

УДК 811.111-26

## СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАРТИИ ПЕРСОНАЖА В ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКЕ Р. ДАЛЯ «МАТИЛЬДА»

Е.В. Кобзева

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
г. Самара*

В статье проводится анализ средств создания речевой партии персонажей в англоязычной детской литературной сказке Роальда Даля «Матильда». Речевая партия персонажей создается прямой и внутренней речью. Основные средства изображения персонажей и окружающей их действительности: на фонографическом уровне – графоны; на лексическом уровне – сравнения, жаргонная лексика; на синтаксическом уровне – последовательность простых вопросительных конструкций.

**Ключевые слова:** литературоведение, лингвистика, лингвопоэтический метод, художественный текст, художественный образ, речевая характеристика.

### R. Dahl's Tale "Matilda": Means of Character's Speech Line Creation in Literary Tale for Children

Ekaterina V. Kobzeva

Samara State University of Social Sciences and Education

The paper deals with the analysis of the character's speech portrayal in the English children's literary fairy tale «Matilda» by Roald Dahl. The character's speech portrayal is created by direct and inner speech. The author comes to the conclusion that the writer employs a variety of different means to introduce the character: graphon, imaginative comparison, jargon, a sequence of simple interrogative constructions.

**Key words:** literary studies, linguistics, linguopoetics, literary text, artistic image, speech portrayal.

Художественный текст как основной объект филологического анализа призван выполнять множество функций (коммуникативную, смыслообразующую, функцию памяти и другие) [15. С. 144], главная из которых – функция эмоционально-эстетического воздействия на читателя (в отличие от текста нехудожественного, призванного, прежде всего, сообщить читателю информацию) [17]. Данная функция осуществляется в процессе коммуникации «автор – читатель». Писатель вкладывает в произведение свое видение мира, а читатель пропускает прочитанное через призму своего жизненного опыта и мировоззрения, воспринимая авторский замысел, но интерпретируя его по-своему в зависимости от своего личного опыта.

Художественный текст – объект материальной культуры, связанный с личностью его создателя, с эпохой и местом его написания, с конкретной ситуацией. Данная особенность говорит о необходимости учитывать

экстралингвистические параметры текста при его филологическом анализе [3. С. 31].

То есть художественный текст – это неповторимое полиинтерпретативное средство опосредованной коммуникации «автор – читатель», передающее внутреннее состояние художника и созданное речевыми единицами, наделенными не только прямым, но и переносным значением.

Художественный образ как один из объектов художественного текста – это «конкретная и в то же время обобщенная картина бытия, отражающая в той или иной мере мировосприятие художника слова, созданная им при помощи вербальных средств и художественно-композиционных приемов и имеющая эстетическое значение» [7. С. 39].

Текст является главным объектом исследования гуманитарных наук, включающих в себя филологию – совокупность гуманитарных дисциплин, изучающих историю и сущность культуры через языковой и стилистический анализ письменных текстов [1. С. 467]. Согласно данному определению, филология представляет собой интегративную науку, включающую в себя целый комплекс гуманитарных наук, изучающую, главным образом, текст и языковые и стилистические его компоненты.

Традиционно филологический анализ текста предполагает привлечение исторического, культурологического и других пластов во взаимодействии с литературоведческим и лингвистическим подходом, сформированным в XX веке. По В.В. Виноградову, литературоведческий анализ художественного текста предполагает изучение, главным образом, идейно-тематического содержания текста, его сюжета и жанра [9]. Лингвистический метод исследования начал формироваться Л.В. Щербой, который призывал филологов обращать более пристальное внимание на слово и выразительные средства языка [4. С. 29] .

Литературоведческий и лингвистический методы, взятые в изоляции, не могут детально и целостно изучать художественный текст, проникая в самую суть произведения. В связи с этим становится необходимым изучать текст комплексно [2. С. 10]. Для этого был сформирован новый подход к анализу художественного текста – лингвопоэтический метод исследования.

Лингвопоэтика – это раздел филологии, изучающий эстетические свойства, приобретаемые языковыми единицами в художественном контексте [12. С. 115-125]. Под лингвопоэтическим разбором текста понимается анализ как языковых единиц, их отбора и структурирования, так и поэтики произведения. Он достаточно близок к филологическому анализу, уступая ему лишь в полноте освещения культурно-исторического контекста произведения и его собственно литературоведческих особенностей [4. С. 40].

Творчески развивая методику анализа художественного текста, Л.М. Козеняшева [13], Е.Б. Борисова [6; 7] и Г.Б. Борисова [5] в своих

работах последовательно разработали категории и параметры анализа образа литературного персонажа, в которую включили пять основных параметров:

1) интродукцию персонажа (введение автором персонажа в произведение, создание его первичного образа, посредством которого у читателя формируются первые представления о нем [7. С. 231]);

2) портретную характеристику (описание внешности героя (черт лица, фигуры, позы, мимики, жеста, одежды) как способ раскрытия человека [14]);

3) описание поступков (личностной формы поведения, в которой осуществляется самостоятельный выбор целей и способов поведения, часто противоречащий общепринятым правилам [16]);

4) авторское отношение;

5) речевую характеристику.

В словаре лингвистических терминов под речевой характеристикой (речевым портретом) персонажа понимается подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения героев [16]. Речь персонажа в произведении становится маркером типа его характера, возраста, социального статуса, внешности [11. С. 5].

Е.Б. Борисова отмечает, что необходимо четко разграничивать авторскую речь и речь персонажа в силу того, что данные типы речи являются главенствующими стилистическими компонентами художественного текста [7. С. 223]. Речь персонажей в художественном тексте может передаваться прямой речью (диалогами и монологами) и внутренней речью [10].

Прямая речь выполняет две основных функции: заключает в себе определенную информацию, необходимую для развития сюжета, и выступает в изобразительной функции, рисуя облик героя, у которого своя манера речевого поведения [8]. Внутренняя речь персонажа передается с помощью внутреннего монолога – приёма, заключающегося в воспроизведении мыслей и чувств персонажей; это обращённое к самому себе развёрнутое высказывание героя. Внутренний монолог заключает в себе художественную условность, поскольку оформляет и упорядочивает подчас трудноуловимые процессы человеческого сознания, делая их доступными читателю [16]. Внутренняя речь помогает читателю проникнуть во внутренний мир героя, познать его чувства.

Изучая особенности речевой характеристики персонажа, читатель глубже проникает в самую суть данного образа, узнает о его характере, внешности, возрасте, социальном статусе, внутренних тревогах и переживаниях.

Одной из особенностей авторского стиля в литературной сказке Р. Даля «Матильда» является его приверженность диалогу как основному

способу выражения речевых партий героев. Так, текст «Матильды» состоит, большей частью, из диалогов персонажей, чередующихся с собственно авторской речью. Очевидно, что такое построение способствует наилучшему раскрытию каждого включенного в повествование персонажа и формированию законченных образов.

Для передачи индивидуальных особенностей речевой партии протагониста произведения, Матильды, Р. Даль не использует средства фонографического уровня и никак не комментирует манеру ее речевого произношения в авторских ремарках, что свидетельствует о том, что речь девочки соответствует произносительному стандарту. Для речевого портрета героини характерно соблюдение норм литературного языка. В то же время с точки зрения лексического наполнения речь Матильды демонстрирует незаурядные способности девочки и любовь к чтению книг, которые во все времена являются отличным средством для пополнения словарного запаса и интеллектуального развития человека.

По ходу развития сюжета Даль неоднократно подчеркивает умственные способности девочки и ее любовь к чтению. Подтвердим это конкретными примерами.

*'I'm wondering what to read next,' Matilda said. 'I've finished all the children's books.' 'You mean you've looked at pictures?' 'Yes, but I've read the books as well.'* [18. P. 9]

В данном примере Матильда в разговоре с библиотекарем Мисс Фелпс подчеркивает, что она уже прочла все детские книги (*I've finished all the children's books*), чем вызывает у женщины удивление, так как предполагается, что дети в возрасте главной героини должны просматривать яркие картинки, не обращая внимания на текст. Матильда же, подтвердив существующую теорию, сообщает, что она исключение из правил, так как книги были не только перелистаны в поисках изображений, но и тщательно прочитаны (*I've read the books as well*).

Рассмотрим следующий пример:

*'I would like a really good one that grown-ups read.'* [18. P. 11]

Здесь автор подчеркивает тот факт, что Матильда – необыкновенный ребенок, развитый не по годам в интеллектуальном плане. Закончив изучение литературы для детей, девочка проявляет интерес к тем книгам, что читают взрослые (*a really good one that grown-ups read*), стремясь найти в них ответы на интересующие вопросы и познать мир, так как семья этого ей дать не может в силу ограниченности интересов (материальные блага, телевидение, внешний вид).

Несмотря на высокий интеллект, девочка еще достаточно мала, чтобы понять все написанное в книгах, что видно из следующего примера:

*'I think I can read most things, Miss Honey,' Matilda said, 'although I'm afraid I can't always understand the meanings.'* [18. P. 73]

Так, Матильда прочла детскую литературу, которую нашла интересной, и перешла к чтению художественной литературы для взрослых. При этом, не обладая достаточным жизненным опытом и не имея наставника, который мог бы ей помочь, девочка порой встречается с трудностями в понимании смысла слов (*I can't always understand the meanings*).

Речевой портрет героини также свидетельствует о ее заброшенности родителями и о ее попытке показать миру свои незаурядные способности. Для иллюстрации данного факта, на наш взгляд, достаточно следующих примеров:

*'She doesn't encourage reading books. Nor does my father.'* <...> *'She doesn't really care what I do.'* [18. P. 12]

Данный пример описывает одиночество героини, ее грусть, вызванную тем, что родители ею не интересуются. Так, Матильде хотелось бы, чтобы родители уважали ее интерес – чтение книг, но девочка не получает должного внимания, наталкиваясь на протест родителей (*She doesn't encourage reading books. Nor does my father*). Нехватка любви описана девочкой одной фразой: *She doesn't really care what I do*.

Попытка показать свою значимость, доказать ее всему миру, также выражена одной фразой:

*'Am I a phenomenon?'* [18. P. 174]

*Longman Dictionary of Contemporary English* дает нам следующее определение существительного *phenomenon* – «*something or someone that is very unusual because of a rare quality or ability that they have*» [19]. С его помощью автор подчеркивает стремление героини выделиться, показать свою значимость и уникальность.

Очень важным при анализе речевой партии Матильды является факт смещения ролей «взрослый – ребенок». Так, в отношении с родителями девочка проявляет себя как умудренный опытом «родитель», пытающийся посредством приведения примеров из своей жизни наставить «детей» на истинный путь, либо выделяющий неспособность «малыша» сделать что-либо.

Следующий пример подтверждает нашу первую теорию:

*'There's a boy down the road who got some Superglue on his finger without knowing it and then he put his finger to his nose... The finger got stuck inside the nose,' Matilda said, 'and he had to go around like that for a week. People kept saying to him, "Stop picking your nose," and he couldn't do anything about it. He looked an awful fool.'* [18. P. 30]

В этой сцене Матильда пытается запугать своего отца, который приклеил (благодаря дочери) шляпу к своей голове, рассказывая ему страшную историю о глупом мальчике, намазавшем палец «суперклеем» и решившем засунуть этот палец себе в нос. Тем самым девочка, как истинный родитель, призывает отца (выполняющего в данной ситуации

роль ребенка) быть внимательным, чтобы, как мальчик из рассказа, не выглядеть глупцом.

Вторая теория может быть доказана при помощи следующего примера:

*'I imagine, Daddy,' Matilda said quietly, 'that you weren't looking very hard and you simply took Mummy's bottle of her stuff off the shelf instead of your own.'* [18. P. 59]

Матильда выделяет невнимательность отца, его неспособность прочесть этикетку и выбрать нужный пузырек. Тем самым девочка будто бы ругает его, читает ему мораль.

Истинная же сущность характера девочки выражается ею самой в следующей фразе:

*'Children are not so serious as grown-ups and they love to laugh.'* [18. P. 77].

Как видно из примера, девочка относит себя к миру детей, подчеркивая легкость, простоту и открытость последних. Кроме того, она находит оправдание своим шалостям, описанным в произведении ранее: дети любят шутить и смеяться (*they love to laugh*), а взрослым этого не дано понять.

Эмоциональность и экспрессивность речи героини достигаются с помощью простых предложений восклицательного типа: *'I did not do it!'; 'I'm telling you I did not do it!'* [18. P. 158]; *'I'm getting it! I'm starting to do it!'* [18. P. 208]; *'I don't want to go to Spain! I love it here and I love my school!'* [18. P. 226].

Речевой портрет Матильды служит одним из средств передачи авторского отношения: Р. Даль считает свою героиню особенной, похожей в чем-то на него самого. Об уникальности девочки писатель напоминает в большинстве фраз героини.

Мисс Транчбул, антагонист произведения, является более колоритным персонажем. Для передачи индивидуальных особенностей речевой партии Мисс Транчбул Р. Даль использует средства фонографического уровня – графоны (*Chop 'em off and throw 'em in the dustbin, you understand?* [18. P. 109]) – и комментирует манеру речевого произношения в авторских ремарках (*She hardly ever spoke in a normal voice. She either barked or shouted* [18. P. 81], *barked* [18. P. 82], *snapped* [18. P. 83], *yelled* [18, C. 109], *screamed* [18. P. 115], *bellowed* [18. P. 138], *roared* [18. P. 159]), что свидетельствует о том, что речь директрисы частично соответствует произносительному стандарту. Тем самым Р. Даль подчеркивает необразованность, мужеподобие и агрессивность героини. Для речевого портрета Мисс Транчбул в целом характерно соблюдение норм литературного языка. В то же время с точки зрения лексического наполнения ее речь выдает низкий интеллектуальный уровень и ненависть

к детям. Последнее неоднократно подчеркивается Р. Далем в ходе развития сюжета произведения. Подтвердим это конкретными примерами.

*'What is it you want? ...What's the matter with you? Have those little stinkers been flicking spitballs at you?'* [18. P. 79]

В первую очередь необходимо отметить, что речь Мисс Транчбул напоминает допрос, так как она чередует простые специальные вопросы, на которые требуется незамедлительный ответ. Помимо этого, директриса называет учеников *little stinkers*, что означает «*very unpleasant, very bad*» [19], и, еще не разобравшись, предполагает, что дети совершили какой-то плохой поступок (*Have those little stinkers been flicking spitballs at you?*).

Рассмотрим следующий пример:

*'This clot,' boomed the Headmistress, pointing the riding-crop at him like a ra-pier, 'this carbuncle, this poisonous pustule that you see before you is none other than a disgusting criminal, a denizen of the underworld, a member of the Mafia!'... 'A thief! ...A crook! A pirate! A brigand! A rustler!'* [18. P. 115]

Здесь мы встречаем несчетное число определений, которые дает Мисс Транчбул Брюсу Богтроттеру, обвиняя последнего в поедании ее торта – *clot, carbuncle, poisonous pustule, disgusting criminal, denizen of the underworld, member of the Mafia, thief, crook, pirate, brigand, rustler*. Примечательно, что употребление в речи подобных определений неприемлемо для того, кто занимает пост директора.

Сама Мисс Транчбул также признается, что не любит детей: *'I don't like small people'* [18. P. 144], рисуя в своем воображении способы расправы с последними, что подтверждается следующими примерами:

*'...it's no good just telling them. You've got to hammer it into them. There's nothing like a little twisting and twiddling to encourage them to remember things. It concentrates their minds wonderfully.'* ([18. P. 149]

*'I have never been able to understand why small children are so disgusting. They are the bane of my life. They are like insects. They should be got rid of as early as possible. We get rid of flies with fly-spray and by hanging up fly-paper. I have of-ten thought of inventing a spray for getting rid of small children. How splendid it would be to walk into this classroom with a gigantic spray-gun in my hands and start pumping it. Or better still, some huge strips of sticky paper. I would hang them all round the school and you'd all get stuck to them and that would be the end of it...'* [18. P. 154]

Из приведенного выше первого примера становится очевидно, что у Мисс Транчбул отсутствуют задатки педагога, так как лучшим, на ее взгляд, методом обучения является «вбивание» (*to hammer it into them*) – в прямом смысле этого слова – в головы детей знаний, физические наказания (*twisting and twiddling to encourage them to remember things*). Второй пример также наводит читателя на мысль, что Мисс Транчбул необходимо держать как можно дальше от детей. При помощи сравнения (*like insects*) Р. Даль показывает, что в глазах директрисы ученики

ничтожны. А изобретаемые методы расправы с детьми (*a spray for getting rid of small children, huge strips of sticky paper*) заставляют подумать, что женщина сошла с ума, сконцентрировав слишком пристально свое внимание на ненависти к ученикам.

Можно предположить, что директриса не любит саму себя за то, что была ребенком. Но Мисс Транчбул находит отличный выход из данного положения, что подтверждают такие примеры:

*'Oh, but you must have been a little girl once, Headmistress. Surely you were.'* *'Not for a long anyway,'* Miss Trunchbull barked, grinning. *'I became a woman very quickly.'* [18. P. 82]

*'I was never a small person.'* [18. P. 145]

Женщина никогда не была ребенком (*I was never a small person*), а если и была, то недолго (*Not for a long anyway... I became a woman very quickly*).

Другой характерной особенностью Мисс Транчбул является ее особенно сильное отрицательное отношение к главной героине – Матильде. Проиллюстрируем это примерами:

*'Of course she did it,'* Miss Trunchbull boomed. *'And I'll tell you what. I wish to heavens I was still allowed to use the birch and belt as I did in good old days! I'd have roasted Matilda's bottom for her so she couldn't sit down for a month!'* [18. P. 85]

*'Oh, yes, you did!'* the Trunchbull roared back. *'Nobody else could have thought up a trick like that! ... You are finished in this school, young lady!... You will probably never see the light of the day again!'* [18. P. 158]

Данные реплики директрисы показывают, что, полагаясь на слова Мистера Вормвуда о Матильде, Мисс Транчбул возненавидела девочку, предписывая ей все грехи мира и соответствующие за них наказания (*I was still allowed to use the birch and belt... I'd have roasted Matilda's bottom for her so she couldn't sit down for a month; You will probably never see the light of the day again*), и даже личная встреча с девочкой в классе не смогла изменить мнение антагониста о ребенке.

Эмоциональность и экспрессивность речи Мисс Транчбул достигаются с помощью простых предложений восклицательного и вопросительного типов: *'I am never mistaken, Miss Honey!'* [18. P. 82]; *'Why are you wasting my time?'* [18. P. 82]; *'And my answer is no!'* [18. P. 84]; *'I don't give a tinker's toot what your mummy thinks!'* [18. P. 109]; *'Come up here!'* [18. P. 113]; *'I do not want your middle names, you blister!'* [18. P. 137]; *'I'm telling you to shut up!'* [18. P. 159]; *'What the blazes is this?... Who's doing this? Who's writing it?'* [18. P. 215]. К данному приему Р. Даль прибегает почти в каждой реплике персонажа, подчеркивая ее неуравновешенность и грубость. Помимо этого, как говорилось ранее, речь Мисс Транчбул насыщена разного рода выражениями, неприемлемыми для педагога и женщины: *little stinkers* [18. P. 79], *for heaven's sake, woman* [18. P. 82], *clot,*



*foul carbuncle, poisonous pustule, criminal* [18. P. 115], *go to blazes* [18. P. 118], *shut up* [18. P. 159].

Речевой портрет Мисс Транчбул служит одним из средств передачи авторского отношения: Р. Даль относится к директрисе негативно, изображая некоего монстра, готового уничтожить каждого ребенка на планете. Возможно, автор воспроизводит все свои детские обиды на учителей, представляя Мисс Транчбул в столь нелицеприятном свете.

Из речевых партий персонажей мы получили всю необходимую информацию: внешность, характер, социальный статус, уровень образованности персонажей, их тревоги и переживания. Наделяя Матильду силой, автор подчеркивает детскую непосредственность и бесстрашие, в силу не слишком большого жизненного опыта. Включая в речь взрослых-антагонистов вульгарные слова и выражения, Даль указывает на несовершенство мира взрослых и его жестокость. Важно отметить, что Р. Даль не прибегает к сложным синтаксическим конструкциям и яркой образности в речи героев, что говорит о явной направленности произведения на детскую аудиторию.

Таким образом, речевые характеристики персонажей позволяют выявить характерно-индивидуальные элементы в структуре их образов, изучение речевых партий героев на разных уровнях языка способствует глубокому осмыслению языковых единиц в их речевом воплощении как средств создания образов и оказания эмоционально-эстетического воздействия на читателя.

Языковые средства в речевой характеристике персонажей, в частности графоны, сравнения, жаргонная лексика, последовательность простых вопросительных конструкций показывают низкий интеллектуальный уровень, неуравновешенность, эмоциональное состояние антагониста произведения в противовес спокойствию главной героини.

### Библиографический список

1. *Аверинцев С.С.* Филология // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. С. 467-468.
2. *Бабенко Л.Г.* Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М., 2003. 496 с.
3. *Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В.* Лингвистический анализ художественного текста: практикум. М., 2004. 489 с.
4. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.
5. *Борисова Г.В.* Лингвопоэтические средства создания образов пожилых англичан в романном творчестве Р. Пилчер: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011. 184 с.
6. *Борисова Е.Б.* Перевод как словесно-художественное

творчество и как результат научно-филологического анализа текста: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 209 с.

7. *Борисова Е.Б.* Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвопоэтика, перевод: Дис. ... д-ра филол. наук. Самара, 2010. 383 с.

8. *Видеотьютор по русскому языку* // Электронный ресурс Интернет: <http://videotutor-rusyaz.ru> (дата обращения: 20.04.2015).

9. *Виноградов В.В.* Язык художественного произведения // Вопросы языкознания. 1954. № 5. С. 3-27.

10. *Геворкян Г.А.* Некоторые особенности передачи речи персонажей в переводе рассказа Ф.С. Фицджеральда «Ледяной дворец» // Электронный ресурс Интернет: <http://www.fitzgerald.narod.ru/critics-rus/gevorkan-iceralace.html> (дата обращения: 15.04.2015).

11. *Жданович М.А.* Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном диалоге (на материале современной англоязычной драматургии): Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2009. 195 с.

12. *Задорнова В.Я.* Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 29. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 115-125.

13. *Козеняшева Л.М.* Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков: Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. 192 с.

14. *Литературный энциклопедический словарь* / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.

15. *Лотман Ю.М.* Текст и полиглотизм культуры // Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Таллин, 1992. С. 142-147.

16. *Словари и энциклопедии на Академике* // Электронный ресурс Интернет: [dic.academic.ru](http://dic.academic.ru) (дата обращения: 20.04.2015).

17. *Чаковская М.С.* Текст как сообщение и воздействие. М., 1986. 128 с.

18. *Dahl R. Matilda.* N.Y.: Puffin Books, 1990. 233 p.

19. *Longman Dictionary of Contemporary English* // Электронный ресурс Интернет: <http://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 3.02.2015).