

Министерство образования и науки
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ивановский государственный политехнический университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сборник научных статей

Выпуск 11

Иваново 2017

УДК 81+82.09

Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение : сб. науч. ст. — Иваново: ИВГПУ, 2017. — Вып. 11. — 116 с.

В сборнике представлены результаты научных исследований по ряду актуальных проблем методики преподавания иностранных языков, лингвистики, литературоведения и культурологии.

Сборник адресован лингвистам и литературоведам, студентам и аспирантам филологических факультетов, а также широкому кругу читателей.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

канд. филол. наук, доц. ***Т. Г. Барышева*** (отв. редактор)
канд. филол. наук, доц. ***А. А. Абызов*** (зам. отв. редактора)
канд. филол. наук, доц. ***Л. Н. Гусарова*** (отв. секретарь)

Информация об опубликованных статьях представлена в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 3525-12/2015К от 08.12.2015



Л. Н. Гусарова

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: gusarova.ln@yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье исследуются особенности значения имени собственного в языке и речи. В качестве семантического ядра антропонимов выделяется набор категориальных (обобщающих) сем.

Ключевые слова: имена собственные; семантика имени собственного; категориальные (обобщающие) семы.

Сторонники концепции специфического статуса имени собственного (ИС) признают наличие значения и в языке, и в речи и рассматривают ИС как языковые единицы, отражающие взаимодействие всеобъемлющих категорий общего и единичного. Как указывают М.Я. Блох и Т.Н. Семенова, в каждом своём

употреблении ИС являются выражением взаимоопределения сущего (предметной сущности) и иного (т. е. моментов различия и отличия), характеризующих данное проявление сущности [1, с. 24]. Аналогичную точку зрения высказывают многие ученые (С.Д. Кацнельсон, М.Н. Ермаченко, Н.Ф. Иртеньева, В.А. Никонов, В.Д. Бондалетов, Н.С. Деренкова, Л.Г. Шеремет, А.А. Живоглядов, О.И. Фоякова и др.).

Исследователи отмечают, что само существование конкретного речевого значения ИС, с одной стороны, указывает на возможность актуализации им различных речевых смыслов, а с другой стороны – на потенциальное единство конкретных смыслов ИС в их обобщенном (языковом) значении (А.В. Суперанская, М.Я. Блох, Т.Н. Семенова и др.). Доказательством “двусторонности” ИС, проявляющейся в единстве его языковой формы и языкового значения, является непосредственное функционирование языка.

По признанию ученых, языковой знак в содержательном плане представляет собой континуум, в котором выделяются семантические признаки разного уровня абстракции, имеющие разный удельный вес, статус, содержание и коммуникативную значимость в семантике слова. Основные классифицирующие признаки исследователи противопоставляют вспомогательным, дополнительным. Некоторые признаки могут быть связаны с грамматической системой языка, с функционально-прагматической сферой или со стилистикой. В рамках общего подхода признаки могут относиться к разряду категориальных (интегральных, обобщающих), т. е. многократно повторяющихся в разных актах общения, либо дифференциальных (различительных, конкретных), относящихся лишь к данному, ситуативно связанному высказыванию (О.И. Фоякова, И.В. Карасик, С.Ю. Потапова и др.). Иными словами, в семантической структуре ИС как знака выделяются стабильная и вариативная части, которые рассматриваются как малое (эксплицитное) и большое (имплицитное) содержание. Одинаковое понимание как у говорящего, так и слушающего осуществляется благодаря эксплицитному содержанию семантических признаков, а имплицитное содержание семантической структуры реализуется за счет включения ассоциативных связей [3, с. 165].

Выделение категориального признака (совокупность наиболее существенных признаков и отношений) объясняется в лингвист-

тике тем, что языку по своей природе свойственна категоризация, поскольку любое слово, в том числе ИС, обобщает, классифицирует, относит предмет номинации к определенной группе.

Возможность употребления ИС в обобщенном виде дает основание В.Н. Чижовой толковать значение ИС как родовидовое (логическое) определение ИС, представляющее собой в сущности энциклопедическое толкование самого предмета (например: Германия – одна из европейских стран). Обобщенное толкование ИС подводится под родовое понятие “имя референта”, а индивидуальное – под его нарицательное обозначение [6, с. 17].

Когда говорят о разложимости значения языкового знака и описании значения как совокупных признаков, подразумевают использование метода компонентного анализа, в основе которого лежит представление о том, что “значение слова – это упорядоченная структура сем, выделение которых, как правило, сводится к дефиниционной методике” [1, с. 31].

В лингвистике существуют различные классификации сем. Наиболее приемлемой представляется типология И.А. Стернина. В качестве семантического ядра у ИС-антропонимов выделяется следующий набор категориальных (обобщающих) сем: *существительное, ИС, материальное, исчисляемое, одушевленное, разумное, лицо, род, национально-языковая принадлежность, социальная характеристика, эмоционально-оценочная характеристика*. Набор этих компонентов позволяет антропонимам выступать в роли выразителей конкретного смысла в заданных условиях ситуации и контекста.

Архисема “*существительное*” указывает на то, что ИС относится к именам существительным, как и другие разряды имен существительных нарицательных. Их семантическое задание заключается в назывании единичных предметных объектов.

Сема “*имя собственное*” причисляет ИС к классу проприальной лексики среди имен существительных и образует оппозицию с семой “имя нарицательное”, противопоставляя ИС и ИН внутри класса существительных.

Сема “*материальное*” указывает, что ИС относится к группе имен существительных материальных и отграничивает их от существительных с абстрактным значением, например: *Berta – Frau, Arbeiterin, Kanone / Gedanke, Pflicht*.

Сема “исчисляемость” – лексико-грамматическая сема. ИС может употребляться и во множественном числе, но язык накладывает ограничения на данное употребление.

Маркер “разумное” указывает на деление живого материального мира на объекты, наделенные разумом, по сравнению с объектами, лишенными интеллекта, например: *Marta – Frau, Mutter, Beamte / Johannisbeere, Wurm*.

Тематическая сема “*nol*” соотносит ИС с существительными соответствующего пола: ИС мужского пола ассоциируется в сознании языковой личности с другими существительными мужского рода, ИС женского рода – с существительными женского рода: *Manfred, Fritz – Mann, Lehrer, Rentner / Monika, Katharina – Mädchen, Verkäuferin, Schwester*. Маркером рода в немецком языке является артикль: *die Elbe, der Irak, (das) Russland, die Müller*. Категория лица ИС-антропонимов предполагает, прежде всего, одушевленность объекта и выражается с помощью активного привлечения лексики других классов одушевленных объектов (имена различных классов живых организмов: животных, рыб, птиц, насекомых и т. д.) для вторичной номинации на основе метафоризации, например: *Ласточка, Цербер*. Признак биологического рода, тесно взаимодействующий с категориальными признаками одушевленности и лица, не всегда совпадает с грамматическим родом (*Julia > Julius*), напротив, в некоторых случаях род ИС невозможно определить (*Schröder*). Следовательно, исходя из коммуникативной потребности, имеет место речевая грамматика.

Сема “национально-языковая принадлежность”, по мнению исследователей, указывает на принадлежность ИС к определенной национальной ономастической системе. Однако факт хождения ИС определенных разрядов в нескольких языках показывает, что вероятность выделения такой семы не всегда возможна (например, антропонимы *Anna, Maria, Rita, Alexander* и др.). Очевидно, выделение данной семы в семантической структуре ИС может считаться факультативным.

К разряду категориальных признаков исследователи относят и признак социального статуса, специфика которого проявляется как во внешней, так и во внутренней формуле данной категории. Можно говорить о ее многомерности, поскольку социальный статус через категорию модальности входит в систему функциональ-

но-семантических категорий языка, относится к функционально-стилистическим категориям речи и, наконец, является категорией социолингвистики. Статусно-маркированные номинации позволяют почти безошибочно определить их номинантов (маленьких детей, младших школьников, подростков, уголовников и т. п.) и подтвердить, что статусный вектор является системообразующим признаком категории социального статуса человека [3, с. 192, 230; 4, с. 165; 2].

Значение ИС в речи – это его частное, узкое применение, видовое по отношению к общему значению в языке. Выделение частных, видовых, семантических признаков и характеристик дает определенную последовательность в перечислении видовых различительных наименований. Чем больше различительных признаков (дескрипций), тем конкретнее ИС, тем больше подчеркивается индивидуальность референта. Наполняясь конкретным соединением в речи, ИС приобретает соотнесенность с понятием, преобразуется в слово с общепринятой структурой [6, с. 19].

Таким образом, если предназначением категориальных признаков является классификация, то дифференциальные семантические признаки служат для конкретизации объектов, это – дополнительные признаки. Смысловая структура именованного, указывает С.Ю. Потапова, создается путем накладывания содержания интерпретационного признака на классификационное объяснение категориального признака [4, с. 167]. Определенное признаковое своеобразие имеют наименования, в которых с объектом одновременно в качестве атрибута называются несколько признаков. В результате номинант не только определенным образом характеризует объект, но создает его комплексный образ.

Таким образом, семантическую структуру наименований можно формально представить в виде модели: категориальный концепт плюс дифференциальные признаки. В модели выделяются семантические характеризующие признаки и прослеживается триединая сущность знака: семантика, синтактика и прагматика.

Список использованной литературы

1. Блох М.Я., Семенова Т.Н. Имена личные в парадигматике, синтагматике и прагматике. М., 2001.

2. Гусарова Л.Н., Шмидт И.Р. Переход имен собственных в нарицательные (на материале немецкого языка) // Информационная среда вуза: материалы XIX междунар. науч.-техн. конф. Иваново: ИГАСУ, 2012.

3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 2002.

4. Потапова С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. Ярославль, 2003.

5. Фоякова О.Н. Имена собственные в художественном тексте. М., 1990.

6. Чижова В.Н. Немецкие имена собственные и их деривационные потенции: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 1997.

А. В. Даллакян

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: armyda@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье раскрывается опыт формирования и развития навыка речевой коммуникации студента вуза нефилологического профиля посредством лично-ориентированного подхода в рамках учебной дисциплины «Русский язык и культура речи». Акцентируется внимание на нетрадиционных формах организации индивидуальной и коллективной деятельности студентов на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: русский язык; культура речи; речевая коммуникация; лично-ориентированный подход.

Русский язык и культура речи – предмет огромного мировоззренческого потенциала, большой функциональной значимости, является неотъемлемой частью подготовки специалистов различного профиля, призванных в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта достичь уровня владения русским языком и культурой речи для упрощения общения между

бизнесом многих стран. Это означает, что студент должен овладеть орфографической, орфоэпической, лексической и грамматической нормами изучаемого языка в пределах программных требований и правильно пользоваться ими во всех видах речевой коммуникации: «Овладение культурой речи предполагает знание правил и законов, по которым развивается язык, знакомство с неисчерпаемыми его смысловыми и стилистическими богатствами, умение разбираться в живых языковых процессах, отмечая прочь то ненужное, что засоряет или обесцвечивает язык, и в то же время, развивая в нем все ценное, накопленное веками или возникающее вновь» [2, с. 3]. К задачам курса «Русский язык и культура речи», прежде всего, нужно отнести совершенствование и дальнейшее развитие полученных в школе знаний, умений и навыков в различных видах речевой деятельности: чтении, письме, слушании и говорении; он предполагает некоторые формы коррективной работы по устранению возможных недостатков в уровне сформированности любого из этих видов. В результате плановой подготовки студентом должно быть достигнуто такое владение русским языком и культурой речи, которое предполагает наличие знаний, умений и навыков, позволяющих: владеть профессионально значимыми устными и письменными жанрами научного, официально-делового, публицистического стилей; пользоваться различными лингвистическими словарями; владеть нормами литературного языка; знать о научном стиле речи и особенностях языка деловых документов, а также о социальных факторах, влияющих на изменение языковой ситуации; владеть профессионально значимыми устными и письменными жанрами научного, официально-делового, публицистического стилей речи, необходимыми для общения в профессиональной сфере; понимать связь культуры речи и культуры общения и иметь основные навыки практического владения языковыми средствами, необходимыми для успешной коммуникации в различных сферах общения.

Между тем формирование умений речевой деятельности на любом языке не может и не должно быть фрагментарным и конечным. Речемыслительные процессы, как основополагающие в нашей жизни, должны формироваться в пространственно-временном континууме. Соблюдение этих условий позволит достичь поставленных целей и реализовать процесс непрерывного образования [2, с. 192]. Русский язык исторически является важ-

нейшим предметом общеобразовательного обучения. Однако его воспитывающие и развивающие резервы полностью до сих пор не изучены. Бытующие представления сводятся к тому, что изучение русского языка закладывает основы речевой деятельности, является дополнительным средством расширения кругозора студентов, позволяет углубить знания студентов всех специальностей о структуре родного языка, совместно с изучением родного языка помогает лучше понять общечеловеческие способы речевой коммуникации, способствует воспитанию чувств патриотизма, интернационализма, нравственных качеств личности. Основное назначение русского языка как предметной области вузовского обучения видится в овладении студентами умением общаться на русском языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием текстов, письмо). Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевой коммуникации каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего. Если речевая коммуникация представляет собой обмен вербальными сообщениями с целью обеспечения взаимопонимания и взаимодействия между членами социальных коллективов, то коммуникативная деятельность, как и всякая иная целесообразная деятельность, опирается на социальные мотивы и цели, а ее содержанием является решение поведенческих задач. Успех обучения коммуникации зависит от того, насколько мотивированы, целесообразны и реализуемы задачи, поставленные перед студентами. Курс «Русский язык и культура речи», на наш взгляд, должен готовить не столько к фактическому усвоению знаний, сколько к приведению их в систему для оптимального использования в процессе речемыслительной деятельности.

Не претендуя на полноту анализа ситуации, мы считаем, что следующие факторы негативно влияют на результат обучения: низкий уровень базовой подготовки в рамках средней школы, не дающий возможности быстрого прироста знаний и умений в изменившихся образовательных условиях; барьер психологического страха

у учащихся с неадекватной самооценкой и низким уровнем само-рефлексии; несамостоятельно принятое решение об обучении у некоторых категорий учащихся.

Одним из наиболее эффективных путей развития и формирования навыка речевой коммуникации является реализация лично-стно-ориентированного подхода. Это объясняется тем, что в процессе обучения языку необходимо учитывать индивидуальные способности каждого студента. Развитие диалектического мышления у студентов при изучении культуры речи предполагает формирование у них представлений о всеобщих связях и взаимодействии явлений действительности и языка. Русский язык – это не только предмет изучения, но и средство обучения другим дисциплинам, т. к. во всех сферах общения язык, а тем более культура речи, выступает как непосредственная действительность мысли. Высшие достижения человеческой мысли, самые глубокие знания и самые пламенные чувства останутся неизвестными для людей, если они не будут ясно и точно оформлены в словах. Язык – это орудие для выражения мысли. И мысль только тогда становится мыслью, когда она высказана в речи, когда она вышла наружу посредством языка, когда она, как сказали бы философы, опосредована и объектировалась для других.

Проблема интереса к изучению русского языка в стенах вуза связывается с нестандартностью подхода к организации изучения предмета и к его содержанию, ведущего к активизации мыслительной деятельности студентов, к обостренному восприятию мотивов учения, самого процесса осмысления основ соответствующей науки. Нестандартность работы на семинарских занятиях помогает возбуждению эмоций, нередко радостного чувства в процессе деятельности, удовольствия от полученного результата. Нестандартные задания представляют собой проблемные ситуации, т. е. ситуации, вызывающие у студентов затруднение, путь преодоления которого следует творчески искать. Затруднения в заданиях, включающих проблемные ситуации, обусловлены наличием противоречия или несогласованности либо во внутренней структуре подобного задания, либо в системных связях данной структуры с другими явлениями языка, а также внеязыковой действительности. Обращение к игре объясняется тем, что в игровой ситуации благодаря моменту условности относительно легко воспроизвести или ими-

тировать основные факторы, определяющие коммуникацию (мотивы и цели участников, их социальные роли, обстоятельства общения, тактики достижения целей). «Игра начинается не тогда, когда студенты получают задание, а тогда, когда им становится интересно играть. Это значит, что у студентов игра вызывает приятные эмоции и дает пищу их уму» [1, с. 11]. Игра позволяет создавать эмоции, но и сама нуждается в предварительном эмоциональном настрое студентов. Его можно создавать искусственно, например, шуткой. Если студенты в данный момент устали, подавлены, то предложение участвовать в игре может вызвать у них отрицательную реакцию. Переход от традиционных форм работы к игре должен быть и неожиданным для студентов, и мотивированным с точки зрения целей данного семинарского занятия или цикла занятий. Поводом к игровому этапу занятия может быть внешняя ассоциация и мотивированная методическая установка. Игра всегда проблемна. Задачи, которые ставятся перед студентами, не должны быть слишком простыми, но в то же время они должны быть сильными для них. Можно стимулировать интеллектуальную деятельность студентов и искусственно, с помощью вопросов типа: «А как бы вы поступили в такой ситуации?»; «Давайте подумаем, что делать, если...»; «Я вот думаю, так ли это, но и сама пока не разобралась. А что бы вы посоветовали мне?» и т. д.

Итак, развивающее обучение средствами русского языка может быть реализовано, если глубоко изучаются и учитываются индивидуально-психологические особенности усвоения содержания обучения студентами. Особое значение имеют языковые способности студентов в сочетании с другими психологическими условиями, влияющими на уровень их обучаемости по русскому языку. Психологический анализ позволяет не только определить направление, содержание и формы работы, но и оценить результаты развивающего обучения средствами русского языка. Все вышеизложенное убеждает нас в том, что русский язык как предмет вузовской программы может быть действенным фактором всестороннего развития личности студента. Однако для этого требуются глубокая перестройка профессиональной подготовки преподавателя, поиск и внедрение в вузовскую практику психологически адекватных методических приемов учебно-воспитательной работы по предмету.

Список использованной литературы

1. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: кн. для преп. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1987. 288 с.
2. Люстрова З.Н., Скворцова Л.И., Дерягина В.Я. О культуре русской речи. М.: Знание, 1987. 174 с.
3. Озерская Е.В. Опыт подготовки аспирантов КрасГАУ к сдаче экзаменов кандидатского минимума по иностранному языку // Вестн. Краснояр. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2004. № 6. С. 189–193.

И. В. Долинина, Н. Н. Челышева

ФОРМЫ И ВИДЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ивановский государственный химико-технологический университет
e-mail: dolininaIV@yandex.ru, nn_chel@mail.ru

В статье представлен учебно-методический опыт работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения. Авторы показывают, как использование разнообразных форм и видов работы с лексикой способствует формированию лингво-коммуникативной компетенции студентов из-за рубежа.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексика русского языка; лингво-коммуникативная компетенция.

В современных образовательных условиях обучение русскому языку как иностранному невозможно представить без активного поиска оптимальных методических подходов, без варьирования и сочетания актуальных форм работы по формированию коммуникативных навыков у студентов. Лингво-коммуникативная компетенция, которую определяют как «совокупность языковых знаний, умений, навыков, владение общей лексикой и способность осуще-

ствления речевой деятельности» [1, с. 172], признаётся основным показателем качества и результата обучения РКИ.

Уже первые занятия на подготовительном отделении закладывают основы лингво-коммуникативной компетенции. При этом важно, чтобы её формирование осуществлялось, указывает Т.В. Веракса, в «триединстве компетенций – языковой, коммуникативной и культурологической» [2, с. 242]. Такой синтез компетенций осуществляется в работе с лексикой на занятиях РКИ на подготовительном отделении. В этой связи проблема поиска новых форм работы, направленных на формирование навыков продуктивного владения лексикой, является актуальной. Нужно помнить, что лексику нельзя рассматривать обособленно от фонетики, грамматики, письма. Поэтому на современном этапе развития методики РКИ методическими единицами описания речевой коммуникации признаны ситуации общения, интенции и речевые действия, то есть ведущим принципом становится обучение, как это обозначает М.В. Васенкова, «при помощи языка и через язык» [1, с. 173].

Преподаватели кафедры русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета при работе с иностранными учащимися подготовительного отделения используют принцип аспектного обучения, которое дает возможность овладеть фонетикой, грамматикой и лексикой на основе указанных коммуникативных единиц. Это существенно помогает развивать коммуникативные навыки учащихся и способствует успешному «выходу» в устную и письменную речь.

Однако при продуцировании как подготовленной, так и спонтанной речи трудности может испытывать даже носитель языка. В практике овладения речью на неродном языке достижение говорения было и остается самым трудным этапом. В своей статье мы последовательно рассмотрим, какие виды и формы работы с лексикой позволяют снять эти трудности и сформировать у студентов-иностранцев навыки устной и письменной коммуникации.

На первом месте находится устная речь, которая востребована уже в самом начале пребывания иностранцев в России, так как продиктована необходимостью разрешения социально-бытовых и учебных проблем. Но большинство студентов даже при знании определенной лексики и некоторых речевых конструкций испытывают психологические трудности в указанных сферах жизни, связан-

ные, прежде всего, с языковым барьером. Преподавателю русского языка необходимо снять эти трудности на занятиях, отработывая те или иные речевые клише в типичных ситуациях.

Так, например, важное место на занятиях занимает изучение русского речевого этикета. Моделируя ситуации, в которых нужно использовать выражения «Приятного аппетита!», «Всего хорошего!», «Извините, я ошибся», «Будьте здоровы!», преподаватель дает задания разыграть диалоги в соответствующих ситуациях. Желательно при этом использовать визуальный ряд: рисунки, фото, фрагменты видео и др. Затем учащимся предлагается подобрать из готовых образцов синонимические фразы с лишними опциями: «Всего доброго!», «Пока!», «Ешьте на здоровье!», «Извините, я набрал номер неправильно», «Не болейте!», «Извините, я попал не туда!» и т. д. Таким образом, студенты многократно проговаривают правильные варианты речевых образцов, тем самым овладевая формулами речевого этикета и снимая некоторые коммуникативные трудности.

Клишированные фразы русского этикета со временем изменяются мало, тогда как лексика русского языка за последнее десятилетие значительно пополнилась новыми словами (в первую очередь, иностранными), которые еще не вошли в учебники и учебные пособия для студентов из-за рубежа. Перед преподавателем стоит задача внимательно отбирать лексический минимум и сопоставлять его с минимумом, предложенным стандартами и программами по русскому языку как иностранному.

Для того чтобы быть активным коммуникантом, иностранному студенту, кроме основного набора лексических единиц, необходимо знать такие слова, как: «пара» (урок в университете), «универ» (университет), «хвост» (академическая задолженность) и др. Отсутствуют в учебниках для иностранных учащихся и такие популярные сегодня русские имена, как: Лиза, Настя, Алёна, Егор и т. д., что также затрудняет коммуникацию. В диалогах преподаватель должен часто использовать различные современные имена и реалии.

В соответствии с разработанным в методике преподавания РКИ коммуникативным принципом, позволяющим рассматривать учебный процесс как процесс естественного общения, в дополнение к работе с речевыми моделями мы используем на уроках раз-

ные виды заданий, позволяющие выработать коммуникативные навыки: диалоги, блиц-опросы, ролевые игры, беседы.

При работе с диалогами даются следующие задания: а) реплика-стимул и задание к ней: «Продолжите диалог», «Дайте ответ на реплику»; б) реплика-ответ и задание: «Начните диалог», «Подберите иницирующую реплику». При этом важно следить, чтобы у студентов формировались навыки именно продуктивного владения лексикой, чтобы не возникала ситуация, описанная в работе Е.В. Городецкой и Е.В. Новиковой, когда «внимание на занятиях уделяется изучению стандартных ситуаций общения с клишированной речью, процесс порождения которой имеет иную психологическую природу по сравнению с обычной речью» [3, с. 212]. Важно сориентировать студентов на то, что в реальной жизни носители русского языка не всегда говорят по стандартным, четким правилам и, следовательно, некоторые речевые образцы оказываются нерабочими. Поэтому на занятиях следует создавать атмосферу живого речевого общения [см. об этом: 6, с. 238].

Необходимо обращать внимание на речевую активность самого студента. Если позволяет организация учебной деятельности в вузе, мы предлагаем проводить часть урока или урок в целом в библиотеке, университетском музее, на экскурсии по городу, даже на лыжной прогулке. При этом сочетаем различные формы работы над устной лексикой в разных видах упражнений и заданий. Сюда входит обязательная языковая подготовка к уроку; во время урока активно используются ролевые игры и диалоги; после урока – обсуждения в виде диалогов, интервью и т. д. Любое высказывание студента должно быть мотивировано, то есть вызвано потребностью что-то сказать, и подобная практика проведения занятий, несомненно, помогает стимулировать учащегося к речевой деятельности.

Также преподаватели нашей кафедры используют практику работы с известными мультфильмами и кинофильмами, например: «Каникулы в Простоквашино», «Морозко», «Кавказская пленница». Материал отбирается на усмотрение преподавателя и в соответствии с контингентом учащихся. Обязательной является предварительная подготовка к просмотру фильма: готовятся специальные методические разработки в виде распечаток и электронных презентаций, которые содержат визуальные изображения и харак-

теристику героев. Затем отрабатывается необходимая лексика с выходом в речевые конструкции, дается установочное задание перед просмотром. После просмотра учащимся предлагается ряд заданий, проверяющих понимание содержания фильма; при этом возможен повтор фрагментов с дополнительным объяснением. Завершающим этапом может служить продуцирование собственного текста на тему «Понравился ли тебе фильм и почему?».

Не менее разнообразны виды и формы работы с лексикой, ориентированные на формирование навыков письменной речи. С учётом того, что презентация первых лексических единиц осуществляется на подготовительном отделении как в устной (звучание), так и в письменной (написание) форме, следует вырабатывать у студентов навык письменной фиксации слова с помощью различных видов диктантов. Диктант становится не просто упражнением, но практическим методом обучения, направленным на формирование учебно-языковых, правописных и речевых умений. Исходя из своего опыта, отметим, что на первом этапе обучения для формирования навыков продуктивной письменной речи эффективны зрительные (визуальные) диктанты. Популярны также самодиктанты, которые способствуют пополнению лексического запаса. Для этих видов диктантов мы активно используем наглядный материал: в разных условиях это картинки, фотографии, слайды.

В практике обучения письменной речи мы также используем «классические» слуховые диктанты. Однако такой диктант всегда завершается заданием продуктивного типа, когда иностранные учащиеся должны закончить записанный ими слуховой диктант собственным выводом, дополнением или ответом на вопрос: «Закажите текст», «Ответьте на вопрос: «...?», «Как бы вы повели себя в подобной ситуации?», «Расскажите об этом явлении в вашей стране».

Ещё один эффективный вид диктантов – творческие диктанты, которые мы используем на занятиях по развитию речи, а также при повторении и систематизации знаний учащихся. В такого рода диктантах пропускаются слова или конструктивные единицы предложения. Учащийся должен сам заполнить пробел подходящими по смыслу и грамматике словами или даже фразами [4, с. 150].

На занятиях по РКИ следует уделять внимание разным видам письменной речи. Так, мы предлагаем задания, связанные с пред-

ставлениями о литературной и обиходно-бытовой, а также сленговой речи. В области формирования навыков литературной речи иностранные студенты знакомятся с русскими функциональными стилями, записывая тексты такого рода, продуцируя собственные развернутые высказывания в научном, публицистическом и художественном стилях. При этом уделяется внимание правилам написания и оформления текстов, так как многие современные молодые люди пишут без прописных букв и знаков препинания. В этой связи на начальном этапе актуально задание: «Аккуратно и правильно перепишите текст». В качестве материала учащимся предлагаются сканы написанных каллиграфическим почерком занимательных текстов («Наш класс», «Веселый инопланетянин», «Семейный альбом»).

При формировании навыков письменной обиходно-бытовой речи задания ориентируют иностранных учащихся на разговорную и сленговую лексику. Студенты получают задание написать SMS друзьям, преподавателю, декану. Иницируются ситуации общения на русском языке в социальных сетях, по электронной почте, пишутся открытки и записки родным и близким.

Словарный запас иностранных студентов пополняется каждый день, поэтому выход к работе с текстом осуществляется очень быстро. Справедливым является указание Т. В. Веракша: «Цепочка “слово – словосочетание – предложение – текст” в сегодняшней лингвистике и методике превратилось в неразрывное целое» [2, с. 244]. Текст предоставляет широкие возможности по работе с лексикой, поскольку в области РКИ он рассматривается уже не просто как учебный материал, но как учебная единица, играющая важную роль в языке [5, с. 478].

Важно научить иностранных учащихся работать с разными видами текстов, принадлежащих к разным функциональным стилям и типам речи. Уроки развития речи всегда четко структурированы, построены по единому плану, в рамках которого работа осуществляется по нескольким повторяющимся из урока в урок этапам – модулям, включающим различные типы заданий. Центр любого занятия – работа с текстом, но его предваряют предтекстовые задания, сопровождают притекстовые и завершают послетекстовые задания. План урока обязательно должен включать задания для самостоятельной письменной работы.

И здесь занятие всегда начинается работой с лексикой. Новые слова используются в письменных упражнениях на продуцирование собственных высказываний: определение слова, составление словосочетаний и предложений со словом. К заданиям на отработку лексической специфики слов относятся подборы синонимов, антонимов, составление словосочетаний, предложений, объяснение устойчивых и стандартных выражений, фразеологизмов.

Степень усвоения содержания текста призваны проконтролировать притекстовые задания, ориентирующие студентов на выделение главной и дополнительной информации. Уже к концу первого семестра обучения иностранные студенты должны выполнять задания по работе с ССЦ: «Разделите текст на смысловые части. Сколько частей у вас получилось?», «Задайте к каждой части вопрос(ы)», «Подчеркните и прочитайте главные предложения в каждом абзаце», «Разделите текст на абзацы, объясните своё решение». Общее же направление в формулировке притекстовых заданий призвано сформировать у студентов умение видеть логико-смысловое членение текста и ориентироваться в его композиционно-стилистической структуре.

Цель послетекстовых заданий – проверить, как учащиеся усвоили тему. Иностранцы хорошо справляются с заданиями: «Письменно ответьте на вопросы по тексту», «Закончите предложения из текста». Как правило, затруднения вызывают задания, в которых требуется аналитическое или творческое, а не механическое воспроизведение содержания прочитанного. Например, составить монологическое высказывание на определенную тему, фигурирующую в тексте, поддержать или оспорить точку зрения, изложенную в тексте и т. д. Например, после чтения текста «Почему преподаватель был недоволен?» студентам предлагается написать небольшое сочинение-рассуждение, отвечая на вопрос: «Как бы вы поступили в ситуации, когда вы не сделали домашнее задание и преподаватель вами недоволен?». Задание к тексту «Третьяковская галерея» звучит так: «Напишите небольшой рассказ об интересном музее в вашем городе».

Конечно, сначала письменные задания сопровождаются вопросами, которые помогают студентам правильно выстраивать своё сочинение. Однако следует постепенно готовить учащихся к тому, чтобы план своей письменной работы они продумывали сами. Ито-

говое задание может звучать так: «Как бы вы назвали этот текст? Докажите вашу позицию».

При достижении иностранными учащимися объема I сертификационного уровня им можно предложить самостоятельную подготовку текста с последующей презентацией материала на ежегодной научно-практической конференции ИГХТУ. Безусловно, данный вид работы выбирают только сильные студенты, регулярно пополняющие свой лексический запас, активизирующие приобретенную лексику и овладевшие речевой практикой в необходимом объеме. Как показывает практика, студентов-иностранцев интересуют темы, связанные со сравнительным анализом различных (чаще всего лексических) аспектов родного и изучаемого ими русского языка, например: сравнение этикетных формул речевого поведения; использование фразеологических оборотов, пословиц и поговорок в родном и в русском языках; взаимопроникновение лексики двух языков с возможным языком-посредником, интерпретация знаковых понятий в языке разных культур.

Подводя итог вышесказанному, мы отмечаем, насколько разнообразны формы и виды работы с лексикой в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. Их сочетание и варьирование открывает большие возможности по созданию интерактивности занятия, побуждая учащихся к продуктивным высказываниям в устной и письменной формах. Все эти формы и виды работы с лексикой позволяют развивать у студентов из-за рубежа основные виды коммуникативной деятельности в системном единстве: аудирование, чтение, письмо и говорение. Также они формируют знания и представления о системе языка и культуре страны обучения. Благодаря разнообразной и интерактивной работе с лексикой коммуникативность становится не просто целью обучения, но средством и способом формирования речевого умения.

Список использованной литературы

1. Васенкова М.В. Использование интерактивных приемов и упражнений для формирования русской лингво-коммуникативной компетенции учащихся-иностранцев // Русский язык в Центральном регионе России: состояние, функционирование и перспективы развития: сб. науч. тр. Иваново: ИГХТУ, 2007. С. 172–176.

2. Веракса Т.В. Проблемы обучения речевой деятельности в процессе преподавания русского языка иностранцам на современном этапе // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сб. науч. тр. / Нац. минерально-сырьевой ун-т «Горный». СПб., 2013. С. 242–245.

3. Городецкая Е.В., Новикова Е.В. К вопросу об активизации устной речи студентов при обучении РКИ // Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: сб. науч. тр. III всерос. шк.-семинара. Иваново, 2005. С. 211–217.

4. Долинина И.В. Нетрадиционные виды диктантов на занятиях по русскому языку как иностранному // Инновационные технологии в образовании: материалы науч.-метод. конф. ИГХТУ. Иваново, 2008. С. 149–150.

5. Евтушенко С.Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 478–481.

6. Чельшева Н.Н. Устная речь: проблемы обучения русскому языку иностранных учащихся на начальном этапе // Изв. вузов. Сер. Гуманитарные науки. Иваново, 2012. Т. 3. Вып. 3. С. 237–239.

Е. А. Евтухова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ВЛАДЕЮЩИХ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: lenaeva63@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье рассматривается интерферирующее влияние родного языка и языка-посредника на формирование навыков речи у иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному. С целью выявления типичных ошибок и способов их устранения в речи студентов-иностранцев проводится сопоставительный анализ фонетической и лексической систем русского и английского языков.

Ключевые слова: билингвизм; полилингвизм; интерференция; языковой контакт; язык-посредник; отрицательный перенос; произносительные навыки; речевой механизм.

В настоящее время значительно возросло количество иностранных граждан, приезжающих в нашу страну для получения высшего образования. Многие из них хотят стать инженерами, программистами, экономистами, архитекторами и т. д. Так, только в Ивановском государственном политехническом университете получают образование студенты прежде всего из стран Азии и Африки, где основным или вторым языком является английский.

При формировании навыков иностранной речи родной язык и язык-посредник (английский) оказывают интерферирующее влияние, осложняющее говорение и понимание. Поэтому лингвисты и психологи обращают особое внимание на взаимодействие контактирующих языков в сознании иностранных студентов. «В центре проблематики языковых контактов находится явление двуязычия, или билингвизма, так как именно через двуязычных индивидов осуществляется та или иная форма влияния одного языка на другой. Таким образом, билингвизм, или (иначе) двуязычие, выступает в качестве важнейшего условия осуществления языкового контакта» [3, с. 9–10]. Наши наблюдения в этом плане связаны с определенной группой учащихся, владеющих как родным языком, так и языком-посредником (английским), т. е. здесь мы имеем дело не просто с понятием билингвизма, но и с ним тесно связанным явлением полилингвизма [3, с. 10].

Известно, что во многих странах Африки английский язык усваивается в качестве *basic*, «поскольку английский язык сейчас считается языком международного общения (*lingua franca*)» [1, с. 15]. Однако такой английский язык не способствует формированию лингвистической компетенции, позволяющей учащимся дифференцировать родной и иностранный языки, т. к. «контакт с другими языками приводит... к изменению последних в результате их взаимодействия с английским языком» [1, с. 15]; не ощущается он ими и как индивидуальность. Поэтому для таких учащихся второй язык остается просто иностранным. Третий иностранный язык на начальном этапе изучения такими студентами оказывается еще менее индивидуализированным в их сознании. Оба языка марки-

руются ими как «иностранные». Именно язык-посредник во многом способствует формированию тех немногих навыков, которыми владеют студенты, во вновь изучаемый язык. Обучающийся воспринимает русский язык уже не столько с позиций родного языка, который он хорошо знает, сколько с позиции «знакомого» иностранного (в данном случае английского).

Следует помнить, что «любой естественный язык является динамичной, развивающейся системой. Динамизм языка неразрывно связан с его функционированием... Система языка и его функции – это две диалектически связанные и взаимообусловленные стороны, которые не могут существовать в отрыве друг от друга» [2, с. 3]. Русский язык – не исключение и «сегодня характеризуется многообразием происходящих в нем процессов, охватывающих все его уровни. Современное состояние русского языка очень динамично, язык находится в постоянном изменении и развитии, и поэтому нельзя не замечать и изучать эти процессы» [5, с. 17]. При этом «Сопоставительный анализ фонетической и лексической систем русского и английского языков помогает раскрытию потенциальных сфер проявления отрицательного переноса, а следовательно, выявлению возможных интерферирующих лексико-фонетических ошибок и способов их устранения. Стоит отметить, что в нашу задачу не входило установление различий между языками, а скорее сходные интерферирующие моменты, способные отрицательно повлиять на усвоение второго иностранного языка. Нас интересовал прежде всего межъязыковой перенос на лексическом и фонетическом уровнях, отмечающийся в речи студентов-иностранцев при усвоении с привычной для них звуковой ассоциацией группы русских слов.

В целом стоит отметить успешное овладение произносительным и речевым навыками вновь изучаемого языка этой категорией учащихся. Студенты довольно хорошо произносят многосложные слова, трудные словосочетания, формируют речевые высказывания по заданной теме. Но иногда на таком уровне владения языком мы сталкиваемся с рядом ошибок, на первый взгляд, неожиданных и стойких. Ошибки наблюдаются в словах, идентичных по значению и близких по звучанию: «культур» (культура), «оптик» (оптика), «фантази» (фантазия), «биологи» (биология), «хоспитал» (госпиталь). Следует также отметить сохранение подобных ошибок у

многих студентов на всем протяжении их обучения на подготовительном факультете. Данный вид ошибок фиксируется как в письменных работах, так и в устных формах высказываний иностранных студентов на русском языке.

Как интерпретировать эти ошибки? Мы полагаем, что здесь имеет место «адаптация» речевых навыков: говорящий выбирает из числа имеющихся языковых навыков такой, который можно подставить вместо сходного элемента из родного языка или иностранного языка-посредника. Результаты этого процесса, или иначе – переноса, обычно именуемого бессознательным, не могут рассматриваться как хаотичным образом сформированные речевые навыки. Они охватывают: а) группу слов с основой на согласный: «доз» (доза), «минут» (минута), «фаз» (фаза), «музык» (музыка), «групп» (группа), «схем» (схема); б) группу слов с иноязычным суффиксом *-ур-*: «литератур» (литература), «карикатур» (карикатура); в) группу слов с иноязычным суффиксом *-ик-*: «физик» (физика), «практик» (практика), «математик» (математика); г) группу слов с основой на *-и-*: «теори» (теория), «парти» (партия), «энерги» (энергия), «географи» (география), «трагеди» (трагедия).

Нетрудно увидеть определенное интерферирующее влияние произносительных навыков, наложившееся на произношение русских слов в сознании иностранных студентов, сопоставив аналогичные по звучанию и значению английские слова. Ср.: «ракет» – rocket, «минут» – minute, «музык» – music, «ламп» – lamp, «математик» – mathematics, «арифметик» – arithmetic, «теори» – theory, «трагеди» – tragedy, «парти» – party, «фантази» – fancy. Нередко в этих словах студенты сохраняют английское словесное ударение.

Все эти ошибки свидетельствуют о мыслительном процессе, позволяющем студентам установить для себя частичное сходство формы и идентичность значения этих слов. Здесь, вероятно, имеет место перенос лексического и произносительного навыков, при котором возникает опора на лексику, близкую по значению и звучанию. Это, на первый взгляд, облегчает задачу и преподавателю, и студентам, так как перенос действует в довольно обширной части словаря, образующей на начальном этапе обучения как бы языковой союз. Как же влияет возникновение подобного союза на порождение ошибок? Необходимо разграничение систематических и случайных ошибок, так как ошибки второго плана недостаточно

отражают степень владения языком. Мы думаем, что такое разграничение полезно в практическом отношении.

Возьмем русское слово *полиция*, в котором была допущена ошибка. Оно произнесено как «полиц» по аналогии с английским *police*. Интересно, что в близком семантически слове *милиция* не наблюдалось усечения, хотя эти слова в русском языке основаны на одной лексической модели. Тут действует тот фактор, что это слово пришло в английский язык из русского. Студент произнес слово «полиц» по аналогии с *police*, но не по аналогии со словом *militia* (милиция). Видимо, более устойчивой является связь с английским аналогом [7].

Нужно отметить, что устойчивость межъязыковой связи со вторым языком (в данном случае английским) определяется еще одним немаловажным фактором: эта лексика закреплена в сознании студентов через родной язык, так как заимствования из английского языка составляют значительную часть лексики родных языков студентов.

Примечательно, что слова, имеющие в английском языке суффикс *-tion* (*combination, organization, declaration*), почти не провоцируют отрицательный перенос и обычно произносятся правильно: «комбинация», «организация», «декларация». В то же время в слове *Франция* студенты делают ошибку и произносят его «франс» по аналогии с английским *France*. Это еще раз подтверждает, что процесс переноса, хотя и протекает бессознательно, в то же время является избирательным и даже системным.

Таким образом, мнение психологов и лингвистов о том, что процесс переноса иногда может давать положительный результат без управления им преподавателем (тогда как ликвидация отрицательного переноса, а следовательно, предупреждение и устранение конкретных ошибок требуют выбора стратегии), оказывается вполне правомерным [4].

Очень важно предупреждать отрицательный перенос в процессе формирования навыков на начальном этапе обучения, так как в дальнейшем ошибки типа «музык», «фаз», «схем» становятся стойкими и приводят к ошибкам на уровне речевого высказывания. Так, например, в результате усечения окончания *-а* изменяется род существительных. Отсюда ошибки типа «Я люблю музык», «Конференц был открыт». При построении фразы «Конференц был от-

крыт» студент согласовал глагол *быть* с существительным «конференц» соответственно правилу русской грамматики, а так как это слово в его интерпретации получилось мужского рода, то и глагол *быть*, и краткое причастие согласуются со словом мужского рода (неодушевленным), как, например, во фразе «Я люблю мой город». Студент знает это правило и строит фразу: «Я люблю музык», но не «Я люблю музыка», что свидетельствует о том, что он сознательно употребил такую форму, соотнеся ее с аналогом в английском языке [8]. Следовательно, можно предположить, что межъязыковая интерференция влияет на внутриязыковые связи в сознании, а затем находит свое отражение в речи студентов. Здесь, по всей видимости, имеет место внутриязыковой перенос навыков, основанный первично на межъязыковом переносе навыков.

Анализ подобных ошибок окажет помощь в определении соотношения сознательного и подсознательного в видах переноса, в улучшении методики обучения языку, повлияет на критерий оценки знаний. Мы полагаем, что для преподавателя-практика ошибка должна стать не столько объектом исправления, сколько объектом предупреждения, так как она «является одним из важнейших орудий исследования нормального, правильного функционирования речевого механизма: она – это сигнал «разошедшегося шва» в речевом механизме и может помочь раскрыть номенклатуру и иерархию таких «швов», т. е. внутреннее строение речевой способности» [6].

Список использованной литературы

1. Абызов А.А. Вариативность нормы английского языка (на материале аллофонического варьирования ядра ряда сужающихся дифтонгов в Canadian English) // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2013. № 9. С. 15–21.

2. Абызов А.А. К вопросу о вариативности нормы английского языка в Канаде (на материале фонетики и орфографии) // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2010. № 7. С. 3–7.

3. Вишневская Г.М., Абызов А.А. Канадский языковой разлом (англо-французский билингвизм). Иваново: ИВГПУ, 2016. 200 с.

4. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-филологам. М.: Рус. яз., 1980.

5. Здорикова Ю.Н., Абызов А.А. Воспитание ценностного отношения к родному языку на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: сб. науч. ст. и метод. рек. по материалам всерос. науч.-практ. конф. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2017. С. 16–22.

6. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: Педагогика, 1991.

7. Митрофанова Л.Я. К вопросу типологии ошибок студентов-иностранцев, владеющих английским языком // Русский язык как иностранный. Воронеж, 1989.

8. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преп. рус. яз. как иностр. М.: Рус. яз. Курсы, 2012.

Е. Н. Жукова, И. К. Тихонова

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: k_inost@ivgpu.com, oleg-bolgar2014@yandex.ru

АКТИВИЗАЦИЯ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрено значение коммуникативного обучения в процессе освоения английского языка. Коммуникативный подход ставит целью развитие умений и навыков студентов, изучающих язык для применения его в разных аспектах специальности. Суть данного подхода состоит в том, что он развивает коммуникативные возможности будущих специалистов. А также статья рассматривает взаимопонимание между преподавателем и студентом, которое является предпосылкой достижения обучающимися успешной коммуникации.

Ключевые слова: речевая деятельность; коммуникативный подход; коммуникативные упражнения; композиционные упражнения; пословицы; этимология пословиц.

Успех в обучении устной иноязычной речи в значительной степени зависит от того, насколько полными являются наши представления об этой форме языковой коммуникации. Термин “устная речь” обладает широким спектром свойств и характеристик. Автоматизированность, индивидуальность, адресованность, ситуативность и множество других видов речевой деятельности входят в понятие этого термина.

В разных сферах общественной деятельности, где люди решают коммуникативные задачи посредством речевой деятельности по вопросам, связанным с профессией, происходит использование языка специальности. Специальная коммуникативная способность на иностранном языке заключается в том, что, помимо общей лексики, обучающийся должен владеть большим количеством специальной лексики. С другой стороны, во время коммуникации в сфере специальности происходит специфическое использование морфологических и синтаксических структур. Расширение сферы обучения языку специальности и его качественное улучшение помогают преподавателю в основном в решении двух задач: в выборе направленности лингвистического материала, а с другой стороны, в увеличении потребности в необходимых дидактико-методических средствах, которые включают в себя материалы для соответствующей области знания. При обучении иностранному языку в сфере специальности должны быть использованы уже имеющийся у обучаемых языковой потенциал, их интеллектуальные и возрастные возможности, а также профессиональные знания. Это является одной из основ эффективности обучения.

Обучающиеся также должны быть готовы применять иностранный язык помимо занятий и в реальной коммуникации, например, во время пребывания в стране изучаемого языка, при встрече иностранных коллег, переписке на иностранном языке и т. д. По нашему мнению, вместе с коммуникативными требованиями обучающийся обязательно должен развивать умение познания, чтобы быть более ответственным за свое обучение. Когда его языковые ресурсы недостаточно адекватны, он должен владеть способами, которые помогут ему справиться с создавшейся ситуацией, иметь хорошие навыки, уметь оценивать собственную речь, а также определять и решать учебные проблемы. Развитие независимости изучающего язык является последовательным процессом, который обязательно дол-

жен поощряться. Одной из важнейших задач преподавателя иностранного языка является нахождение тех оптимальных приемов, которые ведут к росту независимости обучаемого.

Потребности в коммуникационном процессе обучения требуют времени и необходимости создания соответствующей социально-психологической атмосферы, которая могла бы настроить учащихся на иноязычный лад, ввести их в тему беседы, вызвать их речевую заинтересованность, обеспечить речевое партнёрство, считаясь при этом с взглядами, интересами, с сильными и слабыми сторонами участников. Такая атмосфера характеризуется духом взаимопомощи, при котором изучение иностранного языка представляет собой социально обусловленный опыт.

Считается, что организация обучения иностранному языку должна походить на естественный коммуникативный процесс. Коммуникативность означает схожесть процесса обучения и процесса речевого взаимоотношения только по таким основным признакам, которым присущ целенаправленный, мотивированный характер речевой деятельности, когда между собеседниками существует определенная взаимозависимость, когда создается ситуация взаимодействия, происходит рассмотрение тем, соответствующих возрасту и интересам студентов, используется уровень их развития в соответствии с реально функционирующими условиями.

В статье рассмотрены и те узловые моменты, которые помогают преподавателю определить, насколько действия студента направлены на потребность в коммуникации. Нами составлены вопросы, которые помогают: а) определить, как она помогает обучаемому обрести уверенность и независимость, б) установить партнерские отношения между преподавателем и студентом. Такой подход к обучению, по нашему мнению, предъявляет преподавателю большие требования, он должен осознавать основные принципы этого подхода, чтобы соответственно направлять работу. Коммуникативный подход подразумевает, что изучающие язык берут на себя долю ответственности за результаты обучения, за то, что они вовлечены в дискуссию, взаимодействуют друг с другом и с преподавателем, совместно добиваются достижения поставленных целей и ищут при этом пути расширения и использования существующих знаний и умений. Обучающие должны знать, как выразить то, что они имеют в виду при коммуникации в непосредственной ситуа-

ции, когда они обмениваются между собой своими знаниями, опытом, интересами, мыслями, чувствами, выполняя при этом определенную роль в организации и оценке учебного действия.

Конкретные теоретико-экспериментальные исследования, выполненные как отечественной, так и зарубежной методикой преподавания иностранных языков, позволяют более обоснованно подойти к формулированию и интерпретации принципов обучения устной речи. В естественных условиях приходится наблюдать как речь экспромтную, так и речь, в той или иной степени подготовленную. В настоящее время высказывается единодушное мнение о том, что добиться неподготовленной речи возможно только на основе таких коммуникативных упражнений, как: респонсивные, ситуативные, репродуктивные, описательные, композиционные и инициативные.

Целью данной статьи является рассмотрение системы композиционных упражнений. Данная система упражнений предполагает устную композицию, имеющую ряд особенностей.

Среди таких упражнений, например: составление устного рассказа по готовому сюжету или по предложенной теме; составление ситуаций на основе одного или нескольких данных предложений; рассказ по предложенным пословицам и крылатым выражениям и т. д.

Устный рассказ представляет собой разговорный стиль речи. Умения языкового оформления своего монологического выступления развиваются системой предшествующей работы: всеми видами упражнений. Развитие навыков оперирования разговорными формулами, обеспечивающими четкое оформление монологического повествования, а также разыгрывание ситуаций осуществляются проработкой определенных разговорных клише. Используя их, рассказчик может начать, продолжить, закончить устное повествование, поменять тему разговора, а также ввести в повествование свое личное отношение. Особое внимание следует обратить на слова, придающие рассказу хронологический порядок. Это такие слова, как: "First of all, ...; then, ...; after that, ...; later, ...; afterwards, ...; finally, ...". Задача сочинения студентами устного рассказа может быть существенно облегчена, если попытаться раскрыть предложенную тему списком ключевых слов и выражений, являющихся своеобразными опорами, пунктами плана высказывания.

Одной из форм композиционных упражнений является использование пословиц и крылатых выражений в монологической речи. Знание английских пословиц и высказываний обогащает словарный запас студентов, изучающих язык, помогает им усвоить образный строй английского языка, развивает память, приобщает к народной мудрости, развивает абстрактное и ассоциативное мышление, фантазию.

Следует отметить, что лишь немногие пословицы и поговорки могут послужить готовым материалом для устного спонтанного выступления. Поэтому необходим их тщательный отбор. Одним из основных критериев отбора и главным лингвистическим признаком пословиц является устойчивость их употребления. Следующий лингвистический признак пословиц – это переосмысленность их компонентов. Большинство пословиц выступает не изолировано, а соотносится с другими пословицами: со своими синонимами (в плане содержания) и вариантами (в плане выражения). Поэтому системность – это тоже лингвистическое свойство пословиц. Из других свойств можно отметить в первую очередь их дидактичность, назидательность и афористичность, т. е. способность в сжатой форме выразить меткое наблюдение, являющееся обобщением опыта всей жизни. Пословицы должны быть простыми по языку, употребительными, а главное – дающими повод к говорению. И здесь особая роль отводится преподавателю, который при работе должен все это учитывать. Здесь важно, чтобы преподаватель вместе со студентами проанализировал и интерпретировал основные моменты народной мудрости, обратился к истории возникновения каждого крылатого выражения.

Работая со студентами архитектурно-строительных специальностей, мы убедились, что им очень интересно бывает узнать этимологию крылатых выражений, появившихся в языке из различных литературных и исторических произведений, например, заимствованных из Библии. В старые времена Библия читалась весьма широко, так что многие из ее высказываний стали частью общественного сознания до такой степени, что лишь немногие сейчас догадываются о библейском происхождении тех или иных пословиц. Многие английские пословицы взяты из Священного Писания, например: *The spirit is willing, but the flesh is weak* (дух бодр, а плоть немощна); *The laborer is worthy of his hire* (труженик досто-

ин награды за труды свои). К другому виду литературного заимствования пословиц можно отнести «шекспировские» пословицы. Никто, однако, не может быть уверен в том, какие из пословиц действительно являются продуктом его гения, а какие взяты в той или иной форме из устной традиции. Ученые до сих пор продолжают находить существовавшие еще до Шекспира пословицы, ставшие затем строками его произведений. Многие «шекспировские» пословицы в английском языке сохранили свою первоначальную форму: Sweet are the uses of adversity (не было бы счастья, да несчастье помогло); Cowards die many times before their death (трус умирает многократно).

Практика показывает, что этимология как отдельных слово-сочетаний, так и фраз вызывает у студентов живой интерес. Так, при введении разговорной темы Weather нами использовались исторические интерпретации двух известных идиоматических выражений: Raining cats and dogs и Every cloud has a silver lining. Если буквальный перевод этих пословиц вызвал лишь недоумение и смех, то после объяснения студенты более ярко представили образный строй английского языка, историю и мировоззрение создавшего их народа. А для того чтобы стимулировать их к говорению, был проведен ряд упражнений. Так, каждый студент получил индивидуальную карточку с пословицей и инструкционным листком «Как работать с пословицами».

Образец карточки

Лицевая сторона карточки	Оборотная сторона карточки
<p>Пословица: Make hay while the sun shines.</p> <p>Задание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Read and learn the proverb. 2. Find the Russian equivalent. 3. Try to explain the meaning of the proverb using the dictionary. 4. Make up a dialogue (see the key words and expressions). 	<p>Ключевые слова и выражения для составления диалога:</p> <p>To make hay; To cut grass, when it rains; Sunny weather; To stop working; To spoil; Good time (use the proverb).</p>

Далее студенты составляют диалог либо рассказывают случай, иллюстрирующий смысл данной пословицы.

Студентам можно предложить выполнить следующие тренировочные упражнения:

- Say which of the proverbs following the story makes the best ending to it.

- Read and use the proverbs instead of the italicized words.

- Look at the picture and tell the story using the proverb.

Описанная нами система устных упражнений направлена на развитие самостоятельной речевой деятельности студентов. Создание на занятиях коммуникативных ситуаций стимулирует речь студентов, заставляет их говорить о реальных фактах, использовать изучаемый язык с целью общения. Эти упражнения способствуют развитию воображения студентов, формированию их творческих способностей, активизирует мышление. Освоение наиболее часто употребляемых в современном разговорном английском языке идиоматических выражений поможет справиться со многими трудностями, возникающими при чтении английской литературы, при общении с теми, для кого английский язык является родным.

Список использованной литературы

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991.

2. Полат Е.С. Учимся вместе, учимся в сотрудничестве. М., 1996.

3. Порфирьев Г.А. Обучение в сотрудничестве. М., 1996.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Л. А. Завьялова

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: lorikz1@rambler.ru

В статье рассматриваются проблемы, связанные с работой по обучению письму как виду речевой деятельности на начальном (A1–A2) и продвинутом (B1–B2) этапах освоения русского языка

как иностранного. В методике используется материал русских народных и авторских сказок, знакомство с которыми дает возможность получить объективную информацию о культуре и особенностях национального характера носителей языка.

Ключевые слова: аутентичный текст; страноведение; социокультурная информация; микротема; инофон.

Достаточно распространенным является мнение, что выполнение письменных заданий на занятиях по русскому языку как иностранному формирует навыки письма. Однако, учитывая тот факт, что в процессе работы над письменным заданием у учащегося задействованы зрительная и моторная память, внимание, логическое мышление, воображение и даже прогнозирование, мы можем говорить о письме как о виде речевой деятельности, требующем самостоятельной творческой деятельности учащегося.

Цель преподавателя РКИ – приблизить учебное письмо к потребностям реальной жизни студента, попавшего в чужую языковую среду. Именно поэтому учебное задание должно быть коммуникативным. Учащийся должен четко представлять себе адресата и цель письменного текста, который ему предстоит создать. Мы не выделяем в качестве самостоятельной цели обучение иностранных учащихся орфографии и пунктуации. Тем не менее процесс усвоения правописания, как показывает практика, происходит у учащегося произвольно в ходе обучения чтению и письму. Этому способствуют упражнения, связанные с отдельными наиболее значимыми для осуществления коммуникации явлениями орфографии (например, на употребление прописных букв) и пунктуации (например, на постановку знаков препинания в конце предложения). Письмо как вид речевой деятельности осваивается говорящими и пишущими на иностранном языке медленнее, чем, скажем, слушание и чтение, так как требует знания стандартной грамматики, планирования и времени [2, с. 3].

Сегодня для преподавателя русского языка как иностранного приоритетной, на наш взгляд, является цель *научить* языку как средству коммуникации и *ознакомить* учащихся с культурой в том виде, в котором она отражена в языке. Для студентов элементарного и базового уровня владения РКИ проблема эффективного вос-

приятия аутентичных лингвострановедческих текстов особо актуальна, так как их потребность в получении грамотной социокультурной информации о российской действительности максимальна, а лексический запас и языковые возможности минимальны. Сказка в этом смысле дает богатейшую информацию для размышлений, так как именно этот жанр фольклора наряду с песнями, загадками, пословицами и поговорками был и остается богатым источником информации подобного рода. Сказка реализует представление народа о самых важных жизненных ценностях, дает понять, что главное в русском национальном характере, как связаны национальный характер и культура.

Знакомство иностранных учащихся элементарного и базового уровня владения РКИ с русским фольклором мы обычно начинаем со сказок «Три медведя», «Гуси-лебеди», «Репка» и др. Большой интерес у иностранных учащихся вызывают так называемые *зимние* сказки: «Морозко», «Снегурочка», «Два Мороза». Их герои необычны уже тем, что появляются они и могут существовать только в холодное время года. Составление на основе звучащих сказочных аудиотекстов тематического словаря, например, «снежных слов» (*мороз, замерзать, пороша, озябнуть, холод, холодить, дрожать от холода* и т. д.), помогает учащимся не только понимать, но и использовать подобного рода лексику в диалогах бытового характера, т. е. демонстрировать, как они «работают».

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному студенты, как правило, работают сначала с предложениями, потом с рядом предложений, соединяют предложения в абзацы, образуя микротемы. Преподаватель может предложить учащимся в качестве образца сказочный текст (работа по моделям), затем отдельные предложения, из которых им следует сделать абзац, добавляя или исключая ненужные предложения.

Собственные наши наблюдения и исследования методистов РКИ показали, что иностранным учащимся, владеющим русским языком в объеме уровня В1–В2, интересны фольклорные произведения, в которых представлены различные виды праздников, обрядов, ритуальных действий

Именно к волшебной сказке чаще всего обращаются те, кто ищет в обычных детских сказках следы древних знаний. С этой точки зрения нам была интересна работа над авторской весенней

сказкой А.Н. Островского «Снегурочка». Представленные в ней обряды (масленица, свадебный обряд, девичник, праздник Ярилы) дают возможность обучаемому по-другому посмотреть на многие русские реалии, сравнить интересные факты и явления в русской и родной культурах [3, с. 4]. Письменное задание, которое получили студенты после прочтения отрывков из сказки («Опишите жизнь людей в царстве Берендея») показало, насколько внимательны к тексту и авторским ремаркам учащиеся.

Герои сказки всегда имеют четкую моральную ориентацию: добрый или злой, хороший или плохой. А какими представляют себе героев сказок наши учащиеся? Имена в «Снегурочке» А.Н. Островского помогают нам понять сущность героя. Работая с толковым словарем В. Даля, мы узнаем, что Купава – цветок, лютик, Лель – старинный русский божок, сравниваемый с Купидоном, Амуром; Мизгирь – земляной злой паук, тарантул; слабосильный, плакса [1, с. 736].

На занятиях по теме «Человек. Портрет. Характер» студенты уже освоили навыки устного и письменного описания знакомого/незнакомого человека (уровень А1–А2). Здесь мы предлагаем усложнить задачу: дать письменный портрет героя сказки с опорой на русскую поговорку, которая наиболее точно отражает его сущность и события, происходящие с ним:

- *По одежке встречают, а по уму провожают.*
- *Не родись красивой, а родись счастливым.*
- *На языке медок, а под языком ледок.*
- *К чему стремился – того добился.*
- *Нуждался вечно, а жил беспечно.*

Развитию смысловой догадки сюжетного и лексического прогнозирования помогают следующие упражнения:

- Определите содержание текста по его заголовку.
- Определите тему текста по первому абзацу.
- Определите содержание предыдущего (пропущенного) абзаца.
- Продолжите предложение (возможно несколько вариантов его окончания).
- Закончите предложение (возможно не более 2 вариантов его окончания).
- Допишите текст (предъявление логической развязки сюжета).

Именно по такой схеме иностранными студентами была проделана работа со сказкой В.М. Гаршина «Лягушка-путешественница». Чтение сказки было прервано на кульминационном эпизоде, учащимся было предложено додумать и дописать развитие событий. В своих предположениях о дальнейшей судьбе героини все были единодушны: *«Она прославилась и стала известной путешественницей, ведь в сказке с таким названием не может быть по-другому»*.

Иностранному магистру уровня В-1 после знакомства со сказкой для взрослых Л. Петрушевой «За стеной» в качестве домашнего задания было предложено письменно восстановить «недостающий» фрагмент текста. В аудитории, проанализировав логику поведения героев, описав их характер, студенты сначала выдвигали устные гипотезы развития сюжета, потом коллективно обсуждали их, опровергали или одобряли. В результате получились очень любопытные работы, описывающие жизнь главного героя после выписки из больницы и развитие его взаимоотношений с женщиной, которую через 4 года он привел в свой дом как хозяйку.

Работа по обучению письму на продвинутом этапе также может проводиться на материале текста, например, авторской русской сказки (написание монологического высказывания с опорой на диалог, на текст-модель). При этом особое внимание нужно уделять использованию средств межфразовой связи (союзов, местоимений и некоторых других). Параллельно идет обучение членению текста на крупные смысловые части, в состав которых входят отрезки, раскрывающие отдельные микротексты.

Виды работы со звучащим и письменным текстом, выполняя которые иностранный студент учится воспринимать информацию на слух, фиксировать ее, а также восстанавливать в нужном объеме, опираясь на сделанные записи, разнообразны. Они необходимы для обучения восстановлению и компрессии текста, составлению конспекта, резюме и различных видов плана текста. Навыки подобного рода работы, безусловно, окажут учащемуся неоценимую помощь на лекционных и семинарских занятиях, коллоквиумах.

В процессе письменного пересказа содержания прочитанного (прослушанного) текста учащиеся используют в качестве опор план текста, фразы, вводящие микротемы, отдельные слова и словосочетания. Прогресс в овладении навыками и умениями письменного

пересказа или самостоятельного монологического высказывания достигается разными путями:

- 1) работа по готовым опорам;
- 2) изложение по опорам, подготовленным самостоятельно;
- 3) сокращение опор;
- 4) усложнение текстов.

Здесь полезно использовать такие приемы, как:

- трансформация текста (замена предложений синонимическими конструкциями, расширение или сокращение абзаца);

- трансформация одних видов речи в другие (перевод прямой речи в косвенную с выражением собственного мнения по поводу услышанного или прочитанного);

- составление текстов различной модальности (*Если бы...*).

Так, например, задание «Напишите письмо другу и перескажите в нем русскую сказку, в которой особенно ярко продемонстрированы национальные черты русского народа» предполагает продуцирование письменного текста с элементами интерпретации, что представляет большую трудность не только для инофона, но и для носителя языка. Оно направлено также на формирование социокультурной компетенции, которая «накладывается» на не совпадающую иногда с родной новую картину мира. И тогда наша любимая сказка про Емелю получает несколько неожиданную интерпретацию, как это демонстрирует англичанин в своем письме, адресованном американскому другу: *«Молодой крестьянин Емельян (Емеля) был ленив и неумен. Однажды он пошел на речку за водой, так как в его доме не было водопровода. На реке Емеля поймал щуку... Бедная рыба умела говорить по-русски. Она обещала Емеле выполнять любые желания, если он ее отпустит. Например, Емеле можно будет совсем не работать... Щука сдержала слово... Каждый раз, когда у Емели были проблемы, он говорил «по щучьему велению, по моему хотению», и в результате ленивый и неумный («дурак») крестьянин женился на дочери царя и стал губернатором».* Логическая цепочка рассуждений автора письма приводит его к следующей аналогии: *«В вашей энергичной стране губернаторами также становятся самые разные люди, например, австриец А. Шварценеггер в Калифорнии»* [4, с. 68].

Заканчивая цикл занятий, посвященных русским сказкам, мы предложили тему домашнего сочинения «Зачем нужны сказки?»

иностранным студентам уровня В-2 РКИ. Отрывки из этих работ, приведенные ниже, говорят о том, что учащиеся осознают значимость и уникальность этого жанра литературы:

- *«сказка учит жить и быть полезным обществу и ...счастливым»;*
- *«сказки пишутся, чтобы сохранить народные традиции»;*
- *«сказки понятны и они учат, но не напрямую, а незаметно (косвенно)»;*
- *«они знакомят с искусством человеческих отношений»;*
- *«сказки дают возможность передать мудрость следующему поколению»;*
- *«они несут информацию о быте и жизни людей... далекого прошлого».*

Таким образом, иностранные студенты развивают умение совершать множество речевых актов в различных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), получают объективные знания о культуре, обычаях, традициях страны изучаемого языка, а также накапливают коммуникативный опыт в качестве субъекта общения.

На наш взгляд, подобная работа со сказочными текстами на занятиях РКИ соответствует традиционным целям обучения русскому языку как иностранному, так как развивает у инофона следующие навыки и умения в области письменной речи, регламентированные Государственным образовательным стандартом:

1. Изложение определенной информации, содержащейся в тексте-источнике, созданном на основе аутентичного литературного или газетно-публицистического текста.

2. Построение письменного высказывания на предложенную тему с опорой на вопросы или тезисы.

3. Изложение основного содержания текста-источника социально-культурной (социально-бытовой) темы с опорой на вопросы.

4. Письменная фиксация основного содержания прочитанного или прослушанного текста на предложенную тему (передача информации прочитанного текста).

5. Создание относительно свободного письменного произведения на основе услышанного и прочитанного.

6. Создание текста формального или неформального характера, содержащего характеристику объекта/лица.

Список использованной литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. М., 2004.
2. Завьялова Л.А. Обучение письменной речи иностранных студентов: учеб. пособие для студ.-иностр. Иваново, 2014.
3. Киселева М.С. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках РКИ // Рус. яз. за рубежом. 2010. № 6.
4. Цветова Н.Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни А1–В1): учеб. пособие для студ.-иностр. СПб., 2009.

Н. Е. Зарубина

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА США

Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации
e-mail: natalyakirs@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению основных лингвистических стратегий, используемых политиками США с целью воздействия на электорат. Сравниваются лингвистические стратегии политического дискурса Б. Обамы и Д. Трампа.

Ключевые слова: политический дискурс; лингвистические стратегии.

Язык политики в настоящее время является мощнейшим инструментом по завоеванию власти и общественной поддержки. Вопросы исследования политического дискурса посвящены работы таких лингвистов, как Э.В. Будаев, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал и др. В современной лингвистике под политическим дискурсом понимается связный, вербально выраженный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими обстоятельствами его производства. В самом общем плане он представляет собой политическое событие, в котором взаимодействуют политические деятели, пытающиеся воздействовать на мне-

ние партнера и аудиторию. Оценочность, наряду с такими характеристиками, как интенция борьбы за власть, диалогичность, эмоциональность, инсценированность, относится к специфическим характеристикам политического дискурса [1].

Ученые выделяют множество функций политического дискурса, среди которых: интеграция и дифференциация групповых участников политического процесса; агональность и гармонизация отношений участников политического процесса; акциональная функция; функция интерпретации; контролирующая и регулятивная функции [4, с. 11]. Немаловажную, даже ведущую, роль играют ораторские способности политического лидера. Такие факторы, как образование, семья, социум, экономическое положение, несомненно, отражаются в речи политика, но часто нивелируются по мере овладения им превосходными ораторскими навыками.

Для достижения своих целей, а основной из них является завоевание власти, политиками используются следующие прагматингвистические стратегии:

1. Стратегия самопрезентации (построение имиджа политика), включающая тактику отождествления, тактику солидаризации и тактику оппозиционирования.

2. Стратегия дискредитации и нападения (тактика обвинения и тактика оскорбления).

3. Манипулятивная стратегия, включающая демагогические приемы (высокопарные рассуждения, использование пустых обещаний) и манипулятивные тактики (вежливости, гиперболизации, отвлечения внимания от основной проблемы).

4. Стратегия самозащиты (убеждение в необоснованности разного рода обвинений), в которую входят тактика оправдания, тактика оспаривания и тактика критики.

5. Стратегии убеждения и др. [2].

Е.И. Шейгал отмечает также: стратегию вуалирования, затуманивания нежелательной информации; стратегию мистификации и стратегию анонимности (деперсонализации) как прием снятия ответственности [4, с. 28].

В данном исследовании мы попробуем выявить основные прагматингвистические особенности политических речей двух последних президентов США. Несомненно, основной целью предвыборных и послевыборных выступлений является воздействие на

адресата. Барак Обама является одним из самых ярких ораторов современной политики, многие исследователи сравнивают его речи с речами М.Л. Кинга, А. Линкольна и Дж.Ф. Кеннеди. Его манера речи не только услаждает слух правильно построенными фразами, образными выражениями, аллюзиями и метафорами, но и вызывает эмпатию и вдохновляет на действия. Его речи построены по всем правилам риторики, с экспозицией, завязкой, кульминацией и развязкой, магическим образом действующими на слушающего.

Стратегия самопрезентации и манипулятивные тактики являются наиболее частыми в политическом дискурсе Б. Обамы. «Метод признаний» (testimony technique) помогает завоевать доверие к себе. Он состоит в том, что политик рассказывает о своих достижениях в таких словах, которые должны сильно впечатлить публику. Автобиографичность дискурса делает оратора «близким к людям» и обеспечивает ему успех. Все речи президента Б. Обамы пронизаны автобиографичностью, что и вызвало его популярность у граждан.

Другим «оружием» политика является «метод запугивания» (fear technique). Этим приемом политический деятель создает видимую потенциальную угрозу, рассуждает о сложности и запутанности этой ситуации и в конечном итоге предлагает решение. Он предстает спасителем, и народ верит, что его план – это единственно верное решение.

Еще одной стратегией является «инклюзивный метод» (inclusive technique). Согласно этому методу, политик направляет свое обращение к определенной группе людей (национальной, религиозной, социальной), убеждая ее в том, что он один из них и разделяет их взгляды и тревоги. В своих выступлениях Б. Обама часто обращается к значимым для страны моментам истории и людям, цитирует тексты Библии, отрывки из речей А. Линкольна, М.Л. Кинга, Т. Рузвельта, Дж.Ф. Кеннеди и др. Эти имена помогают политику позиционировать себя как «своего» в данном обществе, предстать в качестве продолжателя славных традиций великих политических деятелей страны. Несмотря на всю автобиографичность его политического дискурса, Обама использует местоимения *us, we, our* в три раза чаще, чем *I, my, me*, что отождествляет его со своей страной. Проблема единства нации является основной в выступлениях Б. Обамы: *America has never come easy. Our freedom,*

our democracy, has never been easy. Sometimes, we stumble, we make mistakes; we get frustrated or discouraged... But if we work together – if we summon what is best in us... with our feet planted firmly in today, but our eyes cast toward tomorrow, I know it is within our reach [6, 2014. State of the Union address].

Б. Обама никогда не ставит барьеров или преград между собой и любым другим представителем своей нации. Его личные проблемы и мечты – это проблемы и мечты любого американца. Он подчеркивает, что его биография может быть биографией любого другого американца, поскольку США, по словам самого политика, – это единственная страна в мире, где возможен удивительный жизненный путь, который прошли и он, и члены его семьи: *in no other country on Earth is my story even possible* [3, с. 40].

В речи американских кандидатов в президенты самыми распространенными являются номинации: Nation, Country, America, Freedom, Jobs, Crisis, Together, Future, Security, Terrorism. Слова не должны быть сложными, а должны быть понятными всем и немногосложными. Повтор этих одно- и двусложных слов производит нужный эффект. Психологи отмечают, что при многократном повторении нейронная цепь в мозге становится все крепче, и эти слова прочно остаются в голове человека и становятся его мыслями, понятиями. Так, политик воздействует на публику на уровне подсознания и заставляет верить тому, что он говорит. Самыми частотными повторяющимися (рекуррентными) словами Б. Обамы являются *Nation, America, today, now, forward, new, people, jobs, work, help: We believe in a generous America, in a compassionate America, in a tolerant America* [6].

Для Обамы характерно уважительное отношение к своим политическим оппонентам. В его речах нет и слова оскорбления или высокомерия по отношению к ним. В своих речах он проявляет благородство и признательность, например, по отношению к кандидату Митту Ромни: *We may have battled fiercely, but it's only because we love this country deeply and we care so strongly about its future. <...> In the weeks ahead, I also look forward to sitting down with Governor Romney to talk about where we can work together to move this country forward* [6].

В дискурсе Б. Обамы, несомненно, присутствуют и манипулятивные тактики, но их использование так завуалировано, что они

становятся практически не видны. Политиков специально обучают ораторскому искусству, правилам использования слов и выражений так, чтобы можно было манипулировать сознанием аудитории. Использование эвфемизмов, политически корректной лексики или *Doublespeak* также встречается в речах Обамы: *USA Patriot Act = Terrorist surveillance program; Invest in the economy = Tax and spend; Managing staff resources = Layoffs; Free Choice = Forced Union membership; Fiscal Discipline = Bankrupting budgets in perpetuity* [6].

Языковое поведение Дональда Трампа выделяет его среди остальных кандидатов и привлекает ему множество сторонников, как впрочем, и противников. Именно непохожесть на остальных, контраст с отрететированными фразами других кандидатов позволили Трампу набрать большинство голосов. Представляя себя «обычным гражданином», политический лидер надеется ассимилировать с группой-адресатом. Многие полагают, что речь Д. Трампа отражает среднестатистическую беседу американцев, используемый (намеренно или нет) «простой язык» приближает политика к простым избирателям.

Особенностями речевого поведения Трампа являются: дробленая речь (парцелляция), фрагментированные предложения и небогатый словарный запас, использование и неоднократное повторение нескольких ключевых слов, отражающих образ политика в памяти избирателя. Фрагментированные предложения вполне естественны для обычной речи, не зависимо от языка, территории, социального статуса, образования. Также использование фразы «я уже неоднократно говорил» и дальнейший повтор своих слов являются эффективной дискурсивной стратегией для создания своего образа, чему Трамп и следует неукоснительно.

Все отмечают, что данный кандидат часто использует повторы слов и самыми распространенными из них являются *I, win, tremendous, great, stupid, dangerous, weak, zero, moron* [5]. Номинации *I, win, tremendous, great* он использует по отношению к себе, а вот остальные – по отношению к своим политическим оппонентам (что кардинально отличает его от Обамы). Например: *We used to call it the quiet majority but people are fed up – they are fed up with incompetence, they are fed up with stupid leaders, they are fed up with stupid people;* (о Джоне Маккейне) *I supported him, he lost, he let us down. But you know, he lost, so I've never liked him as much after that, be-*

cause I don't like losers...; (о Х. Клинтон) Crooked Hillary has zero leadership ability [7].

Использование пейоративных номинаций не только не оттолкнуло избирателей от Д. Трампа, но и привлекло еще больше сторонников. Как отмечают современные исследователи, эмоционально-оценочные слова делают речь политика «ближе к народу» и вызывают доверие. К ним относятся номинации с отрицательным знаком оценки (пейоративы), ругательства, слова со стилистическими пометами «вульгарное», «грубое», «неодобрительное», «разговорное». С точки зрения психологов, подобное лингвистическое поведение считается приемлемым гражданами только во времена экономического кризиса, в состоянии страха или неизвестности за будущее.

Пейоративные номинации Трампа оказались наилучшей ораторской стратегией, осознавал он это или нет. В дискурсе Д. Трампа присутствуют и ругательства как таковые, но в основном они не направлены на конкретное лицо. Например: *the country is going to hell; I don't give a damn about...; I'm going to bomb the shit out of ISIS*.

Как полагают психологи, ругательства тесно связаны с лимбической системой головного мозга, регулирующей «примитивные» эмоции, такие как страх или агрессия, и, услышав бранное слово, человек полагает, что оно исходит из «глубины души».

Итак, политические дискурсы Б. Обамы и Д. Трампа представляют собой практически полные противоположности: правильно построенная, изысканная и в то же время электризующая, энергетическая речь первого и простая, фрагментированная, понятная всем, эмоционально-оценочная с вульгаризмами речь второго.

Примечательно, что используемая ими стратегия одинакова – стратегия самопрезентации (инклюзивная), оказавшаяся наилучшей в борьбе за власть, максимально сближающая кандидата с избирателями и манипулирующая их сознанием для достижения поставленных целей.

Таким образом, победа Д. Трампа на выборах свидетельствует об изменениях в обществе, связанных с преобладанием участия среднего и рабочего класса, которые «увидели» в миллиардере «своего парня».

Список использованной литературы

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm> (дата обращения: 11.04.2017).
2. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 48 с.
3. Садуов Р.Т. Феномен политического дискурса Барака Х. Обамы: лингвокультурологический и семиотический анализ: моногр. Уфа: БашГУ, 2012. 136 с.
4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000. 386 с.
5. Liberatore Stacy. Donald Trump's language could win him the presidency. URL: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-3502925/Donald-Trump-s-language-win-presidency-Candidates-use-emotional-words-votes-times-crisis.html> (дата обращения: 18.04.2017).
6. Speeches of Barack Obama. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Speeches_of_Barack_Obama (дата обращения: 18.04.2017).
7. Speeches of D. Trump. URL: <https://www.donaldjtrump.com/media/category/speeches> (дата обращения: 18.04.2017).

Ю. Н. Здорикова

НЕКОТОРЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДИСКУРСА

Ивановский государственный химико-технологический университет
e-mail: Ulia_zdor@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые лексические особенности современного дискурса, в частности, публицистики, приводятся примеры из региональных и центральных СМИ. Автор также описывает результаты исследования по выявлению знания и восприятия современными студентами некоторых культурных исторем-агнонимов.

Ключевые слова: язык СМИ; лексика русского языка; устойчивые выражения; заимствования; агнонимы.

Современный русский язык характеризуется стремительной динамикой происходящих в нем процессов, которые охватывают все его уровни. Наиболее подвижной оказывается лексическая система, в первую очередь отражающая изменения, происходящие в жизни общества.

Стремительный рост языковых изменений не смог не затронуть и сферу публицистики, СМИ, значение которых сегодня очень велико. Пожалуй, именно в СМИ прежде всего заметны изменения, охватывающие лексическую систему. По мнению Г.Я. Солганика, «место, которое занимал раньше язык художественной литературы, переходит к языку МК (массовой коммуникации. – Ю.З.).

Процесс этот, начавшийся еще во второй половине XIX века, особую интенсивность приобрел в XX и XXI веках. Современный язык массовой коммуникации оказывает сильное воздействие на функциональные стили и на литературный язык в целом. Велико влияние языка массовой коммуникации на языковые вкусы масс, становление стилистических норм» [3, с. 16].

Сегодня в публицистике проявляются не только собственно стилевые черты, но и те, что сближают ее с другими стилями. Именно в языке СМИ вводятся в общее употребление и закрепляются новые слова, значения, обороты, конструкции, средства синтаксиса разговорной речи, сегментированные и присоединительные конструкции, повторы, стилистические фигуры и др.

Исследуя лексические особенности современной публицистики, мы обратились к материалу региональных и центральных СМИ. В результате исследования было установлено, что в языке современных СМИ используются самые разнообразнейшие лексические средства.

Стремление к выражению экспрессии, оценки объясняет обращение к *нелитературным пластам, просторечию, жаргонам, разговорной лексике*. Приведем несколько примеров: «...от доходов придётся **отстегнуть** королевской казне 45 %» (АиФ, 2016); «Для всех нас эта **чехарда аукнется** крушением ожиданий» (АиФ, 2016); «Ведь можно дать возможность предприятиям работать, а людям покупать, снизив налоги и ставки по кредитам, и так завести эко-

номику «с толкача» (АиФ, 2016); *Коммуналка* становится роскошью, а-ля автомобиль» (АиФ, 2017).

Для языка СМИ очень характерно использование *изобразительно-выразительных средств*. Частотным оказывается употребление *фразеологизмов, устойчивых выражений*: «Средства, которые выделяются из федерального бюджета, – большая поддержка и помощь, которой нельзя распоряжаться *спустя рукава*» (Ивановская газета, 2016); «И вместо того, чтобы извиниться перед избирателями и сказать: простите, *черт понутал*, больше не будем, исправимся, – вместо этого начали кричать...» (Комсомольская правда, 2016); «Бизнесмен *загрел под фанфары*» по делу о мошенничестве с векселями компании его сестры» (АиФ, 2016).

В современной публицистике очень часто используются *заимствованные слова*, относящиеся к сфере экономики: «В перспективе центр должен стать коммуникационной платформой между *инжиниринговыми* компаниями, субъектами малого предпринимательства со своими проектами, представителями крупного бизнеса и *инвесторов*, которые ищут свежие идеи и перспективные проекты» (Ивановская газета, 2016); «И очень скоро здесь начнет работу *Консорциум инновационных кластеров...*» (АиФ, 2016), политики: «Россия вместо страны, вывозящей капитал 20 с лишним лет (кроме 2006–2007 гг.), может стать страной – импортёром капитала, страной *деофшоризации*» (АиФ, 2016); «Но среди европейского политического класса существует некий *консенсус*» (АиФ, 2016).

Слова часто используются *в переносном значении*, причем, как правило, выражается отрицательная оценка: «Также очень важный момент для экономики – снижение внешнеполитической напряжённости, то есть “*перезагрузка*” отношений с Западом» (АиФ, 2016); «Из-за этого “*подтягивания*” коренная Россия стала пустеть и зарастать бурьяном» (АиФ, 2016).

Современный язык СМИ активно использует *слова-кентавры*, по терминологии Л.П. Крысина, которые освоены путем присоединения к русскому или уже освоенным русским языком слову морфемы или слова, перенесенного из другого языка в исходном виде, в нерусской графике [1, с. 87]: Порой *sim-карты* раздают и вовсе бесплатно (КП, 2017); Отмечается, что на одной стороне билета будет изображен сам поезд «Москва», а на другой

покупатели увидят специальный *QR-код* для мобильного приложения (КП, 2017).

Интересным на сегодняшний день представляется употребление *агнонимов*, число которых постоянно возрастает, охватывает многие сферы нашей жизни.

Агнони́мы сегодня – неотъемлемый компонент лексической системы русского языка. Это слова, которые непонятны или малопонятны одному или многим носителям языка. К агнонимам относятся многие *диалектные, специальные, устаревшие* слова, *термины*, но некоторые из них не имеют в словарях стилистических помет и входят в нейтральную общеупотребительную лексику.

Как отмечают В.А. Козырев, В.Д. Черняк, «...агнони́мы, являясь важной характеристикой индивидуального лексикона, определяют речевой портрет отдельной языковой личности, но в то же время характеризуют и речевой портрет общества... Само понятие агнонимов очень хорошо воспринимается студентами и служит стимулом для лингвистической интроспекции и для обогащения своего лексикона... Все увеличивающийся процент агнонимичной лексики в лексиконе студентов и школьников воздвигает барьеры при понимании разных текстов, делает затрудненным культурный диалог представителей разных поколений, заметно ухудшает качество образования» [2, с. 111].

Нам было интересно выявить основные причины ошибочного употребления и понимания агнонимов в речи студентов, а также установить степень агнонимичности лексем, предложенных для анализа. С этой целью нами было проведено анкетирование студентов ИГХТУ, ТвГУ, ННГУ им. Н.И. Лобачевского.

Мы предложили студентам объяснить значения и привести примеры употребления следующих культурных исторем: *городовой, камергер, уезд, земский, гренадер, денищик, улан, эполеты, девичья, курсистка, нэпман, белогвардеец, политрук, звеньевой, патефон, управа*.

В итоге мы пришли к выводу о том, что данные слова входят в разные зоны агнонимической активности. Только 5 из 16 агнонимов можно смело отнести к абсолютным, это *денищик, улан, курсистка, камергер, звеньевой*. Остальные же можно отнести к частично освоенным агнонимам. Это такие слова, как *городовой, белогвардеец, политработник, эполеты, управа*.

Следует отметить, что несколько респондентов не смогли ответить ни на один из вопросов анкеты. Многие слова были истолкованы неверно. Например, значение агнонима *городовой* было определено следующим образом: «глава города», «мэр города», агнонима *курсистка* – «работница железнодорожной станции», *денщик* – «умелец, делающий посуду».

На вопрос, связанный с употреблением данных лексических единиц в речи, были получены единичные правильные ответы. Агнонимы *звеньевой*, *улан*, *денщик* вызвали наибольшую трудность у опрошенных.

На основе полученных данных мы установили, что основная причина неверного определения значений данных агнонимов заключается в сложности выявления внутренней формы слова, игнорировании его возможного контекстного употребления.

Выявленное незнание многих слов, пробелы в лексиконе современной молодежи действительно представляют собой проблему большой социальной значимости, поскольку названные факты снижают эффективность речевого воздействия, ведут к коммуникативным неудачам.

В целом можно сделать вывод о том, что лексическая система русского языка наших дней располагает огромным арсеналом средств, которые во многом манифестируют принадлежность к современной эпохе (*агнонимы, заимствования* и др.).

Список использованной литературы

1. Дмитриева Е.Е. Иноязычные заимствования в современном газетном тексте // Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве: материалы докл. и сообщ. XXI международ. науч.-метод. конф. СПб., 2016. С. 84–88.

2. Козырев В.А., Черняк В.Д. Современная языковая ситуация и речевая культура: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2012. 184 с.

3. Солганик Г.Я. Место языка СМИ в литературном языке. Перспективы развития // Мир русского слова. 2008. № 2. С. 9–18.

Л. А. Наградова

ЭМОТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: linagra@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье описывается роль эмотивной функции языка в процессе обучения иноязычной диалогической речи, подчеркивается важность использования эмотивных языковых средств для придания устной речи естественности и эмоциональности.

Ключевые слова: коммуникация; эмоциональность; эмотивная функция языка; эмотивно-оценочные языковые средства; эмотивный фон.

В настоящее время большое значение придается коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Одним из наиболее эффективных средств развития и совершенствования не только навыка говорения, но и понимания на слух речи собеседника является диалог. В ходе диалогического общения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, оценивать альтернативные мнения, принимать адекватные решения, выражать свои мысли на иностранном языке, участвовать в дискуссиях.

Коммуникативная цель в процессе преподавания иностранного языка определяет весь учебный процесс. Коммуникативная направленность обучения выражается в развитии речевых навыков через общение, через формирование и развитие умений использовать все возможные приемы для создания позитивной атмосферы взаимодействия, а также через интерес к выражению особенностей собственного восприятия мира, развитие механизмов языкового прогнозирования ситуации [3].

Требования к диалогической речи студентов на начальном этапе обучения в неязыковом вузе достаточно высоки. Студенты первого курса должны быть в состоянии вести подобный диалог:

Helen: Hello, Pete! What are you doing here?

Pete: Oh, Helen! Haven't seen you for ages! I'm reading for my English exam.

Helen: But your group has passed it already, hasn't it?

Pete: Yes, it has, but I was ill at that time.

Helen: What a pity!

Pete: Well, I'll take my exam tomorrow.

Helen: You are afraid of this exam, aren't you?

Pete: No, I'm not. I finished a special school, where some subjects were taught in English and besides I've been to England.

Helen: Really? Have you? When were you there?

Pete: I was there last summer with a group of students.

Helen: Lucky you are! What have you seen there?

Pete: Oh, I've seen a lot. I've been to Oxford and Cambridge, the two oldest universities of England, and to many other places. I'll tell you some day about them.

Helen: How very interesting! I think you enjoyed your trip tremendously, didn't you?

Pete: Of course, I did. Well, Helen, and what are you doing here, in the reading-hall? Are you reading for your exam too?

Helen: No, I'm not. I've passed all my exams. I'm waiting for Mike here.

Pete: Oh, Helen. I've just seen him in the canteen. He is having dinner there.

Helen: Then, I'll go there at once.

Приведенный выше диалог свидетельствует о том, что студенты должны уметь не только задавать вопросы и правильно отвечать на них, но и давать эмоциональную оценку предшествующему высказыванию, выражать свое мнение по поводу фактов и событий, пояснять, уточнять, аргументировать свои мысли. Эмоциональность и экспрессивность высказывания чаще всего проявляется в субъективно-оценочной окраске речи с широким использованием разговорных формул, клише, междометий, модальных слов.

Эмоции связаны исключительно с человеком, с его потребностями, которые лежат в основе мотивов его деятельности [2]. Эмоции как одна из форм отражения объективной действительности представляют собой переживание человеком его отношения к окружающему миру и к самому себе. В основе эмоций лежат оцен-

ки восприятия предметов, событий и действий, основанные на обобщенном опыте, вследствие чего являются значимыми для соответствующих общественных групп и коммуникативных ситуаций. На языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность. Согласно В.И. Шаховскому, эмоции – это категория психологическая, а эмотивность – языковая [6]. Эмоциональные процессы бывают положительными или отрицательными и зависят от позитивного или негативного настроения человека, его взглядов и интересов. В ситуации коммуникативного взаимодействия люди неоднозначно относятся к происходящему и эмоционально по-разному реагируют на содержание одной и той же ситуации.

Совершенно очевидно, что язык в своей коммуникативной функции служит не только для обмена мыслями и информацией, но и для выражения эмоций говорящего. В каждом языке имеется определенный набор эмотивных средств, которые наряду с интонацией, мимикой и жестами создают естественность коммуникации. Понятие эмотивных средств связано с категорией эмотивности, то есть с выражением эмоций, при которых общение сохраняет свою жизненность, естественность, эмоциональность [1]. В процессе активизации иноязычного речевого общения часто возникает необходимость некоторой речевой доработки, для которой требуются специальные приемы, учитывающие характер использования иностранного языка как средства общения и инструмента речевой деятельности.

Традиционно эмотивная лексика изучается с учетом таких категорий, как оценочность, экспрессивность, образность, причем связи ее с оценкой оказываются наиболее тесными. Исследование англоязычной диалогической речи показывает, что для создания эмоционального фона эмотивные средства используются в комплексе, например [4]:

A: *Well, do you like fishing?*

B: *Yes, I sometimes go fishing in a river near my house in Scotland.*

A: *Well, here it is different. I go fishing on a lake. It's a hundred kilometers long!* (восхищение)

B: *A hundred kilometers?* (удивление)

A: *Yeah! There are fish this big!* (хвастовство)

B: *Really?* (удивление, сомнение)

A: *Do you want to go?*

B: *OK.* (согласие, одобрение)

A: *Right. You want a fishing line...* (Headway Elementary).

Все эмотивные средства в равной степени участвуют в отражении эмоций на фоновом и тональном содержательных уровнях, составляя эмотивную окраску диалога. Заметим, что некоторые эмоции тяготеют к определенным коммуникативным типам высказывания. Эмоции удивления, возмущения и радости чаще всего выражаются в восклицательных и вопросительно-восклицательных предложениях, а эмоции согласия, одобрения, грусти – в повествовательных.

Эмоционально-оценочные значения входят в ряд информативных языковых значений и присутствуют как на лексическом, так и на грамматическом уровне. Эмоциональность является компонентом значения семантической структуры слова, фразы, предложения [5]. Способы выражения различных эмоций средствами языка в речи фактически являются коммуникативными функциями этих средств.

Опыт показывает, что студенты в ходе диалогового общения на занятиях по английскому языку недостаточно широко используют эмотивно-оценочные языковые средства для выражения своего субъективного отношения (уверенности, сомнения, удивления, одобрения и т. п.) к передаваемой и получаемой информации:

- модальные слова (*of course, certainly, no doubt, perhaps, in fact, probably* и т. п.);

- речевые штампы (*I say, I see, by the way, in other words...*);

- коммуникативные клише (*allow me..., remember me to...*);

- формулы подтверждения или несогласия (*that's right, I agree with you, you are wrong, I don't agree with you...*);

- повторы и переспросы, передающие оттенки уточнения, удивления (*Is that so? Oh really? Did you? Is he?...?*);

- фразы, выражающие сомнение, колебание (*I don't think so, I am not sure about it, I doubt* и т. п.);

- распространенные фразы, выражающие отношение говорящего к сказанному собеседником (*that's the way to do it, that's a good idea, it doesn't make sense...*).

Подобный языковой материал позволяет обучать студентов способам выражения эмотивно-оценочных значений при соответ-

ствующей их методической организации в творческих ситуативных упражнениях, характерной особенностью которых является их тесная связь с жизненными условиями. Главная цель такого вида упражнений – создание на практических занятиях реальных ситуаций для свободной коммуникации, когда говорящий должен неизбежно употреблять изученные грамматические формы, синтаксические конструкции и эмотивные языковые единицы для придания высказыванию естественности и эмоциональности. Обучение эмоциональной диалогической речи осуществляется тремя способами: с использованием диалога-образца, на основе пошагового составления диалога и посредством создания ситуаций эмоционального общения. Коммуникативные ситуации, приближенные к естественной, аутентичной иноязычной среде, играют важную роль при обучении эмотивным средствам языка.

Диалогическая речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит. При обучении речи, начиная с первых высказываний, следует, по возможности, учитывать эту характеристику. Именно в диалоге, отражающем соответствующую речевую ситуацию, содержатся предпосылки для реализации эмотивной функции языка, поскольку диалогическая речь осуществляется с учетом эмотивно-оценочных реакций одного из коммуникантов на реплики другого.

Таким образом, эмоции, являясь важнейшей частью человеческого существования, находят выражение в речевой деятельности. Важное место среди функций языка в устной речи занимает эмотивная функция, которая представляет собой совокупность языковых средств, передающих эмоциональное и оценочное отношение говорящего к высказыванию, что и является содержанием эмотивной функции.

Список использованной литературы

1. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. Ярославль, 1990.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб., 2008. 464 с.
3. Макавчик В.О., Максимов В.В. Языковая подготовка: коммуникативный подход // Сибирь. Философия. Образование:

науч.-публицист. альм. Новокузнецк: Ин-т повышения квалификации, 2002. Вып. 6. С. 47–59.

4. Могутова Н.В. Основные проблемы использования эмотивных языковых единиц для придания высказыванию естественности и эмоциональности (на примере английских междометий) // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 2. Воронеж, 2002.

5. Несмачнова Е.В. Эмотивная функция языка в немецкой устной разговорной речи // Вестн. ВолГУ. 2013. Сер. 9. Вып. 11.

6. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987. 250 с.

Е. В. Орлова, С. В. Дмитриева

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗЕ ГПС МЧС РОССИИ (на материале английских коллокаций)

Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
e-mail: orlova.teddy@gmail.com, igordmi37@mail.ru

Определяется понятие языковой интерференции в процессе обучения английскому языку студентов высшей школы. Анализируются основные виды языковой интерференции на материале английских коллокаций. Представлены наиболее эффективные методы преодоления языковой интерференции с целью формирования коллокационной компетенции у студентов.

Ключевые слова: языковая интерференция; коллокация; коллокационная компетенция; искусственный билингвизм; лексическая сочетаемость.

В современном языковом пространстве большой интерес направлен на наиболее эффективные способы и методы формирования коммуникативной компетенции говорящих на неродном языке. Коллокационная осведомленность как важный компонент, от которого напрямую зависит качество иноязычной речи, представляет значительные трудности для обучающихся иностранному языку и является одной из потенциальных сфер интерференции. В ситуации

искусственного билингвизма реализация профессионального курса не представляется возможной без создания коллокационной базы у курсантов ведомственных вузов. В этой связи особую значимость приобретает создание оптимальных педагогических условий и методов при обучении курсантов.

Коллокационная комбинаторика в условиях аудиторного билингвизма является одной из самых сложных сфер при освоении иностранного языка, так как здесь наблюдается наибольшая асимметрия с синтаксической, лексической, прагматической и фонетической картиной родного языка. Наряду с этим коллокационная компетенция является определяющим условием для успешной реализации коммуникативных задач в ситуациях социально-бытового и делового общения.

В методике преподавания языковая интерференция определяется как труднопреодолимое влияние родного языка, которое эксплицируется в виде речевых ошибок, в результате чего происходит нарушение языковой нормы изучаемого языка, что носит отрицательный характер. В условиях сильного интерферирующего воздействия родного языка обучение умению использовать слова в связной речи с учетом их коллокационной способности является одним из наиболее важных компонентов активного освоения лексики языка. С учетом высокого риска интерференции анализируемых единиц необходим комплексный подход к данной проблеме, а также методические разработки, направленные на формирование коллокационной осведомленности обучающихся, учитывающие асимметрию родного и приобретенного языков на лексическом уровне. Определим английскую коллокацию как словосочетание комплексного характера на периферии лексико-фразеологической системы, являющееся сочетаемостной «аномалией», которая существует в языке в готовом виде [1, с. 7]. Это провоцирует неносителей английского языка на заучивание сочетаемостных единств целиком. Необходимо отметить, что на практике обучение подобным коллокациям в условиях аудиторного билингвизма возможно, когда обучающийся владеет достаточным лексическим минимумом, чтобы выделять словосочетания и смысловые блоки в письменной и устной речи.

Такие коллокации, как *set fire to, go up in flames, put out the fire, a naked flame, fire service* и др., необходимо включить в группу

риска с целью оптимизации их изучения курсантами Ивановской пожарно-спасательной академии в рамках освоения профессионально-ориентированной лексики.

В феврале-марте 2017 г. было проведено анкетирование среди курсантов первого и второго курсов с целью определения колокационной осведомленности обучающихся в рамках профессионально-ориентированной лексики и выявления фактов языковой интерференции на материале английских колокаций, входящих в лексический минимум противопожарной тематики. Анализ анкетирования позволил сделать следующие выводы:

- большинство респондентов встречались с понятием «устойчивое словосочетание» (75 %);

- большая часть респондентов используют такие словосочетания, как *fire and rescue service, fire brigade, to be on fire, in an emergency* и др., в рамках учебного процесса (80 %);

- значительная часть респондентов не мотивирована использовать специальные учебные и переводные словари, а также различные онлайн-ресурсы, за исключением переводчиков (45 %);

- абсолютное большинство респондентов не сталкивались со специальной литературой, отражающей особенности лексической и семантической сочетаемости (97 %).

Учитывая тот факт, что иностранный язык не является профильным предметом обучающихся в ведомственных вузов, а также их довольно слабую мотивацию к его изучению, связанную с рядом объективных причин (к примеру, отсутствие контактов с носителями языка), данная статистика является вполне обоснованной.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство респондентов испытывают значительные трудности в употреблении английских колокаций, связанных с противопожарной тематикой. Так, всего 15 % респондентов считают словосочетания *home fire* и *horrible burn* неестественными в языке; 25 % респондентов считают использование *burn-proof* неправильным и 30 % респондентов выделили *fire office* в качестве неправильного варианта ответа. При этом такие колокации, как *a naked flame* – открытое пламя (22 %), *flame-proof* – огнеупорный (13 %), *fire service* – противопожарная служба (11 %), *nasty burn* – сильный ожог (15 %) и др., респонденты посчитали неправильными. При этом 35 % респондентов не смогли справиться с заданием.

Высокий уровень языковой интерференции у обучающихся проявился также и в тестовом задании на множественный выбор. 67 % респондентов правильно составили предложение *The government have called a state of emergency after the recent earthquake*, проигнорировав такие словосочетания, как *a desperate state* и *an emergency period*. О предложении *Be careful with these chemicals – they are highly flammable* 43 % правильных ответов. 49 % респондентов предпочли неверный вариант *very ignitable*, который стоит в синонимическом ряду с *flammable* (воспламеняющийся), однако имеет иные сочетаемостные особенности. Коллокации глагольного типа показали наиболее высокую интерференцию. О предложении *The grass can easily catch fire* всего 17 % респондентов ответили верно. 44 % предпочли синоним *take fire*, а 39 % посчитали *go on fire* правильным вариантом. 27 % ответили верно о предложении *There was a fire in 1756 and the house and the whole contents went up in flames*. 42 % использовали *burnt* и 31 % посчитали правильным вариант *went up on fire*. Также низкий порог правильных ответов (12 %) был выявлен для предложения *The emergency services have been called out to assist with the problem*. 64 % респондентов допустили ошибку, ответив *brought*.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали, что ошибочные варианты ответов в употреблении английских коллокаций связаны, в первую очередь, с низким уровнем владения английским языком и, как следствие, с недостаточным объемом лексических единиц, а также с негативным влиянием родного языка. Наиболее типичные ошибки у обучающихся также связаны с лексической интерференцией, которая в данном случае мотивирована ложной синонимией и ограничениями синонимической и лексической сочетаемости. Таким образом, употребление английских коллокаций, связанных с противопожарной тематикой, обучающимися носит яркий интерференционный характер, что требует принципиально нового подхода в процессе их преподавания, который заключается в комплексе проектных заданий с целью формирования иноязычной коммуникативной и коллокационной компетенции.

Подобные проектные задания могут быть наиболее эффективно реализованы в рамках лексического материала к темам “*A profession of a firefighter*”, “*The history of firefighting*”, “*Fire ex-*

tinguishment theory. Classification of fires and methods of extinction”, “Strategy and tactics of firefighting”, “Firefighting engineering”, “Fire prevention”, “Elimination of emergency situations”.

Разработка нового подхода предполагает:

- введение лексического материала посредством словосочетаний с учетом комбинаторных особенностей входящих в них единиц. С целью минимизации интерферирующего фактора возможно дополнительное описание при наличии близких синонимов или возможного неверного буквального перевода;

- внеаудиторную индивидуальную или групповую работу с комбинаторными словарями (*Macmillan Collocations Dictionary* [2], *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* [3] и др.), корпусами (*British National Corpus* [4]) и иными ресурсами, к примеру, *Just-the-Word* [5]. Предполагается, что обучающиеся получают задание самостоятельно отобрать определенное количество наиболее частотных коллокаций, например, с одним из предложенных опорных слов (*fire, emergency, crisis, disaster*), перевести выбранные устойчивые словосочетания и привести к ним примеры. На заключительном этапе преподаватель обрабатывает результаты и составляет проектный мини-словарь коллокаций в рамках профессионально-ориентированной лексики для использования на занятиях, при выполнении творческих заданий, например, написания эссе;

- использование аутентичного материала (как письменного, так и звучащего);

- письменный материал должен включать комплекс упражнений, способствующих активизации употребления коллокаций профессионально-ориентированной лексики. Одним из примеров подобных упражнений может служить составление интеллект-карт, в которых коллокации группируются по тематическому принципу или по принципу опорного слова;

- звучащий материал также подбирается в рамках противопожарного дела.

Работа с видео предполагает обязательное наличие транскрипта, в котором изучаемые единицы выделены, в случае необходимости они сопровождаются переводом. После просмотрového прочтения обучающиеся знакомятся с видеорядом дважды, далее выполняется тестовое задание в индивидуальном порядке. Такая работа позволяет не только запоминать коллокации в письменной

речи, но и формирует правильный звучащий образ данных словосочетаний, представленных в речи носителя языка. В качестве учебного видео отобраны короткие видеолекции в рамках онлайн-конференции TED “Ideas worth spreading”, к примеру, выступление Марка Бейзоса “A life lesson from a volunteer firefighter” [6].

Предложенные проектные задания позволяют успешно решать поставленные задачи в процессе обучения иностранному языку курсантов ведомственных вузов ГПС МЧС России.

Список использованной литературы

1. Орлова Е.В. Английская коллокация в условиях интерференции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иваново: ИвГУ, 2010. 24 с.
2. Macmillan Collocations Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionaries.com/about/collocations-dictionary/>
3. Oxford Collocations Dictionary for Students of English. Oxford University Press, 2010. 897 p.
4. British National Corpus (BYU-BNC). URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
5. Just the word. URL: www.just-the-word.com
6. Mark Bezos. A life lesson from a volunteer firefighter. URL: http://www.ted.com/talks/mark_bezos_a_life_lessonfrom_a_volunteer_firefighter

О. Н. Тарасова

ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРУЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ АДРЕСАТА В СЛУЧАЯХ ВЕРБАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: olesyatarasova@rambler.ru

В статье рассматриваются особенности реагирующего поведения адресата в гендерном аспекте. Выявлено в результате воздействия каких речевых актов коммуникант 2 (мужчина или женщина) испытывает положительные или отрицательные эмоциональные реакции.

Ключевые слова: речевой акт; невербальные компоненты коммуникации; эмоциональные реакции; языковые корреляты; адресат; вербальное воздействие.

В процессе коммуникации люди используют вербальные и невербальные средства для того, чтобы передавать друг другу информацию, оказывая при этом определённое воздействие.

Рассмотрим коммуникативные ситуации, в которых в результате вербального воздействия коммуниканта 1 коммуникант 2 (женщина) испытывает те или иные эмоциональные реакции (ЭР), выражаемые посредством невербального и вербального поведения.

Положительные ЭР коммуниканта 2 (женщины), выражаемые с помощью невербальных компонентов коммуникации (НВК) в сочетании с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом воздействия таких речевых актов [1], как ассертивы, директивы, комиссивы или экспрессивы.

Коммуникант 2 испытывает положительные ЭР [2], которые выражаются чаще всего с помощью миремических, мимических, жестовых или фонационных НВК.

Положительные ЭР коммуниканта 2, такие как радость, интерес, передаваемые с помощью миремических НВК, чаще всего являются результатом воздействия вербальной части – ассертива.

Проанализируем пример: (1) “But I wasn’t sure of it,” he said, “till I saw him pick up her handkerchief”. Mrs. Small’s eyes boiled with excitement. “And did he give it her back?” she asked [21, с. 89].

В данном случае вербальная часть коммуниканта 1 представляет собой ассертив, в целом нейтральный по своему содержанию. В результате такого воздействия коммуникант 2 испытывает положительную ЭР – интерес (из прагматического контекста известно, что коммуниканты обсуждают любовные взаимоотношения знакомых им людей). Эта ЭР передана посредством НВК миремического типа, языковым коррелятом которого является выражение “smb’s eyes boiled with excitement”.

Такие положительные ЭР коммуниканта 2 как радость, приятное удивление, передаваемые с помощью мимических НВК в сочетании с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части, представленной директивами и экспрессивами.

Коммуникант 2 испытывает положительные ЭР, такие как радость, удовольствие, передаваемые с помощью фонационных НВК, чаще всего как результат воздействия комиссивов.

Такие положительные ЭР коммуниканта 2, как приятное удивление, радость, выражаемые посредством жестовых НВК, в основном являются результатом воздействия ассертивов.

Отрицательные ЭР коммуниканта 2 (женщины), выражаемые с помощью НВК в сочетании с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом ассертивного и директивного воздействия.

Отрицательные ЭР коммуниканта 2, такие как неприятное удивление, огорчение, раздражение, которые выражаются посредством НВК миремического типа в комбинации с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части, представляющей собой ассертив или вопрос.

Рассмотрим пример: (2) “What are you writing to him about?” he asked. Irene, looking at him again with that intent look, said: “Something he wanted me to do for him!” [21, с. 137].

В данном случае вербальная часть коммуниканта 1 представляет собой специальный вопрос, в котором есть местоимение “you”, которое делает вопрос в большей степени направленным на адресата. В результате коммуникант 2 испытывает отрицательную ЭР – раздражение (из прагматического контекста известно, что коммуниканту 2 неприятны вопрос коммуниканта 1 и общение с ним вообще). Передаче данной ЭР способствует НВК миремического типа, языковым коррелятом которого является глагольное словосочетание “to look at smb with the intent look”. Вербальная часть коммуниканта 2 представляет собой ответ на вопрос, представленный ассертивом. Тот факт, что ответ неполный, подтверждает утверждение о том, что коммуникант 2 испытывает раздражение и не желает общаться. Отрицательные ЭР коммуниканта 2, такие как огорчение, злость, передаваемые с помощью мимических НВК в сочетании с вербальной частью, в основном являются результатом воздействия вербальной части, представляющей собой директивы. Коммуникант 2 также испытывает отрицательные ЭР (злость, негодование), выражаемые посредством жестовых НВК вместе с вербальной частью, в большинстве случаев как результат воздействия вербальной части, состоящей из ассертивов.

Таким образом, на основе проанализированного материала, можно сделать ряд выводов.

Миремические, мимические и жестовые НВК коммуниканта 2 могут в одинаковой степени часто передавать как положительные, так и отрицательные ЭР. Фонационные же НВК коммуниканта 2 чаще передают положительные ЭР.

Ассертивы достаточно часто вызывают у коммуниканта 2 ЭР, выражаемые посредством жестовых и миремических НВК, директивы и экспрессивы – ЭР, передаваемые с помощью мимических НВК, комиссивы – ЭР, которые чаще передаются с помощью фонационных НВК.

Теперь проанализируем особенности реагирующего поведения адресата-мужчины.

Проанализируем коммуникативные ситуации, в которых в результате вербального воздействия коммуниканта 1 коммуникант 2 (мужчина) испытывает те или иные ЭР, выражаемые в его невербальном и вербальном поведении, что можно представить с помощью следующей схемы: $ВКк1 > ВКк2 + НВКк2 (М)$.

Положительные ЭР коммуниканта 2 (мужчины), выражаемые с помощью НВК в сочетании с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом ассертивного, директивного и экспрессивного воздействия, когда семантика перечисленных выше классов речевых актов положительна или нейтральна.

Коммуникант 2 испытывает положительные ЭР, которые выражаются чаще всего с помощью миремических, мимических, жестовых НВК или физиологических реакций.

Положительные ЭР коммуниканта 2, такие как радость, интерес, передаваемые с помощью миремических НВК в сочетании с вербальной частью, в большинстве случаев являются результатом воздействия ВК, представленной ассертивом или директивом, нейтральными или положительными по своему содержанию.

Рассмотрим пример: (3) “I didn’t know,” James hurried out. “I know nothing about anybody; nobody tells me anything”. Swithin fixed him with a stare, and asked: “What do you do for a pain there?” [4, с. 158].

В анализируемом примере вербальная часть представляет собой в целом нейтральный по своему содержанию ассертив. В результате такого воздействия коммуникант 2 меняет тему разговора

на более интересную, при этом испытывая положительную ЭР – интерес. Данная ЭР выражена с помощью НВК миремического типа, языковым коррелятом которого является глагольное словосочетание “to fix smb with a stare”. Вербальная часть коммуниканта 2 представляет собой вопрос, также в целом нейтральный по содержанию.

Положительные ЭР коммуниканта 2, такие как удивление, радость, выражаемые с помощью НВК мимического типа, чаще всего являются результатом директивного воздействия.

Такие положительные ЭР коммуниканта 2 как радость, счастье, передаваемые посредством НВК жестового типа, в основном являются результатом воздействия вербальной части, представленной ассертивами.

И, наконец, положительные ЭР (радость, удовольствие), выражаемые с помощью физиологических реакций, в основном являются результатом воздействия ассертивов или экспрессивов.

Отрицательные ЭР коммуниканта 2 (мужчины) в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части, отрицательной по своему содержанию или нейтральной, представленной комиссивами, директивами, ассертивами или декларативами.

Коммуникант 2 испытывает отрицательные ЭР, которые выражаются чаще всего с помощью миремических, мимических, жестовых НВК или физиологических реакций.

Отрицательные ЭР коммуниканта 2, такие как раздражение, недовольство, выражаемые НВК миремического типа, в большинстве случаев являются результатом воздействия комиссивов или директивов.

Такие отрицательные ЭР как недовольство, злость, раздражение, передаваемые посредством мимических НВК, чаще всего являются результатом воздействия директивов или ассертивов.

Рассмотрим пример: (4) “You should have a clump of iris plants in the centre of that court”. Soames smiled superciliously. “I’ll look into Beech’s some time”, he said, “and see what’s appropriate!” [4, с. 208].

Вербальная часть коммуниканта 1 представляет собой в данном примере имплицитный директив, который начинается с местоимения “you”, способствующего лучшему установлению контакта и делающего директив полностью направленным на адресата.

Коммуниканту 2 неприятно высказанное замечание коммуниканта 1, поэтому он испытывает отрицательную ЭР – раздражение, недовольство и поэтому его вербальная часть, представляющая собой комиссив, звучит иронично. Таким образом, хотя реакцией на директив был комиссив – обещание выполнить просьбу, НВК коммуниканта 2 и прагматический контекст помогают читателю понять, что это обещание, скорее всего, не будет выполнено. НВК коммуниканта 2 мимический, который представлен таким языковым коррелятом, как глагольное словосочетание “to smile superciliously”.

Отрицательные ЭР коммуниканта 2, такие как неприятное удивление, недовольство, передаваемые посредством жестовых НВК чаще всего в результате воздействия вербальной части, представляющей собой декларативов.

Кроме того, коммуникант 2 испытывает отрицательные ЭР, такие как огорчение, смущение, выражаемые с помощью неконтролируемых типов НВК – физиологических реакций, в основном в результате воздействия ассертивов и директивов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все наиболее часто используемые коммуникантом 2 НВК (миремические, мимические, жестовые и физиологические реакции) в одинаковой степени часто передают как положительные, так и отрицательные ЭР.

А также можно говорить о том, что наблюдается закономерность между ЭР коммуниканта 1 и ЭР коммуниканта 2. Так, если вербальная часть коммуниканта 1 отрицательна по своему содержанию, то она вызывает отрицательную ЭР у коммуниканта 2. То же самое можно сказать и о положительных ЭР коммуниканта 1 и коммуниканта 2.

Список использованной литературы

1. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Т. 17: Теория речевых актов. М., 1986.
2. Тарасова О.Н. Невербальные компоненты коммуникации, отражающие эмоции мужчин и женщин (тезисы доклада) // Гендер: язык, культура, коммуникация: докл. Третьей междунар. конф. М., 2003. С. 41–44.
3. Cartland B. Look, Listen and Love. Williamsport Pa., 1977.
4. Galsworthy J. The Forsyte Saga. M., 1956.

О. Н. Тарновская

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: tarnusha@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье рассматриваются некоторые аспекты и требования к учебным пособиям по иностранному языку, одним из которых является его целостность, подчинение всех составляющих звеньев одной цели и последовательная её реализация. Внимание фокусируется на том, что учебное пособие должно, с одной стороны, обеспечивать необходимые средства для приобретения знаний, а с другой стороны, давать возможность для свободного достижения собственной цели в процессе обучения и способствовать реализации главной цели – обучения общению.

Ключевые слова: обучение общению; формирование коммуникативного ядра; оптимальная модель построения учебного пособия; развитие самостоятельного мышления в процессе обучения.

Учебное пособие является одним из важнейших компонентов процесса целенаправленного обучения иностранному языку. Оно является ядром любой методической системы. Однако, как отмечает Е.И. Пассов, «Учебник – не простой набор языкового материала, не хрестоматия, используемая произвольно. Учебник – система, где все части вязаны, взаимосвязаны, как узлы одного механизма, когда изъятие одного из них приводит к прекращению функционирования всего целого» [1, с. 104].

Цель является одним из важнейших компонентов человеческой деятельности. Как идеальное представление о результате деятельности, она выступает в качестве предпосылки, определяющей начало деятельности. Сложная деятельность, как отмечает Б.Ф. Ломов, не может быть спланирована, ни осуществлена без этой предпосылки [2, с. 217]. Формулировка цели в методике обучения иностранному языку за последние годы претерпела ряд из-

менений. Если раньше в качестве цели выдвигалось обучение языку, речи, то в последние годы целью обучения стала речевая деятельность и, наконец, деятельность общения. Цель обучения не сможет быть достигнута, если средства и пути её реализации выбраны неправильно. Для того чтобы учебное пособие наилучшим образом способствовало достижению поставленной цели обучения, необходимо учитывать ряд психологических особенностей процессов целеобразования при управлении познавательной деятельностью обучаемых.

О.К. Тихомиров указывает, что внешнее управление познавательной деятельностью другого человека представляет собой особый вид деятельности – управляющую деятельность, в которой можно выделить мотивы, цели отдельных действий, зависимые от конкретных условий операции и т. д. [3, с. 167].

В процессе педагогического общения от одного человека к другому передаются как его собственные знания, так и знания, выработанные в ходе общественно-исторического развития. Вопрос о передаче готовых знаний от обучающего к обучаемому включает в себе изначально некоторое противоречие. С одной стороны, сообщая готовые знания обучаемому, мы как бы расширяем его возможности в познавательной деятельности, но, с другой стороны, освобождаем его от необходимости самостоятельного поиска новых знаний, тормозим процесс выдвижения новых целей. Если же мы говорим о развитии самостоятельного мышления в процессе обучения, то следует отметить, что оно характеризуется умением ставить собственные цели в познавательной деятельности. Управление познавательной деятельностью – это такая система обучения, которая обеспечивает необходимые средства для приобретения знаний и дает простор для свободного выдвижения собственных целей. Если мы выдвигаем в качестве цели обучения деятельность общения, то, как отмечает, Е.И. Пассов, нам совершенно не нужно строить весь процесс обучения как копию реального общения: «Создать процесс обучения как модель процесса общения означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные существенные параметры общения» [1, с. 4]. Следующим важным этапом является создание такой модели учебника, которая смогла бы способствовать реализации общей цели обучения – обучения общению. Для этого общая цель должна быть конкретизирована, уточнена, связа-

на с конкретными условиями, т. е. здесь должен иметь место процесс выдвижения конкретных целей.

Данные виды целеобразования рассматриваются как последовательные фазы некоторого целостного процесса целеобразования. В деятельности более простого уровня с ориентацией на реализацию наличных возможностей ситуации доминируют конкретные цели. В деятельности более высокого уровня с ориентацией на преобразование ситуации доминируют общие цели. Оба процесса тесно взаимосвязаны: свёртывание одного из них ведет к редукции другого. Следовательно, оптимальной моделью построения учебного пособия будет такая модель, где учтены данные особенности процесса целеобразования. Характерной особенностью данного метода является то, что деятельность преподавателя всегда целенаправленна. В любой момент урока он четко представляет себе, для какой цели выполняется то или иное задание. Весь процесс подчинен единой общей цели, которая последовательно реализуется в конкретных целях каждого этапа обучения. На первом этапе – это формирование коммуникативного ядра для решения простейших коммуникативных задач. Второй этап – это этап анализа, который является подготовительным для перехода к третьему этапу, цель которого состоит в формировании творческих умений в решении сложных коммуникативных задач [4, с. 5]. Все этапы обучения по данным пособиям взаимосвязаны, взаимозависимы. Один и тот же лексический и грамматический материал, введенный в первых уроках пособия, должен оставаться до конца курса, связываясь с новым материалом, включаясь в новые ситуации, что дает возможность обучаемым выйти на новые уровни репродукции и продукции, ставить собственные цели в иноязычном речевом общении.

Список использованной литературы

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1996.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1990.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.

М. В. Яблокова

К ВОПРОСУ О КОНВЕРСИИ В ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: yablonyatree66@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

Рассматриваются некоторые вопросы, касающиеся истории возникновения конверсии в английском языке.

Ключевые слова: конверсия; словообразование; деривация; аналогия; аффиксы.

Появление деривата, который отличается от производящего слова лишь своей формообразовательной парадигмой, получившей название «конверсия» явилось предметом жарких дискуссий с 1891 г., когда известный английский лингвист Г. Свит впервые использовал этот термин в своей работе *New English Grammar*. Одной из проблем, связанных с конверсией, явилось отнесение её к тому или иному типу словообразования. В отечественной лингвистической науке такое явление, описанное А.И. Смирницким, получило название «морфологической конверсии» [5, с. 71], а в зарубежной лингвистике – «нулевой деривации» [13, с. 295].

Представляется весьма интересным объяснение причины возникновения конверсии, данное О. Есперсеном. По его мнению, толчком к появлению и развитию конверсии послужило формальное тождество множества английских существительных и глаголов. Поясняя источник возникновения нового способа словообразования, О. Есперсен называет конверсию «английской уникалией», поскольку процесс редукции окончаний был типичен лишь для данного языка [11, с. 152–153]. Однако Х. Марчанд подвергает подобную точку зрения критике, утверждая совершенно обратное: во-первых, конверсия является не только английской уникалией, так как явление это можно встретить и в некоторых других германских языках, и в русском, и в санскрите. Во-вторых, начало процесса возникновения конверсии относится к XIII в., т. е. к тому времени, когда конечный гласный еще не исчез [13, с. 295].

Конверсия как способ словообразования глаголов и существительных стала одной из характерных черт английского языка, начиная с XIII века. Она возникла в результате распада флективной системы в начале среднеанглийского периода. До этого различавшиеся по своей звуковой структуре многочисленные пары близких по значению существительных и глаголов уподобились друг другу по форме. Такое морфологическое тождество исходных форм существительного и глагола стало возможным только с того времени, когда инфинитив утратил свое суффиксальное оформление. Именно фонетическое совпадение целого ряда существительных и глаголов одного и того же корня, совершившиеся в результате утраты инфинитивного суффикса, и послужило в качестве словообразовательной модели для развития конверсии. В дальнейшем новые существительные от глаголов и глаголы от существительных были образованы по аналогии. С 1150 г. возникает число производных глаголов, образованных по конверсии от прилагательных, а с XIII по XIV вв. – производных глаголов от наречий и междометий.

Возникшая в результате утраты флексий грамматическая омонимия многих английских глаголов и существительных явилась всего лишь одной из нескольких предпосылок зарождения конверсии как нового способа словообразования. Исчезновение окончаний существительных и глаголов имело далеко идущие последствия. В результате совпадения по форме разных слов появилась возможность производить новые слова по аналогии. Аналогия была характерной чертой новоанглийского словообразования. Е. Конколь отмечает пять разновидностей действия аналогии, способствовавших развитию конверсии в тот период [12].

1. В древнеанглийском языке существовали слабые глаголы, образованные от существительных (*lufu* – *lufian*, *caru* – *carian*), наряду с существительными, возникшими в результате чередования гласных корня в сильных глаголах (*sniwan* – *snaw*, *slpan* – *slap*). Подобные дифференцированные пары слов утратили свое различие и совпали по форме аналогично тем парам слов, которые стали омонимами в результате утраты флексий (OE *carian*, *v*, *cary*, *n* – ModE *care*, *v*, *n*).

2. Имя существительное, не имеющее однокорневого глагола, получило возможность производить его, а глагол, соответственно, – имя.

3. В более позднее время возникли конверсионные производные глаголы со значением совершить действия, характерные для данного лица' (semantic analogy, по терминологии Бизе [8]). У Шекспира встречается масса подобных образований (to bird, to dog, to horse, to kitten, to mouse).

4. Семантической аналогии противостоит нормальная аналогия, которая касается прежде всего образования по конверсии существительных от глаголов. Так, существительное affright было образовано от глагола to affright, потому, что родственное по значению существительное fright звучало так же, как и глагол to fright. По данному типу были произведены существительные arise, avail (по аналогии с существовавшими в языке парами a rise, rise, v – rise, n; veil, n – veil, v).

5. Последний тип аналогии переходит уже в риторическую область. Сущность его заключается в том, что в определенной позиции (в перечислении с союзом and) образуется по конверсии новое слово аналогично уже известному в языке. У Шекспира образует по конверсии глаголы to fer, to ferret, наряду с существовавшим в языке глаголом to firke 'бить, ударять': Pistol "Master Fer! I'll fer him, and firke him, and ferret him!" (King Richard V, Act IV, sc. IV).

Данная классификация представляется наиболее интересной.

Нужно заметить, что в эпоху Шекспира бессуффиксальное образование глаголов от существительных, прилагательных и даже наречий применялось значительно шире, чем впоследствии, т. е. в поздненовоанглийском языке. Так, у Шекспира встречаются следующие примеры такого образования: will you pleasure me? 'хотите вы доставить мне удовольствие?', this day shall gentle his condition 'этот день смягчит его состояние'.

В результате такого развития бессуффиксные отыменные глаголы заняли в системе языка значительное место наряду с теми, которые были образованы при помощи суффиксов.

Следующей предпосылкой, способствовавшей возникновению конверсии, явилось так называемое «обратное словообразование» (backformation), которое сыграло в развитии нового способа не меньшую роль, чем вышеуказанные факторы. Процесс обратного словообразования также оказался одной из причин создания омонимичных пар слов, влиявших на развитие конверсии. Так, например, в результате обратного словообразования возник глагол to wing от прилагатель-

ного winged, которое было произведено от существительного wing с помощью суффикса -ed.

В среднеанглийский период, приблизительно до XV в., образование глаголов от существительных и прилагательных значительно сокращается по причине появления большого числа заимствованных из французского языка существительных и глаголов. Заимствовались такие пары слов, как *joye* 'радость' и *joyen* 'радоваться'. На английской почве они адаптировались под действием аналогии с имевшимися в языке того времени омонимичными парами слов. Подобные заимствованные грамматические омонимы также создавали благоприятные условия для развития конверсии.

Морфологическим средством образования инфинитива в этот период был суффикс -en (n). При этом гласный звук корня не изменялся. В процессе общего разрушения флексии, которая преобладала в течение этого периода, суффикс -en особенно легко отбрасывался. Этот суффикс не употребляется при конверсионном образовании глаголов от существительных и прилагательных, за исключением некоторых случаев, где он особенно необходим, чтобы существительное или прилагательное и глагол не смешивались.

Таким образом, с отмиранием инфинитивного суффикса в течение XIV–XV вв. образование глаголов от существительных и прилагательных, а существительных от глаголов продолжалось, но только теперь для образования глагола морфологические показатели не использовались.

К этому следует добавить, что в тот период образование существительных с помощью суффиксов было ограниченным из-за малого количества именных аффиксов, а словообразовательные элементы романского происхождения к тому времени не успели вычлениваться из заимствованных слов и, следовательно, не могли принимать участие в словообразовании.

В начале ранненовоанглийского периода формы инфинитива целого ряда отыменных глаголов стали по внешнему виду тождественными с формами существительных, от которых эти глаголы были образованы, например: *answer, work, walk, look, point, smell, love, hate*.

Таким образом, было положено начало такому явлению, которое стало обозначаться термином «конверсия».

Список использованной литературы

1. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. М., 1956.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М., 1986. (на англ. яз.)
3. Иванова И.Ю., Чахоян Л.П. История английского языка. М., 1976.
4. Ильиш Б.А. История английского языка. М., 1968.
5. Смирницкий А.И. Лексикология современного английского языка. М., 1956.
6. Яблокова М.В. Конверсия как активный способ словообразования в современном английском языке // Ярослав. пед. вестн. Сер. Гуманитарные науки. Ярославль, 2012. № 1. Т. 1. С. 197–201.
7. Bauer L. English word-formation. Cambridge, 2002.
8. Biese Y.M. The origin and development of conversion in English. Helsinki, 1941.
9. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge, 1995.
10. Jones D. English Pronouncing Dictionary. 16-th ed. Cambridge, 2003.
11. Jespersen O. A modern English grammar on historical principles. London; Copenhagen, 1954.
12. Konkol E. Die Konversion im Fruhneuenglischen in der Zeit von etwa 1580 bis 1600. Koln, 1960.
13. Marchand H. The categories and types of present-day English. Wiesbaden, 1960.



А. А. Абызов

**О ЖАНРОВОМ СВОЕОБРАЗИИ И МЕСТЕ
«БЕЗВЕСТНОГО РЫЦАРЯ» ДЖОРДЖА СОУНА
В ПОЭТИКЕ ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА**

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: axxel68@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье рассматривается малоизвестное произведение английского предромантика, драматурга и переводчика Дж. Соуна «Безвестный рыцарь» как типичный образец готического романа в духе «Монаха» М.Г. Льюиса, тесно связанный с последним как фабульно, так и идейно. Жанр анализируемого произведения по многим характеристикам тяготеет к балладе в прозе.

Ключевые слова: предромантизм; готический роман; chap-book; баллада.

«Безвестный рыцарь, оригинальный роман» (*Stranger Knight, an Original Romance*, 1812–1814) принадлежит перу начинающего романиста – последователя готического жанра Джорджа Соуна (*George Soane*), позднее известного драматурга и переводчика на английский язык двух знаменитых произведений немецкого романтика барона де ла Мотт Фуке «Ундина» (1818) и «Любовь менестреля» (1821). Однако заблудший сын известного английского архитектора сэра Джона Соуна больше прославился своими эпатажными выходками, шокировавшими как современников, так и семью писателя, лишившую его в конечном итоге наследства (женился против воли родителей, совершил адюльтер с сестрой жены, попал за долги в тюрьму, написал ряд пасквилей на работы отца, что явилось косвенной причиной преждевременной кончины матери писателя и т. д.).

Подобно большинству готических произведений того времени «Безвестный рыцарь» выходил частями с 1812 по 1814 гг. с полугодовым перерывом в модном журнале того времени *The Theatrical Inquisitor, and Monthly Mirror*. Одновременно с «Безвестным рыцарем» в 1812 г. лондонским издательством *Sherwood, Neely, and Jones* публикуется другой роман Дж. Соуна под названием «Демонический рыцарь и атаман разбойников» (*Knight Daemon and Robber Chief* 1812), упомянутый в «Собрании биографий здравствующих писателей Великобритании» (*A Biographical Dictionary of the Living Authors of Great Britain*) за 1816 год и в ряде книжных каталогов начала XIX столетия. Дело в том, что второе произведение так никто и не увидел. Но оба романа объединяет общая тематика – рыцарство и эпоха Средневековья, а значит, вера в чудесное. «Безвестный рыцарь» мог быть частью, наброском или даже схемой «Демонического рыцаря и атамана разбойников». Эти и другие обстоятельства позволили известному в наше время популяризатору и редактору издательства редких книг (в том числе и готических романов) Джеймсу Дженкинсу (*James D. Jenkins*) [4, с. VI] предположить, что за двумя, по его мнению, схожими названиями скрывается одно и то же произведение английского автора.

В поэтике готического романа с самого начала (отправной точкой следует считать «Замок Отранто» Горация Уолпола) намечались три модификации жанра: 1) историческая (Клара Рив, София и Гарриет Ли, Энн Фуллер и др.); 2) напряжения и необъяснимой тревоги (Анна Радклиф, Фрэнсис Лэтом, Рэджайна Мария Рош,

Элинор Слит и др.); 3) ужаса (Мэтью Грэгори Льюис, Шарлотта Дакр, Уильям-Генри Айленд, Эдвард Монтагю и др.) [7]. К моменту написания «Безвестного рыцаря» все явственнее проявляются кризисные черты готического романа как жанра, ибо повторяющиеся сюжеты с банальной атрибутикой были уже не в состоянии удовлетворить пресытившуюся готикой читающую публику. Все громче заявляет о себе и утверждается в своих правах новое романтическое направление, во многом питаемое предромантической эстетикой и поэтикой. Так, первая ветвь готического романа своеобразно преломилась в исторических романах Вальтера Скотта.

Две ветви (напряжения, необъяснимой тревоги и ужаса) продолжают свое существование на протяжении первой половины XIX века, подпитываясь многочисленными эпигонскими подражаниями: в основном романами А. Радклиф и М.Г. Льюиса (от *chapbooks* в несколько листов до многотомных романов; от простых пересказов сочинений известных мастеров жанра до оригинальных произведений). «Безвестный рыцарь» Дж. Соуна, безусловно, принадлежал той особой модификации готического жанра, инструментом которой «был не столько *terror* – страх, согласно Берку и Радклиф, неразлучный с чувством наслаждения, пробуждающий деятельность души и мысль о величественном, сколько *horror*, их уничтожающий» [1, с. 160]. Выступившая на литературную авансцену романом «Монах» М.Г. Льюиса в 1795 г. ветвь готики еще называлась «френетической» (от фр. *frénétique* – бешеный, исступленный, неистовый), которая восходила к немецкой литературной традиции, связанной прежде всего с историями о духах типа авантюрно-рыцарского романа с элементами тайн и ужаса «Петер – маленький человечек» Х.Г. Шписа, историями о разбойниках в духе «Ринальдо Ринальдини» Вульпиуса и др.

Вероятно, и у «Безвестного рыцаря» было много источников. В художественном сознании Джорджа Соуна отразился довольно широкий круг литературных впечатлений, в связи с чем возникает вопрос о генезисе сюжета указанного произведения английского предромантика. Несмотря на то, что вопрос о роли Льюиса в инспирировании творческого гения Джорджа Соуна остается открытым, по ряду сходных мотивов обнаруживается явная переключка сюжетных линий у обоих авторов, хотя прямых реминисценций из Льюиса в романе Соуна нет. На первый взгляд, в «Безвестном рыцаре» налицо кажущийся жанровый эклектизм. В подзаголовке Джордж Соун обозна-

чает жанр своего произведения как «оригинальный роман» (an original romance), но весь сюжет укладывается в 65 страниц. Данный формат скорее характерен для chapbooks – весьма популярных коротких готических историй, наводнивших прилавки книжных магазинов и публичных библиотек в начале XIX века. Среди этих типичных образчиков массового чтения иногда встречались и оригинальные повествования. Популярности малого готического жанра способствовало прежде всего то, что в chapbooks стержнем конструкции являлся сюжет, который в многотомном готическом романе обычно осложнялся разнообразными приемами ретардации: подробными пейзажными описаниями, авторскими рассуждениями и др., что усложняло восприятие произведения у широкой читающей публики.

Английские chapbooks унаследовали основные черты поэтики готического романа и искусно трансформировали их с учетом собственной жанровой специфики. По мнению некоторых ученых [2; 3], малые готические истории, или chapbooks, восходят к балладам, печатавшимся на дешевой бумаге и исполнявшимся на улице перед широкой публикой. Гарри Келли [5, с. X] отмечает, что в этой уличной литературе отразились надежда и вера простого человека в предопределение, случай, удачу, посмертное равенство; жизнь воспринималась ими как своеобразная «лотерея». Важно в каждой такой истории было не столько банальное использование «инфернальной» атрибутики (призраки, демоны, привидения в цепях, голоса с того света, облака серы и дыма и др.), сколько акцентирование темы реальности загробной жизни и переходного к ней существования [2, с. 155], а следовательно, посмертного воздаяния за содеянное в земной жизни.

Примером такой истории, представляющей собой прозаическую адаптацию баллады, может служить произведение Дж. Соуна «Безвестный рыцарь», сюжет которого, несомненно, восходит к «Монаху» М.Г. Льюиса, а точнее, к балладе об отважном Алонзо и прекрасной Имогене, косвенно – к вставной новелле о Беатрисе, «окровавленной монахине», и ряду других сцен в романе. Указанные сюжеты в «Монахе» носят явные следы исходных фольклорных образцов – народных английских баллад (Вильям и Маргарет), тюрингской легенды о блуждающем призраке замка Лауэнштейн, а также их литературных адаптаций (William & Margaret, 1723; Sweet

William's Ghost, 1765; Fair Margaret & Sweet William, 1773; Lenore 1773 и др.)¹ – везде дух милого/милой возвращается призраком на землю с того света за возлюбленной/возлюбленным.

Видимо, эти исходные фольклорно-литературные образцы стали источниками «Безвестного рыцаря» Дж. Соуна. Только в его интерпретации дух милого заменил призрак коварно убитого мужа, а к образу неверной жены добавился еще и сын-соперник/отцеубийца, образовав, таким образом, своеобразный треугольник и выведя легенду о вечной любви в область моралистических штудий.

Дж. Соун, вводя в повествование фантастическое и сверхъестественное в виде потусторонних манифестаций призраков и иных явлений данного порядка, словно продолжает Льюиса в истолковании фантастических сюжетов. Так, в «Монахе» три встречи героев с привидениями сулят разительные перемены в их судьбах: явление призрака Беатрисы, «окровавленной монахини», влечет безумие и болезнь маркиза Раймонда де Лас Систернас, а также заточение Агнес в подземном склепе монастыря Сен Клер в Мадриде; мучительная смерть ожидает Антонию после встречи с покойной матерью все в том же склепе того же монастыря; призрак Алонзо уносит в могилу неверную Имогену.

Сходные мотивы наблюдаем и в «Безвестном рыцаре». Все произведение отличает общий мрачный колорит, столь характерный для готического романа «ужасов», с присущей последнему устрашающей символикой: постепенно сгущающаяся атмосфера страха и ожидания неминуемой трагической развязки в первую очередь за счет введения сцен-предзнаменований (черные флаги над замком графа Оттокара Бременского; черный ворон, глухо кричащий над умирающей Амелией, словно предвещая грядущие несчастья; явление призрака покойной жены Оттокара Матильды служанке Унне; статуя Оттокара, кивающая Амелии; кроваво-красный цвет свадебной дорожки Амелии и Швицера и др.). Особо важную роль в разрешении основного конфликта произведения играет вмешательство потусторонних сил, как, впрочем, и в любом готическом романе. Так, сцена явления призрака Матильды служанке Унне – едва ли не реплика таковой встречи Антонии с покойной матерью.

¹ Подробнее о фольклорных и литературных источниках романа «Монах» М.Г. Льюиса см. [1; 6 и др.].

Само заглавие романа символично по сути: за рыцарем скрывается призрак графа Оттокара, явившийся на свадьбу неверной Амелии с его некогда похищенным сыном-отцеубийцей. В этой сцене симбиотически сливаются элементы из истории Беатрисы и баллады об Алонзо и Имогене. Любопытно, что история Алонзо и Имогены, «будучи на первый взгляд внесюжетной фольклорной интерполяцией... была соотнесена с моральной проблематикой “Монаха” и как бы концентрировала в себе черты его френетической поэтики» [1, с. 157]. Та же основная тема в «Безвестном рыцаре» – «приход призрака преданного возлюбленного, требующего возмездия за содеянное» [6, с. 251]. При этом призрак, как метафора больной совести преступника, служил не только для создания общей атмосферы напряжения, но и выполнял роль своего рода *deus ex machine*, восстанавливая справедливость, нарушенную в реальном социальном пространстве и времени [6, с. 244].

В целом произведение Дж. Соуна напоминает балладу в прозе. В центре «Безвестного рыцаря» оказывается не событие, не исторический эпизод, а человеческая личность, действующая на фоне тех или иных событий и вопреки или благодаря тем или иным обстоятельствам, что характерно для баллады. С последней «Безвестного рыцаря» роднит топос, наполненный невероятными и чудесными событиями. Читатель может прочесть произведение Дж. Соуна и как сказку о призраках, и как повествование об извечной проблеме борьбы добра и зла, ответственности за содеянное зло. Общее у баллады и «Безвестного рыцаря» и то, что внимание читателя сосредоточивается вокруг решающего момента (воздаяние за свершенное зло через потусторонние манифестации в незабываемом финале).

Думается, что в подобной интерпретации традиционной легенды слышны и отголоски личного раскаяния Дж. Соуна за собственное аморальное поведение в глазах семьи и современников (мезальянс и адюльтер с сестрой жены, косвенная вина в смерти матери и т. д.). А если вспомнить, что проступки Дж. Соуна косвенным образом способствовали преждевременной кончине его матери, то за сюжетными коллизиями романа явно просматривается самоосуждение автора. Так, в произведении общечеловеческие и автобиографические мотивы оказываются тесно взаимосвязанными.

Список использованной литературы

1. Вацуро В.Э. Готический роман в России. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 544 с.
2. Hoeveler D. Gothic Chapbooks and the Urban Reader // The Wordsworth Circle. 2010. Vol. 42. № 3. P. 155–158.
3. James L. Fiction for the Working Man: 1830–1850. Oxford University Press, 1963.
4. Jenkins J.D. Preface // The Stranger Knight with The Bond of Blood by George Soane. Kansas City: Valancourt Books, 2012. P. V–X.
5. Kelly G. Introduction // Varieties of Female Gothic. Vol. 2. Street Gothic: Female Gothic Chapbooks. Pickering & Chatto, 2002. P. I–XXV.
6. Reilo A. The Haunted Castle. A Study of the Elements of English Romanticism. N.Y.: Gordon Press, 1974. 388 p.
7. Varma D.P. The Gothic Flame, Being a History of the Gothic Novel in England: Its Origins, Efflorescence, Disintegration, and Residuary Influences. L.: Scarecrow Press / Russell & Russell, 1957. 264 p.

Т. Г. Барышева

О НАРРАТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НОВЕЛЛИСТИКИ СТЕФАНА ЦВЕЙГА (на примере новеллы «Фантастическая ночь»)

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: tanja-bur@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

Статья посвящена анализу нарративных особенностей новеллы Стефана Цвейга «Фантастическая ночь». Особое внимание уделено субъективности восприятия происходящего главным героем и его душевному перерождению. Рассмотрена индивидуализация отдельного случая, свойственная прозе автора.

Ключевые слова: рассказ в рассказе; внутренний мир; субъективизм восприятия; душевное перерождение; нарративные особенности.

Новелла «Фантастическая ночь (1922) была написана Стефаном Цвейгом в свойственной ему манере: в центре повествования находится событие, которое радикальным образом меняет всю жизнь главного героя, а особенно его внутренний мир. При этом совсем не обязательно, чтобы произошло нечто масштабное, имеющее значение для целой группы людей. Это может быть мимолетная встреча, случайный взгляд или даже обрывок фразы. Но их влияние на сознание героя и восприятие им себя и окружающих носит основополагающий характер. Его дальнейшая жизнь будет обусловлена теми внутренними переменами, исходный импульс которых дало это происшествие.

Новелла представляет собой записи главного героя, которые после его смерти попали в руки автора. Барон Фридрих Микаэль фон Р..., обер-лейтенант запаса одного из драгунских полков, подробно описывает события одного дня и следующей за ним ночи, когда, по его мнению, случилось происшествие, «...которое непрестанно занимает мои мысли, волнует и терзает меня, а для этого я должен закрепить его на бумаге, вникнуть в него и рассмотреть со всех сторон. ...случайное происшествие так меня потрясло и перевернуло» [4, с. 107]. В размышлениях главного героя отчетливо прослеживается отношение самого Цвейга к жизни. Как справедливо отметил литературовед Д. Затонский, «долгие годы ему [Стефану Цвейгу. – Т.Б.] представлялось, что окружающая действительность если не хороша, не справедлива сегодня, то способна стать хорошей и справедливой завтра, даже уже находит себе дорогу к этому. Он верил в конечную гармоничность своего мира» [3, с. 239]. Именно такая метаморфоза происходит с героем в «Фантастической ночи».

Барон унаследовал значительное состояние после ранней смерти родителей и поэтому мог позволить себе вести жизнь праздную, в которой не было необходимости заниматься карьерой или зарабатывать на пропитание. Он с удовольствием коллекционирует редкое стекло и собирает гравюры итальянского барокко и пейзажи в манере Каналетто, посещая выставки, аукционы и антикварные магазинчики. В целом его жизнь течет размеренно и спокойно и наполнена приятными пустяками, которые искренне радуют его. Как замечает сам персонаж, «...эта мягкая, тепличная атмосфера, в которой протекала моя отнюдь не скучная, но и не

бурная молодость, нравилась мне все сильнее; каких-либо новых желаний я почти уже не знал, – в этом неподвижном воздухе любая безделица превращалась в радостное событие. <...> Думается мне, что в обществе на меня смотрели как на симпатичного молодого человека, меня любили и охотно принимали, и большинство знакомых называло меня счастливецем» [4, с. 110].

Однако с течением времени барон начинает осознавать, что это только видимость жизни. Все происходящее перестает волновать его, интерес к жизни притупляется, и на смену приходят равнодушие и тоска: «Я замечал, что желаю все меньше, все слабее, что какое-то оцепенение овладевает моими чувствами, что я – пожалуй, будет правильнее всего так выразиться – страдаю духовным бессилием, неспособностью к страстному обладанию жизнью» [4, с. 111].

Перед читателями постепенно вырисовывается другой образ: это не счастливый представитель высшего общества, а человек неудовлетворенный, живущий лишь иллюзией счастья, но ясно осознающий этот обман, приведший к нравственному оскудению личности: «Дни мои становились все более однообразными, несмотря на пестроту занятий и мелких происшествий; одинаково тусклые, они следовали друг за другом, появлялись и блекли, как листья на дереве» [4, с. 113].

Но все меняется в одно мгновение, когда и сам главный герой не ожидает ничего подобного. Толчком к внутренним переменам послужил денежный выигрыш по чужому билету на ипподроме. Прикрыв ногой из чувства озорства одну из рассыпавшихся карточек, барон даже не задумывается, насколько порядочен его поступок. Получив выигрыш, а затем поставив все деньги в следующем заезде, он опять же не преследует корытных целей. На это его толкает желание избавиться от украденных, пусть и нечаянно, денег. И только во время забега в душе главного героя появляется чувство сопричастности к беснующейся толпе, радость, надежда, а порой даже ярость и злость. По дороге домой он понимает: «То, что так жарко бродило в крови, был не стыд, не гнев, не гадливость к самому себе, радость, буйная радость разгоралась ярким огнем, взвивалась дерзкими, озорными языками пламени, ибо я сознавал, что сейчас, в эти минуты, впервые после долгих лет, я опять живу» [4, с. 132].

С этого момент главный герой понимает, что жизнь только для себя и ради себя не имеет смысла. Под влиянием неожиданного для себя события он внезапно прозревает, а глубоко запрятанные чувства прорываются наружу. Всеми силами стремясь к людям, барон не умеет не только быть кому-то полезным, он не может даже завести простой разговор. Появившееся желание быть кому-то нужным, не дает ему вернуться в привычный круг общения, а приводит его в толпу простолюдинов: «...я нуждался в людях, но между ними и мной была стена, она отрезала к ним путь, и я знал, что это – моя вина» [4, с. 141].

Кража билета на ипподроме, по мнению героя, сближает его с низами общества, поэтому он остается в парке аттракционов даже с наступлением темноты, когда стали появляться криминальные элементы и проститутки. Нахождение среди них и ожидание опасности, по мысли барона, должны окончательно освободить его от равнодушия и пустоты прежней жизни. Приключение с проституткой и ее двумя друзьями становится последней точкой в перерождении персонажа: «Все, что угнетало меня, исчезло; я чувствовал с неведомой доселе полнотой, как я, словно долго пропадавший без вести, опять вливаюсь в беспредельность мира» [4, с. 154].

Как это и свойственно новеллистике Стефана Цвейга, главный герой произведения живет не столько в реальном мире, сколько в мире собственных фантазий и всепоглощающих эмоций. Начавшееся так тривиально приключение (барон кокетничает со случайно встреченной им женщиной на ипподроме), перерастает в событие всей его жизни. По мнению литературоведа С.Д. Гасымовой, герой совершает открытие. И это «открытие тем и знаменательно, что главный герой, единожды солгав и совершив подлость, под влиянием случая заглянул в тайники своей души. В кривозеркалье своих прежних представлений он, наконец, увидел то, к чему должен был по логике поведения в молодости прийти годами раньше. Но не было в его жизни того самого толчка, той «спички», по Цвейгу, которая прервала бы цепь «невывразимого одиночества в этом безмолвном нисхождении» [1, с. 19].

Психологический конфликт в новелле нагнетается постепенно, однако ключевой момент прозрения персонажа происходит быстро и ярко. Сам же он даже не сразу понимает, что произошло. Чтобы осознать всю важность случившегося, барону требуется

не только время, возникает настоятельная необходимость изложить происшедшее на бумаге. По его признанию, «я для того лишь пишу черным по белому об этом происшествии, чтобы иметь его перед собой, так сказать, в осязательном, вещественном виде, чтобы еще раз пережить сердцем и в то же время охватить умом. <...> ...я хочу вдохнуть еще больше жизни в слишком быстро пережитое, надеть его теплым и живым дыханием, чтобы я мог постоянно к нему возвращаться» [4, с. 107].

Таким образом, новелла «Фантастическая ночь» – это своеобразный рассказ в рассказе. В центре повествования находится небольшой период жизни главного героя. Но именно в эти несколько часов и происходит полное душевное перерождение персонажа, как это свойственно прозе С. Цвейга. Все происходящее в произведении дано через призму восприятия главного героя и окрашено его субъективными ощущениями. Как справедливо подчеркивает литературовед Джон У. Кайзер, «...и художественная проза Цвейга, и его эссе – результат такого проникновения в человеческую психику, которое никогда не устареет, а сила чувства в его трудах не может оставить равнодушным даже самого изощренного писателя, каковой редко способен увлекаться эмоциями других» [2, с. 9].

Зацикленность на собственной персоне приводит барона к одиночеству. Желание изложить произошедшее на бумаге – это попытка понять и тщательно проанализировать движущие мотивы собственного поведения. Такая форма наррации полностью исключает наличие объективного взгляда.

В новелле «Фантастическая ночь» Стефан Цвейг придерживается свойственного его прозе способа изложения: индивидуализации каждого отдельного случая.

Список использованной литературы

1. Гасимова С.Д. Специфика «рассказа-открытия» в творчестве С. Цвейга. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-rasskaza-otkrytiya-v-tvorchestve-s-tsveyga> (дата обращения: 01.05.2017).

2. Джон У. Кайзер. Стефан Цвейг: смерть современного человека. М., 1996.

3. Затонский Д. Художественные ориентиры XX века. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/zaton/07.php (дата обращения: 30.04.2017).

4. Цвейг С. Фантастическая ночь // Цвейг С. Новеллы. М.: Худож. лит., 1987.

Т. М. Денисова

Костромской государственный университет
e-mail: tamaradenisova@yandex.ru

КОМПОЗИЦИОННО-ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕСТИ КРИСТЫ ВОЛЬФ «КАССАНДРА»

Немецкая писательница Криста Вольф в повести «Кассандра» отразила в образе главной героини свое понимание роли художника в обществе. Повествование от первого лица часто носит отрывочный, ассоциативный характер, тем самым создается впечатление, что устами главной героини говорит сама писательница. Мысль может резко оборваться, а затем неожиданно возникнуть в контрастной по смыслу ситуации. В повествовании образуются внешний (событийный) и внутренний (психологический) планы, сплетение которых и составляет основу повести.

Ключевые слова: немецкая писательница XX века; повесть; мифологический сюжет; гендерная проблематика; внешний (событийный) план; внутренний (психологический) план.

Повесть известной немецкой писательницы Кристи Вольф «Кассандра» – заметное явление в немецкой литературе XX века. В этом произведении писательница обратилась к античной мифологии, связав античную проблематику с самыми актуальными проблемами современности. Криста Вольф скрупулезно изучила памятники микенской культуры, античную литературу, посетила исторические места. Результатом ее исследовательской работы стали лекции, посвященные античной культуре. Таким образом, повесть «Кассандра» стала своего рода художественным итогом ряда публицистических работ автора.

«Главная цель Кристи Вольф при создании образа Кассандры – вернуть его из мифа в социальные и исторические координаты. Ее образ – реалистичен. Благодаря психологизации и индивидуализации внутренний мир Кассандры наделяется сложностью и многомерностью – чертами, присущими сознанию сегодняшнего человека. И вместе с тем это произведение является предостережением перед опасностью ядерной войны» [2]. Действие повести разворачивается в древней Трое, во время войны между греками и троянцами. Главной героиней является Кассандра, дочь Приама и Гекубы, правителей Трои. Кассандра желает дара провидения, и однажды, когда она находится в храме Аполлона, появляется сам бог и обещает наделить ее даром пророчества, если она согласится принадлежать ему. Однако, приняв его дар, Кассандра отказывается исполнить свое обещание. Аполлон умоляет Кассандру подарить ему хотя бы один поцелуй, и, как только она это делает, он плюет ей в уста и произносит проклятие, согласно которому ни один человек не должен доверять ее пророчествам. Так и происходит. Она предсказывает войну и падение Трои, но никто ей не верит. Кассандра рассказывает о том, что греки спрятались внутри деревянного коня, но троянцы не обращают внимания на ее предупреждения. Судьба пророчицы состоит в том, чтобы знать, какое произойдет несчастье, но не иметь возможности его предотвратить.

Писательница отказывается от романтической версии мифа, в соответствии с которой Троянская война началась из-за женщины – Елены Прекрасной, предпочитая более достоверную в своей обыденности причину войны – столкновение политических и экономических интересов двух враждующих государств. Более того, в повести «Кассандра» и греки, и троянцы прекрасно знают о том, что война ведется из-за призрака, но обеим сторонам необходим повод для продолжения войны. В этой войне нет победителей, и победа греков – лишь кажущаяся. Кристи Вольф пишет о равнодушии, об отчуждении людей друг от друга, об эгоизме. На протяжении десятилетнего конфликта во дворце царя Приама продолжается придворная жизнь, а под стенами города погибают люди. Реальной причиной Троянской войны, как и любого военного конфликта во все времена, включая и современность, по мнению писательницы, стала борьба за власть, за могущество, за превосходство, за богатство: «Red keinen Unsinn, – sagte Priamos. Die wollen unser Gold.

Und freien Zugang zu den Dardanellen» [4, S. 36] – «Не говори глупостей, – сказал Приам. – Им нужно наше золото. И свободный выход в Дарданеллы» [1, с. 36].

Произведение написано в форме монолога, исповеди главной героини. Все события подаются через восприятие самой Кассандры, и это придает им субъективность, несмотря на мифологический сюжет. Событийная сторона в повести отступает на второй план. Главное – внутренний мир героини, ее размышления, эмоции, ее видение мира и людей. Таким образом, писательнице удастся совместить максимально объективный, «надличностный» мифологический план с предельно личным, субъективно-психологическим. Вольф стремится к своеобразной «демифологизации мифа» [19]. Все, что современному читателю может показаться «мифическим» (в смысле «невероятным», «невозможным в реальности»), у Кристы Вольф получает правдоподобное объяснение. Отсюда ощущение особой достоверности повествования.

Одним из важнейших компонентов произведения является его заглавие. Оно занимает сильную позицию в повести. Заглавие «Кассандра» называет имя главной героини. Имя Кассандра (Cassandra) имеет греческое происхождение, в переводе означает «сияющий человек» или «пророчица». Предполагается, что имя Кассандра происходит от имени Александра, которым в древние времена называли богиню Геру, королеву всех богов. То есть, это имя имеет огромную силу. Женщина с таким именем должна быть сильной и властной. Действительно, Кассандра – пророчица, сильная женщина, которая в одиночку борется с миром мужчин. Предвидя будущее падение Трои и гибель своего народа, она пытается предотвратить это. Но Криста Вольф делает акцент на тот факт, что женщина не в силах справиться с мужским упрямством. В повести Криста Вольф описывает некое женское сообщество, противопоставленное «маскулинному миру», сообщество женщин, которые превосходят мужчин по своим внутренним качествам, по своим нравственным достоинствам. Кассандра ведет в этой общине один из ключевых диалогов:

– Du meinst, Arisbe, der Mensch kann sich selbst nicht sehen?

– So ist es. Er erträgt es nicht. Er braucht das fremde Abbild.

– Und darin wird sich nie was ändern? Immer nur die Wiederkehr des Gleichen? Selbstfremdheit, Götzenbilder, Haß? [4, S. 64].

– Ты думаешь, Арисба, человек не может увидеть самого себя?

– Не может. Он не вынес бы этого. Ему необходимо видеть свое отражение в другом.

– И он никогда не изменится? Бесконечное повторение одного и того же? Самоотчуждение, идола, ненависть? [1, с. 64].

Здесь с читателем почти напрямую говорит Криста Вольф, говорит не только о прошлом, а, в первую очередь, об актуальном настоящем.

Гендерная проблематика – одна из важнейших в повести. Писательница видит причины исторических бед в подавляющей роли мужчин, в доминировании мужского начала в человеческой истории, в подавлении женского начала, в превращении женщины в «объект потребления». Кассандра живет в тот исторический момент, когда на смену матриархату приходит патриархат. Она обладает явным нравственным, интеллектуальным и духовным превосходством над подавляющим большинством мужских персонажей повести. Главные мужские герои данной повести – Приам и Ахилл. Приам – отец Кассандры и, в первую очередь, царь Трои. Криста Вольф осуждает этих героев. Царя Приама она высмеивает за его слабость и неумение управлять государством. «Nein. Vergessen will ich den zerrütteten, verwahrlosten Vater nicht. Der es nicht ganz genau nahm mit der Wirklichkeit. Der in Phantasiewelten leben konnte; nicht ganz scharf die Bedingungen ins Auge faßte, die seinen Staat zusammenhielten, auch die nicht, die ihn bedrohten. Das machte ihn nicht zum idealen König, doch war er der Mann der idealen Königin, das gab ihm Sonderrechte» [4, S. 6] – «Нет, я не хочу забыть своего брошенного и разбитого отца. Он не всегда был в ладу с действительностью, умел жить в мире воображения, не всегда принимал в расчет условия, необходимые для существования государства. Это делало его не вполне идеальным царем, зато он был мужем идеальной царицы» [1, с. 6]. Царь Приам знал, что никакой Елены Прекрасной не было у него во дворце, но все же не остановил нападение.

Ахилл – греческий герой. В повести он воплощает зло, сметая все на своем пути ради победы, он не останавливается ни перед чем, чтобы добиться поставленной цели. Целью для него было выиграть войну. И он это сделал. В повести мы видим в адрес его только эпитеты с негативной семантикой: «Die plumpe kurzfingerige

haarige Hand an des Bruders Kehle» [4, S. 38] – «Неуклюжая, короткопалая, волосатая рука на горле брата» [1, с. 35]; «Und in Achills Gesicht die Lust. Die nackte gräßliche männliche Lust» [4, S. 38] – «На лице Ахилла похоть. Обнаженная, ужасающая мужская похоть» [1, с. 35]; «Der Schlächter, schauerlich und lustvoll heulend, floh. Achill das Vieh» [4, S. 38] – «Мясник, с ужасным и с преисполненным наслаждением воем, убежал прочь. Ахилл – скот» [1, с. 35]; «Ich an des Mörders Arm gehängt, an dem die Adernstränge vortraten wie Schnüre» [4, S. 38] – «Я повисла на руке убийцы, жилы на ней натянулись, как шнуры» [1, с. 35]. Ахилл и Приам – представители двух разных государств, которые начали войну за призрак с целью доказать свое превосходство. И эта война унесла жизни многих людей.

Криста Вольф относилась к войне отрицательно, поскольку она сама пережила трудные военные годы. Повесть была написана в разгар холодной войны, когда человечество шагнуло на грань самоуничтожения. Писательница не только размышляет о войнах прошлого, но и предостерегает. Конечно, эти размышления не утратили актуальность до сегодняшнего дня, ведь ядерное оружие продолжает распространяться в мире. На пороге смерти Кассандра с болью осознает, что мир будет существовать и после того, как она умрет. И это будет все тот же путь войны и насилия, выходом из которого может быть только изменение и преображение человека.

Автор является основным структурным центром произведения. Именно он организует текст, придает свободный тон повествованию, определяет наше восприятие героев. Не случайно К. Вольф выбирает в качестве главного действующего лица своей повести женщину страдающую, сильную, преодолевающую себя, она идентифицирует себя с героиней, этот образ близок писательнице. С одной стороны, она «вживается» в образ своей героини и дает ей полную свободу речевых и сюжетных действий, а с другой стороны, Кассандра Кристи Вольф – это отдельная личность. Мы ощущаем писательницу как незримого участника происходящего, чьи мысли, чувства проявляются в ее отношении к героине. Криста Вольф рядом с главной героиней переживает и сочувствует ей в бессилии изменить трагическое будущее своего народа. Героиня оживает в глазах читателя, события приобретают оттенок существующей реальности благодаря живому участию автора в судьбе

героини. Криста Вольф рисует нам Кассандру верной своему народу, своей Трое, любимому Энею. Она любит жизнь и тем самым не боится смерти. Кассандра – самостоятельная личность, которая ищет свою дорогу, проходя сложный путь самоидентификации от общности с семьей, через общность с народом, к индивидуальной свободе и одиночеству.

Уже в первых строках повести возникает образ смерти, которая пронизывает все повествование. Делая акцент на каждую фразу, автор дает понять, что героиня стоит на пороге гибели. В этом коротком монологе писательница передает свое настроение и свои переживания. Она выражает впечатление, которое произвели на нее микенские руины. Кассандра оглядывается на свою жизнь, рассказывает о прошлом и будущем без какого-либо хронологического порядка. Исповедь Кассандры является не прощанием с жизнью, а подробным анализом пережитого. В ее повествовании образуются внешний (событийный) и внутренний (психологический) планы, сплетение которых и составляет основу повести.

Отрывочность и фрагментарность, присущие внутреннему монологу Кассандры, сообщают ее речи живость и непринужденность. Застывший образ провидицы из далекого мифа приобретает черты реально существующей личности, чьи страдания и мятежные мысли оказываются близкими и понятными сегодняшнему читателю. Повествование от первого лица сохраняется практически до конца повести. И только в последних строках автор снова говорит о «ней»: «Hier ist es. Diese steinernen Löwen haben sie angeblickt. Im Wechsel des Lichts scheinen sie sich zu rühren» [4, S. 72] – «Здесь это было. Эти каменные львы смотрели на нее. В колеблющемся свете они кажутся живыми» [1, с. 72]. В последней фразе повести смысловой акцент – словосочетание «кажутся живыми» – «scheinen sich zu rühren». Львы – это не только бессловесные, слепые истуканы, но и в некотором роде союзники Кассандры, постигшие, как и она, суть вещей. Они являются свидетелями конца пророчицы и должны донести смысл ее послания до грядущих поколений. Не случайно львы «оживают» в свете огня в финале произведения. Их «оживление» – символ того, что слово Кассандры будет услышано позже.

Следует обратить внимание на необычную композицию произведения. Повествование часто носит отрывочный, ассоциатив-

ный характер. Мысль может резко оборваться, а затем неожиданно возникнуть в контрастной по смыслу ситуации. Так, Кассандра постоянно возвращается к одной и той же мысли: «Die Zukunftssprache hat für mich nur diesen einen Satz. Ich werde heute noch erschlagen werden» [4, S. 7] – «Язык будущего для меня состоит из одной фразы: меня убьют сегодня» [1, с. 7]. Эта фраза повторяется неоднократно на протяжении всего повествования. Кассандра не боится умереть, но она понимает, что эта смерть из-за глупых убеждений власти.

Криста Вольф погружается в мир Кассандры, чтобы постичь его, оживить, как каменных львов, и Кассандра тоже словно вживается во внутренний мир писательницы. В этой повести мы видим на самом деле не монолог Кассандры, а диалог писательницы и героини, диалог через тысячелетие. «Пытаясь достичь подлинности и достоверности изображаемого, автор неизменно исходит из собственного опыта. Откровенно представляя и исходный материал, и свои собственные чувства, Вольф самым наглядным образом показывает, как приходит в движение и выявляется “данность”» [3, с. 3].

Настоящий мастер слова, немецкая писательница Криста Вольф отражает происходящие в жизни процессы в своих произведениях. Она дает оценку поступкам своих героев и тем самым заставляет нас задуматься о собственной жизни и о проблемах, которые господствуют в современном мире.

Список использованной литературы

1. Вольф К. Кассандра. Медея / пер. с нем. М.Л. Рудницкого. М.: АСТ, 2014. 349, [1] с. (XX век. The best).
2. Воротникова А.Э. Криста Вольф: приход к самой себе. URL: <http://www.nrgumis.ru/articles/347/> (дата обращения: 8.06.2017).
3. Сидорова О.Н. Немецкая романтическая литература в художественном опыте Кристи Вольф. СПб., 1991.
4. Wolf Ch. Cassandra. Suhrkamp, Berlin, 2011.

Л. Ю. Коршунова

Ивановский государственный энергетический университет
им. В. И. Ленина

e-mail: l_korshunova@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В АВСТРИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

В статье рассматриваются литературные явления австрийской литературы XIX столетия на примере анализа творчества некоторых писателей и связь их с общеевропейским литературным процессом.

Ключевые слова: литературная традиция; провинциализм; психологизм; романтизм; литературная мысль.

Австрийская литература долгое время считалась лишь частью литературы немецкой. Литературные традиции в Австрии начала XIX века находились в стадии своего становления. Часто произведения отличал «провинциальный» и бытописательный характер. Писатели обращались к изображению природы, рассказывали о крестьянском труде, о воспитании в духе теорий Руссо, а повествование отличалось размеренностью. Стремления глубоко проникнуть в человеческую душу не наблюдается. Заметны лишь начатки психологизма. Бурное развитие психологии и интерес к потаенным движениям души у писателей в конце XIX века отражают, на наш взгляд, огромный скачок, проделанный австрийской литературой в столь короткий срок.

Интерес к психологии в австрийской литературе середины XIX века возник под влиянием романтического движения в Германии и других европейских странах. Особые условия бытования романтизма в Австрии не позволили ему обрести философский характер, как это было в йенском романтизме. Романтизм в Австрии своеобразно синтезирует с реализмом и бидермайером, приобретая национальную специфику по сравнению с другими европейскими литературами [8, с. 12]. В художественном мышлении крупнейших австрийских прозаиков А. Штифтера, Л. фон Захер-Мазоха и

Ф. фон Заара психологизм постепенно становится основным художественным средством объяснения поведения человека в обществе.

Психологизм в раннем творчестве выдающегося поэта и прозаика Адальберта Штифтера (1805–1868) лежит преимущественно в рамках романтического канона. Душевное состояние героев передается через описание природы: «Как-то раз, задержавшись у Целесты, Гуго поздней ночью возвращался к себе; он глядел, как ветер перед грозой рвал в клочья на небе тучи, и что-то в нем крикнуло: “Нет! Это не любовь, не ее чистый, золотой, блаженный луч...”» [10, с. 44]. Природа для писателя – одна из вечных ценностей и утешение человеческого сердца. Штифтера неоднократно упрекали в приверженности природе и человеческому быту, «мелким» обыденным вещам. Но, по мнению писателя, то, что считается мелким, есть как раз «большое» и великое [9, с. 24]. Штифтер формулирует свой мягкий закон (*das sanfte Gesetz*): «закон справедливости, закон обычая, закон, который требует уважения к каждому, ...ибо каждый человек есть драгоценность для всех других людей» [2, с. 40]. Мягкий закон, принятый Штифтером за основу творчества, мешает эволюции писателя в сторону психологического изображения. А.В. Михайлов замечает, что Штифтер считал недопустимым врыватья во внутренний мир героев и рассказывать об их тайнах: «Такая сдержанность писателя аналогична для него поведению человека в жизни: врыватья в чужой мир недопустимо, безнравственно, и потому это же безнравственно в поэзии» [5, с. 289]. Поэтому в поздних произведениях Штифтер ищет непрямых путей для выражения внутреннего мира героев: важнейшим средством психологического изображения становится парадоксальный прием умолчания, а вся тяжесть психологической нагрузки ложится на стиль [5, с. 293].

Психологию любовных отношений скрупулезно изучал Леопольд фон Захер-Мазох (1836–1895), давший, помимо собственной воли, свое имя феномену мазохизма. Он уделял пристальное внимание эротике в своей натуралистической прозе, а герои Захер-Мазоха были несовместимы с моралью австрийского общества того времени: «Там, где в соответствии с канонами немецкого “бюргерского реализма” эротика в серьезной мере маргинализируется и загоняется в узкие рамки “бюргерской семейственности”, Захер-Мазох публикует “Венеру в мехах”, катехизис мазохизма par

excellence, не делая при этом тайны из того обстоятельства, что события, описанные в повести, соответствуют реальным подробностям его романа с молодой вдовой Фанни фон Пистор» [6, с. 20]. Следует подчеркнуть, что творчество писателя, хронологически относящееся ко второй половине XIX века, по своей проблематике предвосхищает эпоху рубежа XIX–XX веков. По мнению Л.Н. Полубояриновой, Захер-Мазох открывает «новые для европейского культурного сознания формы эротики» [6, с. 21].

Писателя интересует тип демонической женщины. Ее портрет в произведениях Захер-Мазоха обладает рядом примечательных черт. Это крупные, полные женщины с роскошными волосами и демоническим взглядом, любящие облачаться в меха: «Асма оказалась высокой, крепко сложенной женщиной – красивой, правда, но грубой и неуклюжей. По типу она могла быть и русской, но и немкой из северной Германии, потому что и на восточном германском побережье встречается этот тип здоровой женщины с круглым, светлым лицом, с небольшим своенравным носом и с массой великолепных волос женщины Самсона. Меня лично больше всего поразили с первого взгляда ее чудесные зубы – рот хищного зверя – и затем ее серые глаза, не особенно большие и без блеска, но совершенно необыкновенные по выражению в них непреклонной, несокрушимой воли – глаза укротительницы зверей или гипнотизера» [3, с. 34]. В натуралистическом описании этой героини подчеркиваются витальные черты: физическая сила, близость животному и первобытному началу.

Психология мужчины и женщины рассматривается Захер-Мазохом под знаком борьбы, в которой неизменно один из партнеров подчиняется другому. При этом подчинение женщине для мужчины по большей части губительно. Главный герой «Венеры в мехах» Северин, испытав на себе тяготы любви демонической женщины, приходит к следующему выводу: «<...> Ты должен быть либо молотом, либо наковальней, – ни к чему это не применимо в такой мере, как к отношениям между мужчиной и женщиной! <...> На страсти мужчины основано могущество женщины, и она отлично сумеет воспользоваться этим, если мужчина оказывается недостаточно предусмотрительным. Перед ним один только выбор: быть либо тираном, либо рабом. Стоит ему поддаться чувству на миг – и он тотчас почувствует на себе кнут» [4, с. 6].

Творчество Захер-Мазоха демонстрирует новые грани психологических взаимоотношений и представляет читателю процесс зарождения и развития глубинных эротических желаний. По замечанию Л.Н. Полубояриновой, Захер-Мазох в своих текстах высказывает «собственные “нутряные” истины, индивидуальные прозрения и глубинные движения души» [7, с. 82], в чем и писатели эпохи рубежа XIX–XX веков видели одно из основных назначений искусства.

Важный шаг на пути развития психологизма в австрийской литературе сделал поэт, прозаик и драматург Фердинанд фон Заар (1833–1906). Его произведения можно назвать воспоминаниями о душевных переживаниях. Писатель признавался, что не любил фантазировать и писал о конкретных событиях или о том, что чувствовал. В австрийской критике его новеллы получили название *Ich-Novellen* («новеллы собственного Я») [8, с. 14]. Например, новелла «Иннокентий» (1865) является одним из воспоминаний о военной жизни. Герой произведения, в котором без труда можно увидеть автора, во время службы в Праге познакомился с католическим священником. Патер Иннокентий – образ противоречивый и глубокий. Умный и образованный человек, он смолоду стремился к знаниям. Патер живо интересуется новостями науки, не подвергает безоговорочно анафеме все противоречащее церковной доктрине. Это человек эмоциональный, и сердце его жаждало любви. Свою неудавшуюся любовь герой пытается вытеснить идеями самоотречения. Возможность жить в небольшом приходе, где он может беспрепятственно заниматься наукой и быть подлинным духовным пастырем своих прихожан, примиряет его со своим саном. Однако ничто на земле, по мнению автора, не может сравниться с особой атмосферой семейного счастья.

Заар внимательно сосредоточивается на внутренней жизни героев: в его новеллах значительное место занимает самоанализ рассказчика, человека, разочаровавшегося в жизни. Глубоким психологизмом отличается новелла «Скрипачка» (1874), в которой речь идет о девушке, одаренной талантом игры на скрипке. Она полюбила молодого человека сомнительных качеств характера. Великая любовь приводит ее к гибели. Повествование ведет прекрасный психолог Вальберг, хорошо разбирающийся в людях. Он напоминает мсье Дюпена из детективных новелл Эдгара По. Если

Дюпен разгадывает сложные преступления, то Вальберг исследует неординарные человеческие судьбы: «ведь у меня несчастный дар: по самым незначительным признакам, с одного взгляда, с одного слова я разгадываю человеческие отношения более глубоко, чем мне самому этого хотелось бы» [1, с. 304]. Вальберга отличает уважение к женщине. Автор говорит о нем, что не знает никого, кто бы понимал женскую натуру так глубоко, как Вальберг. При этом Вальберг не был любим женщинами, что, по его мнению, и позволило ему проникнуть в их природу.

Вопрос, поставленный в конце новеллы «Скрипачка», чрезвычайно важен, так как он во многом предопределяет путь развития психологии в конце XIX века, которая призвана научно приоткрыть завесу над тайной человеческой души: «Как случилось, что эта очаровательная женщина, наделенная всеми достоинствами своего пола, которыми другие так превосходно умеют пользоваться, дошла до такого жалкого состояния? <...> Почему? Это большой вопрос, на который ни наши философы и моралисты, ни ходячие театральные героини наших новейших драматургов не смогут дать ответа. И он не будет разрешен и тогда, когда физиология сумеет свести каждую мысль, каждое слово, каждый поступок к соответствующей клетке мозга, к тому или иному вибрирующему нерву и более или менее совершенным функциям определенных органов. Но тогда, когда установят, что человек не что иное, как смесь скрыто действующих атомов, отпущенных ему судьбой еще в зародыше, тогда я полагаю, в конечном счете дойдут и до вывода, что, несмотря на все достижения человеческого гения, лучше совсем не жить!» [1, с. 324].

Рассуждения Заара по поводу биологического объяснения поведения человека проникнуты глубоким пессимизмом. Автор предчувствует, что физиология и натуралистический взгляд на человека в литературе рано или поздно найдут в тупик. Человека нельзя объяснить лишь с позиций разума и науки. Какое же новое знание откроет дальнейшую дорогу познанию природы человека? Ответ на поставленный вопрос лежит в открытиях литературы венского модерна. Таким образом, в XIX веке постепенно преодолевается провинциализм в австрийской литературе. Писатели «Молодой Вень», творившие на рубеже XIX–XX веков, выводят австрийскую литературу на уровень мировых достижений.

Список использованной литературы

1. Заар Ф. фон. Скрипачка // Австрийская новелла XIX века. М.: Гослитиздат, 1959. С. 289–320.
2. Затонский Д.В. Австрийская литература в 20-ом столетии. М.: Худож. лит., 1985. 444 с.
3. Захер-Мазох Л. фон. Демонические женщины. Исповедь моей жизни. М.: Азбука-классика, 1993. 512 с.
4. Захер-Мазох Л. фон. Венера в мехах. М.: Мистер Икс, 1992.
5. Михайлов А.В. Варианты эпического стиля в литературах Австрии и Германии // Типология стилевого развития XIX века. М.: Наука, 1977. С. 251–295.
6. Полубояринова Н.Л. Захер-Мазох и Россия // Захер-Мазох Л. Женщина-Султан. М.: Просодия, 2002. С. 6–38.
7. Полубояринова Л.Н. Леопольд фон Захер-Мазох: писатель-реалист или человек эпохи модерна? // Диалектика модернизма: сб. ст. СПб., 2006. С. 78–89.
8. Путинцева Т. Австрийская новелла XIX века: вступит. ст. // Австрийская новелла XIX века. М.: Гослитиздат, 1959. С. 5–46.
9. Шлапоберская С. Адальберт Штифтер // Штифтер А. Лесная тропа. М.: Худож. лит, 1971. С. 5–32.
10. Штифтер А. Старая печать. М.: Худож. лит., 1960.

Т. Н. Шмелева

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ В НОВЕЛЛЕ К. ШОПЕН «МИСС МАК ЭНДЕРС»

Ивановский государственный энергетический университет
им. В. И. Ленина
e-mail: tanyale@yandex.ru

Рассматриваются особенности воплощения гендерной проблематики в новелле К. Шопен «Мисс Мак Эндерс».

Ключевые слова: женская проза; феминистская критика; эмансипация; гендер; новая женщина.

Общественные представления о женственности всегда отражают сложный комплекс идей о предназначении женщины, определяют ее права и обязанности и задают нормы поведения, которым женщина должна следовать, дабы соответствовать данным установкам социума. В истории культуры есть периоды, когда представления о женщине стабильны, а изменения касаются только внешности – одежды и т. п. Однако в XIX веке эти изменения затронули правовой и социальный статус женщины, что неизбежно отразилось на литературе, в которой появились новые типы и характеры, ставшие источником новых литературных сюжетов, а также возникло явление так называемой женской литературы. Однако проблеме женского творчества не уделялось должного внимания вплоть до 60-х годов XX века – времени второй волны феминизма, когда начала оформляться феминистская литературоведческая школа.

Становление феминистской критики, занимающейся вопросами женской субъективности, спецификой женского языка и мышления, было довольно долгим и сложным. На формирование методологии феминизма в литературоведении большое влияние оказали философские и литературные концепции, в корне изменившие существующую до этого модель субъективности и интерпретаций текста. Наиболее значимы для феминизма оказались психоанализ (в его обеих формах фрейдовской и лакановской) и концепция текста как удовольствия Роллана Барта [1].

Таким образом, феминистская критика сочетает в себе положения сразу нескольких критических подходов и направлений. Попытки классифицировать ее, опираясь на приверженность тем или иным методикам анализа, вряд ли могут увенчаться успехом, т. к., как правило, в большинстве случаев они используются в комплексе. Чаще всего исследователи говорят о двух главных направлениях в феминистском литературоведении: французском и англо-американском. Классическими работами по теме «женского письма» во французской литературной критике являются труды Ю. Кристевой «Женщина, всегда разная» (*Kristeva J. La femme, ce n'est jamais ça*, 1974), Л. Иригарэй «Зеркало другой женщины» (*Irigaray L. Speculum, de l'autre femme*, 1974), «Этот пол, который не один» (*Ce sexe qui n'en est pas un*, 1977) и Э. Сиксу «Смех медузы» (*Cixous H. Le rire de la Meduse*, 1975).

Основными признаками женского письма, согласно теории французского феминизма, являются нелинейность и особая свобода письма, порожденная вторжением «тела» в текст, т. е. телесная коммуникация с миром, которая состоит в первую очередь из ощущений цвета, запаха, вкуса и т. д. В основе американских исследований лежит симбиоз постструктурализма с американской психосоциологией. Особо известны работы Р.Б. Дю Плесси «Письмо и несть ему конца: Нарративные стратегии в женской литературе XX века» (Du Plessis R.B. *Writing beyond the ending: Narrative strategies in twentieth-century women writers*, 1985), П. Йегер «Милобезумные женщины: Стратегии эмансипации в женском письме» (Yaeger P. *Honey-mad women: Emancipatory strategies in women's writings*, 1988). Пристальное внимание в американской феминистской критике уделяется таким категориям, как «автор», «Я», «идентичность».

Помимо осмысления феномена «женской литературы» актуальным стал вопрос о статусе женской литературы в литературной истории, что способствовало открытию творческого наследия женщин-писательниц прошлого. На фоне этого и произошло возрождение интереса к творчеству К. Шопен (1851–1904), которая ныне по праву считается одним из классиков американской литературы XIX века.

Цель данной статьи – попытаться проследить, какие из особенностей, присущих «женскому письму», встречаются у К. Шопен. Мы отдаем себе отчет в то же время, что экстраполяция новейших теорий на произведения XIX века – задача рискованная и носит в данном случае экспериментальный характер.

Новеллистике американской писательницы Кейт Шопен до последнего времени уделялось незаслуженно мало внимания, хотя ее новеллы представляют не меньшую литературную ценность, чем самый известный ее роман «Пробуждение» (*The Awakening*, 1899). Отечественное литературоведение только начинает освоение ее творческого наследия. К анализу новелл К. Шопен обращалось немного отечественных исследователей. Наиболее успешной, полной и объемной отечественной работой, безусловно, является написанная М.М. Кореновой глава о Кейт Шопен в IV томе «Истории литературы США» [2], которая на сегодняшний день являет собой самый глубокий и обширный анализ новелл из сборников «Люди

Дельты» (*Bayou Folk*, 1894) и «Ночь в Акадии» (*A Night in Acadie*, 1897). Следует также отметить работу И.В. Морозовой «Некоторые особенности сюжетно-композиционной организации новелл Кейт Шопен» [3], где автор анализирует пространственные образы и роль символов в раскрытии внутреннего мира героинь на примере новелл «Освобождение», «История одного часа», «Неожиданное», «Респектабельная дама», «Поцелуй».

Главными фигурами произведений К. Шопен становятся женщины. Не является исключением и новелла «Мисс Мак Эндерс» (*Miss McEnders*, 1897), которая ранее не рассматривалась российскими исследователями. Она была опубликована за два года до скандально известного «Пробуждения» в журнале *Criterion* под псевдонимом *La Tour*. Сюжет новеллы очень прост, что отвечает законам развития этого жанра в XIX веке, когда сложная канва событий уступает место изображению противоречивости человеческой натуры с неожиданными, но, по сути, закономерными эмоциями и поступками.

В новелле «Мисс Мак Эндерс» два действующих лица: мисс Джорджи Мак Эндерс и мадемуазель Саламбр, причем роль второй чисто композиционная, встреча с ней раскрывает характер героини и изменяет ее мироощущение. Мисс Мак Эндерс и мадемуазель Саламбр встречаются дважды. Эти две сцены представляют собой карикатурные отражения друг друга, где героини выполняют полярно противоположные роли. В начале новеллы молодая, красивая, богатая, прогрессивная, активно занимающаяся общественной деятельностью Джорджи едет к мадемуазель Саламбр, чтобы познакомиться с женщиной, готовящей ее приданое. Встреча происходит в бедной, неопрятной комнате, где живет и работает уже немолодая мадемуазель Саламбр. Узнав, что у той есть ребенок, и при этом она продолжает называть себя «мадемуазель», Джорджи приходит в негодование и демонстрирует ей свое неодобрение «поспешным уходом» (“She had simply thrown what disapproval she could into her hasty leave-taking” [4]), а затем приказывает своим поставщикам забрать заказ у мадемуазель Саламбр. Спустя день, происходит вторая встреча. На этот раз мадемуазель Саламбр сама наносит неожиданный визит Джорджи. В роскошной обстановке своей комнаты Мисс Мак Эндерс произносит высокопарную проповедь о том, как следует жить порядочной женщине, употребляя в

своей речи лишь абстрактные слова (*condescension, impunity, displeasure, infinite justice, forgiveness, evil*). В ответ она слышит вполне конкретные намеки на то, что богатство нажито ее отцом нечестным путем, а о ее женихе мадемуазель Саламбр вскользь говорит, что «он недостойн стать мужем уважающей себя девушки из бара» (“*he is not fit to be the husband of a self-respecting barmaid*” [4]). Оставшись одна, Джорджи «не могла собраться с мыслями, ее роскошный дом давил на нее» (“*She could not yet collect her thoughts for calm reflection; and the house stifled her*” [4]). Она не едет на собрание, посвященное образу жизни девушек с фабрики, т. к. «не могла заниматься моральным обликом других, пока не разобралась в своем» (“*she would meddle no further with morals till her own were adjusted*” [4]). Оставаясь верной самой себе, она со свойственной ей энергией стремится узнать правду о своем отце, но находит лишь подтверждение слов мадемуазель Саламбр. Концовка новеллы показывает, насколько велика сила слова и общественного мнения. От услышанного Джорджи Мак Эндерс мгновенно теряет ощущение собственного превосходства и чувствует себя беспомощной перед лицом открывшихся обстоятельств – в последней сцене читатель видит ее горько плачущей в своей комнате (“*she sank into a chair and wept bitterly*” [4]).

Если соотнести основные признаки женского письма и материал новеллы, то хронология сюжета, выстроенного без нарушения временной последовательности, показывает, что в данном случае мы не можем говорить о нелинейности. Что же касается вторжения «тела» в текст, то следует отметить, что то, что происходит в душе героини, изменение ее эмоций, скорее, прослеживается по внешним признакам, например, по описанию цвета ее лица. Когда Джорджи в начале новеллы едет к мадемуазель Саламбр, автор не описывает ее спокойное расположение духа, а просто замечает, что ее лицо похоже на «цветок персика» (“*a sweet peach blossom*”); узнав о том, что у мадемуазель Саламбр есть ребенок, она от возмущения «покрылась всеми оттенками пунцового» (“*turned every shade of carmine*”); после второй встречи с мадемуазель Саламбр, когда Джорджи Мак Эндерс выходит из дома, полная решимости узнать всю правду о своем отце, «бледными были даже ее плотно сжатые губы» (“*very pale even to her lips that were tightly set*” [4]); после того, как разносчик газет говорит о ее отце, что он разбога-

тел, украв деньги, «ее щеки пылали» (“her cheeks were flaming”). Однако такой язык «тела» не обязательно рассматривать как признак женского письма. Он скорее отвечает эстетике реализма, стремящейся запечатлеть все внешние и внутренние движения человека в их взаимосвязи. Что бесспорно позволяет отнести данную новеллу к женской прозе, так это ее тематика и особый женский взгляд на затрагиваемые проблемы.

Примечательно, что в данном произведении К. Шопен весьма своеобразно трактует тему эмансипации. Образ мисс Мак Эндерс можно рассматривать как ироничное изображение «новой женщины» 1890-х. Она совсем не похожа на «синий чулок» – карикатурный образ старой девы, отстаивающей свою независимость, созданный мужской литературой. В противовес такому шаблонному образу Джорджи молода, красива, собирается замуж. Однако в этой новелле К. Шопен полемизирует и с женщинами-писательницами того времени, только в этом случае авторская ирония касается не внешности, а заключается в понимании и оценке своего дела самой героиней. Мисс Мак Эндерс, по ее собственному мнению, идет в ногу со временем. Ее активная общественная деятельность, преследующая благую цель «усовершенствовать человеческую расу и начать мир заново с прочной основой для каждого» (“to elevate the human race, and start the world over again on a comfortable footing for everybody” [4]) на деле выливается лишь в то, что она читает доклады о труде в женском клубе и занимается обсуждением морального облика девушек с фабрики. История с мадемуазель Саламбр показывает, насколько Джорджи Мак Эндерс далека от понимания другого человека и насколько поверхностно усвоены ею новые культурные веяния. «Она терпеть не могла порок. И когда Богу было угодно вложить плеть наказания в ее руки, она не колеблясь использовала ее» (“She hated unrighteousness. When it pleased God to place the lash in her hand she did not hesitate to apply it” [4]). Джорджи слепо следует формальному общественному кодексу добродетели, не знающему никаких различий, ее не интересует жизнь мадемуазель Саламбр, она даже не слышит довода, что эта немолодая, уставшая женщина продолжает называть себя «мадемуазель» только потому, что так легче получить заказы. Парадокс заключается еще и в том, насколько сильно Джорджи убеждена в значимости своего «дела»,

ради которого она даже готова выйти замуж за тучного мужчину на 20 лет ее старше, ведь одним из его положительных качеств является то, что «он не будет мешать ее “работе”» (“he was likely to interfere in no way with her «work»” [4]).

В образе этой «новой женщины», у которой расписана каждая минута («три тридцать – чтение доклада в женском реформаторском клубе, четыре тридцать – участие в женском комитете по рассмотрению моральных устоев девушек с фабрик Сент-Луиса, шесть часов – ужин с папа, восемь часов – лекция Генри Джорджа о едином налоге» (“Three-thirty – read paper before Woman`s Ref. Club. Four-thirty – Join committee of ladies to investigate moral condition of St. Louis factory-girls. Six o`clock – dine with papa. Eight o`clock – hear Henry George`s lecture on Single Tax” [4])), которая занята конкретными, практическими делами, но при этом не знает реальной жизни и не понимает мотивов поступков людей, прослеживается скепсис автора к так называемым женским клубам и неверие в то, что такая «эмансипация» способствует изменению общественных устоев и дает женщине возможность обретения подлинной духовной независимости. Данной новеллой К. Шопен высказала свое мнение по актуальной для того времени проблеме, возможно, заставив читателя своим словом по-иному взглянуть на «женский вопрос».

Список использованной литературы

1. Жеребкина И. «Прочти мое желание...». М., 2000.
2. Коренева М.М. Кейт Шопен // История литературы США: в 4 т. Т. 4. М., 2003. С. 708–758.
3. Морозова И.В. Некоторые особенности сюжетно-композиционной организации новелл Кейт Шопен // Кормановские чтения. Ижевск, 1998. С. 273–279.
4. Chopin K. Miss McEnders. URL: <http://www.underthesun.cc/Classics/Chopin/> (дата обращения: 24.07.2015).

ABSTRACTS

FOREIGN LANGUAGES: THEORY AND PRACTICE

L. N. Gusarova

PROPER NOUN SEMANTICS

Proper noun meanings are in the focus in the article under review both in language as science and oral speech. A set of generalizing semes is allocated as a semantic nucleus.

Key words: proper nouns; proper noun semantics; generalizing semes.

A. V. Dallakyan

EXPERIENCE OF VERBAL COMMUNICATION SKILL FORMATION AND DEVELOPMENT OF NON-PHILOLOGICAL UNDERGRADUATE STUDENT

The author reveals the experience of the verbal communication skill formation and development of non-philological undergraduate student by means of the person-centered approach within the discipline “Russian Language and Speech Standards”, special attention is paid to non-traditional forms of students’ individual and collective activity organization both at the Russian Language and Speech Standards classes.

Key words: Russian language; speech standards; verbal communication; person-centered approach; student.

I. V. Dolinina, N. N. Chelysheva

FORMS AND TYPES OF WORK WITH LEXICON AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN RUSSIAN AS FOREIGN

The article presents the educational and methodological experience of working with lexicon in the classes on Russian as a foreign language at the initial stage of education. The authors show how to use of various forms and types of work with lexicon help to the formation of linguistic and communicative competence of foreign students.

Key words: Russian as foreign; lexicon of Russian; linguistic and communicative competence.

Y. A. Yevtukhova

SOME PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO ENGLISH SPEAKING FOREIGN STUDENTS

The article discusses the interfering influence of the native language and the language of the mediator on foreign students skills formation when teaching Russian as a foreign language. A comparative analysis of phonetic and lexical systems of Russian and English languages is performed to identify typical errors and ways of their elimination.

Key words: bilingualism; multilingualism; interference; language contact; language of the mediator; negative transfer pronunciation skills; speech mechanism.

E. N. Zhukova, I. K. Tikhonova

ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITIES WHILE STUDYING ENGLISH LANGUAGE

This paper tries to emphasize the importance of communicative approach in the process of teaching. Teaching English in purpose of communication emphasizes the development of learner's skills and desire to use the language accurately.

The communicative approach aims developing skills and abilities to use language in performance of different communicative acts. Value of this approach lies in the fact that it expands the notion of communicative competence in such a way that no other methods is able to do.

This paper tries to highlight mutual understanding and interactions between teachers and students that can lead to successful communicative approach which is so important for the learners to achieve successful communication.

Key words: speech activity; communicative approach; communicative exercise; communicative competence; proverb; ethymology of proverb.

N. E. Zarubina

PRAGMALINGUISTIC STRATEGIES OF MODERN USA POLITICAL DISCOURSE

The article describes the basic linguistic strategies used by the USA politicians that aim to produce an impact on the electors. The author compares linguistic strategies of B. Obama and D. Trump political speeches.

Key words: political discourse; linguistic strategies.

L. A. Zavyalova

**DEVELOPMENT OF WRITTEN LANGUAGE SKILLS
AT CULTURE ORIENTED CLASSES OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article under review touches upon the problems of teaching written language at elementary (A1–A2) and intermediate (B1–B2) levels of Russian as foreign language acquisition based on the material of both Russian folk and author's fairy tales to better and objectively understand the culture and specific traits of the Russian native speakers character.

Key words: authentic text; culture oriented teaching; sociocultural information; microsubject; foreign listener.

Yu. N. Zdorikova

SOME LEXICAL FEATURES OF MODERN DISCOURSE

The article discusses some lexical features of modern discourse, in particular, journalism, gives examples from regional and central media. The authors also describe the results of a study to identify the knowledge and perception of some cultural histories-agnonyms by modern students.

Key words: language of the media, vocabulary of the Russian language, phraseology, loan words, agnonyms.

L. A. Nagradova

**EMOTIVE LANGUAGE FUNCTION
IN FOREIGN DIALOGUE SPEECH**

The article describes the role of emotive language function in the process of teaching foreign language dialogue speech. The importance of using emotional language means to make oral speech natural and emotional is emphasized.

Key words: communication; emotionality; emotive function of language; emotive-evaluative language means; emotive background.

E. V. Orlova, S. V. Dmitrieva

**WAYS OF OVERCOMING LANGUAGE INTERFERENCE
AMONG STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF EMERCOM OF RUSSIA (THE CASE STUDY
OF ENGLISH COLLOCATIONS)**

The article considers the concept of language interference in English teaching process in institutions of higher education. The article presents the

most effective methods of overcoming language interference in order to create collocation awareness among students.

Key words: language interference; collocation; collocation awareness; artificial bilingualism; lexical co-occurrence.

O. N. Tarasova

ADDRESSEE RESPONSE PECULIARITIES IN CASES OF VERBAL IMPACT

The article deals with gender peculiarities of addressee response. It is determined how different speech acts influence addressee response, and which speech acts cause positive or negative emotional reactions of addressee.

Key words: speech act, nonverbal components of communication, emotional reaction, language correlates, addressee, verbal impact.

O. N. Tarnovskaya

SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THEORY AND PRACTICE WHILE MAKING FOREIGN LANGUAGE MANUALS

The article briefly deals with some of the specific points and requires to foreign language manuals one of which is its integrity and subordination of all components and realization in the manual. The focus of the article is turned to training to communicate, formation of the communication core, optimal model of the manual construction, development of independent thinking in the process of learning.

Key words: training to communicate; formation of the communicative core; optimal model of the manual construction; development of independent thinking in the process of learning.

M. V. Yablokova

TO THE QUESTION OF CONVERSION IN THE HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE

Some questions concerning the history of conversion in English language are considered;

Key words: conversion; word formation; derivation; analogy; affixes.

LITERARY CRITICISM

A. A. Abyzov

ABOUT THE GENRE AND SIGNIFICANCE OF “THE STRANGER KNIGHT” BY GEORGE SOANE IN THE POETICS OF THE GOTHIC NOVEL

A relatively unknown romance “The Stranger Knight” by the English pre-romanticist, playwright and translator George Soane is under review in the article. It is a typical gothic novel that derived much both in content and conceptually from the well-known “Monk” by M.G. Lewis. The genre of “The Stranger Knight” is defined as ballad in prose.

Key words: pre-romanticism; gothic novel/romance; chapbook; ballad.

T. G. Barysheva

ABOUT NARRATIVE FEATURES OF STEPHAN ZWEIG’S SHORT STORY «FANTASTIC NIGHT»

The article is devoted to the analysis of Stefan Zweig’s short story “Fantastic Night” narrative features. Special attention is paid both to the perception subjectivity of the events by the main character and to his spiritual rebirth. Peculiar case of the author’s prose individuation is considered.

Key words: story in a story; inner world; perception subjectivity; rebirth of the soul; narrative features.

T. M. Denisova

COMPOSITIONAL AND NARRATIVE FEATURES OF KRISTA WOLFF’S NOVEL “CASSANDRA”

The German writer Krista Wolff in her novel “Cassandra” turned to ancient mythology. In the image of the main character, she reflected her understanding of the role of the artist in society. The first person narration is preserved almost till the end of the story, often has a sketchy, associative character, and it seems that writer herself speaks for the protagonist. The thought can abruptly break off, and then suddenly arise in a situation with contrasting meaning. In the narrative, external events and inner psychological plans are formed, the intertwining of which forms the basis of the story.

Key words: a German writer of the twentieth century; a story; a mythological plot; a gender perspective; an external event plan; an internal psychological plan.

L. Y. Korshunova

**LITERARY TRADITIONS AND INNOVATIONS
OF AUSTRIAN LITERATURE IN THE XIX CENTURY**

The article deals with the traditions and innovations of Austrian literature in the XIX century using as an example the work of some writers in their relation to the European literary process.

Key words: literary tradition; provincialism; psychologism; Romantic movement; literary thought.

T. N. Shmeleva

**GENDER PROBLEM AMBIVALENCE IN KATE CHOPIN'S
SHORT STORY «MISS MCENDERS»**

This article focuses on peculiarities of gender problems realization in Kate Chopin's short story «Miss McEnders»

Key words: feminine prose; feminist criticism; emancipation; gender; new woman.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБЫЗОВ Алексей Алексеевич – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.
e-mail: axxel68@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

БАРЫШЕВА Татьяна Геннадьевна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков.
e-mail: tanja-bur@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ГУСАРОВА Людмила Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.
e-mail: gusarova.ln@yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

ДАЛЛАКЯН Армине Вачагановна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.
e-mail: armyda@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ДЕНИСОВА Тамара Михайловна – Костромской государственной университет, кандидат филологических наук, доцент.
e-mail: tamaradenisova@yandex.ru

ДОЛИНИНА Ирина Вячеславовна – Ивановский государственный химико-технологический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка.
e-mail: dolininaIV@yandex.ru

ЕВТУХОВА Елена Альбертовна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.
e-mail: lenaeva63@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ЖУКОВА Елена Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: k_inost@ivgpu.com

ЗАВЬЯЛОВА Лариса Анатольевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: lorikz1@rambler.ru

ЗАРУБИНА Наталья Евгеньевна – Ивановская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: natalyakirs@mail.ru

ЗДОРИКОВА Юлия Николаевна – Ивановский государственный химико-технологический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка.

e-mail: Ulia_zdor@mail.ru

КОРШУНОВА Людмила Юрьевна – Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: l_korshunova@mail.ru

НАГРАДОВА Лидия Алексеевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: linagra@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ТАРАСОВА Олеся Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент

e-mail: olesyatarasova@rambler.ru

ТАРНОВСКАЯ Ольга Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: tarnusha@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ТИХОНОВА Ирина Константиновна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: oleg-bolgar2014@yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

ЧЕЛЫШЕВА Надежда Николаевна – Ивановский государственный химико-технологический университет, доцент кафедры русского языка.

e-mail: nn_chel@mail.ru

ШМЕЛЕВА Татьяна Николаевна – Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: tanyale@yandex.ru

ЯБЛОКОВА Марина Викторовна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: yablonyatree66@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:	
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	3
<i>Гусарова Л. Н.</i> Специфика семантики имени собственного	3
<i>Даллакян А. В.</i> Речевая коммуникация: формирование навыков языковых компетенций у студентов технических вузов ...	8
<i>Долинина И. В., Чельшева Н. Н.</i> Формы и виды работы с лексикой на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	13
<i>Евтухова Е. А.</i> Некоторые особенности обучения русскому языку иностранных студентов, владеющих английским языком	21
<i>Жукова Е. Н., Тихонова И. К.</i> Активизация устной речевой деятельности студентов при изучении английского языка	27
<i>Завьялова Л. А.</i> Развитие навыков письменной речи на лингвострановедческих занятиях по русскому языку как иностранному	33
<i>Зарубина Н. Е.</i> Прагмалингвистические стратегии современного политического дискурса США	40
<i>Здорикова Ю. Н.</i> Некоторые лексические особенности современного дискурса	46
<i>Наградова Л. А.</i> Эмотивная функция языка в иноязычной диалогической речи	51
<i>Орлова Е. В., Дмитриева С. В.</i> Пути преодоления языковой интерференции обучающихся в ведомственном вузе ГПС МЧС России (на материале английских коллокаций)	56
<i>Тарасова О. Н.</i> Особенности реагирующего поведения адресата в случаях вербального воздействия	61
<i>Тарновская О. Н.</i> Некоторые психологические аспекты теории и практики создания учебных пособий по иностранному языку	67
<i>Яблокова М. В.</i> К вопросу о конверсии в истории английского языка	70
РАЗДЕЛ 2. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	75
<i>Абызов А. А.</i> О жанровом своеобразии и месте «Безвестного рыцаря» Джорджа Соуна в поэтике готического романа	75

Барышева Т. Г. О нарративных особенностях новеллистики Стефана Цвейга (на примере новеллы «Фантастическая ночь»)	81
Денисова Т. М. Композиционно-повествовательные особенности повести Кристи Вольф «Кассандра»	86
Коршунова Л. Ю. Литературные традиции и новаторство в австрийской литературе XIX века	93
Шмелева Т. Н. Амбивалентность гендерной проблематики в новелле К. Шопен «Мисс Мак Эндерс»	98
ABSTRACTS	105
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	111

Научное издание

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

Сборник научных статей

Выпуск 11

Подписано в печать 17.07.2017.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 6,7. Уч.-изд. л. 5,6 Тираж 30 экз.

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
политехнический университет»
Издательский центр ДИВТ
153000, г. Иваново, Шереметевский проспект, 21