уильяма Киза и Бетти Алицки. Получив в 1950 году степень бакалавра психологии в Бруклинском колледже, через месяц после выпуска Киз присоединился к

журнальной компании издателя Мартина Гудмана Magazine Management, где позже стал редактором их журнала Marvel Science Stories и работал под руководством главного редактора и арт-директора Стэна Ли, создателя таких всемирно известных персонажей, как Человек-паук, Халк, Доктор Стрэндж, Фантастическая четвёрка, Железный человек, Тор, Люди Икс и многих других.

Идея рассказа, которую Киз написал, но не представил Стэну Ли, называлась «Мозговой шторм» (англ. "Brainstorm"), – это был синопсис длиной в один параграф, который впоследствии превратился в «Цветы для Эджернона». Он звучал так: "The first guy in the test to raise the I.Q. from a low normal 90 to genius level... He goes through the experience and then is thrown back to what was." [Keyes1999: 79–80.]

Рассказ и последующий роман «Цветы для Эджернона» написаны в форме отчетов о прогрессе умственно отсталого человека Чарли, который подвергается экспериментальной операции и ненадолго становится гением, прежде чем последствия этой операции трагически исчезнут. История была первоначально опубликована в апрельском номере журнала «Fantasy & Science Fiction» (один из старейших американских жанровых журналов, издающихся до сих пор) за 1959 год, а в 1966 году – в расширенном романе. Роман был адаптирован несколько раз для других СМИ, в первую очередь, как фильм 1968 года «Чарли» с Клиффом Робертсоном в главных ролях (получившим премию «Оскар» за лучшую мужскую роль) и Клэр Блум. Киз также получил премию Хьюго (англ. the Hugo Award) в 1959 году и премию Небула (англ. the Nebula Award) в 1966 году за одноименный рассказ.

Киз преподавал курс писательского мастерства в Государственном университете Уэйна (англ. Wayne State University), а в 1966 году стал профессором английского языка и писательского мастерства в Университете Огайо в Афинах, штат Огайо.

Идея для рассказа и следующего за ним романа вынашивалась и развивалась автором более 14 лет и была вдохновлена событиями в жизни

Киза, начиная с 1945 года, когда его интересы столкнулись с желанием его родителей дать ему медицинское образование, несмотря на его желание построить писательскую карьеру. Он втайне лелеял мысль о том, что можно совместить эти виды деятельности, помня имена таких писателей, как Сомерсет Моэм, который тоже закончил медицинский факультет, Антон Чехов, изучавший медицину и печатавший наброски под псевдонимом «Врач без пациентов», и Артур Конан Дойль, потерпевший фиаско как офтальмолог, но создавший знаменитые на весь мир рассказы о Шерлоке Холмсе [Киз 2021: 15]. Киз чувствовал, что его образование вбивает клин между ним и его родителями, и это заставило его задуматься, что бы произошло, если бы можно было повысить интеллект человека [Hill 2004: 3].

Поворотный момент в его жизни произошел в 1957 году, когда Дэниел Киз преподавал английский язык студентам с особенностями развития: один из них спросил писателя, может ли он перейти в обычный класс, если он будет много работать и станет умным. Фраза мальчика «я хочу быть умным», впоследствии ставшая одной из ключевых фраз романа, глубоко засела в душу писателя и преследовала его еще много лет спустя. Он объяснял ее так: «Раньше мне и в голову не приходило, что человек с проблемами умственного развития...способен сознавать свой дефект и лелеять мечту о повышении интеллекта» [Киз 2021: 133].

Киз также стал свидетелем кардинальных изменений в жизни другого студента с ограниченными возможностями обучения, который сильно регрессировал после того, как его отстранили от обычных занятий. Писатель был потрясен и отметил: «When he came back to school, he had lost it all. He could not read. He reverted to what he had been. It was a heart-breaker» [Hill 2004: 4].

Персонажи в книге были вдохновлены людьми из жизни Киза. Персонаж Элджернона – белой мышши-гения – получил свое имя в честь интеллектуала и одного из величайших поэтов Англии Алджернона Чарльза Суинберна (англ. Algernon Charles Swinburne), а образы ученых Немура и

Штрауса, которые проводят операцию по повышению интеллекта, были основаны на профессорах, преподававших психоанализ в университете [там же].

Центральная тема «Цветов для Элджернона» – человек, играющий в Бога, и структурная схема романа поддерживает эту тему: хронологически история романа начинается 3 марта и заканчивается 21 ноября, охватывая период в 9 месяцев, который является одновременно сюжетным приемом и метафорической репрезентацией периода вынашивания человека – периода развития и развития новой жизни, кульминацией которого является рождение нового человека. Налицо традиция сезонной интерпретации: операция Чарли проходит весной, во время новых начинаний, нового роста и возрождения, а его развитие достигает пика летом, совершив грандиозный скачок и пройдя путь уровня IQ с 68 до 185 в течение всего трех месяцев. Отчеты о проделанной работе и наше путешествие с Чарли подходят к концу в самом конце осени – времени и символе упадка. В этом случае осень – это не смерть, которую олицетворяет зима, это прекращение развития и начало регресса. Более того, в американском английском осень синонимична глаголу падать (fall), символизируя тот процесс, что мы наблюдаем у Чарли. Именно поэтому девятимесячный период развития протагониста не заканчивается появлением на свет нового человека – напротив, читатели становятся свидетелями возрождения первоначального Чарли, и эта неудача научного достижения символизирует окончательный провал концепции человека, играющего в Бога.

Помимо вышеуказанной темы, другими важными вопросами, затронутыми в романе, являются обращение здоровых людей с людьми с проблемами в интеллектуальном и психоэмоциональными особенностями, конфликт между интеллектом и эмоциями и его влияние на ощущение счастья, а также то, как события в прошлом могут повлиять на человека в более позднем возрасте.

Выбор тем автором обусловлен историческим контекстом: для читателей XXI века «Цветы для Эдджернона» – это трогательная история об умственно отсталом человеке, но для читателей 60-х годов книга была чем-то гораздо большим. В это время в США общество и культура находились в процессе трансформации своих представлений об этой категории людей. Несмотря на то, что движение за гражданские права было сосредоточено на обеспечении равных прав в первую очередь для афроамериканцев, это также означало, что внимание стало уделяться в том числе и идее равного и гуманного обращения со всеми людьми. Книга была издана в то время, когда «росло понимание проблем и прав меньшинств» [«Historical Context» 2004], [Hill 2004: 5]. В этот же период в 1962 г. была создана специальная Президентская Коллегия (The President's Panel on Mental Retardation), а в 1968 г. была принята Декларация общих и особых прав умственно отсталых (Declaration of the General and Specific Rights of the Mentally Retarded). Всего несколько лет спустя термин «developmental disability» пришел на смену термину «retardation», и помимо этого, был принят закон, защищавший умственно отсталых от насилия и дискриминации. В последующие годы многие вопросы, касающиеся данную группу людей, были, наконец, решены в законодательных органах и судах. Таким образом, становится очевидно, что посыл «Цветов для Эдджернона» - это призыв к терпимости и пониманию, который отражал социальную и политическую борьбу того времени [там же].

Следует отметить, что, несмотря на признание прав умственно отсталых людей в то время, политкорректность часто отсутствовала. Например, в обзоре книги в «Times Literary Supplement» Чарли упоминается как «moron» [«Making up a Mind» 1966], который был обычным термином, используемым для обозначения умственно отсталых, и даже имел научное обоснование, поскольку это была официальная классификация людей с IQ от 50 до 69. В России такую степень умственной отсталости принято называть дебильностью, хотя некоторые ученые считают термины «дебильность», «дебил» устаревшими и не рекомендуют их к использованию, так как они

вышли за сугубо медицинские рамки и стали носить социальный (негативный) оттенок, став ругательством [Менделевич 1997]. Для обозначения выраженных дебилов и в русском языке предлагалось использовать слово морон, происходящее от др.-греч. μωρός «неразумный», «глупый», но термин не получил широкого распространения [Стоименов, Стоименова, Коева и др., 2003: 549]. Вместо этих терминов в некоторых руководствах предлагается использовать нейтральный термин, соответствующий диагнозу «умственная отсталость лёгкой степени» [Менделевич 1997]. Тем не менее, в психиатрической литературе и литературе по олигофренопедагогике и в настоящее время продолжают использоваться традиционные термины «дебильность», «имбецильность» и «идиотия» для обозначения трех степеней умственной отсталости. Поэтому несмотря на то, что читатели этого обзора 1966 года не думали о негативной коннотации этого слова, сегодня считается оскорблением навешивать на психически больного человека ярлык «могон» и по эту, и по ту сторону океана.

Этот же период 1950-х и 1960-х годов характеризуется и интересом людей к теме психоанализа как к способу лечения эмоциональных расстройств и травм в связи с широким распространением теорий Зигмунда Фрейда. Понятия подавление, невроз и бессознательное прочно вошли в обиход многих людей, как и идея мотивации человека, проистекающая из детского опыта. Таким образом, читатели романа могли признать психосоциальные источники эмоциональных проблем Чарли, проистекающих из жестокого обращения с ним в детстве со стороны матери [там же].

Другой тенденцией того периода было сосредоточение внимания на научных исследованиях. Это был разгар Холодной войны, и многие правительственные организации и частные фонды тратили миллионы на научные исследования, и конкуренция за получение и сохранение финансирования в университетах была острой. Обладая этим знанием, мы

может представить то давление, которое испытывают профессор Немур и доктор Штраус, чтобы провести успешный эксперимент над Чарли.

Таким образом, тема рассказа и последующего романа были выбраны Дэниелом Кизом неслучайно, а была продиктована теми реалиями, которые царили в описанную им эпоху. Сочетание этих факторов – социальных, экономических, личных – привели к созданию сложного, многоуровневого произведения, затрагивающего целый ряд проблем, которые не теряют своей актуальности и сегодня.

2.2. О принципе работы над речевыми портретами и языковой личностью персонажа романа Д. Киза «Цветы для Эджернона»

Язык – уникальное явление, с помощью которого человек способен не только выразить свой физический образ, но и передать свои эмоции, отношение к внешнему миру, а также отразить уровень своего психоэмоционального развития. Н.Д. Арутюнова считает, что «лексикон внутреннего мира является плодом словесного творчества» [Арутюнова 1999: 7], чем и оправдан интерес лингвистики к человеку как к главному объекту исследований. Одним из важных результатов такого антропоцентрического подхода становится появление понятия языковой личности, которую, по мнению А.А. Смирновой, «можно реконструировать на основе анализа порождённых ею текстов и которая включена через них в общий контекст культуры» [Смирнова 2011: 72].

Впервые термин *языковая личность* был употреблен В.В. Виноградовым в работе «О художественной прозе» (впрочем, идеи об индивидуальном владении языком зародились гораздо раньше у В. фон Гумбольдта, И.А. Бодуэна де Куртенэ, К.Фосслера и др.) и позже были развиты Г.И. Богиним, В.И. Карасиком, Ю.Н. Карауловым и др. Однако мнения исследователей по поводу того, что считать языковой личностью, не

всегда сходятся, что объясняется различием в подходах к изучению данного явления и, как следствие, появляются его различные определения, подразумевающие разные подходы к его анализу [Дедюкова 2010: 24]. Интерес отечественных ученых был, прежде всего, связан с изучением литературно-художественного дискурса, что подразумевало необходимость освещения авторских идиостилей и речевой характеристики персонажа как типа личности [Виноградов 1995: 28], что также объясняет наше обращение к главному персонажу романа Д. Киза «Цветы для Элджернона» как языковой личности и его речевому (-ым) портрету (-ам).

Как было отмечено в предыдущей главе, языковая личность представляет собой комплексный способ характеристики языковой способности личности, где происходит слияние системного представления языка и функционального анализа текста. Языковая личность может быть описана как субъект, который обладает некоторой совокупностью свойств и способностей, дающих ему возможность осуществления человеческой деятельности: общение, говорение, создание письменных и устных речевых произведений, восприятие речи, извлечение информации из различных текстов.

Речевой портрет – это речевая характеристика, т.е. подбор особых для каждого индивидуума слов и выражений, и основным отличием понятия «языковая личность» от понятия «речевой портрет» являются временные рамки анализа функционально-коммуникативных характеристик человека. Речевой портрет можно описывать как статическую величину, которая рассматривается в определенный отрезок времени. «Языковой личности» же свойственна динамика в ее развитии [Матвеева 1993], а С.В. Леорда считает, что «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [Леорда 2006].

Таким образом, в отличие от «языковой личности», «речевой портрет» предполагает некий срез в развитии коммуникативного потенциала человека. Поэтому нам представляется логичным описание языковой

личности человека (в нашем случае – литературного персонажа) посредством анализа совокупности его нескольких речевых портретов, чем мы и займемся далее.

Особенностью анализа речевого портрета является возможность выборочного описания слоев языка, т.к. зачастую «языковые парадигмы, начиная от фонетической и кончая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам» [Николаева 1991]. Лингвисты подчеркивают необходимость «фиксировать яркие диагностирующие пятна» [Николаева 1991], и именно поэтому многие научные изыскания посвящены анализу особенностей речи на каком-либо отдельно взятом уровне: фонетическом, лексическом, синтаксическом. Так, в своем исследовании М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова изучали только фонетический аспект речи, выявляя специфику произношения, отражающую речевую индивидуальность.

Того же принципа выявления «диагностирующих пятен» необходимо придерживаться и при структурировании ЯЛ персонажа: Г.И. Богин считал, что исследователю необходимо «сосредоточиться на суждениях не столько типа “Мне нравится”, сколько типа “Мне не нравится”» [Богин 1980], что может быть объяснено тем, что «закономерное бытие уровня или компонента языковой личности явно выступает, главным образом, тогда, когда оно нарушается, т.е. когда речевое исполнение вступает в противоречие с задачей, с некоторой целью, включающей в себя идеал – субъективный по форме, объективный по содержанию, негативный по презентации, позитивный по перспективе» [там же]. Именно поэтому исследователь начинает построение ЯЛ с ее ошибок, упущений и пр., экстраполируя их в ходе исследования в позитивные моменты, тем самым не критикуя недостатки ЯЛ, а создавая ориентир для улучшения деятельности ЯЛ.

Анализируя модель ЯЛ, мы будем отмечать типичные недостатки речевых поступков и соотносить их с уровнями ЯЛ, располагая от низшего к высшему.

Однако важно отметить, что материалом нашего исследования является речь не реально существующей личности, а литературного героя, которая характеризуется как «подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей» [Осетрова 1999: 59], для чего автор в разных ситуациях прибегает к разным средствам, начиная с излюбленных «словечек» и заканчивая необработанным синтаксисом, что помогает охарактеризовать литературный персонаж с нужной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.). Более того, отсутствие отдельных схем описания речевого портрета персонажа позволяет применять для его изучения те же процедуры, что и при изучении речевых портретов реальных людей.

Несмотря на то, что Ю.Н. Караулов полагает, что изучение литературного персонажа как ЯЛ правомерно в связи с тем, что реальной языковой личностью в художественном произведении является автор, а не сам персонаж [Караулов 1987: 202], не все исследователи с ним согласны. Так, К.В. Мочульский настаивает, что использование термина ЯЛ правомерно при характеристике как реально существующего человека, так и реконструированных образов, воплощенных в художественных произведениях. Однако особенность ЯЛ последнего заключается в том, что он обладает чисто лингвистической природой, ибо персонаж как личность «рождается из хаотического словесного материала» [Мочульский 1995: 512].

Схожей позиции придерживается и А.А. Смирнова, при этом настаивая на необходимости принятия двух важных условий:

- отождествить изучаемый художественный образ с реальной личностью;
- развести конкретного персонажа от самой личности автора, настоящего создателя текста [Смирнова 2011: 27].

Лингвисты подчеркивают, что причины восприятия читателем художественного образа произведения как реального (или почти реального)

заключается в механизме этого восприятия, ведь он будет достигать наибольшей силы воздействия только в том случае, если он будет отражать действительность [Караулов 2006: 76].

Речь персонажа всегда является отражением его внутреннего мира, психологического склада, жизненного опыта, социальных связей, культурного уровня. Особенность произведения Д. Киза «Цветы для Эджернона» заключается не только в выборе центрального персонажа – умственно отсталого Чарли Гордона, – но и в жанре всего произведения, коим является дневник. Выбор такой литературной формы обусловлен стремлением автора представить внутренний мир Чарли с помощью хронологически выстроенных отчетов (*progris riport / progress report*), позволяющих раскрыть внутреннее состояние персонажа непосредственно, без вмешательства авторской речи и одновременно проследить динамику его развития, отмечая грамматические, лексико-семантические, синтаксические изменения в его речи. Следует отметить, что такая литературная форма не нова: «Демикотоновая книга» в «Соборях» Н.С. Лескова, «Журнал Печорина» в «Герое нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Чапаев» Д.А. Фурманова, «Дневник лишнего человека» И.С. Тургенева, «Дневник сумасшедшего» Н. В. Гоголя, «На западном фронте без перемен» Э. М. Ремарка, «Посторонний» А. Камю, «Робинзон Крузо» Даниэля Дефо также имеют форму дневниковых записей, где речь персонажей, не сопровождаемая комментариями автора, становится прямым источником информации для читателя. Такой способ изображения персонажей, получивший название репродуктивного, привлекателен для писателя тем, что с его помощью можно не только выразить переживаемые персонажем эмоции, чувства, общее психологическое состояние, но и передать речевые и языковые особенности главного героя, поэтому мы считаем наиболее логичным и актуальным изучать природу и характер языковой личности через призму создаваемых ею текстов, ведь совокупность вышеуказанных факторов обуславливает выбор тех или иных речевых средств, используемых как непосредственно автором (в

нашем случае – Д. Кизом), так и «автором-повествователем», воплощением авторского замысла и фантазии, т.е. Чарли Гордоном. Полностью перепоручая главному герою повествование, автор романа формально отсутствует в изложении событий, в результате чего формируются два плана выражения: внутренняя речь протагониста, в рамках которого ведется повествование, и его прямая речь, воплощенная в диалогах с другими действующими лицами. Помимо этого, используя форму повествования от первого лица, автор лишает нас, читателей, информации о многих важных аспектах жизни главного героя: объективного описания внешности, социального положения в обществе и пр., что должно компенсироваться через речевую характеристику говорящего/пишущего и в связи с чем она приобретает еще большую ценность, имплицитно выражая некоторую ключевую информацию. Именно поэтому такие понятия, как «речевой портрет» и «языковая личность» приобретают особую значимость в рамках дневникового жанра.

Сам Д. Киз объяснял свой приход к такой нарративной стратегии следующим образом: «Пусть читатели смеются ВМЕСТЕ с Чарли – только не НАД ним. ...Идея у меня есть, и сюжет есть, и главный герой; нет лишь единственно верного способа подачи. Я неправильно выбрал угол зрения. Рассказывать должен сам Чарли. Повествование должно вестись от первого лица. Пусть Чарли поведаст, что у него в голове; пусть читатель смотрит глазами Чарли» [Киз 2021: 123]. Однако было бы странно, если бы Чарли корпел над дневниками с самого начала и до конца произведения: такому персонажу не поверили бы ни читатели, ни сам автор, поэтому писатель от лица ученых, ведущих эксперимент, решил поручить Чарли ведение записей, которые, по сюжету, были частью проводимого эксперимента, и такая писательская находка органично вплелась в канву романа.

Итак, в ходе нашей работы ориентирами этапов умственного развития персонажа станут его датированные отчеты, где мы будем отслеживать лексико-грамматические изменения речевых портретов персонажа, которые послужат базой для наиболее полного описания его языковой личности. В

нашем исследовании будет изучен лексико-грамматический аспект речи персонажа, т.к. эта сторона речи является, по нашему мнению, тем самым «ярким диагностирующим пятном», требующим наибольшего внимания в связи с его ярко выраженной динамикой развития.

В работе будут проанализированы два речевых портрета – до операции и после – т.е. две статические величины, представляющие собой крайние точки развития персонажа, на основе которых мы выведем динамическую величину, т.е. языковую личность персонажа. Такой метод работы представляется нам возможным в связи с тем, что в систему языка включаются только наиболее частотные компоненты речи и, следовательно, невозможно составить адекватное и точное описание языковой личности без реконструкции речевого портрета (в нашем случае – реконструкции нескольких портретов), а выбор акцента на лексико-грамматический пласт обусловлен тем, что именно он является «ярким диагностирующим пятном», позволяющим отследить качественные изменения в интеллектуальном развитии персонажа.

2.3. Речевой портрет № 1 как воплощение образа героя со сложностями в интеллектуальном развитии

Как было сказано выше, в лингвистике не сложилось четкой модели описания речевого портрета – более того, чаще всего изучению подвергается только отдельная ее сторона, демонстрирующая наиболее яркие особенности портрета описываемой личности и/или социальной группы. Чаще всего исследователи обращаются к особенностям словоупотребления, т.к. их легче всего обнаружить и зафиксировать в речи, и нами было решено не отходить от этой традиции, поэтому мы обратимся к лексико-грамматическому аспекту речи персонажа.

Персонаж романа Д. Киза Чарли Гордон ежедневно ведет отчеты с самого начала эксперимента, благодаря чему читатель может проследить

изменения развития его личности и раскрыть отличительные черты героя произведения в его собственно-прямой речи. Первый речевой портрет персонажа Чарли Гордона соответствует временному отрезку с 1 по 15 марта – времени начала ведения Отчетов и до дня проведения операции, кардинально изменившей его жизнь.

Очевидно стремление писателя подобрать для речи своего персонажа такие речевые обороты, которые бы не только передавали главные особенности его характера, но в то же время помогали составить представление об эпохе, культуре, социальной среде, в которой находится персонаж, и т. д. Годами позже писатель рассказывал о том, как ему удалось построить такой правдоподобный образ человека, испытывающего трудности в освоении языка: «Итак, я подобрал для Чарли интонацию; отныне Чарли будет говорить посредством моих пальцев, стучащих по клавиатуре. Но как быть с построением фраз и орфографией? Образцов оказалось предостаточно – в тетрадках ребят из класса коррекции. Как я пойму образ мыслей Чарли? Вспомню себя в детстве. Как проникну в его чувства? Одолжу ему свои» [Киз 2021: 124].

Писатель мастерски создает образ героя, скрупулезно воспроизводя особенности его речи и намеренно вводя в его речь множество грамматических, лексических, синтаксических ошибок, что дает нам возможность говорить об эрративе как основном приеме формирования речевой характеристики персонажа в художественном произведении. Данный термин был предложен лингвистом Г.Ч. Гусейновым для обозначения сознательно искаженной формы языка с тенденцией к приближенному сохранению фонетического облика слова [Гусейнов URL]. Отличие от случаев простого ошибочного написания заключается в том, что люди, прибегающие к эрративу, хорошо владеют этой нормой. Таким образом, человек при создании эрративного текста держит в сознании для себя и для читателя нормативное написание.

Можно найти множество исторических примеров эрративов в художественных произведениях. Немецкий писатель-романтик, сказочник Э.Т.А. Гофман играет с немецкими словами, записывая их греческими буквами. Русские писатели А. С. Грибоедов, А. Н. Островский, А. П. Чехов, М. А. Булгаков использовали прием нарочитого искажения орфографии для создания речевой характеристики персонажа, плохо владеющего языком (иностранца, ребёнка, просто человека малокультурного). Будетляне, или футуристы, просто создавали новые слова в целях языковой игры, поэтому использование такого приема нельзя считать чем-то новым в истории мировой литературы.

Однако в данном романе эрратив можно считать таковым только в качестве приема, к которому прибегает автор для создания речевого портрета персонажа; для последнего же он будет являться речевой ошибкой. Очевидно, что Д. Киз использует данный метод для создания образа человека с серьезными интеллектуальными проблемами, мешающими ему в полной мере овладеть нормами родного языка.

Все нарушения норм, к которым прибегает автор при создании речевого портрета Чарли Гордона, мы предлагаем разделить на следующие группы:

1. Особенности орфографии.
2. Морфологические и синтаксические особенности.
3. Лексические особенности.

Рассмотрим эти особенности подробнее.

2.3.1. Особенности орфографии

Очевидно, Д. Киз как талантливый писатель понимал, что первое, что бросится читателю в глаза, – это ошибочное написание слов. Он создал целую систему орфографических трудностей, используемых его персонажем, что было необходимо, чтобы читатель сразу понял: перед ним – кто-то особенный, не такой, как все. Это неудивительно, ведь многие носители

английского языка имеют похожие сложности. Причины этого лежат в самой природе английского языка, спеллинг которого часто не подчиняется правилам.

Главная причина возникновения таких ошибок заключается в том, что Чарли полагается на правило «как слышится, так и пишется», в связи с чем у него возникает проблема правильной репрезентации слов в письменной речи, что объясняет эти сложности с точки зрения фонетики английского языка.

Все ошибочные написания слов (*misspellings*) можно поделить на следующие группы:

1. Эрративные написания гласных.

1.1. Замена гласных.

Одной из самых частотных ошибок в речи Чарли стало написание буквы *i* в безударном слоге, дающем звук [ə]. Она вызвана тем, что этот слабый, ненапряжённый звук могут давать разные буквы:

a: *importint* (*important*), *hospitil* (*hospital*);

e: *happins* (*happens*), *pockit* (*pocket*), *riport* (*report*), *wantid* (*wanted*);

u: *minits* (*minutes*).

Также редуцированный [ə] возникает в заударных слогах, выраженными, например, гласными *o* или *a* и чаще всего передающимися на письме гласной *e*, что в какой-то мере объясняет выбор Чарли: *mentel* (*mental*), *memery* (*memory*), *factery* (*factary*).

Другой ошибкой стало написание *u* вместо *o* перед сочетанием *oth* под ударением, где при чтении возникает звук [ʌ]: *nuthing* (*noothing*), *sumbody* (*soomebody*). Очевидно, что в данном случае руководствовались аналогией с написанием *u* в закрытых слогах (как, например, в словах *cut*, *but*, *fun*). Любопытно, что в другом слове – *somthing* (*soomething*) – автор сохранил *o*, однако не вполне ясно, чем обоснован такой выбор.

Долгий звук [i:] можно передать двумя способами – сочетанием *ee* и *ea* – но строгого правила выбора определенного варианта нет, поэтому приходится опираться только на традицию написания слова и его

этимологию. Неудивительно, что у главного персонажа возникают трудности с выбором правильного варианта: *reely (really), meens (means)*.

То же самое можно сказать и о звуке [ɛ:], образуемом сочетаниями *er, or, ir, ur* и создающем трудности в таких словах, как, например, *wurld (world), herts (hurts)* и т.д.

1.2. Пропуск гласных.

Наиболее частотной ошибкой в этой категории стал пропуск гласной *e* в окончании *-ed* глаголов в прошедшем времени: *closd (closed), passd (passed), askd (asked), lookd (looked), mixd (mixed), argud (argued)*. Это можно объяснить тем, что окончание *-ed* чаще всего произносится как [t] или [d] без какой-либо гласной перед ними, и только после глаголов с основой на [t] или [d] это окончание приобретает гласную, наводящую на верное написание, однако Чарли ошибается и здесь, меняя *e* на *i*: *wantid (wanted)*.

Возможно, именно отсутствие немой *e* в конце слов стало причиной того, что Чарли упускал ее и при написании начальной формы глаголов (например, *deserv (deserve)*). Однако тенденция упускать немую *e* распространилась и на другие части речи, как самостоятельные, так и служебные: например, существительные (*picturns (pictures)*), местоимения (*evry (every)*), союзы (*becaus (because)*) и т.д.

Еще одной трудностью стали удвоенные гласные, читающиеся, как один звук: *coffe (coffee), to (too)*. Однако во втором случае сложность представляет не только написание слова, но и различение его вариантов как разных частей речи, что характеризует ее уже не только как орфографическую, но и как грамматическую категорию, что выводит это явление на качественно новый уровень. Рассмотрим примеры:

- *I want to be smart.*
- *I always faled tests in school and spilled ink to.*
- *They were talking to fast.*

Если в первом случае для обозначения инфинитива частица *to* употреблена верно, то во втором эта единица представляет собой наречие *too*,

выражающее равную степень проявлений какого-либо качества или явления (в нашем случае персонаж сообщает читателю о неудачах в учебе и часто проливаемых им чернилах) и указывающее на их тождественность, а в третьем – на их избыточность, чрезмерность (скорость речи).

2. Эрративные написания согласных.

Эта группа эрративов менее многочислена. Возможно, это связано с тем, что грубые нарушения написания согласных сильнее изменили бы облик слова, и оно стало бы более сложным для распознавания читателем, что нежелательно, ведь текст и так изобилует трудностями на различных уровнях.

2.1. Замена согласных.

Как было уже сказано, главным ориентиром Чарли становится звуковая форма слова. Но один и тот же звук на письме может быть передан разными буквами, что создает трудности: например, звук [k] может быть передан в письменной речи буквами *c* и *k* (*rekemmended* (*recommended*)); звук [dʒ] – буквами *j* и *g* (*intelijence* (*intelligence*)).

Еще одна сложность связана с неумением Чарли распознавать слова греческого происхождения, что стало причиной, например, замены диграфа *ph* на *f* (*fotos* (*photos*)).

2.2. Пропуск согласных.

Наиболее распространенной трудностью в этой группе стал пропуск букв *gh* в триграфе *ght* во второй форме неправильных глаголов, что неудивительно, т.к. в таком случае произносится лишь финальный звук [t], который Чарли и воспроизводил в своих отчетах: *caut* (*caught*), *brout* (*brought*), *thot* (*thought*), *mite* (*might*). В последнем же случае Чарли пользовался аналогией написания *iv* в открытых слогах, добавляя после следующей за ней согласной немую *e*, чтобы передать на письме открытый слог. Этот же принцип был применен и при записи слов, принадлежащих к другим частям речи: существительным (*nite* (*night*), *a fite* (*fight*)), прилагательным (*rite* (*right*), *tite* (*tight*)) и т.д.

Те же сложности возникают и при написании таких диграфов, как *wr*, дающих один звук – [r] (*rite* (write), *rote* (wrote)), *xc* [ks] (*exited* (excited)) – и удвоенных согласных существительных (*glases* (glasses)), прилагательных (*sily* (silly)) и наречий (*reely* (really)).

Итак, данная типология ошибок позволяет сделать вывод, что наиболее частыми нарушениями спеллинга Чарли являются те, что касаются написания заударной части слова, т.е. графем, обозначающих гласные в фонетически слабой позиции *cl^os^ed* (*cl^os^ed*), и сочетаний букв, дающих в речи один звук - диграфов (*rote* (wrote)) и триграфов (*rite* (right)). Такие ошибки можно классифицировать как ошибки под воздействием произношения, и причиной их появления становится или незнание персонажем орфографических правил английского языка, или их неуместным или неумелым использованием (*rite* (right)).

Однако примечателен тот факт, что даже такой избыливающий нарушениями орфографической нормы текст сложно воспринимать только первое время, т.к. он поддерживается другими уровнями языка: синтаксическим, морфологическим и – прежде всего – фонетическим уровнем.

В то же время совокупность используемых автором фонетических средств относятся к структурно-невоспроизводимым средствам, представляющим особые трудности для переводчика, поскольку сходные значения закрепляются в разных фонетических комплексах.

2.3.2. Морфологические и синтаксические особенности

Очевиден тот факт, что автор, создавая образ Чарли, не мог ограничиться только его фонетическими искажениями слов, т.к. все уровни языка между собой взаимосвязаны, и для убедительного изображения речи персонажа ошибки на фонетическом уровне должны поддерживаться нарушениями и на уровне морфологии и синтаксиса.

Пожалуй, одной из наибольших сложностей для Чарли стало разграничение так называемого трио *their, there* (в том числе в конструкциях *there is / there are*) и *they're*: *their* – притяжательное местоимение, образованное от личного *they*; *they're*– сокращение личного местоимения *they* и формы глагола *to be* в настоящем времени; *there* – наречие места:

- *When I came back there was no one their. He said I wont go their.*
- *Their really my friends and they like me. Their going to use me!*
- *Theirs a chance.*

Похожие трудности возникают при различении притяжательного местоимений *your* и *its* и сокращении личных местоимений *you* и *it* с соответствующими им формами глагола *to be* в настоящем времени:

- *He said all right maybe your right.*
- *I said your kidding.*
- *But its very hard to be smart.*

Путаница в выборе вариантов возникает из-за того, что эти слова являются омофонами, т.е. они имеют одинаковое произношение, но отличаются значением и деривацией. А, как мы помним, при составлении своих отчетов Чарли опирается именно на фонетическую форму слова из-за его физической неспособности производить более глубокий анализ языковых явлений.

Проблемы возникают и в образовании прошедших форм глаголов, особенно тех, что заканчиваются на –у: *worryed (worried), tried (tried)*.

Неумение различать смысловые (*notional verbs*), служебные (*semi-auxiliary verbs*) и вспомогательные глаголы (*auxiliary verbs*) сказывается и на его способности образовывать составные форм настоящего, прошедшего и будущего совершенных времен (*Present Perfect / Past Perfect / Future Perfect*). Из-за того, что вспомогательных глаголы используются лишь совместно со смысловыми глаголами для создания составных (аналитических) форм и не обладают лексическим значением, Чарли их просто выбрасывает за ненужностью:

You done so much with so little.

Еще одной сложностью стало согласование числа подлежащего и сказуемого как в настоящем, так и в прошедшем времени:

- It don't matter. That dont make no difrence.

- There was picturs.

При анализе этих примеров может показаться, что Чарли не знаком знак апострофа, используемых при составлении сокращенных форм личного местоимения и согласованного с ним глагола to be, однако это не совсем так. В тексте романа можно найти случай применения апострофа с местоимением I (*I'm trying very hard*), однако это единственный обнаруженный пример из всех случаев его употребления (*Im so exited I can hardly write. Im a slow reeder too*), что наталкивает нас на мысль о случайной ошибке автора.

Неумение Чарли различать части речи также выразилось в замещении им наречий прилагательными:

- Then Ill be abel to read better and spell the words good.

- I said Miss Kinnian always said Charlie be proud of your job because you do it good.

Такой прием интересен не только с лингвистической точки зрения, но и с позиции читателя, воспринимающего Чарли как реального человека. Мы можем представить его на занятии, старательно выводящего слова и получающего за это похвалу от преподавателя («*Good*». «*Good job, Charlie*»). Возможно, именно эти фразы в первую очередь всплывали в его памяти, когда он составлял свои отчеты, поэтому они и заменили наречие well на прилагательное good. И если учесть, что в художественном тексте случайных слов не бывает, то этот прием – настоящая находка автора.

Дополнительной трудностью является репрезентация косвенной речи с сопутствующим согласованием временных форм в зависимых придаточных:

- He sed Charlie what do you see on this card.

- He said now sit down Charlie we are not thru yet.

- I asked her how do you spellit.

Последний пример также примечателен тем, что помимо необходимых в косвенной речи прямого порядка слов, согласования времен, отсутствия вспомогательного глагола автор «стягивает» два самостоятельных слова в одно, чтобы еще раз подчеркнуть неумение Чарли различать отдельные слова и его непонимание языка как системы.

Еще одной особенностью речи Чарли стало одновременное использование прилагательных-исключений в сравнительной и превосходной степенях с суффиксами, обозначающими то же самое, т.е. соединив супплетивный и синтетический способы:

- *I was her bestist pupil because I tryed the hardist.*

- *That test made me feel worser.*

Такой прием использован не только для отображения проблем Чарли с языком, но и для передачи изменений его состояния и эмоционального воздействия на читателя, т.к. такие эрративы эмоционально окрашены.

Для переводчика интерес составляют и варианты перевода первого примера. Рассмотрим их подробнее:

Я ее самый лучший ученик в вечерней школе потому что я стараюсь больше всех (пер. С. Васильевой).

Я был ее лутший ученик в коллеже Бекмана и я старался больше всех потомушто я хотел научица даже больше тех кто умнее меня (пер. С. Шарова).

Первое, что стоит отметить, – отсутствие в обоих вариантах избыточности грамматической формы прилагательного (*bestist*). Возможно, было бы оправдано сохранить ее и в русском переводе (например, самый наилучший), но переводчики, видимо, посчитали такой вариант перевода неудачным.

Для большего эмоционального влияния на читателя автор вводит в речь Чарли двойное отрицание, целью которых является стремление усилить основное негативное значение в предложениях:

- *I dint see nothing in the ink.*

- *That dont make no difrence.*

- *I dint say nothing.*

Несмотря на то, что в неформальном английском языке нередко встречаются предложения с двойным отрицанием для усиления эмоциональной окраски предложения, такие формы все же считаются грамматически неправильными.

В отличие от английского языка, русскому свойственно двойное отрицание, поэтому такая особенность речи Чарли не находит своего отражения в переводе (*Я ничево в ней неувидел* (пер.С. Васильевой), *Я там ничево не видел* (пер. С. Шарова).

Итак, данная типология ошибок позволяет сделать вывод, что наиболее частыми морфологическими нарушениями Чарли являются ошибки в выявлении частеречной принадлежности слов (*their – there – they're; good – well*) и, как следствие, их неправильное употребление или их полное отсутствие (как в случае со вспомогательными глаголами).

2.3.3. Лексические особенности

Нетрудно заметить, что лексика, которую использует Чарли в своих отчетах, не отличается большим разнообразием, что объясняется его небольшим словарным запасом. Чаще всего он использует стилистически нейтральную и разговорную лексику, свойственную преимущественно устной форме бытовой сферы общения, поэтому вполне очевидно, что он не может оперировать, например, сложными терминами по причине их элементарного незнания. Однако даже такая, казалось бы, бедная речь имеет ряд своих особенностей.

В первую очередь стоит упомянуть большое количество лексических повторов, и особенно это заметно при его попытке передать косвенную речь:

- *Miss Kinnian says maybe they can make me smart. I want to be smart.*

- *He said pepul see things in the ink. I said show me where. He said think.*

- *They said how come you went to the adult nite scool all by yourself Charlie. I said I askd pepul and sumbody told me where I shud go to lern to read and spell good. They said why did you want to. I told them becaus all my life I wantid to be smart and not dumb. But its very hard to be smart.*

Однако у нас нет оснований полагать, что Чарли не знает синонимов к слову *say* и *tell* (например, *ask*, *answer*, *advise* и т.п.) – просто это первые слова, что всплывают в его памяти. Более того, основная функция его отчетов – информативная, а не выразительная, что не требует большого количества синонимов и широкого спектра выразительных средств.

В то же время мы не можем считать речь Чарли невыразительной: его отчеты наполнены эмоционально окрашенной и оценочной лексикой, и зачастую она представляет собой пары антонимов: *good – bad*, *evreything – nuthing*, *smart – dumb* и т.д. Это говорит о том, что в психоэмоциональном плане персонаж развит слабо, т.к. для него не существует градаций: для него в жизни все может быть либо черным, либо белым, а полутона им не замечаются.

Однако Чарли способен на сильные проявления эмоций, что также отразилось на его речи. Такая особенность проявилась двояко: с одной стороны, речь персонажа изобилует повторами (*Thse inkblots are stupid. And those pictures stupid too. I think writing these progress reports are stupid too*), с другой – ей не чужд плеоназм (*Im gonna try awful hard*). Такие особенности, скорее, свойственны детской речи с ее многочисленными употреблениями повторов, междометий, переходящих друг в друга, проявлением избыточности и т.п. Такая особенность речи находит свое выражение в переводе С. Шарова: *Я все равно думаю эти тесты и гонки дурацкие и думаю отчеты то же дурацкие* (ср. пер. С. Васильевой: *Эти кляксы психованные. И те картинки тоже психованные*). В данном случае сложно прийти к однозначному выводу, какой из вариантов перевода более уместен и удачен: так, первый вариант можно посчитать таковым в связи с его

близостью к детской речи, для которой использование слова «дурацкий» в значении «глупый, бессмысленный» более вероятно, чем «психованный». В то же время, перевод С. Васильевой также можно считать удачным не только за счет его эмоциональной экспрессивности, но и за сходство его семантики со словом «психологические», что дает нам возможность говорить о переводческой находке.

Еще одним из проявлений детского и/или наивного восприятия мира стало употребление слов, относящихся к семантическому полю «суеверия»: *rabbits foot, lucky penny, horse shoe, black cat*. Обращение к суевериям в упрощённых обрядовых формах помогает персонажу преодолеть внутреннее волнение на поведенческом уровне, что не могло не отразиться на его речи. Но характерно и то, что Чарли старательно избегает использования диминутивов, которые являются одним из отличительных признаков разговорной, экспрессивно окрашенной речи.

Несмотря на то, что речевой портрет персонажа представляет собой статическую величину, мы можем отметить, что речь Чарли наполняется новыми, только усеваемыми лексическими единицами, чаще всего принадлежащие семантическому полю «медицинские исследования». Он еще плохо ими оперирует, смутно понимает или вовсе не понимает их значение, но они становятся важными маркерами его новой жизни.

Из-за непонимания значения слов Чарли ориентируется на их произношение и ложную этимологию: так, тест Роршаха (*the Rorschach test*) приобретает форму *raw shok*, ассоциирующийся с эмоциональным потрясением персонажа во время его прохождения, а все тесты Чарли называет *crazy tests* не столько потому, что они направлены на выявление его умственного развития и психического состояния, сколько из-за их кажущейся бессмысленности и глупости.

Один из таких тестов – лабиринт (*a maze*), записанный персонажем как *amazed*. Налицо ложная этимология этой лексической единицы: для Чарли цель этого теста – развлекать (*to amaze*), что стало основой для фиксирования

им такой графической формы слова. Что интересно, оно стало полноправной единицей его речи и подвергается тем же морфологическим изменениям, что и любое другое существительное: например, приобретает форму множественного числа (*difernt amazeds*).

Еще одним примером применения ложной этимологии стало слово *motivation*, приобретающее форму *motor-vation*. Удивительно то, что она также объясняется с логической точки зрения, ведь мотивация – это двигатель, мотор (*motor*) нашей деятельности, а Чарли понимает значение этого слова интуитивно (*I dont know what it is. Algernons motor-vation is the cheese they put in the box*).

Но такой механизм не всегда работает: так, неизвестное персонажу слово *iq* (*intelligence quotient*) приобрело форму *an eye-q* только из-за сходства произношения буквы *i* и слова *eye*, что отразилось на его написании.

Другие лексические единицы, принадлежащие семантическому полю «медицинские исследования», также подверглись грубому искажению, т.к. Чарли не был с ними знаком вовсе. Более того, эти слова – элементы речевого портрета других людей, более развитых интеллектуально и внутренне, поэтому они резко выделяются на фоне простой и зачастую примитивной речи главного персонажа. Чарли это не смущает, и он пытается использовать эти слова, но его постигает неудача. Несмотря на это, он записывает начальные элементы этих единиц, что позволяет нам их восстановить: *intelek*** (*intellectual*), *apath*** (*apathetic*), *acheve**/achev*** (*achievement*), *lowment*** (*low mentality*) и т.д. Несомненно, что эти слова принадлежат более высокому уровню, чем привычному персонажу бытовому, поэтому использование такой лексики ему еще плохо дается и не находит выражения в его коммуникации с другими персонажами.

Примечательны попытки переводчиков перевести данные проблемные единицы, ведь применить ложную этимологию по аналогии с английским языком в данных случаях не представляется возможным, поэтому здесь намечались три возможных пути:

- применение приема опущения как в случае с использованием названия теста Роршаха, приобретшего форму *raw shock*, которую оба переводчика избегают при переводе;

- применение лексических трансформаций: если С. Шаров заменяет *motor-variation* на лексическую единицу «*мативация*», то С. Васильева прибегает к генерализации («*что то очинь хорошее*»).

- применение лексико-стилистических трансформаций: так, *crazy tests* в переводе С. Шарова превратились в «*дурацкий тест*», а в переводе С. Васильевой – в «*психованные испытания*».

2.4. Речевой портрет № 2 как воплощение усвоения речевых норм

Первое, что отмечает читатель при сравнении двух речевых портретов (до и после операции) – это качественное изменение последнего в сторону нормированности речи, т.е. ее соответствию литературно-языковому идеалу [Пешковский 1959: 59]. Использование автором приема эрратива больше не актуально, т.к. персонаж в своем развитии не только достиг среднестатистического уровня развития человека, но и во многом обогнал его. Он овладел речевыми нормами, т.е. совокупностью наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации [Крысин: URL].

В первую очередь это сказалось на спеллинге персонажа: он перестал основываться на звуковой форме слова, т.к. это весьма сомнительный ориентир. Явление ненормированности также обошло морфологическую и синтаксическую стороны речи персонажа: приобретенное им умение производить более глубокий анализ языковых явлений и их особенностей помогает избежать таких сложностей. В то же время, эти стороны речи стали представлять меньший интерес для дальнейшего исследования, т.к. лингвисты обращают свое внимание, в первую очередь, на какие-то речевые особенности, выходящие за рамки нормы, а в случае второго речевого

портрета Чарли орфография, морфология и синтаксис нормированы, поэтому подробно останавливаться на них мы не будем.

Единственная сторона речи, которая представляется интересной для дальнейшего анализа, – лексическая, где мы также отмечаем значительные качественные изменения, достигаемые, в первую очередь, за счет высокого лексического разнообразия, что говорит о большом объеме активного словаря.

Так, лексемы семантического поля «медицинские исследования», которые только вводились в речь Чарли в начале произведения, не только были им усвоены, но и стали неотъемлемой частью его вокабуляра. Условно мы можем поделить их на несколько групп:

- лексические единицы, обозначающие реалии медицинской сферы: *surgical technique, RorshachTest, neurosurgeon, to work the shifting-lock problem;*

- лексические единицы, связанные с обозначением этапов умственного развития: *intensification, acceleration, unforeseen development, entire intelligence speed-up;*

- лексические единицы, связанные с обозначением умственной деградации: *accelerated loss, mental deterioration, regress mentally, sharp regression, reduction of activity, progressive amnesia, instability.*

Как видно из приведенных примеров, многие из названных лексических единиц представляют собой термины (*the shifting-lock problem, acceleration* и т.д.), являющиеся неотъемлемой частью такого функционального стиля речи, как научный. Однако насыщенность такими лексемами не характерна для обычной речи, что в сочетании с параллельными конструкциями превращает обиходную речь персонажа в медицинский анамнез:

Motor activity is impaired; there is a general reduction of glandular activity; there is an accelerated loss of co-ordination.

Характерное для научного стиля использование общенаучных слов греческого и латинского происхождения (*hypothesis, formulae, appendix,*

analysis) также проявилось в его записях, которые с точки зрения содержания и формы только теперь стали похожими на отчеты исследований, вызванные желанием Чарли внести собственный вклад в изучение проблемы повышения умственного развития.

Но было бы ошибочно считать, что речь персонажа стала представлять собой сухие медицинские наблюдения – напротив, ей присуща эмоциональность, иногда даже драматичность, что часто выражается возвышенной лексикой и фразеологическими оборотами:

My own contribution to the field must rest upon the ashes of the work of two men I regard so highly.

Ярче всего это проявляется в те моменты, когда Чарли чувствует себя наиболее счастливым или отчаявшимся. В первом случае это происходит в момент осознания факта влюбленности в преподавателя, что отразилось на его речи, ставшей более поэтичной и возвышенной:

- She has feathery brown hair that comes to the top of her neck.

- I had the feeling that she was an unreachable genius.

Во втором же – во время обеда в закусочной, когда он замечает резкую реакцию посетителей на умственно отсталого молодого человека, на которого он сам еще недавно был похож. Ужас, отчаяние и отвращение к себе (ведь он тоже сначала был среди смеющихся и отпускающих колкие замечания; более того, он сам недавно был на его месте) захлестнули Чарли, и он со стыдом признается в этом себе:

- I felt sick inside as I looked at his dull, vacuous smile, the wide, bright eyes of a child, uncertain but eager to please. They were laughing at him because he was mentally retarded.

- And I had been laughing at him too.

Внезапное озарение причиняет ему практически физическую боль, которая, к его удивлению, становится толчком к желанию (уже осознанному!) пожертвовать собой на благо науки, организовав собственные исследования сферы интеллектуального развития.

Однако здесь его видение проблемы сталкивается с точкой зрения коллег, чей авторитет для него уже не является непоколебимым:

- I realize that Dr. Nemur is not at all a genius. He has a very good mind, but it struggles under the spectre of self-doubt.

- Dr. Strauss on the other hand might be called a genius, although I feel that his areas of knowledge are too limited.

Чарли подвергает анализу не только слова и поступки своих коллег, но и их образование, квалификацию, накопленный жизненный опыт и даже личную жизнь. Теперь он отзывается о них с иронией или даже сарказмом, что достигается с помощью экспрессивно окрашенной лексики (как высокой, так и сниженной):

- Dr. Strauss was nothing but opportunist who was trying to ride to glory on his coattails.

- The dream of her life was to have a big-shot husband.

Одновременно Чарли обращается внутрь себя, пытаясь изучить новые грани своей личности, и если раньше он мог охарактеризовать себя или какие-то непонятные и кажущиеся ему глупыми вещи исключительно как *dumb, silly u stupid*, то сейчас ряд синонимов пополнился такими единицами, как *dope, feeble-minded, mentally retarded; dull, vacuous; mental blindness*. То же самое коснулось и лексем, характеризующих его психоэмоциональное состояние, приобретающее новые грани: *I'm ashamed; I got up the nerve today; I'm in love with Miss Kinnian; I'm oversensitive* и т.д.

Из приведенных выше примеров становится очевидно, что спектр используемых персонажем лингвостилистических единиц чрезвычайно широк, что объясняется его высоким интеллектуальным и психоэмоциональным развитием, зависимым от процесса познания и переживания каких-то сторон действительности. Именно поэтому лексическая насыщенность речи тесно связана с испытываемыми персонажем чувствами, мыслями и эмоциями, представляющими собой важные факторы в формировании речевого портрета.

2.5. Языковая личность персонажа

Итак, как было уже сказано выше, многие исследователи считают, что речевой портрет, в отличие от языковой личности, – это «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [Тарасенко 2007: 8]. Другими словами, в отличие от «языковой личности» «речевой портрет» предполагает некий срез в развитии коммуникативного потенциала человека [Мухортов 2014]. Такой подход позволяет рассматривать нашего персонажа одновременно и как статическую величину на его дооперационном этапе в качестве речевого портрета, и как динамическую – в качестве языковой личности, препарируя и изучая его качественные изменения.

Ю.Н. Караулов, анализируя языковую личность персонажей, задается вопросом: «Возможно ли, а если возможно, то как, воссоздав из текстов, принадлежащих данному персонажу в данном литературном произведении, характеристику его языковой личности, прийти в итоге к раскрытию и пониманию всего многосложного художественного образа, в основе которого лежит духовный мир этой личности?» [Караулов 2013: 71]. Нам кажется, что понимания всей многосложности персонажа как Абсолюта достичь невозможно, однако мы можем к нему приблизиться.

За основу нашего исследования мы возьмем модель языковой личности Г.И. Богина и основанную на изучении типичных недостатков языковых поступков [Богин 1982: 16], что дает нам основание считать ее наиболее удобной и полной концепцией в связи с «особенным» персонажем и кардинальным переменам в его умениях, способностях и готовностях совершать речевые поступки, различных по уровням сложности, уровням языка (грамматика, фонетика, лексика) и по видам речевой деятельности

(аудирование, говорение, чтение, письмо). Главным же достоинством указанной модели стало наличие «вектора развития» (оси В), характеризующий процесс становления языковой личности, поскольку, как отмечал ее автор, «человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [Богин 1982]. Подробная параметрическая модель языковой личности Г.И. Богина и ее описание представлены в Главе 1.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют следующие уровни владения языковым знанием на основе типичных недостатков языковых поступков (имеющих, безусловно, особое значение в рамках данной работы):

- уровень правильности;
- уровень интериоризации;
- уровень насыщенности.

Данные уровни условно можно соотнести с вербально-семантическим уровнем языковой личности Ю.Н. Караулова или же с уровнем лексикона в модели речевого портрета М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой в связи со смежностью их составных элементов. Уровни же адекватного выбора (или языковые средства, используемые в сфере общения) и адекватного синтеза (учитывающего соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу) были оставлены за рамками нашего исследования, т.к. они соотносятся с более высокими уровнями речевого портрета, а именно с тезаурусом и прагматиконом соответственно.

2.5.1. Покомпонентная оценка результатов: уровень правильности

Первый уровень – уровень правильности – предполагает овладение языковой личностью как большого лексического запаса, так и основных закономерностей языка, что соответствует описанному нами уровню фонетики, грамматики и лексики речевого портрета.

Компонент 1: Правильность: фонетика при говорении.

Чарли демонстрирует освоенность данного уровня фонетики как на наиболее позднем, так и на наиболее раннем этапе своего развития; несмотря на небольшие недочеты в произношении (*perfesser* вместо *professor*, *cunfortible* вместо *comfortable* и др.), на понимание речи персонажа другими героями они не влияют.

Компонент 2: Правильность: грамматика при говорении.

На данном уровне благополучие снижается: так, например, очевидны проблемы согласования персонажем подлежащего и сказуемого до его операции, что находило проявление в том числе и в передаче косвенной речи:

- *Dr Strauss and Dr Nemur say it dont matter about the inkblots.*

- *She said dont be scared Charlie you done so much with so little I think you deserve it most of all.*

- *They said they got to get permissen from my familie but my uncle Herman who use to take care of me is ded and I dont remember about my familie.*

- *He said what does it remind you of pretend its something.*

Впоследствии эти сложности были освоены и исчезли: *"In fact," I said, "now that I think of it, I believe I've already decided some of it. I think Nemur and Strauss are both wrong!"*

Овладение персонажем данным уровнем четко прослеживается на протяжении всего текста: так, неопределенный артикль *a* заменяется на определенный *the*: *a second chance* → *the second time*.

Значительный прогресс отмечается в различении им прямых и косвенных дополнений и использовании с ними предлогов, с чем у Чарли возникали проблемы до операции (*Then ice lady gave it me*).

То же самое изменение в лучшую сторону мы замечаем при построении персонажем отрицательных предложений, где двойное отрицание уступает

место его грамматически верному употреблению, а также замечаем прогресс в различении случаев употребления *neither - either*:

- *I dint say nothing. → He doesn't want to do anything.*

- *I remembir Dr Strauss said do anything the testor telld me even if it dont make no sense because thats testing. → I would gladly have taken the burden and the pain off her hands, but there was no sense in starting something I couldn't finish.*

- *I dint see nothing in the ink but Burt sed there was picturs there. I coudnt see no picturs. → People don't talk to me much anymore.*

- *So I tolld him it was a very nice pictur of ink with pritty points all around the eges but he shaked his head so that wasnt it neither. → I didn't know what to say, and neither did Norma.*

- *You mean you haven't read them either?*

Компонент 3: Правильность: лексика при говорении; Компонент 4: Правильность: лексика при письме.

Очевидно, под готовностью к чтению как к источнику лексического разнообразия речи персонажа мы обязаны чтению, которое находится на начальном уровне развития героя, что сигнализирует нам о взаимосвязи и взаимообусловленности вышеуказанных компонентов с компонентами 10-12 (*Компонент 10: Правильность: фонетика при чтении. Компонент 11: Правильность: грамматика при чтении. Компонент 12: Правильность: лексика при чтении*). В связи с этим под его взаимодействием с лексикой мы можем понимать только элементарную семантизацию, а никак не распределение смыслов и метасмыслов, так как даже эта способность далась Чарли с трудом и не сразу:

She said if you come back tomorrow and rejister I will start to teach you how to read. But you got to understand it will take a long time maybe years to lern to read.

Такие трудности объясняют слабость освоения чтения и, как результат, не всегда верное использование даже простых лексических единиц: любопытна, например, его семантизация слова *a doctor*: *He had a wite coat like a docter but I dont think. he was no docter because he dint tell me to opin my mouth and say ah*. Такая формулировка говорит читателю о неполном и в чем-то наивном понимании персонажем данной профессии. Однако при освоении данного компонента Чарли удивляется, как он мог не знать некоторых вещей, которые теперь кажутся ему очевидными, например:

Dr Strauss is a psychiatrist and a neurosurgeon. I didn't know that. I thought he was just a plain doctor.

Компонент 5: Правильность: аудирование при говорении.

Г.И. Богин называет аудирование «самой трудной из всех готовностей» [Богин 2009: 23], и это действительно так: например, Чарли не смог справиться с тестом Роршаха, когда его попросили рассказать, что он видит в чернильных пятнах (*So Burt sed Charlie what do you see on this card*). Тест был провален в связи с его неверной семантизацией значения глагола *see* в устной инструкции врача: вместо значения *imagine something* он использует первое и основное значение: *to be conscious of what is around you by using your eyes* [Cambridge Dictionary URL]: *I dint see nothing in the ink but Burt sed there was picturs there. I coudnt see no picturs*.

В речи персонажа также дефектно реализуются и последующие компоненты, неудачное воплощение которых можно заметить и в вышеуказанном примере:

Компонент 6: Правильность: фонетика при аудировании.

Несмотря на простую синтаксическую структуру вопроса, предмет разговора – *pictures* – был не понят данным персонажем. Причина непонимания напрямую связана со следующим компонентом:

Компонент 7: Правильность: лексика при аудировании.

Чарли как реципиента сбивает не только многозначный глагол *to see*, но и полисемия существительного *pictures*, являющегося темой сообщения: вместо значения *something you produce in your mind, by using your imagination or memory* Чарли прибегает к значению *a drawing, painting, photograph, etc.*, из-за чего сложности накладываются друг на друга и приводят к неудаче в процессе коммуникации.

Компонент 8: Правильность: фонетика при письме.

Орфография (спеллинг), как и пунктуация, с течением времени перестает являться самой серьезной проблемой главного героя: Чарли претендует на письменную коммуникацию, хоть он и не сразу выучился грамотно писать. Такая «орфографическая беспомощность» [форм. Богин 2009: 25], как было указано выше, базировалась на его ориентировании на устное звучание слова, а не традиции его написания, что приводило к ошибкам в спеллинге (*white* превращается в *wite*, *said* - в *sed*, *maybe* - в *mabeey* и др.), что, зачастую, приводило к совпадению написания слов разных частей речи (*there're / they're / their* превращаются в *their*; *your / you're* - в *your* и т.п.) и, как результат, неполной семантизации лексики, без чего была невозможна реализация следующего компонента.

Компонент 9: Правильность: грамматика при письме.

Очевидный аграмматизм начального уровня протагониста систематизирован и подробно рассмотрен в главе 2.2. Любопытно, как он постепенно преодолевал эти трудности.

В первую очередь он перестал основываться на звуковой форме слова, т.к. это весьма сомнительный ориентир. Грамматико-морфологические омофоны *there're / they're / their* семантизировались и приобрели нормативную форму, ср.:

- He said I wont go their. → He is afraid to go there alone.

- *Theirs a chance.* → *"Which don't mean to say," she remarked, "that I don't think there's something mighty strange about you, Charlie.*

Морфологические трудности в различении наречий и прилагательных *well - good* также были преодолены:

Then Ill be abel to read better and spell the words good. → *Norma had to dress well.*

При составлении сравнительной и превосходной степеней прилагательных-исключений Чарли больше не супплетивный и синтетический способы их образования одновременно:

- *I was her bestist pupil because I tryed the hardist.* → *It might not be the perfect decision, but it was my decision, and it seemed to be the best answer under the circumstances.*

- *That test made me feel worser.* → *He shrugged. "I'm an even worse linguist than he is".*

Неумение различать смысловые, служебные и вспомогательные глаголы также преодолевается, и теперь образование составных форм настоящего, прошедшего и будущего совершенных времен (Present Perfect / Past Perfect / Future Perfect) не представляется проблемой, например:

You done so much with so little. → *"All right, Charlie," he said, "you've seen these cards before, remember?"*

Еще одной преодолённой сложностью стало согласование числа подлежащего и сказуемого как в настоящем, так и в прошедшем времени:

It dont matter. → *You say it doesn't matter, but everything you do shows how much it matters.*

There was picturs. → *But for three nights after I left the bakery there were the nightmares.*

Еще одной преодолённой трудностью стала репрезентация косвенной речи с сопутствующим согласованием временных форм в зависимых придаточных:

He sed Charlie what do you see on this card. → She avoided Greenwich Village, she said, because there, instead of painting, she would be spending all her time in bars and coffee shops.

Двойные отрицания, часто свойственные экспрессивной неформальной английской речи, но являющиеся неверными с точки зрения традиционной грамматики, уступают место нормативному употреблению:

That dont make no difrence. → ...there's no reason for me to become involved in what would be an unpleasant situation.

Таким образом, явление ненормированности теперь обходят стороной морфологическую и синтаксическую стороны речи персонажа: приобретенное им умение производить более глубокий анализ языковых явлений и их особенностей помогает избежать таких сложностей.

Исправление таких ошибок сигнализирует о том, что говорящий / пишущий верно понимает понятие языковой нормы и обладает умением строить высказывания в соответствии с правилами языка, что плавно подводит нас к следующему уровню – уровню интериоризации.

2.5.2. Покомпонентная оценка результатов: уровень интериоризации

Второй уровень в модели ЯЛ представлен уровнем интериоризации. Как было указано в главе 1.2.1 (Лингводидактическая модель языковой личности Г.И. Богина), он «своеобразно дублирует уровень правильности в том отношении, что материал обоих уровней – это один и тот же материал» [Богин 2009: 43], а их принципиальное различие заключается в позиции к языковому материалу – другими словами, в переходе от «внешней плоскости» всего освоенного материала к «внутренней», т.е. от того, «что у меня обще с другими», к тому, что «принадлежит именно мне» [там же], что позволяет говорить об умении пользоваться общедоступным материалом.

Освоение данный уровень, ЯЛ осмысляет изученный языковой материал и занимает деятельностную позицию по отношению к языковому знанию. Другими словами, языковая личность, овладев принятыми в

обществе высокочастотными средствами номинации, переходит в процесс интериоризации речи, открывающий путь к лексико-грамматическому многозначию и далее – к своеобразной свободе в выборе средств выражения из множества возможных элементов.

Схожую мысль высказывал Л.С. Выготский: «...сказать о процессе "внешний" – значит сказать "социальный". Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [Выготский 1960: 197].

Другими словами, высшие психические функции сначала образуются как внешние формы деятельности и лишь потом, в результате интериоризации, становятся психическими процессами индивида [Л.С. Выготский]. Таким образом, мы можем считать интериоризацию переносом внешних форм действия во внутренний план сознания, при этом сущность психических процессов не сводится к физиологическим процессам, с одной стороны, и логическим схемам вещей, с другой, – она представляет собой характерную организацию интериоризированной ориентировочной деятельности [Гальперин 1966: 26].

Если на ранних этапах своего развития восприятие человека непосредственно связано с эмоциональными процессами, то на более поздних ступенях происходит соединение существующих раздражений и раздражений, воспроизводимых по памяти, что вносит в реальный процесс восприятия коррективы на основе прошлых, ранее сложившихся психических образов [Фатыхова 1997]. Этот процесс не ограничивается образованием новых перцептивных психических систем: на более высоких ступенях начинается сближение восприятия индивида с его речевым мышлением, что приводит к интеллектуализации перцептивных процессов и, как следствие, к объединению восприятия и мышления в единое целое, в процесс разумного, осмысленного восприятия. Одна функция начинает работать внутри другой как ее составная часть; образуется единое сотрудничество функций

[Запорожец 1966: 14]. Это позволяет говорить нам о неразрывности таких явлений, как интериоризация и перцептивно-интеллектуальная система человека.

Перцептивно-интеллектуальная система человека, проходящая в процессе своей эволюции определенные стадии развития, связывает между собой два основных вида мышления человека – конкретного и абстрактного. Этот процесс проходит следующим образом: на ранних стадиях восприятие взаимодействует с конкретным мышлением, а позже, когда перцептивные процессы «вступают в сплав» с отвлеченным мышлением, происходит образование высших форм категориального восприятия. И если на первом этапе мышления воспринимаемые данные упорядочиваются и осмысливаются в виде образов конкретных жизненных ситуаций, то на втором этапе человек воспринимает мир как бы через призму интеллектуальных категорий, организовывая и осмысляя получаемые впечатления с помощью его уже сложившейся системы абстрактных понятий [Фатыхова 1997].

Рассмотрим этот уровень подробнее.

Компонент 13: Интериоризация: фонетика при говорении.

Компонент 14: Интериоризация: фонетика при аудировании.

Компонент 15: Интериоризация: фонетика при письме.

Многие компоненты мы будем рассматривать вместе в связи со спецификой построения данного художественного произведения: например, мы считаем возможным объединение Компонентов 13, 14 и 15 в связи с тем, что все используемые во время говорения и аудирования единицы фиксируются персонажем в его письменных отчетах, что делает их неразрывно связанными друг с другом.

Очевидно, что несовершенство компонентов 13 и 14 (Интерриоризация: фонетика при говорении и Интерриоризация: фонетика при аудировании) не могли не отразиться на письме.

Обратимся к примеру: *I coud probably do that amazed faster then a reglar mouse*. Как можно заметить, слова *probably* имеет пропущенную согласную, а *regular* – гласную букву. Первый случай можно объяснить тем, что американский вариант произношения ['prɑ:blɪ] (и даже ['prɑ:lɪ]) вместо ['prɑ:bəblɪ] считается довольно распространенным, особенно если предложение включает в себя несколько слов, что позволяет использовать большее количество лексических единиц за определенный отрезок времени и в результате отразилось в отчетах Чарли. Во втором же случае в слове *regular* ['regjələr] сочетание [jə] в заударном слоге редуцировалось (вероятно, в связи с особенностями произношения персонажа, потому что данный вариант сложно назвать типичным и распространенным), что привело к его опущению на письме.

Однако перечисленные несовершенства не приводят к непониманию протагониста другими персонажами и наоборот, в отличие от следующих.

Фонетическая форма слова – это тот аспект, на который Чарли ориентируется и опирается в таком сложном для него мире. При встрече с новым словом ему приходится обращаться к уже имеющемуся словарному запасу, однако его ограниченность, сталкиваясь с быстрым темпом речи других персонажей и, как следствие, необходимостью быстро воспринимать ее на слух, часто приводят к непониманию.

Рассмотрим отрывок: *Burt said PSYCHOLOGY means minds and LABORATORY meens a place where they make spearamints. I thot he ment like where they made the chooing gum but now I think its puzzels and games because thats what we did.*

Неизвестное слово *experiments* в сочетании с глаголом *make* слилось в сложную для восприятия форму [meɪk ɪk'sperɪmənt], где первая фонема существительного практически редуцировалась из-за высокой скорости речи

собеседника. Совпадение данных факторов привело к тому, что Чарли пришлось прибегнуть к единственному для него способу семантизации – ложной этимологии, приведшей к тому, что слово *experiments* превратилось в название некогда популярной жевательной резинки *Wrigley's Spearmint*, что, в свою очередь, привело к ожиданиям, не соответствовавшим действительности.

С течением времени становится очевидно, как Чарли начинает правильно пользоваться орфографией и пунктуацией, что достигается через рефлексию над большим опытом чтения и через знание правил. По мнению Г.И. Богина, человек, достигший этого компонента, «...безо всякой дискурсивности, квазиавтоматически правильно пользуется орфографией и пунктуацией, что достигается через рефлексию над большим опытом чтения и – в каких-то случаях – через припоминание осознаваемых правил» [Богин 2009: 81], что подтверждает нашу теорию и насыщает Компоненты 22-24 (*Интерииоризация: фонетика при чтении, грамматика при чтении, лексика при чтении*).

Однако не все трудности интерииоризации при аудировании снимаются легко: например, различие нормативности и ненормативности (*Компонент 14: Интерииоризация: фонетика при аудировании*) как реализация нижележащего уровня ЯЛ – уровня правильности. Так, Чарли, чья ЯЛ лежала ниже уровня ЯЛ субъекта коммуникации, только со временем начал улавливать разрыв в коммуникации между собой и другими собеседниками:

She read some of my progress reports and she looked at me kind of funny. She says Im a fine person and I'll show them all. I asked her why. She said never mind but I shouldnt feel bad if I find out that everybody isnt nice like I think.

Как видно из отрывка, на раннем послеоперационном периоде Чарли еще не осознает открытого неприязненного отношения к себе со стороны коллег, использующих его как объект злых шуток. Со временем он осознает всю жестокость своего окружения, что приносит ему разочарование, злость и стыд:

I didn't know what to do or where to turn. Her rubbing up against me made me feel funny. Everyone was laughing at me and all of a sudden I felt naked. I wanted to hide myself so they wouldn't see...I never knew before that Joe and Frank and the others liked to have me around just to make fun of me.

Now I know what they mean when they say "to pull a Charlie Gordon."

I'm ashamed.

Очевидно, что причина данной проблемы кроется в неумении Чарли понимать импликации и, следовательно, содержания и смысла речевого поведения его окружения (при этом он скорее владеет, чем не владеет знанием значений слов, что, к сожалению, не гарантирует успешность его коммуникации):

We had a lot of fun at the bakery today. Joe Carp said hey look where Charlie had his operashun what did they do Charlie put some brains in.... Then Frank Reilly said what did you do Charlie open a door the hard way. That made me laff. Their my frends and they really like me.

Протагонист быстро осваивает этот уровень и вскоре осознает, что смысл и значения зачастую стоит разграничивать, что говорит о его прогрессе в данном компоненте:

I wanted to take Joe Carp and Frank Reilly out to lunch to celebrate, but Joe had to buy some things for his wife, and Frank was meeting his cousin for lunch. I guess it will take time for them to get used to the changes in me.

Если же говорить о просодических средствах языка, то можно предположить, что такие базовые средства, как аспирация, длительность гласных и ударение присутствуют в багаже нашей ЯЛ, ведь без них коммуникация была бы невозможна. Однако их выразительность изначально была невелика, т.к. для этого необходимо было владеть не только основными элементами, но и средствами более высокого порядка – например, мелодикой, паузой, силой/интенсивностью, длительностью и фонацией для формирования выразительной интонации – для чего ЯЛ должна уметь пользоваться не только пониманием синтаксического строя текста, но и

неким абстрактным мышлением для расстановки акцентов. Более того, то же само ударение (наряду с тоном и фразовой интонацией) реализуется не только на уровне слов, но и синтагмы и фразы, а это уже реализация более сложной, суперсегментной акустической характеристики, для овладения которой персонажу, очевидно, пришлось много учиться.

Компонент 16: Интериоризация: грамматика при говорении.

Компонент 17: Интериоризация: грамматика при аудировании.

Компонент 18: Интериоризация: грамматика при письме.

Очевидно, что интеллектуальная слабость Чарли, сказываясь на степени освоенности им фонетической стороны языка, не могла не проявиться и в грамматической.

Например, в его фразах «*I dont drawer so good*» и «*I like to drawer the picturs of a man and woman but I wont make up lies about pepul*» очевидна его неспособность различить глагол *draw* [drɔ:] и существительное *drawer* [drɔ:r], что приводит к использованию суффикса существительного *-er* в глагольных формах, что непосредственно затрагивает грамматический уровень интериоризации. Позже лексическая единица *a drawer* будет переосмыслена персонажем и использована нормативно, а глагол *to draw* вообще больше не будет использован в тексте: *That night he takes tissue paper from his mother's drawer, and it takes a long time to wrap and tie it with a piece of red ribbon.*

So thats wear I went to lern and thats how I met Miss Kinnian: здесь мы видим, как из-за совпадения фонетической оболочки слова страдает и его написание, и, как результат, грамматическая отнесенность глагола *wear* и союзного слова *where*, произносимых в американском английском как [wɛr].

Любопытно, что Чарли не всегда ориентируется на удобоваримость произношения той или иной грамматической формы, что можно заметить с отсутствие замены неопределенного артикля *a* на *an* перед существительным, начинающимся с гласной: *I never was a asistent before.*

Но мы не можем сказать, что выбор той или иной формы написания слова зависит только от его звучания: например, в предложении «*He said Miss Kinnian tolld him I was her bestist pupil in the Beekman School for retarded adults...*» мы можем заметить необычную форму *tolld*, которая возникла от слияния двух форм: *tell* и *told*. Эта форма говорит нам о том, что Чарли усвоил сразу два грамматических правила: написания удвоенной *-ll* глагола в инфинитиве этого глагола и то, что он неправильный и в форме прошедшего времени имеет форму *told*, а знание этих правил привело к наложению данных грамматических форм, что, в свою очередь, привело к такой нестандартной фиксации слова на письме.

В то же время использование фразовых глаголов (*I dont feel like riting any more progress reports*) и сокращений приводит к тому, что этот уровень интериоризации при говорении (как и следующий) характеризуется своей неформальностью. Так, персонаж использует хоть и свойственную разговорной речи, но все же неформальные единицы *gonna* вместо *to be going to* (*Im gonna try awful hard*) и *aint* – вместо *aren't* (*Not to me but to the other pepul like me who aint smart*). Такие единицы хоть и используются многими говорящими в устной обстановке, но, тем не менее, в литературной речи часто подвергаются сильной стигматизации, а их применение может характеризовать говорящего/пишущего как малообразованного и/или владеющего низким социально-экономическим или региональным статусом, что, в результате, говорит об их нестандартности даже на сегодняшний день. (Однако стоит оговориться, что не все лингвисты считают *ain't* грамматически неверной формой, так как оно все же передает предполагаемое значение своей аудитории [Bailey 2011: 52]: другими словами, такое предложение является грамматически верным, потому что оно следует обычному порядку слов носителя языка, а также потому, что носитель понимает значение этого предложения [Clark 2011: 283]. Однако лингвисты проводят различие между грамматикой и приемлемостью: то, что может считаться грамматическим, тем не менее может считаться

неприемлемым в определенных контекстах, и использование *ain't* в некоторых ситуациях социально неприемлемо [Wolfram 2014: 86], что дает нам право говорить о нарушении персонажем норм языка).

Рассмотрим еще один любопытный пример: *Mabey I shoudnt of let them oparate on my branes like she said if its agenst god.* Появление предлога *of* после модального глагола *should* вместо *have*, кроме как использования первого в составе устойчивых выражений (таких как *of course*, например), невозможно. Причина данной ошибки опять же лежит в созвучном произношении: это одна из тех ошибок, которые обычно допускает человек, более знакомый с устной, чем с письменной формой английского языка. В предложении *shouldn't have* обычно произносится неразборчиво, поэтому слова не разделяются четко, а сливаются. Более того, в неформальном английском такая форма часто превращается в двойное сокращение *shouldn't've* ['ʃʊdəntəv/, /'ʃʊdntəv], звучащей как сочетание *shouldn't + of*, что и находит такое нестандартное употребление и фиксацию на письме.

Использование двойного отрицания в английском языке также считается ошибкой, особенно если это касается письменной речи: *I askd her where was Hilda and she said Hilda wasnt werking in that part of the hospitol no more.* Довольно быстро такое ненормированное использование исчезает из обихода персонажа: *But anyway I dont think I'll drink wiskey anymore.* Конечно, двойное отрицание здесь служит иллюстрацией невладения героя нормами языка, в то время как более грамотный персонаж мог бы уместно использовать данную особенность для усиления основного негативного значения в предложении.

Той же цели могло бы послужить и многопредложие (полисиндетон), однако персонаж использует его не как стилистический прием, а с целью убедить собеседника:

- *Lots of pepul laff at me and their my frends and we have fun.*
- *I hate the tests and I hate the amazeds and I hate Algernon.*
- *I hope I have luk. I got my rabits foot and my luku penny and my horshoe.*

Такое усилительно-выделительное средство экспрессивности помогает симитировать наивную и в чем-то детскую речь Чарли, подчеркивающего таким образом равенство значимости описываемых явлений или предметов.

Довольно быстро Чарли понимает, что звучание слова и его предполагаемое написание могут не совпадать, и он начинает не только изучать спеллинг и грамматику, но и впервые рефлексировать над ними: *I have lots of trouble with through that you say THREW and enough and tough that you dont say ENEW and TEW* (Отчет за 30 марта).

Первое знакомство протагониста с пунктуацией приводит к тому, что он использует знаки препинания, следуя принципу «чем больше, тем лучше»: *But, she says, everybody, uses commas, so I'll, use them, too* (Отчет 6 апреля), *There" are lots, of rules; to learn? but. Im' get'ting them in my head:* (Отчет 7 апреля). Но уже на следующий день (Отчет 8 апреля) он осознает, насколько неверно он интерпретировал объяснения преподавателя: *What a dope I am! I didn't even understand what she was talking about. I read the grammar book last night and it explains the whole thing.* Этот отрывок говорит нам о качественном прорыве в интериоризации *Компонента 18 (грамматика при письме)*, который, в свою очередь, будет оказывать влияние и на другие сопутствующие компоненты.

Компонент 19: Интериоризация: лексика при говорении.

Компонент 20: Интериоризация: лексика при аудировании.

Компонент 21: Интериоризация: лексика при письме.

Основным используемым уровнем языка персонажа является разговорно-бытовой, чью основу составляют нейтральные разговорные слова, которые входят в литературную лексику, однако значительную часть его лексикона составляют особый ярус – сниженная лексика.

Как было сказано в предыдущем пункте, уровень лексической интериоризации персонажа характеризуется, в первую очередь, ее тяготением к неформальному регистру. Это проявляется в том числе и в

лексике – например, в использовании неформальных обращений: *I told him thanks doc you wont be sorry for giving me my 2nd chance like Miss Kinnian says.*

Однако Чарли никогда не скатывается к использованию ни вульгаризмов, ни обценной лексики: до операции самые страшные ругательства в его лексиконе – *mad, crazy u nutty: That crazy TV kept me up all nite. How can I sleep with something yelling crazy things all night in my ears. And the nutty picturs.* Это отличает его как от взрослых ("*Oh,*" laughed Nemur. "... you've developed from a likeable, retarded young man into an arrogant, self-centered, antisocial bastard."), так и от детей (*You little bastard, did you write this dirty note to my sister?*). Позже он освоит и этот языковой пласт, и наиболее часто употребляемым ругательством станет *damn/damned*, например:

You're damned right, something is happening!

I will be... in a minute... Just that damned buzzing in my ears.

Важно отметить, что «сниженность» разговорной лексики персонажа не всегда означает отрицательную оценку – напротив, среди разговорной лексики слова с положительной оценкой демонстрируют его свободу и непринужденность выражения мыслей и эмоций, что сопровождается повышенной экспрессивностью и эмоциональностью (хотя позднее, когда наивный мир Чарли рухнет, они уступят место словам с отрицательной коннотацией).

Интересно наблюдать и за процессом интериоризации незнакомых Чарли лексических единиц «высокого» яруса системы литературного языка и имеющие высокий стилистический статус, поскольку такие единицы – научные термины, архаизмы, историзмы и пр. – характеризуют речь образованных слоев населения. Наиболее ярко это отражено на лексических единицах из сферы научно-медицинской терминологии: сначала он не может их семантизировать и интериоризировать и, как следствие, зафиксировать на письме: *He said Harold thats Prof Nemurs frist name I know Charlie is not what you had in mind as the frist of your new breed of intelek** couldnt get the word ****

superman. But most people of his low ment are host** and uncoop** they are usally dull and apathet** and hard to reach.* Позже эти лексические единицы и их производные будут освоены и войдут в его активный вокабуляр:

- *intelek** (intellect): And how foolish I was ever to have thought that professors were intellectual giants.*

- *low ment* (mentality): ...the field of mental development and learning...*

- *host** (hostile): I feel unusually hostile toward you today.*

- *uncoop** (uncooperative), apathet** (apathetic)* в тексте больше не встретятся, но, очевидно, знакомы герою.

Такое разнообразие вариантов обогащает текст, помогая передать оттенки значений и степень проявления чувств персонажа, что связывает интериоризацию речи со следующим уровнем – уровнем насыщенности, который определяется разнообразием и богатством выразительных средств языка. Так, его речь наполнилась эпитетами (*honest feelings and sensibility*), сравнениями (*A child may not know how to feed itself, or what to eat, yet it knows of hunger*), метафорами (*I foolishly played the clown*) и т.д.

О расширении и насыщении лексического запаса протагониста мы поговорим более подробно в пп. 33-36 (см. *Компонент 33: Насыщенность: лексика при говорении. Компонент 34: Насыщенность: лексика при аудировании. Компонент 35: Насыщенность: лексика при письме. Компонент 36: Насыщенность: лексика при чтении*).

2.5.3. Покомпонентная оценка результатов: уровень насыщенности

Компонент 25: Насыщенность: фонетика при говорении.

Компонент 26: Насыщенность: фонетика при аудировании.

Компонент 27: Насыщенность: фонетика при письме.

Компонент 28: Насыщенность: фонетика при чтении.

Основной сложностью при анализе фонетических компонентов уровня насыщенности является письменная форма выражения: так, по мнению М.

Мак-Люэна, слова, приобретая письменную форму, становятся частью визуального мира и, как большинство элементов визуального мира, становятся статическими вещами, утрачивая свой динамизм, присущий звучащему слову вообще и произносимому в частности. Они почти полностью утрачивают элемент личной обращенности, так как слышимое слово обычно направлено на тебя, в то время как видимое слово этого лишено и может быть прочитано так или иначе, по желанию, теряя эмоциональные обертоны и выразительность. Таким образом, слова, становясь видимыми, присоединяются к миру индифферентному по отношению к зрителю, миру, из которого магическая сила слова была исключена [Мак-Люэн 2005: 30] (эта оговорка возможна, так как мы отождествили и уравнили изучаемый художественный образ с реальной личностью (о чем говорила А.А. Смирнова), которая, следовательно, обладает всеми теми свойствами выражения, что и личность реально существующая). Более того, сама природа просодических средств, существующих преимущественно в устной форме, не дает возможность изучить их во всем их разнообразии: мы не можем оценить выразительность пауз, многообразие мелодических, тоновых и интонационных средств, но можем предположить, что они, как и другие компоненты ЯЛ, были усвоены в процессе коммуникации с другими ЯЛ. Об этом нам говорит, например, умение Чарли различать причины событий и предлоги, которые используют люди, чтобы избежать общения с ним, а это невозможно при отсутствии экстралингвистических средств в запасе ЯЛ: *They would always find excuses to slip away, afraid to reveal the narrowness of their knowledge.*

Конечно, мы можем, например, понять, где персонаж использует иронию или сарказм благодаря издевательской гиперболе или интонации, заложенной в них, но степень просодической выразительности этого сарказма мы можем только предположить:

"Take it easy, Charlie. The old man is on edge. This convention means a lot to him. His reputation is at stake."

"I didn't know you were so close to him," I taunted, recalling all the times Burt had complained about the professor's narrowness and pushing.

На умение пользоваться экстралингвистическими средствами выразительности указывает также умение Чарли различать настроение собеседника, даже не видя его, а анализируя его выдох в процессе диалога:

Burt paused and let out a long stream of breath. We turned into a luncheonette for coffee, and I didn't see his face, but the sound revealed his exasperation.

Таким образом, мы видим, что Чарли приобрел экстралингвистические свойства языка во всем его разнообразии, однако оценить их богатство (скорость речи, ее громкость, артикуляция, высота голоса, паузы) в полной мере мы не можем.

Компонент 29: Насыщенность: грамматика при говорении.

Компонент 30: Насыщенность: грамматика при аудировании.

Компонент 31: Насыщенность: грамматика при письме.

Компонент 32: Насыщенность: грамматика при чтении.

Чтение и здесь становится самым важным источником улучшения уровня владения грамматикой персонажа: *And I even understand a lot of the things I'm reading about, and they stay in my mind.* Грамматические границы владения языком персонажа расширяются, и это заметно по многим признакам: так, мы можем пронаблюдать, как меняется и становится более разнообразным употребление слова *like*: на дооперационном этапе Чарли использовал его, в основном, в двух значениях:

- в качестве предлога в значении «подобный», «как»: *He had a wite coat like a docter but I dont think. he was no docter because he dint tell me to opin my mouth and say ah;*

- как глагол в значении «любить, нравиться»: *I just want to be smart like other pepul so I can have lots of frends who like me* (здесь присутствуют оба значения).

Позднее смысловые оттенки и грамматические значения этого слова расширяются: теперь мы встречаем случаи, где *like* используется в качестве:

- глагола в значении «любить, нравиться»: *I like you very much. // I don't like being kept in custody;*

- предлога в значении «подобный», «как»: *Soon there'll be millions like me all over the world.* Зачастую такие обороты приобретают поэтический характер: *I'm like a man born blind who has been given a chance to see light;*

- элемента в составе фразы «*would like*»: *I'd like to hear you call him ordinary to his face;*

- союза вместо «*as*»: *Like it was with those other scientists, Pasteur and Jennings, and the rest of them;*

- суффикса существительного в значении «подобный»: *And as I start through the opening, I feel the pressure around me, propelling me in violent wavelike motions toward the mouth of the cave.* Примечательно, что такой прием часто используется персонажем для описания женщин, что делает его язык более поэтичным: *She is a birdlike woman, and her arms-up to her head, elbows out-look like wings. // Not exactly beautiful, but her blue eyes and pert snub nose gave her a catlike quality that contrasted with her robust, athletic movements.*

Все чаще мы замечаем употребление страдательного залога: *He was terrified. // Thinking about it now, I can understand why I was taught to keep away from women.* В первом случае его использование обосновано тем, что сам факт или предмет действия представляет больший интерес, чем действующее лицо, а во втором - действующее лицо неизвестно или, если быть точнее, сведено к емкому, но безликому местоимению *they*, обозначающему всех тех, кто участвовал в развитии Чарли и влиял на него.

Говоря о конструкциях, в которых идут два глагола подряд, нельзя не упомянуть простой, но очень важный оборот со вспомогательным глаголом *do* (*do-support* в утвердительных предложениях), усиливающим значение глагола, следующего за ним, не только интонационно, но и грамматически: *I do mind... very much.*

Продолжая разговор об особенностях глагольных форм, стоит отметить качественный скачок в насыщении этого пласта, что было выражено в разнообразии таких грамматических категорий, как:

1) наклонение – категория, которая отражает взгляд говорящего на онтологический характер события, который может быть реальным или нереальным, с большей или меньшей степенью вероятности и пр. и часто отмечается особыми глагольными формами. В языках часто грамматически различают три наклонения: повествовательное, повелительное и сослагательное. Наибольший интерес для нас представляет условное наклонение (особенно второго и третьего типов): именно через него персонаж выражает все свои сожаления и сомнения, которых с каждым днем становится все больше: *If I could reach Alice in time – without thinking about it, before it overwhelmed me – maybe the panic wouldn't happen. If only I could make my mind a blank.// If I could reach out into the past of my memories, I would make her see how much she was hurting me.*

2) модальные глаголы, означающие не действия, а отношения говорящего к действиям, также расширили свою вариативность: так, Чарли перешел от использования *should* (*Dr Strauss says I should write down what I think and remember and every thing that happens to me from now on*) и *can/could* (*I don't know why but he says it's important so they will see if they can use me.// And he could fix up Algernon's amaze to be the same like that one so we could both be doing the same kind*) к модальным глаголам во всем их разнообразии:

- can: *I can watch it coming on.*

- could: *That was what she was doing to me, and I couldn't stand it.*

- must: *I must have shown my anger because Alice wanted to know what was wrong.*

- should: *Why should I get hurt?*

- ought to: *Perhaps I ought to have told Donner the whole story and had Gimpy fired – I don't know.*

- have to: *I have to tell Alice about it.*

- be allowed to: *Now, I'm allowed to keep back some of these more personal reports.*

- may: *It may sound like ingratitude, but that is one of the things that I resent here - the attitude that I am a guinea pig.*

- might: *I might have found a dozen excuses to get rid of her, but I gave in.*

- be able to: *It was only with aspirin and something Fay concocted for me that I was able to finish my linguistic analysis of Urdu verb forms and send the paper to the International Linguistics Bulletin.*

- dare: *I don't dare let myself think ahead - only back.*

3) фразовые глаголы: в традиционной английской грамматике фразовый глагол представляет собой комбинацию двух или трех слов из разных грамматических категорий – например, глагола и частицы, наречия или предлога – для образования единой семантической единицы на лексическом или синтаксическом уровне. Существуют десятки тысяч таких лексико-грамматических единиц, и значительная часть из них находится в повседневном использовании. Эти семантические единицы не могут быть поняты, основываясь только на значениях отдельных частей, а должны восприниматься как единое целое – другими словами, значение не является композиционным и, следовательно, идеоматично и зачастую непредсказуемо.

Существует как минимум три основных типа фразовых глагольных конструкций в зависимости от того, сочетается ли глагол с предлогом, частицей или и тем, и другим, например:

● глагол + предлог:

- *I stood there foolishly looking after her.*

- *All I need now is for Alice and Fay to run into each other.*

- *I owe Mr. Donner too much to stand by and see him robbed this way.*

● глагол + частица:

- *I reached over roughly and turned her chin.*

- *I'm not going to give up my intelligence without a struggle.*

- *I wanted to overcome my emotional and sexual fears, to marry, have children, settle down.*

● глагол + частица + предлог:

- *If I don't come up with an explanation for Algernon's behavior, all of his work goes down the drain, but if I solve the problem I bring in the whole crew with me.*

- *The fuzzy cloud comes and goes, and now he looks forward to the pleasure of the brightly colored pictures in the comic book that he has gone through thirty, forty times.*

- *I followed his suggestion that I learn to type, and now that I can type nearly seventy-five words a minute, it's easier to get it all down on paper.*

Многие англоязычные лингвисты-исследователи идентифицируют фразовые глаголы как единицы, характерные неформальным регистром и встречающиеся чаще в устной речи (Bolinger (1971), Cornell (1985), MacArthur (1989), Meyer (1975), Pierce (1990)): так, MacArthur высказывает мнение, что "phrasal verbs are often informal, emotive and slangy" [MacArthur 1989: 40], что справедливо для нашего протагониста, который зачастую предпочитает фразовые глаголы их аналогам. Такое тяготение обосновано целью сообщений персонажа, а именно фиксацией происходящих с ним событий и изменений, а т.к. они зачастую эмоционально окрашены, то причина выбора именно фразовых глаголов становится очевидной. Более того, историческим основанием для этой неформальности можно считать тот факт, что фразовые глаголы и их лексические аналоги имеют германское / англосаксонское происхождение делает их частью «народного языка» (Meyer 1975: 8), который контрастирует с их аналогами латинского и французского происхождения, связанными с академическим дискурсом (Meyer 1975: 1), который, очевидно, также присутствует в тексте, но в гораздо меньшей степени.

Разнообразно и использование персонажем слов, придающих эмоциональную окраску (Intensifiers), – наречий или наречных выражений,

которые усиливают значение других слов и подчеркивают их. Список таких выражений действительно внушительный, что говорит нам о том, что в процессе своей языковой эволюции Чарли не теряет своей эмоциональности.

Рассмотрим эти примеры:

- at all: *I wander into the streets at all hours of the day or night, not knowing what I'm looking for...*

- awful (meaning: very, extremely): *Im gonna try awful hard.*

- crazy ((informal) meaning: very unexpected; wildly surprising): *Crazy stuff like that.*

- especially: *Especially when Alice is so good to me?*

- fully (meaning: in a full degree; to a full extent): *The feeling was of living death-or worse, of never having been fully alive and knowing.*

- mad (meaning: angry, annoyed): *I got mad because he was making fun of me and laughing and I chased him out and locked the door.*

- quite: *However, by all indications, my own mental deterioration will be quite rapid.*

- rather: *...I have the feeling of floating... or rather expanding up and out.*

- really (meaning: very (modifying an adjective); very much (modifying a verb)): *Probably because I didn't really understand what she was driving at.*

- so: *I didn't expect her home so early.*

- super (meaning: better than average, better than usual): *... to produce brain proteins at a supernormal rate.*

- terribly (meaning: very; extremely): *But tonight there is something terribly wrong in that hysteria.*

- too: *She's become too possessive and resentful of my work.*

- very: *You seem to be a very nice person.*

Также чаще стали встречаться слова-усилители типа *much, a lot, far* и пр.:

- *There's so much to do, so many plans to make.*

- *Talking all this out makes me feel a lot better-even a little silly.*

- I've gone as far as I can on a conscious level, and now it's up to those mysterious operations below the level of awareness.

Синтаксическая сторона языка Чарли также значительно обогащается: это выражается в том числе и через использование, например, назывных предложений (*Bright neon lights. Christmas trees and sidewalk peddlers. People bundled in coats with collars up and scarves around their necks*).

Повторы, которые раньше встречались из-за недостатка речевого багажа, теперь используются осознанно и часто переходят в градацию, помогая передать чувства персонажа:

- He's stopping to watch the little mechanical toys that the peddler winds up the tumbling bear, the dog jumping, the seal spinning a ball on its nose. Tumbling, jumping, spinning.

-He wants to please Gimpy, but there is something about the words learn and teach, something to remember about being punished severely, but he doesn't recall what it is - only a thin white hand upraised, hitting him to make him learn something he couldn't understand.

Случаи использования Чарли коротких предложений наряду с длинными можно объяснить не столько их удобством для быстрой фиксации мыслей на письме, сколько для передачи большей экспрессивности, что достигается путем намеренного расчленения связанного интонационно и на письме предложения на несколько пунктуационно самостоятельных отрезков. Такой прием, названный парцелляцией, приводит к особому интонированию предложений и расстановке необходимых акцентов в зависимости от цели высказывания:

Im gonna try awful hard. → I'm onto something. Working day and night.

Не менее важную роль в тексте играют риторические вопросы (*Could I have been that feeble-minded?*), восклицания (*I was just like him!*) и др.

Очевидно, что грамматический разбор данного романа займет не один десяток страниц, и предложенный анализ ставит целью охватить наиболее

значимые и яркие из них. То же относится и к следующим компонентам, посвященным лексическому разнообразию.

Компонент 33: Насыщенность: лексика при говорении.

Компонент 34: Насыщенность: лексика при аудировании.

Компонент 35: Насыщенность: лексика при письме.

Компонент 36: Насыщенность: лексика при чтении.

Компонент насыщенности, очевидно, коррелирует с таким понятием, как богатство речи, который мы затрагивали в п. 2.4. Речевой портрет № 2: персонаж после операции. Несомненным является тот факт, что полностью охватить и раскрыть все изменения, произошедшие с ЯЛ персонажа, в рамках одной диссертации не представляется возможным, поэтому мы можем только осветить основные признаки насыщения данных компонентов, которые еще не были затронуты в п.2.4.

Первым и самым очевидным признаком является, конечно же, расширение синонимических рядов всех частей речи, например:

- существительных: *fool – idiot – clown – dimwit – dope – silly; presentation – demonstration – exhibition* и пр.;

- глаголов, как *look – gaze – stare – glance – peer – glare – eye – notice – see – view – study – watch – observe – survey; stand – continue – last – remain – stay;*

explain – interpret – describe и пр.; иногда эти синонимы можно обнаружить в пределах одного предложения: *Then, after, I found the stairs and ran out into the street and walked for a long time before I went to my room;*

- прилагательных: *successful – fortunate – happy – lucky – rewarding; furious – enraged – frantic – mad; upset – confused – hurt – shocked – worried.*

Более того, синонимические ряды расширяются и внутри значений многозначных слов: так, например, у слова *point* в зависимости от его значения появляются следующие значения:

- *date – degree – limit – moment – position – time – condition – period* (meaning: circumstance, stage; limited time);

- *end – reason – interest – motive – purpose* (meaning: goal, aim);
- *idea – matter – question – subject – argument* (meaning: meaning, essence);
- *case – detail – element – part – side* (meaning: aspect, characteristics).

Интересно, что если в дооперационный период Чарли отзывался о себе исключительно *dumb*, то теперь, овладев рядом средств выражения, спектр возможных вариантов расширился и стал включать в себя не только разговорные (*dope*) и нейтральные лексические единицы (*feeble-minded*), но даже элементы возвышенной, книжной лексики и эвфемизмы (*mentally retarded; dull, vacuous; mental blindness*).

Другая группа слов, являющаяся ярким источником речевой экспрессии, усиливающей эмоциональность речи, – антонимы. И если многие антонимичные лексические единицы разговорного стиля были знакомы Чарли и активно использовались в его лексиконе (*good – bad, smart – dumb* и пр.), то это не значит, что в процессе его развития ряды слов с противоположным значением не расширялись – напротив, их, как и синонимов, становилось все больше: *whisper, mutter, sigh – shout, cry, scream; fuzzy, blurred, faint, vague – bright, certain, clear, distinct* и пр.

Увеличение активного словарного запаса в связи с увеличением литературного багажа тянет за собой усиление абстрактности речи персонажа, что стало одним из факторов появления фразеологизмов в его вокабуляре: обладая как реальным, или вещественно понятийным, так и коннотативным содержанием, фразеологизмы вносят оценочные, стилистические и экспрессивные элементы значения, обогащая и насыщая речь ЯЛ:

- *I had to have someone else to break the tie, and the only one I could think of was Alice.*

- *The ice had broken between us.*

Из приведенных выше примеров становится очевидно, что спектр используемых персонажем лингвостилистических единиц чрезвычайно широк, что объясняется его высоким интеллектуальным и

психоэмоциональным развитием, зависимым от процесса познания и переживания каких-то сторон действительности. Именно поэтому лексическая насыщенность речи тесно связана с испытываемыми персонажем чувствами, мыслями и эмоциями, представляющими собой важные факторы в формировании его языковой личности.

Все вышесказанное доказывает тот факт, что в процессе своей эволюции Чарли в полной мере усвоил системы языка. Этот факт дает нам повод утверждать, что Чарли стал «высокоразвитой языковой личностью», которая «не только выбирает подъязык и строит или понимает речевое произведение на нем, но и способна строить текст со смещением подъязыков (и их стилей) в той мере, в какой подъязыки допустимы в тексте при общении с людьми, постоянно пользующимися не всеми этими подъязыками» [Богин 1984: 12].

2.6. Психоэмотивная составляющая языковой личности персонажа

В рамках нашего исследования мы считаем важным также рассмотреть ЯЛ персонажа художественного произведения во взаимосвязи с ее психотипом, так как такой анализ способов выражения эмоций персонажем укажет на уровень ее эмоционально-психического развития, без развития которой сложно говорить о полноценной языковой личности.

По мнению Н.Н. Зубовой, одним из важнейших и наиболее продуктивных способов изучения языковой личности необходимо считать его эмоциональную составляющую: «Языковая личность проявляется в системе эмоциональных концептов, передающих базовые психоэмоциональные состояния человека (персонажа)» [Зубова 2017: 194]. Наиболее ярко языковая личность персонажа проявляется, по ее мнению, на когнитивном и прагматическом уровнях языка, а изучение различных эмоциональных состояний и выявление его ценностей приводит нас именно к уровню прагматикона [там же].

Яркой особенностью персонажа Чарли Гордона романа Д. Киза «Цветы для Эджернона» является очевидная невозможность отнести его к какому-либо одному типу личностей в связи с качественным разрывом между двумя точками его интеллектуального и психоэмоционального развития. В данной главе мы обращаемся к персонажу как к языковой личности как на его дооперационном (Progris riport 1 march 3 – Progris riport 6th Mar 8), так и на его послеоперационном периоде (Progress reports April 8–July 31 – September 15 – November 1, где промежуточные даты условно представляют собой пик его развития), что позволяет рассматривать его как совокупность характеристик во всем их многообразии, включая особенности его вербального выражения эмоций, свойственных именно этому этапу развития личности.

Из представленных Ю.Н. Карауловым структурных уровней ЯЛ (вербально-семантического (лексикона), когнитивного (тезауруса), мотивационного (прагматикона)) наиболее примечательным является уровень лексикона художественного персонажа Чарли Гордона, где отражена степень владения (а, точнее, практически полного невладения) героем языка во всей его структурно-языковой сложности. В то же время за эмоциональное выражение, а также воплощение психического состояния отвечает мотивационный уровень, и обращение к нему позволит нам сделать вывод о мотивах и ценностных ориентирах Чарли. Таким образом, при изучении эмоционального компонента языковой личности мы можем наблюдать «переход в анализе от лексикона и тезауруса к высшему уровню её организации – прагматикону» [Караулов 2006: 34].

По своим психологическим характеристикам любая личность может быть отнесена к определенному типу акцентуации личности: так, К. Леонгард выделяет двенадцать типов, с которыми он соотносил и литературных персонажей. Четыре типа составляют условную группу, в которую входят акцентуации *характера*:

- демонстративный;

- педантичный;
- застревающий;
- возбудимый.

Еще шесть типов относят к другой условной группе, которую составляют акцентуации *темперамента*:

- гипертимный;
- гипотимный, или дистимный;
- циклотимный;
- экзальтированный;
- тревожно-боязливый;
- эмотивный.

Еще два типа — это акцентуации *личности*: эстравертированный и интровертированный типы [Леонгард 1989: 135]. Под акцентуацией автор понимает некое отклонение от стандарта, формирующее различные черты характера и темперамента личности. Принимая и осознавая всю условность такого подхода, ученый, тем не менее, полагает, что в литературном произведении представляется возможным выделение образов акцентуированных личностей [Леонгард 1989: 269]. Это возможно в связи с тем, что каждый из указанных типов личностей прибегает к различным лексико-семантическим средствам, что, в свою очередь, находит свое воплощение в способе выражения ЯЛ эмоций, и именно так происходит переход от вербально-семантического уровня языка к прагматическому, что выражается рядом стилистических различий.

Такой метод изучения личности, стоящий на пересечении психолингвистического, семантического, психопатологического подходов, по мнению В.П. Белянина, «делает возможным построение операциональной типологии личности, включенной в знаковую культуру» [Белянин 2006: 152].

Каждый из указанных типов характера личностей отличается уникальным выбором лексических и синтаксических средств, что находит отражение в способе проявления эмоций, коммуникативных потребностей и

мотивов личности, и именно так происходит переход от вербально-семантического уровня языка к прагматическому, что выражается рядом стилистических различий.

Так, темперамент Чарли *дооперационного* периода может быть отнесен к аффективно-экзальтированному, который К. Леонгард называет «темпераментом тревоги и счастья» [там же, с. 126]. Люди такого типа «реагируют на них более бурно, чем остальные. Они одинаково легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаянье от печальных» [там же, с. 127]. Так, эмоция радости находит воплощение в следующих отрывках:

- *Their going to use me! Im so excited I can hardly write.*

- *I got so excited I jumped up and shook his hand for being so good to me.*

Противоположную эмоцию грусти, разочарования и раздражения Чарли выражает не менее экспрессивно:

- *I had a test today. I think I failed it. and I think that maybe they wont use me.*

- *I dont care. It was silly.*

Такому типу личности свойственна крайняя впечатлительность, что заставляет Чарли испытывать отчаяние при неудачах, что также находит свое воплощение в его желании понравиться окружающим и угодить им:

- *He looked very sad so that wasnt it. I said please let me try again. Ill get it in few minits becaus Im not so fast somtimes. Im a slow reeder too in Miss Kinnians class for slow adults but Im trying very hard.*

- *They said Miss Kinnian told that I was her bestist pupil in the adult nite scool becaus I tryed the hardist and I reely wantid to lern.*

- *I told him thank you docyou wont be sorry for giving me a second chance.*

- *Im gonna try awful hard.*

Страх у таких личностей обладает свойством нарастания, и автор мастерски воплотил это в тексте, сплетя воедино эмоции волнения и страха с попытками Чарли их нейтрализовать с помощью самых доступных для него средств — обрядов и суеверий:

Im skared. Lots of people who work here and nurses and the people who gave me the tests came to bring me candy and wish me luck. I hope I have luck. I got my rabbits foot and my lucky penny and my horse shoe. Only a black cat crossed me when I was coming to the hospital. Dr Strauss says dont be superstitious Charlie this is science. Anyway Im keeping my rabbits foot with me.

В то же время мы можем расценить акцентуацию характера Чарли как возбудимый тип, отличающийся повышенной импульсивностью: такому человеку тяжело контролировать свои влечения и побуждения, он часто идет у них на поводу.

Так, мы видим, как быстро Чарли входит в состояние эмоционального возбуждения и как ему тяжело им управлять:

- Im out of the hospital but not back at work yet. Nothing is happening. I had lots of tests and different kinds of races with Algernon. I hate that mouse. He always beats me. Prof Nemur says I got to play those games and I got to take those tests over and over again.

- Those amazes are stupid. And those pictures are stupid too.

Для Чарли как типичного представителя возбудимого типа характерна инстинктивность: решающими становятся сиюминутные желания и стремление удовлетворить потребности здесь и сейчас:

They dont give me anything to eat today. I dont know what eating got to do with getting smart and Im hungry. Prof Nemur took away my chocolate cake. That Prof Nemur is a growch. Dr Strauss says I can have it back after the operation. You cant eat before an operation. Not even cheese.

В связи с тем, что с такой высокой импульсивностью сложно справиться, Чарли часто бывает раздражительным и нетерпимым к другим, а критику просто не воспринимают:

I said I could make stories about them because I lived with Uncle Herman along time but the lady didnt want to hear about them. She said this test and the other one the raw shock was for getting personality. I laughed. I told her how can you

get that thing from cards that somebody spilld ink on and fotos of pepul you dont even no. She lookd angrey and took the picturs away. I dont care.

Тем не менее, Чарли старается идти на контакт:

They said how come you went to the adult nite scool all by yourself Charlie. How did you find it. I said I askd pepul and sumbody told me where I shud go to lern to read and spell good.

Многие из его мотивов связаны с его стремлением быть похожим на других, что выражается, в первую очередь, в его желании стать более умным:

- I hope they use me becaus Miss Kinnian says mabye they can make me smart. I want to be smart.

- ...I tryed the hardist becaus I reely wantd to lernI wantid it more even then pepul who are smarter even then me.

- I tolld him because all my life I wantid to be smart and not dumb and my mom always tolld me to try and lern just like Miss Kinnian tells me but its very hard to be smart and even when I lern something in Miss Kinnians class at the school I ferget alot.

- I want to get smart if they will let me.

Экзальтированность личности Чарли выражается и в его склонности сопереживать и радоваться успехам других, даже если этот другой – лабораторная мышь, с которой ему предстоит состязаться в тестах на определение уровня интеллекта, – более того, победа мыши вызывает его искреннее восхищение:

And the other ten times we did it over Algernon won evry time because I couldnt find the right rows to get to where it says FINISH. I dint feel bad because I watched Algernon and I lernd how to finish the amaze even if it takes me along time.

I dint know mice were so smart.

Как можно заметить из приведенных примеров, речи Чарли свойственна излишняя эмоциональная окраска, что чаще всего находит воплощение в использовании таких лексических единиц:

- эмоционально окрашенной и оценочной лексики: *exited, scared, all, grouch* и т.д.

- повторов: *Miss Kinnian says maybe they can make me smart. I want to be smart.*

- пар антонимов: *good – bad, evreything – nuthing, smart – dumb* и т.д.

- плеоназма: *Im gonna try awful hard.*

- слов-усилений: - *You cant eat before a operashun. Not even cheese.*

- *I dint know mice were so smart. Im so exited I can hardly write.*

- *...I reely wantid to lern.*

- сравнительной и превосходной степени сравнения прилагательных и наречий: *Anyway that test made me feel worser. I tryed the hardist.*

Однако стоит отметить, что диапазон и разнообразие испытываемых персонажем эмоций на данном этапе его жизни невелики из-за его психоэмоциональной незрелости, вызванной проблемами в интеллектуальном развитии. Более того, именно по этой причине Чарли тяжело контролирует свои эмоции и переживания и, в результате, склонен к панике или излишней радости в тех ситуациях, где его окружение реагирует нейтральнее.

Таким образом, положительными чертами аффективно-экзальтированной личности Чарли можно считать искренность, желание быть похожим на других, честность и искренность в переживании чужих радости и горя; негативными – склонность к раздражимости, тревожности, а также наличие таких черт, как импульсивность, впечатлительность и инстинктивность. Указанные черты, свойственные уровню прагматикона языковой личности, реализуются путем использования особых, характеризующих единиц вербально-семантического уровня.

В то же время *характер* Чарли послеоперационного периода (Progress reports April 8–July 31 – September 15 – November 1) может быть определен как возбудимый: сам К. Леонгард отмечает, что личности с характером такого

типа «...часто высказывают недовольство, проявляют раздражительность и склонность к импульсивным поступкам» [Леонгард 1989: 25].

Особенно сильно возбудимость данного типа характера проявляется при глубоких аффектах: «Неприятные события, расстроенные чувства могут привести этих людей к необдуманным поступкам... Но особенно характерна для них необузданная возбудимость со вспышками ярости» [Леонгард 1989: 26]:

"What do you mean?" I shouted at him. Being so afraid of the inkblots had made me angry at myself and at Burt too... I don't recall ever being so angry before. I don't think it was at Burt himself, but suddenly everything exploded. I tossed the Rorschach cards on the table and walked out.

Одним из проявлений агрессии становится подозрительность Чарли: теперь ему кажется, что любой из его окружения намеренно пытается его задеть, сомневаясь в его способностях:

- Just because you're smart enough to go to college doesn't mean you have to make fun of me. I'm sick and tired of everybody laughing at me.

- A look passed between them. I felt the blood rush to my face again. They were laughing at me. But then I realized what I had just said, and hearing myself I understood the reason for the look. They weren't laughing. They knew what was happening to me. I had reached a new level, and anger and suspicion were my first reactions to the world around me.

- What did you expect? Did you think I'd remain adocile pup, wagging my tail and licking the foot that kicks me? Sure, all this has changed me and the way I think about myself. I no longer have to take the kind of crap that people have been handing me all my life.

Помимо вспыльчивости и подозрительности, данный тип характера отличается тяжеловесностью мышления:

- What bothers me is that I can't put into words the way I feel.

- Strauss again brought up my need to speak and write simply and directly so that people will understand me. He reminds me that language is sometimes a

barrier instead of a pathway. Ironic to find myself on the other side of the intellectual fence.

Еще одна особенность, свойственная, по мнению К.Леонгарда, подросткам с легковозбудимым, импульсивным характером, но нашедшая свое воплощение в поведении Чарли, - его тяга к побегам. Такое поведение можно объяснить неготовностью героя встречать враждебность других людей лицом к лицу:

I didn't know what to do or where to turn. Her rubbing up against me made me feel funny. Everyone was laughing at me and all of a sudden I felt naked. I wanted to hide myself so they wouldn't see. I ran out of the apartment... Then, after, I found the stairs and ran out into the street and walked for a long time before I went to my room. I never knew before that Joe and Frank and the others liked to have me around just to make fun of me.

На протяжении всего послеоперационного периода Чарли прослеживается его внутренняя незрелость: его эмоциональное развитие не успевает за интеллектуальным, что замечает и его окружение:

- He feels that my rapid intellectual development has deceived me into thinking I could live a normal emotional life.

- So even if I'm getting intelligent and learning a lot of new things, he thinks I'm still a boy about women.

Чарли тяжело дается способность гасить свою высокую импульсивность и раздражительность, а к критике и советам относится скорее отрицательно и часто ее просто не принимает, но постепенно он учится прислушиваться к чужим словам:

- When she put me off, I felt awkward and ridiculous at the same time. It made me angry with myself and I pulled back to my side of the seat and stared out the window. I hated her as I had never hated anyone before-with her easy answers and maternal fussing. I wanted to slap her face, to make her crawl, and then to hold her in my arms and kiss her.

-I was furious at her, myself, and the world, but by the time I got home, I realized she was right.

- At first, I was annoyed at her lecture, but then suddenly - it began to make sense.

При анализе *темперамента* личности персонажа становятся очевидны черты, характеризующие его как гипотимный, или дистимный тип: «Личности такого типа по натуре серьезны и обычно сосредоточены на мрачных, печальных сторонах жизни в гораздо большей степени, чем на радостных» [Леонгард 1989: 102]. Принадлежность к такому типу темперамента часто отражается в склонности к депрессии: радостные события омрачаются мыслями о том, что они все равно пройдут, а будущее видится в мрачных тонах, даже когда для этого еще нет объективных причин:

- Ridiculous. There's nothing to be afraid of. Seat belt isn't too tight-doesn't hurt. Why should putting on the damned seat belt be so terrifying? That, and the vibrations of the plane taking off. Anxiety all out of proportion to the situation...

- What the hell am I searching for?... I'm like an animal who's been locked out of his nice, safe cage.

- What's right? Ironic that all my intelligence doesn't help me solve a problem like this.

Чарли, как и любой представитель дистимного типа, испытывает ярко выраженную потребность в сочувствии и понимании, дружбе и любви, а также поддержки со стороны близких. Он замкнут, сторонится больших компаний, а друзей у него немного:

- When I become intelligent the way Prof. Nemur says, with much more than twice my IQ of 70, then maybe people will like me and be my friends.

- Why was it so important for me to know what she thought, how she felt? For more than a year at the Adult Center the only thing that mattered was pleasing her.

- What did I do to make them hate me so?

- Before, they had laughed at me, despising me for my ignorance and dullness; now, they hated me for my knowledge and understanding. Why? What in God's name did they want of me?

- I feel a lot better today, but I'm still angry that all the time people were laughing and making fun of me.

Пожалуй, самым частым чувством главного героя можно назвать тревогу, зачастую перерастающую в панику, что неудивительно: ему приходится иметь дело с новым, неизвестным миром, где люди, казавшиеся родными и близкими, предстают в совершенно противоположном качестве. Неспособность совладать с охватывающими переживаниями выходит с эмоционального, внутреннего мира на уровень физиологии и находит выход в виде внешних проявлений и реакций:

-I feel sick. Not like for a doctor, but inside my chest it feels empty, like getting punched and a heartburn at the same time.

- I told him one of the things that bothers me is about women... So we talked about it and I got a funny feeling while I was talking, cold and sweaty, and a buzzing inside my head and I thought I was going to throw up.

- One of the things that confuses me is never really knowing when something comes up from my past, whether it really happened that way, or if that was the way it seemed to be at the time, or if I'm inventing it.

- It started as a hollow buzzing in my ears... an electric saw... far away. Then the cold: arms and legs prickly, and finger numbing.

- The more I thought about him, the worse became the queasy feeling that comes before fainting. Lost and alone in a great wilderness.

- But at the moment I should have come closest of all, it started: the buzzing, the chill, and the nausea.

- Shadows out of the past clutch at my legs and drag me down. I open my mouth to scream, but I am voiceless. My hands are trembling, I feel cold, and there is a distant humming in my ears.

- I can't help the paralysis that comes over me when I think hundreds of people are going to listen to the words I'm saying now.

Таким образом, указанные черты, свойственные уровню прагматикона языковой личности, реализуются путем использования особых, характеризующих единиц вербально-семантического уровня. В случае Чарли характеризующими чертами его возбудимой гипотимной личности можно считать, главным образом, вспыльчивость и подозрительность (часто неоправданная), депрессивность, замкнутость. В то же время он искренен и стремится любить и быть любимым, чувствовать себя полноценным и нужным членом общества и семьи, ощущать поддержку окружающих. Однако внутренняя незрелость и неспособность эмоционального развития успевать за темпами интеллектуального роста зачастую не позволяет ему находить общий язык с миром.

Выводы по Главе 2

В отличие от «языковой личности», «речевой портрет» предполагает некий срез в развитии коммуникативного потенциала человека [Мухортов 2014], что позволяет рассматривать два речевых портрета – до операции и после – как две статические величины, представляющие собой крайние точки развития персонажа, на основе которых мы вывели динамическую величину, т.е. языковую личность персонажа и проанализировали его эволюцию.

При создании первого речевого портрета персонажа Д. Киз нарочито грубо искажает стандартное написание слова, используя эрративы не так, как чаще всего это происходит в современной письменной речи – в целях языковой игры – а исключительно для создания образа героя, испытывающего трудности на всех уровнях языка – фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом. Что примечательно, эти эрративы представляют собой строгую систему, созданную автором для

имитации речи умственно отсталого человека, слабо владеющего нормами речи. Механизм же восприятия сильно искаженных эрративов заключается в следующем: графика активно взаимодействует с языковыми уровнями и поддерживается сильно искаженными, но все же узнаваемыми морфологическим, лексическим, синтаксическим и, прежде всего, фонетическим уровнями. Однако восприятие такой нарочито искаженной речи сложно воспринимать только первое время – более того, в нашем случае эрративы стали неотъемлемой и характеризующей особенностью речевого портрета персонажа.

При создании второго речевого портрета персонажа автор строит его отчеты так, что читателю становится очевидным овладение Чарли культурой речи, неотделимой от правильности речи, т.е. соблюдением литературной нормы. Это выразилось в его овладении языковыми нормами на различных уровнях, а также в его умении использовать выразительные средства языка в различных условиях коммуникации в соответствии с поставленными целями в содержании высказываний.

Для анализа языковой личности персонажа была использована упрощенная параметрическая модель Г.И. Богина, не только характеризующая спектр лингвостилистических особенностей персонажа, но и описывающая параметры языковой личности высшего уровня, а также процесс становления ею, что очень актуально для данной работы. Широкий диапазон используемых персонажем лингвистических, лингвостилистических и экстралингвистических особенностей на уровнях правильности, интериоризации и насыщенности обусловлен его высоким интеллектуальным и психоэмоциональным развитием, что нашло отражение в использовании им характеризующих языковых единиц и рассмотрено нами как процесс освоения компонентов данных уровней.

Первое, что отмечает читатель при изучении развития языковой личности данного персонажа, – это качественное изменение его речи в сторону нормированности, т.е. ее соответствию литературно-языковому идеалу

[Пешковский 1959: 59]. Использование автором приема эрратива больше не актуально в связи с тем, что персонаж в своем развитии не только достиг среднестатистического уровня развития человека, но и во многом обогнал его. Он овладел речевыми нормами, т.е. совокупностью наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации [Крысин: URL] – таким образом, в процессе своей эволюции Чарли в полной мере усвоил системы языка. Этот факт дает нам повод утверждать, что Чарли стал «высокоразвитой языковой личностью», которая «не только выбирает подязык и строит или понимает речевое произведение на нем, но и способна строить текст со смешением подязыков (и их стилей) в той мере, в какой подязыки допустимы в тексте при общении с людьми, постоянно пользующимися не всеми этими подязыками» [Богин 1984: 12].

Помимо этого, в рамках нашего исследования была произведена попытка изучения ЯЛ персонажа художественного произведения через призму ее психотипа, так как такой анализ способов выражения эмоций персонажем укажет на уровень ее эмоционально-психического развития, без развития которой сложно говорить о полноценной языковой личности.

Признавая невозможность отнесения Чарли к какому-либо одному типу личностей в связи с качественным разрывом между двумя точками его интеллектуального и психоэмоционального развития, мы проследили его изменения и переход от одного типа личности к другому через изменения в его выборе лексических и синтаксических средств, что, в результате, нашло воплощение в способе проявления эмоций, коммуникативных потребностей и мотивов личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ представленных в данной работе понятий позволяет говорить о соотношении понятий «языковая личность» и «речевой портрет» как тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных. Более того, проведенное исследование позволяет утверждать, что для наиболее полного и точного описания эволюции языковой личности необходимо, в первую очередь, реконструировать и проанализировать ее речевые портреты.

Речевой портрет – это речевая характеристика, подбор особых для каждого индивидуума слов и выражений. Анализ речевого портрета представляет собой характеристику разных уровней реализации языковой личности [Николаева 1991: 73]. Языковая личность – это совокупность личностных характеристик человека и его вербальных особенностей. В языковой личности на первый план выходит глубинное языковое содержание личности, которое является стимулом к ее развитию и которое дает ей новое самосознание и самоотражение, оно насыщает ее поступки новыми смыслами и разумениями, и в итоге порождает деятеля, который через свое вербальное поведение может влиять на других [Сичинава 2007].

Таким образом, по мнению многих исследователей, основным отличием понятия «языковая личность» от понятия «речевой портрет» являются временные рамки анализа функционально-коммуникативных характеристик человека: представляется возможным описание РП как статической величины, рассматриваемой в определенный отрезок времени и детерминируемой условиями, задающимися особенностями жанра и регистра речи, в то время как языковой личности свойственна динамика в ее развитии.

Единой типологии изучения языковой личности и речевого портрета не существует, но, тем не менее, было разработано несколько теорий, описывающих их структурное содержание.

Структурно-языковая модель описания языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым, и лингводидактическая модель, описанная Г.И. Богиным, учитывают следующие базовые культурно-речевые компетенции: общелингвистическую, языковую компетенцию и часть коммуникативно-речевой компетенции. С нашей точки зрения, теория языковой личности, разработанная Г.И. Богиным, является наиболее целостной, полной и, как результат, наиболее удобной для описания конкретной ЯЛ с позиции ее освоения уровней языка.

Речевая характеристика персонажей, или речевой портрет персонажей – особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т.д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения. Не имея одной общепринятой модели описания РП, лингвисты предлагают собственные критерии выявления основополагающих характеристик РП, чаще всего обращаясь к «ярким диагностирующим пятнам» описываемой личности: нетипичным синтаксическим конструкциям и словам, особым оборотам речи и «словечкам», употребление в речи которых говорит об отдельных характеристиках персонажа (социальной, общекультурной, профессиональной и др.). Отождествив персонажа художественного произведения с реальной личностью, мы изучили его с позиции речевых портретов и языковой личности.

Речевой портрет персонажей, создаваемый автором произведения, зачастую является художественным воплощением не только внутреннего мира героя, но и непосредственным отражением интеллектуального и эмоционального мира самого писателя. В связи с этим изучение лингвостилистических способов создания речевого портрета персонажей представляется актуальным в рамках общего направления исследования

языковой личности, а также в рамках более частного описания стилистических особенностей речи героев литературных произведений.

Совокупность полученных речевых портретов позволила вывести нам языковую личность персонажа, становление которой мы исследовали с позиции упрощенной лингводидактической модели Г.И. Богина, основанной на изучении типичных недостатков языковых поступков. Данная модель позволила нам рассмотреть особенного персонажа с проблемами в интеллектуальном развитии и процесс приобретения им умений, способностей и готовности совершать речевые поступки, различных по уровням сложности, уровням языка и по видам речевой деятельности.

Полученные данные показали значительное усложнение языкового багажа персонажа, обогащенного на всех уровнях языка: грамматическом (например, у глаголов это выразилось в грамотном использовании страдательного залога, do-support в утвердительных предложениях, широком разнообразии модальных и фразовых глаголов и т.д., у прилагательных – в верном использовании синтетического и супплетивного способа образования сравнительных и превосходных форм и пр.), фонетическом (прекращение использования персонажем ориентирования на устную форму слова для понимания его значения и, как результат, исчезновение ложной этимологии), лексическом (расширение синонимических и антонимических рядов, введение в лексический запас слов различных семантических полей и пр.).

Анализ эволюции языковой личности Чарли, основанный на совокупности двух речевых портретов, доказывает тот факт, что Чарли в полной мере усвоил систему языка. Этот факт дает нам повод утверждать, что Чарли стал «высокоразвитой языковой личностью», которая «не только выбирает подъязык и строит или понимает речевое произведение на нем, но и способна строить текст со смешением подъязыков (и их стилей) в той мере, в какой подъязыки допустимы в тексте при общении с людьми, постоянно пользующимися не всеми этими подъязыками» [Богин 1984: 12], в результате чего автору удастся создать правдоподобный образ персонажа.

Возможной перспективой данного исследования может стать дальнейшее изучение ЯЛ персонажа на уровне адекватного выбора и адекватного синтеза с позиции соответствия языковых средств, используемых в высказывании, сфере общения и порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алюнина О.Г. Понятие речевого портрета в современных лингвистических исследованиях. [Электронный ресурс].
2. Аниськина Н. В. Языковая личность современного старшеклассника[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23202045>(дата обращения: 4.02.2020).
3. Арискина О.Л., Дрянгина Е.А. «Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию» // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. №25 (240). С.15-18
4. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / Вступ. ст. Н.Д. Арутюновой. М.: Наука, 1999. С. 3–10.
5. Асадуллаева А.В. Исторический кри минальный лингвокультурный типаж «английский пират»: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011. 170 с.
6. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
7. Балыкина Т.М., Нетесина М.С. Коммуникативный портрет современного политика // Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. – 2012. –№ 1 (2). – С. 287-293.
8. Барина И. А., Нестерова О.А. О некоторых особенностях языковой личности билингва // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 4. – Ч. 1. – С. 26-29.

9. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: М.: Генезис, 2006. - 320 стр. (дата обращения: 1.02.2020)
10. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. АДД. – Л., 1984.
11. Богин Г.И. Концепция языковой личности: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1982. – 31 с.
12. Богин Г.И. Модель относительно полного владения языком. Сообщение 1: Модель относительно полного владения родным языком. // Материалы первой республиканской конференция по методике преподавания и педагогике высшей школы. Алма-Ата, 1971. С. 317–335.
13. Бойко Л.Б. Основы теории социально-групповых диалектов: дис....док. филол. наук. – Москва, 2009. – 379 с.
14. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997.
15. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: избранные труды. – М.: Наука, 1980. – 358 с.
16. Виноградов В.В. Язык как творчество [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Просвещение, 1995. – 126 с.
17. Воркачев С.Г. Две ипостаси языковой личности в лингвистике // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Волгоград: «Перемена», 1997.
18. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1.
19. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М.: изд-во Акад. педагог.наук, 1960. 500 с.
20. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1996. №6. С. 25-32.

21. Гибадуллина А.В. Создание образов героев художественных произведений через художественные и лингвистические средства // Международная научно-практическая конференция. Филологические чтения, 2016, стр. 315
22. Гордеева Н.М. Речевой портрет и способы его описания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.hqlib.ru/st.php?n=](http://www.hqlib.ru/st.php?n=HYPERLINK) [HYPERLINK "http://www.hqlib.ru/st.php?n=101"](http://www.hqlib.ru/st.php?n=101)101 (дата обращения: 13.05.2019).
23. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие // Вопросы стилистики. – Саратов , 1993. – Вып. 25.
24. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Речевая культура // Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997.
25. Гуляева Е.В.. Лингвокультурный типаж «американский адвокат»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2009. – 176 с.
26. Гусейнов Г.Ч. Введение в эрратическую семантику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-](http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-HYPERLINK) [HYPERLINK "http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm"](http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm) [HYPERLINK "http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm".htm](http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm). (дата обращения: 23.03.2020).
27. Дедюкова, М.В. Языковая личность в публицистическом дискурсе (на материале немецких журнальных текстов): автореф. на соиск. ... канд. филол. наук [Текст] / М.В. Дедюкова. – М.: МГУ им. Ломоносова, 2010. – 26 с.
28. Дорофеев Ю.В. Антропоцентризм в лингвистике и предмет когнитивной грамматики / Ю.В. Дорофеев // Актуальные проблемы современной когнитивной лингвистики: мат. XV Междунар. лингвистической конф. «Язык и мир». Таврический национальный ун-т им. В.И. Вернадского. – 2008.
29. Евграфова Е.Е. Коммуникативная компетенция // Педагогическое речеведение. М.: Просвещение, 1998. – С. 80-81.

30. Еремеева О.А. О понятии «языковая личность» // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. – Харьков, 1991. – Вып. 1, ч. 2. – С. 434.
31. Зубова Н. Н. – Языковая личность повествователя в прозе А.Я. Яшина (на материале повести «Вологодская свадьба»). – Современная русская лексикология, лексикография и лингвогеография. 2017: Сборник статей / отв. ред. О.Н. Крылова / Ин-т лингв. исслед. РАН. – СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 193-206
32. Иванцева И.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // Вестник ТомГУ. Сер. Филология. 2008. – № 3(4). –
33. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: сб. науч. тр. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5-25.
34. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
35. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. – 264 с.
36. Киз Д. Эджернон, Чарли и я. Издательство «Эксмо», 2021. - 320 с.
37. Кирилина А.В. Проблемы гендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации // Гендер как интрига познания: Альманах. Пилотный выпуск. М., 2002. С. 17
38. Китайгородская, М. В., Розанова, Н. Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. – М., 1995. – 128 с.
39. Колокольцева Т.Н. Речевой портрет персонажа: синтаксический аспект. Филологические науки, 2015, стр. 88-93
40. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: дисс. д. филол. наук – Саратов, 1999. – 53 с.

41. Крысин Л. Языковая норма и речевая практика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2005/2/yazykovaya-norma-i-rechevaya-praktika>
42. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – Вып.1. – с. 90-106.
43. Крюкова Н. Ф. Антропологическое содержание лингвистических идей Г.И. Богина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 36. 2016. С. 164-169.
44. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1995.
45. Леонгард К. Акцентуированные личности / Карл Леонгард; Пер. с нем. В. М. Лещинская; Под ред. В. М. Блейхера. - 2-е изд., стер. - Киев : Выща шк., 1989. - 374 с.
46. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
47. Леорда, С. В. Речевой портрет современного студента. Автореф. дис. канд. филол. наук. – Саратов, 2006.
48. Луговская Е.Г. Компоненты концептосферы языковой личности Смердякова и особенности её дискурсивной реализации в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»: автореф. дисс. к. филол. наук. – М., 2009. – 18 с.
49. Львова Ю.А., Оборина М.В. От языковой компетенции к языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2020. № 2 (65) С. 53–59.
50. Лютикова В.Д. Языковая личность: идиолект и диалект: автореф. дисс. д. филол. н. – Екатеринбург, 2000. – 34 с.
51. Ляпон М.В. Языковая личность: поиск доминанты // Язык система. Язык - текст. Язык - способность. М., 1995.

52. Макеева С.О. Речевой портрет в круге смежных понятий // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики // Екатеринбург, 2014. С. 27-43
53. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего Академический Проект, Фонд «Мир». 2005, 496 с.
54. Маслова, В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М.: Наследие, 1997. – 208 с.
55. Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: Дис. д-ра филол. наук. – СПб., 1993. – С. 87.
56. Менделевич В. Д. Психиатрическая пропедевтика: Практическое руководство для врачей и студентов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: ТОО «Техлит»; «Медицина», 1997. — С. 444. — 496 с.
57. Мочульский К.В. Гоголь. Соловьев. Достоевский / Сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. М.: Республика, 1995.
58. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер А.Ю. Значение текста как внутренний образ // Вопросы психологии. 1997. № 3.
59. Мухортов Д.С. Об общем и частном в понятиях «языковая личность», «речевой портрет», «идиостиль» и «идиолект» (на примере вербального поведения современных политических деятелей). – Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления: материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 2014 г.
60. Николаева Т. М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. Часть 2. – М., 1991. – С. 73-75.
61. Ничипорович Е.А. Кооперативная языковая личность в открытом коммуникативном эпизоде: автореф. дисс. к. филол. н. – М., 1999. – 20 с.

62. Ножкина Э.М. Языковая личность в структуре письма // Вопросы стилистики. Саратов, 1996. Вып. 26.
63. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова.- 4-е изд., дополненное.- М.: Азбуковник, 1999. –944 с.
64. Оленев, С. В. Моделирование динамики русской языковой личности / С. В. Оленев. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2008. – 264 с.
65. Ольшанский И.Г. Язык и языковая личность в условиях современного социального контекста. // РГСУ. Ученые записки. – 2004. – № 1. – С. 79-80.
66. Орлова Н.В. Коммуникативная ситуация – речевой жанр – языковая личность (на материале «Книги отзывов и предложений») // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – 287 с. – С. 227-236
67. Осетрова, Е.В. Речевой портрет политического деятеля: содержательные и коммуникативные основания [Текст] / Е.В. Осетрова // Лингвистический ежегодник Сибири / Под ред. Т.М. Григорьевой. — Красноярск, 1999. Вып.1. — С.58-67
68. Панов М. В. История русского литературного произношения VIII XIX вв. / М. В. Панов. – М. : Наука, 1990. – 453 с.
69. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык. // Избранные труды. М.: Учпедгиз, 1959.
70. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.А.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
71. Пушкин А.А. Способ организации дискурса и типология языковых личностей // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 50-60.
72. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — Изд. 2-е. — М.: Просвещение, 1976. — 544 с.

73. Рубцова, А. В. Осмысление концепта «культурно-языковая личность» с позиции продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании / А. В. Рубцова. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — С. 290-293. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/> [HYPERLINK](#)
["https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/"22](https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/) [HYPERLINK](#)
"https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923"/ [HYPERLINK](#)
["https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/"1923](https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/) [HYPERLINK](#)
"https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923"/ (дата обращения: 28.01.2021).
74. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
75. Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1999.
76. Седов К.Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Вопросы стилистики. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. Вып. 28.
77. Седов К.Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) // Вопросы стилистики. Вып.26. Язык и человек. Саратов, 1996.
78. Седов К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000.
79. Сентенберг К.В. Языковая личность в коммуникативно-деятельностном аспекте // Языковая личность: проблемы значения и смысла: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1994.
80. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1974.

81. Сиротина О.Б. Языковая личность и факторы, влияющие на ее становление // Термин и слово. Нижний Новгород, 1997.
82. Сичинава Ю.Н. Особенности проявления языковой личности в окказиональном словотворчестве: на материале текстов В. Маяковского и И. Северянина: дисс. к. филол. н. – Краснодар, 2007. – 192 с.
83. Смирнова А.А. Психоэмотивная составляющая языковой личности // Современные исследования социальных проблем: №4. – Красноярск: Издательство Научно-инновационный центр, 2011. – С. 27-32.
84. Смирнова А.А. Языковая личность и психотип человека (на примере анализа языка одного из персонажей романа «Белая гвардия» М. Булгакова). [Электронный ресурс].
85. Стоименов Й. А., Стоименова М. Й., Коева П. Й. и др. Психиатрический энциклопедический словарь. — К.: «МАУП», 2003.— 1200 с.
86. Тарасенко Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Краснодар, 2007. – 26 с.
87. Толстой Н.И. Язык и культура // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики. – М., 1991.
88. Фатыхова Л.А. Понятие интериоризации и процесс интериоризации речи // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1. С. 194 – 195.
89. Фатыхова, Л. А. Лингвистические критерии процесса интериоризации речи : На материале англ. диалог. речи : диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.19. - Санкт-Петербург, 1997. - 224 с.
90. Фролов Н.К. Избранные работы по языкознанию. Антропонимика. Русский язык и культура речи. – Тюмень: Изд-во тюм. ун-та, 2005. – Т. 1. – 509 с.

91. Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности в системе формирования социального образа (на материале художественного дискурса): дис.докт. филол. наук. – Челябинск 2012. – 340 с.
92. Шильникова И.С. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа The Man of Property (на материале цикла Д.Голсуорси): дис.... канд. филол. наук. – Иркутск, 2010. – 245 с.
93. Bolinger, D. (1971), *The Phrasal Verb in English*; Cambridge. MA, Harvard University Press.
94. Clark, Irene L. *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Routledge. 2011. p.283.
95. Cornell, A. (1985), *Realistic Goals for Learning Phrasal Verbs*, IRAL 23, 4: 269-279
96. Duranti, A. *Linguistic anthropology: history, ideas, and issues / Alessandro Duranti // Linguistic anthropology: a reader / Edited by A. Duranti. – Second Edition. – Malden, Mass: Wiley-Blackwell, 2009. – Pp. 1–60.*
97. Foley, William A. *Anthropological linguistics: an introduction / William A. Foley. – Malden, MA: Blackwell Publishers, 1997. – 495 p.*
98. Goldberg, Lewis R. *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons / Lewis R. Goldberg // Review of personality and social psychology. Vol. 2. – Beverly Hills: Sage, 1981.– Pp. 141–165.*
99. *Historical Context: Flowers for Algernon. 2004. Exploring Novels, Online Edition. Reproduced in Student Resource Center. Detroit: Gale.*
100. Hill Cheryl. *A History of Daniel Keyes' Flowers for Algernon // LIBR 548F: History of the Book, 2004. 11 pp.*
101. Keyes Daniel. *Flowers for Algernon. Harcourt, Brace & World, 1966. 311 pp.*
102. Keyes, Daniel (1999). *Algernon, Charlie, and I: A Writer's Journey. Boca Raton, FL: Challcrest Press Books. 224 pp.*

103. MacArthur, T. (1989), The Long-Neglected Phrasal Verb; *English Today*, 5, 2: 38-44
104. Making up a Mind (review of *Flowers for Algernon*). 1966. *Times Literary Supplement* (London) (July 21): 629.
105. Meyer, G. (1975), *The Two-Word Verb: A Dictionary of the Verb-Preposition Phrases in American English*; The Hague, Mouton
106. Peoples, J., Bailey G. *Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology*. Cengage. 2011. p.52.
107. Wolfram, Walt. *Vernacular Dialects of English, from Languages and Dialects in the U.S.: An Introduction to the Linguistics of Diversity*. Marianna Di Paolo, Arthur K. Spears, eds. Routledge. p.86.