

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 10

Иваново 2016

УДК 802/804-07+82.09(072)

Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение : сб. науч. ст. – Иваново: ИВГПУ, 2016. – Вып. 10. – 108 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.

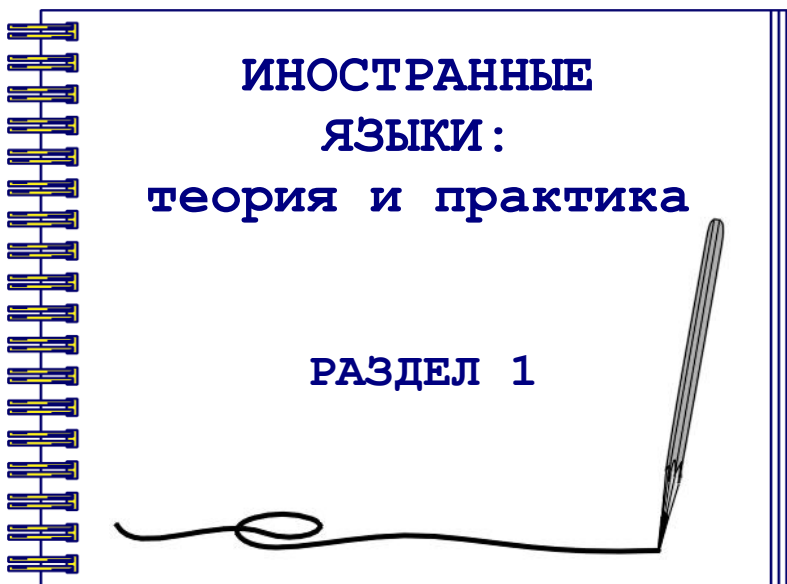
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

ISBN 978-5-88954-442-5

© ФГБОУ ВО «ИВГПУ», 2016



А. А. Абызов

ОТ DСНР-1¹ К DСНР-2 (ИМЕЮЩИЕСЯ ДАННЫЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ)

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: axxel68@mail.ru

В статье рассматривается «Словарь канадизмов, основанный на исторических принципах» (DСНР-1), являющийся одним из самых авторитетных лексикографических источников канадского варианта английского языка на сегодняшний день. В фокусе внимания также оказываются вопросы перспектив новой редакции указанного словаря (DСНР-2).

¹ Под DСНР-1 подразумевается *A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles* (1967), а под DСНР-2 – проект того же словаря, готовящегося к изданию группой канадских лексикографов из г. Ванкувера под руководством Стефана Доллинджера.

Ключевые слова: лексикографические источники канадского варианта английского языка; словарь; канадский вариант английского языка; канадизм.

«Словарь канадизмов, основанный на исторических принципах» - *A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles* под редакцией известного канадского лексикографа У. Эвиса [7] можно по праву считать первым серьезным лексикографическим источником *Canadian English* (*CnE*). Этот словарь послужил началом целой серии словарей канадского варианта английского языка издательства *Gage Ltd.*, таких, как *Concise Dictionary of Canadianisms* [4]; *Dictionary of Canadian English – The Senior Dictionary* [18]; *Canadian Senior Dictionary* [3]; *Gage Canadian Dictionary* [13]; *Gage Canadian Thesaurus* [14]; *Gage Canadian Concise Dictionary* [12]. Как отмечают С. Доллинджер и др. [11], *DCHP-1* считался своеобразным национальным символом в Канаде в течение определенного периода времени. Следует также отметить, что данный словарь стал первым подлинно научным лексикографическим источником среди так называемых «заморских» (не основных) вариантов английского языка (канадского, австралийского, новозеландского, южно-африканского). Сначала основным считался *British English* (*BrE*), а после Второй мировой войны – *American English* (*AmE*) [1]. Необходимость появления словаря канадизмов назрела намного раньше второй половины XX столетия, ибо еще в начале 1940-х годов Чарльз Лоуэлл [15] во время работы над «Словарем американизмов, основанным на исторических принципах» - *DA (Dictionary of Americanisms on Historical Principles - 1951)* [5] обратил внимание ученых и общественности на присутствие в указанном лексикографическом источнике достаточно большого количества входных лексических единиц канадского происхождения с пометой «американизм». Другой известный лексикограф Уолтер Эвис [2], разделяя точку зрения Чарльза Лоуэлла, справедливо критиковал *DA* и *DAE (Dictionary of American English on Historical Principles - 1968)* [6] за чрезмерный «шовинизм» в прикреплении ярлыка «американизм» по сути «псевдоамериканизмам». Ученый советовал американским лексикографам быть более осторожными с лексическими единицами, этимологически связанными с северным соседом США. Именно в это время канадские лексикографы серьезно задумались над созданием словаря канадизмов, который стал бы исключительно канадским лексикогра-

фическим источником, основанным исключительно на канадском лексическом материале. Первым популяризатором «иной» разновидности английского языка на северо-американском континенте стал ученый Чарльз Ловэл, который с самого начала опровергал любые утверждения лексикографов об ограниченном количестве лексических канадизмов [16].

Возникновение Канадской лингвистической ассоциации (*Canadian Linguistic Association*) в 1954 году дало мощный толчок к развитию англо-канадской лексикографии. С 1957 года в планах упомянутой ассоциации значился выпуск трех типов словарей *CnE*:

1) настольные словари *CnE* (серии *Gage Ltd.* с 1962 г. по 1967 г., а затем *Collins Gage Canadian*), предназначенные в основном для учащихся общеобразовательных школ;

2) «исторические» словари *CnE*, основанные на диахроническом материале;

3) словарь канадизмов, который мог стать «пилотным проектом» для более обширного «исторического словаря» [17].

Справедливости ради следует отметить, что последний проект так и остался проектом, в то время как словарь канадизмов получил «зеленый свет». За прошедший с момента выхода *DCHP-1* (1967) период много изменений произошло в плане лексики *CnE*, в частности, словарный состав локально-маркированной дивергентной лексики *CnE* пополнился большим количеством новых лексических единиц. Таким образом, работа по сбору лексического материала не прекращалась, а продолжается с новыми усилиями на современном этапе. Лексический материал *DCHP-1* впоследствии дополнили два важных словаря регионализмов *CnE* *The Dictionary of Newfoundland English* [8] и *Dictionary of Prince Edward Island* [9].

Собранный к началу XXI столетия лексикографический материал был настолько обширен, что на проходившей в 2005 году в г. Торонто конференции под названием «Канадский английский в контексте глобализации» Т.К. Прэт инициировал проект создания *DCHP-2*, озаглавленный «Ко второму изданию словаря канадизмов, основанного на исторических принципах» (*Towards a second edition of A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles*). В марте 2006 года был создан коллектив единомышленников, и сразу началась активная работа по переизданию указанного лексикографического источника [11], предполагавшая два этапа:

- 1) оцифровка *DCHP-1* для свободного доступа к электронной версии последнего всех желающих (цель была достигнута в январе 2013 г.);
- 2) бесплатная онлайн-версия *DCHP-2* (над ней до сих пор продолжается работа).

Особые трудности на первом этапе для ученых и студентов из университета провинции Британская Колумбия представляла правка оцифрованного материала *DCHP-1*. В будущей версии *DCHP-2* предполагается устранить и исправить все недостатки, а также учесть изменения, произошедшие за полвека с момента выхода *DCHP-1*. Так, 10000 существующих входных лексических единиц будут дополнены около 7000 новых лексем, привлеченных как из существующих лексикографических источников *CnE*, так и в ходе сплошной выборки предполагаемых канадизмов из газет, журналов и др. печатной продукции (*Ibid.*).

Все полученные данные вводятся авторами *DCHP-2* в режиме реального времени в так называемый «Банк лексики канадского варианта английского языка» (*Bank of Canadian English – BCE*). Например, *BCE DCHP-1* включает 30000 толкований около 10000 входных лексических единиц. Как отмечают авторы проекта *DCHP-2*, к середине 2012 года *DCHP-2* включал около 70000 толкований более чем 17000 входных лексических единиц (примерно по 4 толкования на каждую единицу, охватывающие временной промежуток с 1505 по 2012 г.). При этом наиболее ценным, прежде всего в диахроническом плане, остается лексический материал, собранный для *DCHP-1* (*Ibid.*).

Особое внимание ученые уделяют наиболее частотным канадизмам. Так, слово *Cannuck* имеет массу значений: от уничижительного «французский канадец» [10]² до современного «канадец» (в последнем значении было найдено 173 примера-цитаты, относящиеся к периоду с 1849 по 2011 г.). Среди других примеров подобной диахронически вариативной семантики следует отметить также такие лексемы, как *muskeg* «болото» (57 примеров-цитат с 1775 по 2012 г.); *wendigo* «каннибал» из различных языков племени алгонкинов (7 примеров-цитат с 1863 по 1963 г.); *chuck* «вода» из жарго-

² Здесь и далее примеры приведены из работ: Dollinger 2006; Dollinger et al. 2012, а также из лексикографических источников *CnE*.

на чинуков-торговцев северо-западного побережья Канады (9 примеров-цитат с 1830 по 2010 г.); *gem gar* «стеклянная банка для консервирования» (24 примера-цитаты с 1893 по 2009 г.) и др. (Ibid.).

Среди недостатков *VCE* следует отметить следующие:

1) весь лексический материал для цитирования ограничен территориально тремя провинциям Канады: Онтарио, Альберта и Британская Колумбия, что напрямую связано с историей расселения европейцев по территории Канады, двигавшихся с востока на запад;

2) примеры-цитаты взяты лишь из печатной продукции;

3) скудость лексического материала до 1800 года. Так, за весь XVIII век и в период с 1800 по 1920 г. было собрано всего 2000 примеров-цитат, в то время как с 1980 по 1999 г. количество примеров-цитат составило 14000. Несмотря на все указанные ограничения и недостатки, собранный лексический материал в *VCE* представляет собой на данный момент уникальную базу по диахронии *CnE*.

Работу над новой редакцией *DCHP-2* предполагалось завершить к декабрю 2015 года, тем не менее работа до сих пор продолжается. Мы надеемся, что вскоре свет увидит обновленная версия данного лексикографического источника, причем версия, открытая для изменений, уточнений и дополнений, чему как нельзя кстати удовлетворяет, по задумке авторов, электронный формат указанного издания.

Список использованной литературы

1. Абызов А. А. К вопросу о достоинствах и недостатках первого «Словаря канадизмов» // Информационная среда вуза: материалы XXII Международ. науч.-техн. конф. Иваново: ИВГПУ, 2015. С. 649–652.
2. Avis W. S. Review of a Dictionary of Americanisms. Ed. M. M. Mathews // Queen's Quarterly. 1957. № 64. P. 147–148.
3. Canadian Senior Dictionary. Toronto, 1979.
4. A Concise Dictionary of Canadianisms. Toronto: W. J. Gage, 1973. 254 p.
5. Dictionary of Americanisms on Historical Principles / Ed. by M. M. Mathews. Chicago: University of Chicago Press, 1951. 1911 p.
6. Dictionary of American English on Historical Principles / Ed. by W. Craigie and J. R. Hulbert. 4 volumes. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

7. A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles / Ed. by W. S. Avis et al. Toronto: W. J. Gage, 1967. 927 p.
8. The Dictionary of Newfoundland English / Ed. by G. M. Story et al. Toronto: University of Toronto Press, 1982.
9. Dictionary of Prince Edward Island / Ed. by T. K. Pratt. Toronto: University of Toronto Press, 1988.
10. Dollinger S. Towards a fully revised and extended edition of the Dictionary of Canadianisms on Historical Principles (DCHP-2): Background, challenges, prospects // Historical Sociolinguistics / Sociohistorical Linguistics. Leiden: NL, 2006. № 6.
11. Dollinger S., Brinton L.J., Fee M. Revising *The Dictionary of Canadianisms on Historical Principles*: A Progress Report, 2006-(April) 2012 // Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America. 2012. № 33. P. 164 – 178.
12. Gage Canadian Concise Dictionary. Toronto, 2002. 1024 p.
13. Gage Canadian Dictionary. Toronto, 1983. 1314 p.
14. Gage Canadian Thesaurus. Toronto, 1998. 757 p.
15. Lovell Ch. J. Lexicographic Challenges of Canadian English // Journal of the Canadian Linguistic Association. 1955a. Vol. 1. № 1. P. 2–5.
16. Lovell Ch. J. Whys and hows of collecting for the Dictionary of Canadian English: Part I: Scope and source material // Journal of the Canadian Linguistic Association. 1955b. Vol. 1. № 2. P. 3–8.
17. Scargill M. H. Preface // A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles / Ed. by W.S.Avis et al. Toronto: W. J. Gage, 1967. P. VI–VII.
18. The Senior Dictionary. Toronto, 1973.

Е. Ю. Борзов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: yevbor@yahoo.com

Современный мир не может жить без электронных устройств. Гаджеты заполнили наши дома, офисы и общественные пространства. Школа XXI века не может игнорировать столь

стремительное изменение информационной среды. Аудитории перестали быть безусловным местом формирования знаний. Студенты все чаще пользуются возможностью получать ответы на интересующие их вопросы из глобальной сети, а не из уст преподавателя. В связи с этим одной из приоритетных задач педагога становится умение использовать имеющиеся ресурсы интернета в своих собственных методических целях.

Ключевые слова: информационные технологии; интернет; иностранные языки; фонетика.

В условиях активного реформирования системы образования и поисков инновационных моделей преподавания важно определить ту роль, которую играют новейшие информационные технологии в процессе речевой коммуникации и усвоения языка. Лингафонные лаборатории с магнитными лентами и долгоиграющими пластинками стремительно устаревают, и на их место приходят мультимедийные лаборатории, в которых процесс обучения речевой коммуникации происходит в гибкой и привлекательной форме.

Примером такого подхода может служить обучающая система «Симфония», выпущенная фирмой Sony. Она позволяет преподавателям организовать работу в классе через комбинирование аудио- и видеoinструкций с преимуществами компьютерной техники и интернета. Используя онлайн-ресурсы, система «Симфония» делает возможным проведение уроков на расстоянии из любого класса школы или даже из дома с помощью подсоединенного к интернету компьютера.

Интерактивные программы на CD-ROM уже зарекомендовали себя как надежный и эффективный способ проведения занятий по речевой практике на базе компьютерной техники. Такие программы предназначены для обучающихся любого возраста, уровня владения языком и выпускаются с учетом различных методических целей и конечных намерений. На таких носителях выпускаются говорящие электронные словари (Оксфордский словарь от Intense Educational Ltd. UK), программы автоматизированного перевода (Промт, Сократ, Контекст), текстовые редакторы (MS Word), корректоры произношения и правописания (Профессор Хиггинс от

фирмы «Истрасофт»). Компания World of Reading предлагает обучающие диски почти на 100 языков мира [1].

Поддавляющее количество CD-ROM на сегодняшнем рынке образовательных услуг поддерживает технологию распознавания речи (Speech Recognition), которая позволяет вступать в быстрый речевой диалог с компьютером с последующей автоматической оценкой произношения. Таким образом, компьютер становится эффективным и неутомимым помощником на уроках фонетики. На основе этих технологий разработаны программные приложения для диктовки (DragonSystems и ViaVoice), где конечным результатом является печатный текст, трансформированный из речевого сигнала.

Одной из ведущих фирм в области речевого распознавания является французская компания Auralog. Она разработала совершенные системы, позволяющие работать над произношением отдельных звуков, слов и целых фраз в индивидуальном режиме и темпе. Программное обеспечение не требует настройки компьютерных параметров под определенный голос, что значительно расширяет круг одновременных пользователей. Предложения могут произноситься в беглом темпе и достаточно свободной манере. Оцифрованный сигнал отражается на дисплее в виде спектрограммы, осциллограммы или интонограммы. Программа использует сложные приемы статистического анализа с учетом всех вероятных акустических, лингвистических, синтаксических и грамматических факторов, влияющих на процесс верификации фонемы. Компьютерные мультипликации индивидуальных фонем позволяют студенту наблюдать процесс артикуляции во всех деталях, что сказывается на эффективности их последующего воспроизведения.

До недавнего времени существенной проблемой оставалась сложность в определении того, на каком именно слове во фразе произошла произносительная ошибка. Теперь она решена системой SETS (Spoken Error Track System), которая позволяет определить конкретные дефекты в произношении испытуемого и дать его оценку, учитывая степень акцента на сегментном и суперсегментном уровне. Эти концептуальные разработки фирмы Auralog отражены в обучающих программах TeLL Me More и TaLK to Me, выпускаемых на компакт-дисках.

Интернет – одно из самых популярных средств коммуникации в современном мире. Голосовое приложение к электронной

почте Wimba позволяет её пользователям создавать звучащие сообщения и рассылать их сразу по нескольким адресам. Получатели также имеют возможность отвечать голосовыми файлами в данном формате. Благодаря своему небольшому размеру (менее 90 Кб), это приложение устанавливается в любой браузер менее чем за 1 минуту и не требует повторных загрузок, т.к. хранится в кэш-памяти на компьютере пользователя. Бесплатное распространение этой услуги сделало голосовую почту важным элементом языковых онлайн-курсов. Речевые диалоги между преподавателем и студентами проходят в асинхронном режиме в удобное для обеих сторон время. Высокое качество звука дает возможность преподавателю оценить произношение, исправить ошибки на уровне понимания и воспроизведения как отдельных слов, так и целых фраз. При этом возможно сопровождать ответные комментарии письменными разъяснениями, транскрипциями и дополнительными гиперссылками. Всем пользователям приложения Wimba предоставляется прямой доступ к архиву коррекционных курсов произношения на разных языках. Собранный там информация может оказаться полезной для всех тех педагогов-новаторов, которые разрабатывают курсы дистанционного обучения фонетике неродного языка.

Многие разработчики программного обеспечения для лингвистических курсов начинают помещать в интернете материалы, ранее распространяемые на лазерных дисках. Так поступила, например, американская фирма Fairfield Language Technologies, создавшая обучающую программу The Rosetta Stone с базой данных на 24 языках, включая и русский. Её бесплатная демонстрационная версия находится на сайте <http://www.rosettastone.com/demo> [2] и включает в себя примеры по восприятию речи на слух, пониманию печатных текстов, проведению онлайн-диктантов. Все фонетические упражнения созданы на базе передовых технологий распознавания речевых сигналов. По сравнению с программой на диске версия в интернете имеет ряд преимуществ. Она не требует установки программных пакетов и позволяет работать с программой с любого места, где есть доступ в интернет. При этом не надо беспокоиться о получении новой улучшенной версии программы, т.к. все усовершенствования автоматически включаются в её сетевые варианты. Студенты могут продолжать работу с программой у себя

дома, ибо авторы строго придерживаются принципа идентичных соответствий обеих версий.

Глобальная информационная сеть открывает беспрецедентно широкий горизонт языковых ресурсов как ученикам, так и преподавателям. WebCT и Blackboard - всемирные лидеры в системах управления дистанционными курсами (<http://www.webct.com> [3] и <http://www.blackboard.com> [1]). Обе системы обладают огромными ресурсами для создания интерактивных средств коммуникации, включая проведение онлайн-опросов, тестов, упражнений и осуществление системы проверочного контроля и оценок на основе последних достижений в области цифровых мультимедийных технологий.

Подкастинг (podcasting) - достаточно новое явление в обучающих ИТ-технологиях. Подкастинг представляет собой метод публикации аудиотрансляции через интернет, позволяющий пользователям подписаться на ленту новых файлов (как правило, MP3s). При этом независимые производители могут самостоятельно создавать и распространять радиопередачи (подкасты) по различным тематикам. Программное обеспечение также предоставляет возможность синхронизировать подкасты с портативными музыкальными плеерами. В настоящее время практически любой цифровой аудио-плеер или компьютер может проигрывать подкасты. Слушатели могут подписаться на каналы с помощью специального программного обеспечения, которое периодически проверяет и загружает новый контент автоматически.

Прослушивание цифрового аудиоконтента не заменяет реального чтения, живого общения и других методов получения и обработки информации. Но подкастинг может заметно разнообразить эти традиционные методы и помочь более эффективно решать целый ряд дидактических задач в области обучения иностранным языкам.

Методика использования подкастов может быть разной в зависимости от степени компетенции преподавателя и уровня знаний учащихся. На начальном этапе работы прослушивание подкастов целесообразно предварять комментариями и пояснениями преподавателя, чтобы акцентировать лексические и грамматические особенности текста. Это в значительной степени подготавливает восприятие аутентичных подкастов студентами с более низким уровнем владения иностранным языком.

Подкасты очень удобны для самостоятельной работы студентов, особенно на высоком уровне. При таком методе преподаватель может планировать различные формы речевой активности на аудиторных занятиях (диалоги, обсуждения, ролевые игры и т.д.). Личный опыт автора использования подкастов в педагогической практике позволяет сделать вывод об их полезности, доступности и эффективности.

Список использованной литературы

1. Blackboard. URL: <http://www.blackboard.com> (дата обращения: 24.06.2016).
2. Rosetta Stone. URL: <http://www.rosettastone.com/demo> (дата обращения: 24.06.2016).
3. WebCT. URL: <http://www.webct.com> (дата обращения: 24.06.2016).

Е. В. Губернаторова

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ СЛОВАРЕ МОДЫ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: elgubernatorova@yandex.ru

Проникновение английских терминов во все сферы жизни различных народов и культур в эпоху глобализации становится более заметным. Англицизмы в области моды приобретают на современном этапе довольно высокую частоту употребления. Причинами могут быть краткость и точность передачи смысла термина, а также его новизна и отсутствие подобного понятия в специализированной терминологии.

Ключевые слова: заимствования; англицизмы; глобализация; взаимопроникновение культур; специальная терминология.

В связи с повышением роли английского языка как всеобщего международного языка в эпоху глобализации особенно остро

встает вопрос о «границах допустимости использования иноязычных элементов в современных языках» [1].

Различают внутренние и внешние причины заимствования. Основная внешняя причина – тесные политические, торгово-экономические связи между народами – носителями языков. Другая внешняя причина заимствования – необходимость в наименовании новой вещи, нового явления, отсутствующем в языке-преемнике, потребность обозначить с помощью иностранного слова какой-либо новый предмет или новое понятие, особенно в области специальной терминологии. Такими англицизмами во французском, например, являются существительные *badminton* – бадминтон, *base-ball* – бейсбол.

Среди внутриязыковых причин можно назвать необходимость разделить близкие по содержанию, но всё же различающиеся понятия в языке. Например, французское слово *vedette* (f) имеет значение «звезда», «знаменитость», а англицизм *star* (f) – «кинозвезда».

Другая внутриязыковая причина заимствований – стремление к замене описательных конструкций одной лексемой (например, *nurse-bonne d'enfant* (няня)) [4, с. 55].

Существуют также и социально-психологические причины, такие, как стремление к экспрессивности и дань моде. Примером могут служить стилистические синонимы, например, *fin de semaine* вытеснило английское *week-end*. Развитие техники, происходящее прежде всего в англоязычных странах, престиж всего англо-американского привели к тому, что говорить «по-франгле» стало одним из легких путей самовыражения. Этим объясняется его популярность среди молодежи [2, с. 74].

Количество заимствованных английских слов во французском языке непрерывно увеличивается. До 1800 года в повседневном французском появилось 14% англицизмов, между 1800 г. и 1900 г. – 22 %, между 1900 г. и 1950 г. – 22 %, после 1950 г. – 32 %. *Petit Larousse* фиксирует в изданиях 1949 г. – 1960 гг. 105 новых заимствований из английского по сравнению с 86 из всех остальных языков [3, с. 127-129]. Из 150 новых слов, которые приводит это же издание за 2014 год, большинство англицизмы: *flashmob* – флэшмоб, *googliser* – искать в Гугле, *hashtag* – хэштэг, *slopestyle* – слоупстайл [8].

Франция давно стоит на защите национального языка. Созданная кардиналом Ришелье в 17 веке Французская академия имела целью борьбу за чистоту родной речи и за сохранение языка.

Лингвист Джон Умблей подчеркивает, что французский выделяется из ряда других языков не количеством англицизмов, а своей сопротивляемостью по отношению к английскому языку в области лексикологии [6, с. 90].

В сфере туризма некоторые заимствования из английского более точно передают нужное значение, чем их рекомендованные французские эквиваленты, что приводит к их устойчивому закреплению и регулярному употреблению в специализированном языке [5, с. 209].

Целью данной работы является знакомство с английскими заимствованиями в современном французском словаре моды. Попытка определения их процентного соотношения с французскими терминами также представляется интересной. Объектом исследования послужила подборка тематической лексики коллектива авторов от издательства ELCY *Lexiguide de la mode 2011* [7, с. 28-69]. Среди 200 представленных терминов современной моды было выявлено 34 англицизма или 17 %, которые выделены курсивом. Завоевавшая титул законодательницы мод ещё в 18 веке, Франция до сих пор остается на пьедестале стиля. В этой связи особенно интересным оказывается факт проникновения английского языка в «святая святых» – французский словарь современной моды.

В ходе проведенного исследования определились 4 группы английских заимствований. Первая – это топонимы, то есть термины, обозначающие принадлежность к географическому названию. Примеры: *jean* – джинсы или джинсовая ткань (термин произошел от названия города Генуя, где производили ткань в средние века, а в 60-е гг. 20 века термин прочно закрепился в языке вместо французского слова *denim*); *jersey* – джерси, трикотажная одежда и ткань (название произошло от английского острова Jersey); *paisley* – индийский узор (Пейсли – город в Шотландии, вероятно связь с наличием колониальных товаров); *tweed* – твид, шерстяная пестротканая ткань саржевого переплетения (по названию реки Твид); *ulster* – ульстер, объемное пальто с широким воротником (от ирландской провинции Ульстер, известной производством плотных шерстяных тканей).

Вторая группа заимствований – термины, обозначающие названия стилей. Примеры: *dandy (Style)* – стиль денди, 19 век, оригиналь-

ные пиджаки, рубашки с жабо и лентами (от англ. dandy - шеголь, франт); grunge (Style) – гранж, стиль одежды и альтернативной музыки, клетчатые рубашки, тяжелые ботинки, рваные брюки, сальные волосы (от англ. grunge – грязь, мусор, хлам); hippie (Style) - хиппи, стиль 60 гг. в США, брюки-клевш, банданы, длинные волосы, вдохновение идеями Махатмы Ганди; punk (Style) – панк, стиль в одежде и музыке, развившийся в Англии в начале 70-х годов, торчащие волосы, рваные чулки, цель – шокировать публику, от англ. punk - босяк, гнилое дерево); vintage (Style) – винтаж, оригинальные вещи периода 30-70 гг. 20 века (от англ. vintage – сбор винограда, выдержанное марочное вино). Несмотря на то, что данные стили появились и развивались в разные временные периоды, современная мода активно использует их элементы, благодаря чему термины актуальны до сих пор.

Третья группа англицизмов в современном французском словаре моды – сложные слова. Примеры: must-have – аксессуар и модная одежда, которые должен иметь человек, интересующийся модой; A-line – платье с узкими плечами и очень широкой юбкой (А-силуэт); I-line – узкое прямое платье с рукавами; baby doll – короткая ночная рубашка силуэта А-line с короткими штанишками; beachwear – пляжная одежда; twin-set – ансамбль из двух блуз с длинным и коротким рукавом из одной ткани; trench-coat - всесезонное пальто с поясом, широкими лацканами и складкой на спине; showroom – демонстрационный зал для показа моделей в доме моды; shop-in-shop – отдел фирмы, расположенный в крупном магазине.

Четвертая группа – простые короткие слова. Примеры: bikeek – кожаный жакет/жилет, косуха; blaser – клубный или спортивный пиджак; bomber – короткая куртка, похожая на форму пилотов; strass – стекло для имитации драгоценных камней; top – майка без рукавов, которая завязывается сзади на шее. Необходимо отметить в этой группе термины, которые имеют французский эквивалент. Французско-английский словарь [9] дает следующий перевод некоторых слов: rimp – escarpins (закрытая женская обувь на каблуке, туфли-лодочки), baggy – ample (широкие брюки с большими накладными карманами), loafer – souliers sans – gipe (лёгкие кожаные туфли без шнурков и пряжек). Несмотря на это во французском словаре моды закрепились именно английские термины. Можно предположить, что выбор в пользу англицизмов произошел по причине их краткости и более точной передачи нужного значения, чем

у их французских эквивалентов, что приводит к их устойчивому закреплению и регулярному употреблению не только в специализированном, но и в разговорном языке.

В процентном соотношении количество английских терминов во французском словаре моды выглядит следующим образом: топонимы – 2,5 %; определения стилей 2,5 %; сложные слова - 6%; короткие слова – 6 %.

Причинами распространения англицизмов в данной сфере могут быть краткость и точность передачи смысла термина, а также его новизна и отсутствие подобного понятия в специализированной терминологии.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что англицизмы в эпоху глобализации в области моды приобретают довольно высокую частоту употребления и распространения, что делает их неотъемлемой частью французской речи.

Список использованной литературы

1. Вишневецкая Г. М., Абызов А. А. Канадский языковой разлом (англо-французский билингвизм). Иваново: ИВГПУ, 2016. 200 с.
2. Есина Е. В. Английская лексика в современном французском языке (на материале женских журналов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (9). С. 73-75.
3. Мокрушина Н.Ю. Англицизмы во французском языке как следствие процесса глобализации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6. Ч. 1. С. 127-129.
4. Торговкина Т. А., Киловатая К. А. Причины и способы проникновения англицизмов во французскую прессу // XXXVIII Огаревские чтения: материалы науч. конф. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. С. 53-58.
5. Шамсутдинова А. Р. Заимствования из английского во французский в области туризма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9. Ч. 1. С. 208-209.
6. Humbley J. Evolution du lexique // Histoire de la langue française 1945-2000. Paris: CNRS Editions, 2001. P. 71-106.
7. Lexiguide de la mode, ELCY, 2011.
8. Petit Larousse. Paris, 2014.
9. Meriam-Webster's French-English / English-French Dictionary / Meriam-Webster, Incorporated. Springfield (Massachusetts, USA), 2005. 804 p.

Л. Н. Гусарова

ИМЕНОВАНИЕ И НАЗЫВАНИЕ В ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: gusarova.ln@yandex.ru

В статье рассматривается различие в употреблении терминов «именование» и «называние» в теории номинации. Выделяются отличительные черты речевого акта именования и речевого акта называния, проводится анализ практического материала на немецком языке.

Ключевые слова: теория номинации; номинация; называние; именование; речевые акты.

Термины *именование* и *называние* часто употребляются в лингвистической литературе как синонимичные, обозначая и процесс, и результат присвоения имени объекту [3, 4]. Однако для развития теории номинации представляется интересным уточнить указанные термины, рассмотрев речевые акты именования и речевые акты называния [2, с. 33-36] на материале немецкого языка.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу практического материала, поясним используемые в статье термины. Модель речевого акта (далее РА) именования и РА называния складывается из следующих элементов: 1) *номинант* (лицо, присваивающее имя - Н); 2) *имя номинанта*; 3) *номинат* (объект наименования); 4) *говорящий* (Г) – может совпадать ($G=N$) или не совпадать ($G \neq N$) с номинантом или номинатом; 5) *реципиент / адресат сообщения* (А) - тот, кто декодирует высказывание, представляющее собой РА именования или называния. Адресат тоже может быть номинантом ($A=N$), как и любое другое лицо Х ($X=N$). Реципиентом может быть как участник данного коммуникативного акта, так и читатель текста, фиксирующий данный РА. Указанная модель включает также условия коммуникации, цель и результат РА.

Отличительной чертой РА именования является то, что он происходит лишь один раз, когда номинант присваивает имя объекту, совершая прямой акт именования, например:

(1) *Und ein Gastwirt hatte, auf den silbernen Fluss und das goldene Dresden blickend, sein Gasthaus "Zur stillen Musik" getauft* [5]. В данном примере эксплицитно представлены все компоненты структуры РА: номинант *Gastwirt*, выраженный именем нарицательным (далее ИН); номинат *Gasthaus*, также выраженный ИН; имя *Zur stillen Musik* – имя собственное (далее ИС); а также представлен перформативный глагол *taufen*, который обозначает сам акт именованя.

Случаи имянаращения особенно наглядно иллюстрируют тот факт, что РА именованя совершаются одновременно, когда за объектом впервые закрепляется данное ИС:

(2) *Heute, den 14. April 1838, (...) ward meine liebe Frau Elisabeth (...) von einem Tüchterchen entbunden, welches in der hl. Taufe den Namen Clara empfangen soll* [6, с. 47].

(3) *Jedenfalls wurde ich bald darauf in der schönen alten Dreikönigskirche an der Hauptstrasse protestantisch getauft und erhielt feierlich die Vornamen Emil Erich* [5, с. 50].

(4) *Ein neues Schiff, das zu unserer Reederei gehört, läuft heute nachmittag vom Stapel. Ich taufe es...* [6, с. 595].

Приведенные примеры представляют собой воспроизведение прямого акта именованя, когда номинантом присваивается объекту имя. ИС выполняет основную назывную функцию, которая реализуется в двух аспектах: имя выделяет конкретный объект из ряда однородных и объединяет в общий класс. В данных примерах представлены элементы РАИ: имя, номинат, номинант. Последний может быть выражен непосредственно в структуре высказывания – эксплицитно, имплицитно (в пресуппозиции) или только подразумеваться. Например, номинант в примерах (2) и (3) – родители ребенка или священник. В примере (3) отражена западноевропейская традиция давать ребёнку несколько имён.

Действие присвоения имени в аналогичных высказываниях номинирует формальный маркер [*auf den Namen / mit dem Namen taufen* (как в активном, так и пассивном залоге); [*in der Taufe*] *den Namen empfangen / erhalten; (be)nennen / den Namen geben usw.* В современной теории номинации подобные случаи присвоения имени являются прямой (первичной) номинацией.

Речевым актам именованя противостоят РА называня, к которым следует отнести случаи стереотипных высказываний по

формуле: *X's name is Y* [2, с. 35]. Акт присвоения имен объектам в РА называния осуществляется не говорящим, а кем-то другим, чаще всего родителями (Г/Н). Номинант, он же говорящий подобных высказываний (Н=Г), лишь воспроизводит акт именованья, называя себя либо другой объект полным именем, по фамилии или по имени, исходя из коммуникативно-прагматических установок участников РА. Данное положение подтверждается примерами:

(5) *Ich heisse Schwarz* [8, с. 11].

(6) *“Wie heisst der?” fragt Albert.*

“Bartscher. Julius Bartscher” [7, с. 159].

(7) *Christian oder, wie er schlecht und recht genannt wurde. Krischan ward hier mit offenen Armen empfangen* [6, с. 258].

(8) *Eine Frau namens Helene Denhofer lebte zu Beginn des Jahrhunderts in der kleinen Stadt Algesheim, nicht weit von Rhein.*

(9) *Mein Name ist Grönlich* [6, с. 140].

(10) *“Bitte, treten Sie ein... Herr... Herr... ”. “Huber. Schlichtweg Huber”. “Eine besonder Ehre, Herr Huber”* [8, с. 308].

В результате многократного внешнеречевого употребления первоначального (прямого) имени произошла его узуализация, то есть закрепление за объектом в качестве одного из признаков. В данных примерах отношения называния переданы связочными конструкциями, где один из элементов является существительным со значением называния (*Name, Vomame* и т. д.). Данные речевые акты выполняют функцию “представления” номината. Интересен пример (10), где показана ситуация, когда человек, не зная прямого имени собеседника, использует формальное этикетное обращение *Herr + FN*. Коммуникативным смыслом первой части данного высказывания является запрос на получение информации об имени объекта, причем об имени общепринятом. Вторая часть высказывания (собственно ответ на вопрос) служит для передачи требуемой информации. Объект в примерах (5) – (10) представлен притяжательным местоимением *mein* с существительным *Name* (9), указательным местоимением *der* (6), наречным компонентом *namens* (8).

Формальным маркером РА называния служат глаголы *nennen, heissen* часто в сочетании с существительным *Name / Vorname*. Имя (*Schwarz, Julius Bartscher, Christian oder Krischan, Helene Denhofer, Huber*) в приведенных РА выполняет функцию

представления номината. Таким образом, данные РА названия репродуцируют РА именования.

В речевых актах названия отмечается также наличие связочных конструкций со значением тождества, которое устанавливается между объектом действительности и ИС. Подлежащее в таких конструкциях выражается с помощью личного / указательного местоимения или существительного, обозначающего класс объектов, из которого выделен объект названия, например:

(11) *Das ist Rolf*. В данном случае реализуется способность ИС замещать объект, выступать вместо него. Информация об имени объекта передается с целью его идентификации, одновременно реализуется функция представления. Местоимение *das* указывает на конкретное лицо, на то же лицо указывает и ИС, в результате чего и складывается отношение тождества.

Кроме этого, фактический материал содержит случаи использования модифицированного ИС (например, *ein gewisser Jesus, der andere / umgewandelte Paul, der zweite Kaspar* и т.д.), где прилагательное в пресуппозиции добавляет дополнительную информацию о носителе имени. Эти примеры показывают, что ИС могут выполнять не только в идентифицирующую, но и в характеризующую функцию, выступая в качестве маркера отношения к номинату. Анализ данных РА рассматривается в [1].

Таким образом, отличительным моментом РА названия является то, что по сравнению с РА именования они могут происходить по отношению к объекту неограниченное число раз. Имеются в виду случаи использования прозвищных имен, псевдонимов и другие случаи. Факт существования множественных РА названия объясняется тем, что различные номинанты могут называть объект по-своему – в зависимости от собственной картины мира и выделенного признака номината. Формальными маркерами РА названия служат не только глаголы *heissen / sein / (be)nennen / rufen*, но и существительные *Name / Vor-, Spitz-, Kose-, Bei-, Spott-, Rufname* и т.п. и наречие *namens*.

Как показывает исследовательский материал, объем действия РА названия в значительной степени превышает объем действия РА именования. Различие отмечается также в употреблении названных формальных маркеров РА названия и РА именования.

Список использованной литературы

1. Гусарова Л.Н. Имена собственные как маркер отношения номинанта к номинату // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. ст. Иваново: ИГАСА, 2004. Вып. 2. С. 4-8.
2. Карташкова Ф.И. Номинация в речевом общении. Иваново, 1999.
3. Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977.
4. Языковая номинация: Виды наименований. М., 1977.
5. Kdstner E. Als ich ein kleiner Junge war. Berlin, 1977.
6. Mann T. Buddenbrooks. M., 1956.
7. Remarque E.M. Der Weg zurьck. Frankfurt/M-Berlin-Wien, 1979.
8. Remarque E.M. Liebe deinen Nдchsten. Frankfurt/M-Berlin-Wien, 1984.

Е. А. Евтухова

ВОПРОСЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: lenaeva63@mail.ru

В статье рассматриваются основные цели модернизации современного образования: гуманизация и гуманитаризация. Автор считает, что иностранный язык в техническом вузе является одним из факторов, способствующих формированию всесторонне развитой личности и реализации её возможностей в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: гуманизация; гуманитаризация; межличностные отношения; коммуникация; мотивация; толерантность.

Тенденция к демократизации всех сторон жизни в постсоветском обществе выдвинула два основных направления реформы высшего технического образования – гуманизацию и гуманитаризацию. Гуманитаризация заключается во введении новых предметов гуманитарного цикла в программу образования инженеров.

Гуманизация, в свою очередь, приводит к изменению качества образования и иерархии целей обучения [3].

Под гуманизацией обучения также следует понимать создание условий, способствующих развитию личности учащегося и педагога в процессе обучения [4]. Основа этого подхода – теория и практика гуманизации обучения, которая начала формироваться в США в 60-х годах 20 столетия и за 50 лет распространилась во всем мире. Основоположником гуманистического подхода к обучению является Карл Роджерс.

В нашей стране эта проблема попала в центр внимания психологов и педагогов лишь в последние годы 20 века.

Основные принципы гуманистической психологии сводятся к следующему:

- человек всегда обладает свободой и необходимой для него независимостью;

- самым важным источником информации является экзистенциальное состояние человека, его субъективный психический опыт, доступный ему через сознание "здесь - и - теперь" [4];

- поскольку природа человека определяется тем, как он осознает свое бытие, человек всегда стремится к непрерывному развитию, к реализации своих возможностей – человек един и целостен. Эта целостность "я" создает уникальный характер переживаний каждого человека. В человеке невозможно разделить органическое и психическое, осознаваемое и неосознаваемое, чувство и мысль [4].

Гуманизацию учебной деятельности можно рассматривать, во-первых, как условие развития личности учащегося, как деятельность по распространению гуманизации обучения, а во-вторых, как результат этой деятельности.

Согласно взглядам психологов гуманистической ориентации, гуманизация как результат полагает центрированность на учащемся, на его жизни и развитии. Ответственность за обучение несет не учитель, а учащийся [2]. Преподаватель является скорее помощником и "ускорителем" личностного роста студента, чем человеком, передающим знания.

Отношение преподавателя к студенту включает его безусловное принятие и понимание, веру в возможность личностного роста последнего. Содержание и методы обучения в условиях его гуманизации соответствуют возрастным и личностным особенностям и интересам учащегося.

Гуманизация как деятельность связана с изменением обучения, а именно с изменением его целей и функций, отношений между учителем, учеником и учебной деятельностью, личности педагога и учащегося и качества учебной деятельности.

На уровне целей изменение состоит в том, что целью обучения становится развитие учащегося, а приобретение знаний, развитие умений и навыков являются средствами, способствующими достижению этих целей, в отличие от традиционного обучения, где знания, умения и навыки являлись основной целью обучения, а развитие учащегося – побочным, вытекающим из обучения следствием.

Однако выдвижение развития человека в качестве цели обучения не означает, что нам не нужны люди, обладающие обширными знаниями и разносторонними умениями. Формирование знаний, умений, навыков также является целью обучения, но она подчинена цели развития. Это обусловлено причинами, связанными с новой эрой модернизации общества.

Гуманизацию обучения (как деятельность) можно представить как создание условий в системе образования, способствующих развитию учащегося как представителя рода *homo sapiens* и как индивидуальности [3]. Поэтому перед преподавателем стоит задача развить в себе качественно новые навыки общения с обучающимися. Преподаватель не может внедрять методы обучения, способствующие целостному развитию студента, если он сам не обладает соответствующими навыками и умением общения и управления группой [1].

Согласно исследованиям психологов, существует зависимость между уровнем самоуважения учителя и эффективностью обучения. Было доказано, что преподаватели с отрицательной самооценкой плохо влияли на успеваемость студентов и уровень их самооценки [4].

В гуманистическом обучении педагог уделяет внимание как эмоциональному, так и когнитивному обучению. Он побуждает учащихся думать о своих собственных ценностях и отношениях, поощряя способность делать выбор, оценивать, действовать по убеждениям.

Психологи предостерегают от деления учащихся на группы по уровню умственного развития "сильные" – "слабые", отмечая, что уровень умственного развития может меняться [2].

Большее значение для эффективности обучения имеют ожидания преподавателя, его доброжелательность, вера в достижение успеха учащимися.

Нам представляется, что в условиях высшей школы в целом и техническом вузе в частности именно на занятиях по иностранному языку наиболее эффективно можно реализовывать принципы гуманизации образования, так как именно иностранный язык в техническом вузе является одним из факторов, способствующих формированию всесторонне развитой личности и реализации ее возможностей в будущей профессиональной деятельности.

Наиболее эффективными формами организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку, на наш взгляд, являются:

- воспроизведение процесса общения в ситуациях обучения за счет дидактически и психологически адекватной мотивации и коммуникативно оправданного подбора языкового материала;

- использование групповой и парной работы, развивающей гуманные межличностные отношения, умение принять чужое мнение, взаимную поддержку и эффективное использование индивидуальных различий в достижении общей цели. Групповая работа на занятиях, как показывает опыт, имеет своим результатом развитие общения, взаимной симпатии, доверия, эффективное использование ресурсов каждого студента, что отсутствует при индивидуальном обучении.

Групповое обучение также способствует положительному отношению к личности учащихся, развитию гуманных межличностных отношений, демократизму в выражении мнений, принятию культурных, этнических и индивидуальных различий, толерантности, что, в свою очередь, ведет к положительному отношению к предмету, преподавателю и к положительной самооценке личности. Таким образом, происходит развитие студента как субъекта учебной деятельности. В групповой распределительной деятельности у учащихся появляется возможность управлять своим обучением, отчего улучшается успеваемость.

Перспективным представляется организация интернациональных контактов в практике обучения устной и письменной речи, развивающих личность учащихся за счет решения специфических задач интеркультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Выгодский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 82 с.
2. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии. М.: Академия, 2006.
3. Добрускин М. Е. Гуманизация как стратегия высшего образования. Философия и общество. 2005. Вып.40. № 3.
4. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Эксмо-Пресс, 2001.

Е. Н. Жукова, И. К. Тихонова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: oleg-bolgar2014@ yandex.ru

Рассматриваются различные формы самостоятельной работы студентов овладения английским языком. Основной целью практического курса обучения английскому языку является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, целостное развитие личности будущего профессионала. Для этого предусматривается обучение студентов всем видам речевой деятельности на основе комплексной организации материала и выработки у студентов профессиональных навыков и умений. Большое внимание уделяется самостоятельной работе в процессе обучения английскому языку. Студенты должны не только владеть определенным запасом знаний, умений и навыков, но и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать навыки, умения, используя самостоятельную работу.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; самостоятельная работа; личностно-ориентированный подход; индивидуальный подход к студенту; комфортные (психологические) условия; групповая работа; парная работа; индивидуальная работа.

Социально-экономические условия в нашей стране, изменения характера международных связей, интернационализация всех сфер общественной жизни сделали иностранный язык реально востребованным в практической и интеллектуальной деятельности современного человека.

Поскольку язык – средство общения, основной целью практического курса обучения иностранному языку является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, целостное развитие личности будущего профессионала. Для этого предусматривается обучение студентов всем видам речевой деятельности на основе комплексной организации материала и выработки у студентов профессиональных навыков и умений.

В последнее время большое внимание уделяется самостоятельной работе в процессе обучения английскому языку. Студенты должны не только владеть определенным запасом знаний, умений и навыков, но и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать навыки, умения, используя самостоятельную работу. Главная задача, которая стоит перед преподавателем – это раскрыть творческий потенциал студентов, найти такие дидактические средства, которые пробуждали бы мыслительную активность студентов и интерес к иностранному языку.

Важно создать на занятии такие условия, при которых у студентов появится заинтересованность и желание к изучению иностранного языка. Они должны осознать, зачем им нужен иностранный язык, какова его практическая значимость для их будущего. Таким образом, при изучении иностранного языка на первом месте должен находиться мотив, который, по мнению Б.А. Сосновского [5], есть предмет потребности, ее непосредственное психологическое проявление. Потребность находит себя в конкретных мотивах, реализуется в них. Мотив – это ответ на вопрос: что нужно для удовлетворения потребности? Мотив – это то психологически реальное, что побуждает и направляет деятельность, придает ей личностный смысл. Мотив принадлежит личности, которая «прилага-

ет» его к той или иной деятельности. Мотивы образуют собственную иерархическую систему, которая выступает одним из проявлений направленности личности.

В настоящее время идут активные поиски новых методов в обучении иностранным языкам, способных стимулировать устойчивый познавательный интерес к процессу обучения. Существуют различные подходы, различные стратегии в обучении иностранным языкам. Как отмечает И.Л. Бим [1], признание личностно-ориентированного подхода в качестве новой парадигмы образования и воспитания привело к изменениям в постановке целей, в отборе содержания, принципов и технологий обучения иностранным языкам. Самое важное, как считает И.Л. Бим, найти дифференцированный подход к ученику, учитывать его возможности, склонности, потребности.

Применительно к содержанию обучения иностранным языкам необходима проблемная подача материала, показ особенностей нравов, обычаев и культуры людей в нашей стране и в странах изучаемого языка в сопоставлении. Одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщении готовых знаний, а на побуждении учащихся к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и обобщениям, а также «переносе на себя», то есть апелляции к жизненному и речевому опыту учащихся.

Как подчеркивает И.Л. Бим, ученик и учитель в процессе обучения все время попадают в ситуацию выбора (текстов, упражнений, последовательности работы). Необходимо также отметить, что личностно-ориентированный подход предполагает, что, проявляя самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала, студенты исходят из своих потребностей, интересов, и это придает обучению личностный смысл. Этот подход предусматривает также развитие у обучающихся рефлексии, умение видеть себя «со стороны», самостоятельно оценивать свои возможности и потребности.

Личностно-ориентированный подход позволяет внедрить в учебный процесс активные формы в обучении, направленные на развитие творческих способностей студентов, мышления, умения перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. Делается акцент на групповых и парных работах, которые «вытесняют» фронтальные формы работы. В качестве наиболее адекват-

ных технологий обучения выступает обучение в сотрудничестве, метод проектов, включение таких видов работ, которые вызывают эмоциональную разрядку студентов.

Выбирая метод обучения, преподаватель должен осознавать, что главное при изучении дисциплины – это формирование знаний, умений, навыков, а также воспитание и развитие обучающихся. Каждый из методов, применяющихся в педагогической практике, имеет свои достоинства и недостатки, но использование их в системе, во взаимосвязи поможет достигнуть наилучших результатов в усвоении студентами знаний и в развитии их мыслительной активности. Выбор методов зависит от ряда условий: от специфики содержания изучаемого материала, от общих задач подготовки специалистов, от учебного времени, которым располагает преподаватель, от особенностей состава студентов, наличия средств обучения.

Положительный результат для формирования аналитических умений студентов находится в прямой зависимости от средств и условий, в которых будет развиваться данное качество. Мы выделяем следующие условия:

- 1) индивидуальный подход к студенту;
- 2) создание комфортных (психологических) условий, в которых будет раскрываться творческий потенциал студентов;
- 3) тщательный отбор учебного материала, значимый и интересный для студентов;
- 4) применение новых технологий в обучении иностранным языкам (групповая, парная индивидуальная работа).

Как отмечают многие ученые, аналитические умения формируются в различных познавательно-исследовательских упражнениях, ситуативно-игровых упражнениях, проблемных ситуациях, различных конкурсах, ролевых играх. Все это способствует активизации мыслительной деятельности студентов, а именно умению сравнивать, сопоставлять, делать выводы, то есть активизации аналитических операций. Как отмечает И.К.Тихонова [6], общеучебные умения сами по себе еще не гарантируют положительных изменений в учебно-познавательной деятельности. Эти умения работают лишь тогда, когда они могут быть свободно перенесены из одной учебной ситуации в другую; а это становится возможным лишь в том случае, если у студента есть устойчивая потребность применять свои умения.

Отличием активных методов обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления студентов. По мнению А.А. Вербицкого [2], именно активное обучение формирует у студентов познавательную мотивацию, но речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности. Таким образом, как считает А.А. Вербицкий, понятие «активное обучение» знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, условия для творчества в обучении.

Как показывает практика, студенты принимают активное участие в дискуссиях, в ролевых, деловых, ситуативных играх, включающих микро- и макророль, в различных проектах. Метод проектов как один из эффективных методов развития критичности мышления получил большое признание среди педагогов.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» — вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Е.Н. Полат [4] подчеркивает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления.

В педагогической практике метод проектов направлен на реализацию творческого потенциала студентов, креативность, нестандартность мышления, на развитие их мыслительной деятельности, учит отбору и анализу информации, что необходимо будущему инженеру в его профессиональной деятельности.

Метод проектов хорош тем, что он предполагает совместное целеполагание студентов и педагога, предоставляет студентам право выбора, развивает мышление. Студенты становятся активными участниками процесса, а педагог направляет их деятельность и по-

могает им. Такой вид деятельности нацелен также и на самостоятельный поиск новых решений и информации.

В статье представлен опыт работы по использованию активных методов обучения, в частности мини-проект «Путешествие по Лондону». Данный проект студенты презентовали в виде небольших докладов, посвященных достопримечательностям Лондона. Метод проектов включал несколько организационных этапов. На первом этапе со студентами обсуждалась тематика проекта, определялись цели и задачи. На следующем этапе систематизировался и отработывался лексико-грамматический материал. Студенты работали с различными текстами на русском и английском языках, учились отбирать наиболее значимый, важный материал, продумывали свои выступления. Студентам предоставлялось право выбора. Они выбирали понравившийся им маршрут по достопримечательностям Лондона, разрабатывали его, используя план города, и готовили свой проект-маршрут к защите.

На последнем этапе были подведены итоги мероприятия, анализировались положительные стороны и промахи. Студенты оценивали свою деятельность и деятельность товарищей, учились аргументированно отвечать на поставленные вопросы, положительно воспринимать замечания, адекватно оценивать работу.

Студентам предлагаются различные проектные работы. Целью проектной работы являются формирование умения поискового чтения, навыков устной презентации прочитанного, изучение необходимых материалов и общение в команде по ходу совместной деятельности.

Учащимся студентам предлагаются следующие темы для индивидуальных и групповых проектов: «Система образования в Великобритании», «Объединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии», «Столица США – Вашингтон», «Современные методы в строительстве», «Умный дом», «Необычные типы жилья», «Путешествие».

Опыт работы преподавания иностранного языка в вузе показывает, что в группе всегда есть студенты с различным уровнем языковой подготовленности. При традиционной форме проведения занятий менее подготовленные студенты отмалчиваются, стесняются, боятся сказать что-то не то и не так. Данный же вид деятельности проходит в непринужденной обстановке, в которой обучающиеся не испытывают психологической закрепощенности, поэтому

каждый студент может привнести что-то свое в этот вид деятельности, он может полнее осознать свое собственное «я» в процессе взаимодействия с другими людьми. Студенты, которые в силу слабой подготовленности не могли быть гидами, «вошли» в образ туристов и задавали вопросы, хотя и с грамматическими ошибками.

Таким образом, в работе над проектом каждый студент вносит свою лепту в его реализацию в зависимости от знаний и личных интересов. Каждый в равной мере несет ответственность за выполнение проекта и должен представить результаты своей работы. Деятельность студентов носит целенаправленный, осмысленный характер. Осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем, роль которого меняется от контролера до равноправного партнера и консультанта.

В современном мире специалист должен быть широко эрудирован, владеть новейшими информационными технологиями, методами получения и обработки информации. Как отмечает в своей статье Е.Н. Жукова [3], информационный поиск влечет за собой развитие аналитических навыков, обучает студентов умению ставить конкретные задачи поиска, определять существенное и несущественное. Собранную информацию необходимо проанализировать и обработать таким образом, чтобы она стала полезной и эффективной. Это требует от студентов умений обращаться с персональным компьютером и использовать все его возможности для работы с информацией.

Студентам предлагаются разнообразные задания по английскому языку с использованием интернет-ресурсов.

Интернет-источники используются при составлении слайдовых презентаций, особенно по темам, связанным с архитектурным наследием России и стран изучаемого языка. Это способствует развитию творческих способностей студентов, поддерживает интерес к обучению английскому языку, совершенствует практические навыки и умения учащихся.

Студенты должны самостоятельно уметь пользоваться справочными изданиями, конспектировать и реферировать оригинальную литературу страноведческого содержания и давать необходимые комментарии; суммировать сведения из разных источников; готовиться к устному высказыванию по теме, к семинарским занятиям. Домашнее задание желательно представлять в виде презентаций. Создание пре-

зентаций требует систематизации материала, нахождения дополнительной информации. Для этого необходимо воспользоваться интернет-технологиями. При этом у студентов формируются такие профессионально важные качества как владение интернет-технологиями, умение использовать массмедийные и мультимедийные технологии.

Обязательной составляющей овладения английским языком является самостоятельная практика в письме, которая включает подготовку докладов и написание рефератов с использованием специализированных веб-сайтов.

Студенты также совершенствуют навыки в работе с материалом деловой корреспонденции и документации.

Кроме того, предусматривается заполнение аутентичных бланков и форм заявлений; оформление биографических сведений; написание личных, официальных писем и электронных сообщений; написание резюме, эссе.

Эффективная организация самостоятельной работы создает условия не только для повышения качества обучения английскому языку, но и для развития профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности.

Таким образом, одна из задач обучения состоит в том, чтобы научить студента самостоятельно работать.

Список использованной литературы

1. Бим И. Л. Иностраный язык в процессе модернизации школьного образования // <http://www.ioso.ru/ts/s001221/kamgrach.htm> (дата обращения 8.06.2016).
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Жукова Е. Н. Иностранные языки: теория и практика: сб. ст. Иваново, 2011.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
5. Сосновский Б. А. Психология: учебник для педагогических вузов. М., 2005.
6. Тихонова И. К. Иностранные языки: теория и практика: сб. ст. Иваново, 2009.

Н. Е. Зарубина

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВТОРОЙ ВОЛНЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ В США

Ивановская государственная медицинская академия
e-mail: natalyakirs@mail.ru

В статье рассматриваются особенности второй волны политической корректности (ПК) в США. Отмечаются новые термины, возникшие в последнее время, а также обсуждается критика ПК и лингвистически некорректное поведение кандидатов на президентских выборах.

Ключевые слова: политическая корректность; президентские выборы в США; новая терминология; нарушение ПК.

Политическая корректность (ПК) – наиболее интригующая тема нынешней президентской выборной кампании, особенно для представителей республиканцев. Но также и самая «недообсужденная» из-за страха, что обсуждать ее будет политически некорректно. Все уже привыкли, когда политику задают прямой вопрос, есть все шансы не получить настоящего ответа. Многие журналисты замечают, что страна больна политкорректностью, социальным и политическим явлением, которое южноафриканский романист Уилбур Смит назвал «наихудшей формой цензуры, поскольку вам нельзя говорить то, о чем вы думаете, если вы только не представитель меньшинства» [1]. Представители СМИ все чаще критикуют ПК за ее способность манипулировать сознанием и скрывать истину. Она скрывает под собой безразличие, оправдывает коррупцию и аморальность в современном мире и нарушает все основы американской государственности: свободы слова, правосудия, прогресса. Все это говорит об актуальности высказываний Джорджа Оруэлла в эссе еще 1946 года «Политика и английский язык»: “Political language – and with variations this is true of all political parties, from Conservatives to Anarchists – is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind” («Политический язык – и это относится ко всем политиче-

ским партиям, от консерваторов до анархистов, – предназначен для того, чтобы ложь выглядела правдой, убийство – достойным делом, а пустословие звучало солидно») [4].

Первое движение ПК «угасло», по мнению американских исследователей, после выборов 1992 года. Тогда более насущными темами обсуждения являлись вопросы здравоохранения и экономики, а сама ПК критиковалась как способная разъединять людей, нарушать права человека [2]. Нынешняя вторая волна политкорректности привносит все новые социальные нормы, так же как и оригинальные неологизмы, которые и привлекли наше внимание. Так, например, в учебных заведениях существует тенденция искоренять «микроагрессии» (microaggressions) – новый термин, под которым понимаются «небольшие общественные проявления неуважения, уничижительные комментарии по отношению к группам меньшинства, которые могут привести к серьезным последствиям». Чтобы избежать этих микро агрессий, преподаватели прикрепляют «предупреждения о триггерах» к текстам, которые могут «расстроить» студентов. Данный неологизм “trigger warnings” означает фразу, написанную в начале какой-либо публикации, служащую для предупреждения о том, что в содержании текста может быть что-либо оскорбительное для читающего, особенно, если он испытывал подобное раньше. Триггер вызывает негативный эмоциональный ответ, которым может стать страх, грусть, паника, появление жара или боли. Чаще всего подверженность триггеру является результатом воспоминаний о случившемся негативном событии [3]. У студентов может повыситься чувствительность к малейшим социальным или идеологическим проявлениям неуважения.

Но будет неправильным относить нынешнюю культуру ПК только к сфере общения в учебных заведениях. Теперь это и стиль политики, в котором наиболее радикальные представители «левых» пытаются регулировать политический дискурс, обозначая противоположные взгляды как нетерпимые и противозаконные. Все это отражают СМИ, которые освещают политические дебаты, и ПК также оказывает влияние на журналистику. При ПК одна и та же мысль может быть одинаково выражена двумя людьми, но будет воспринята по-разному, в зависимости от расы и пола говорящего. Это привело к непониманию даже внутри страны, не говоря уж про иностранцев, не владеющих подобной терминологией. Как следст-

вие, произошла конкретизация (уточнение) норм и терминов внутри «левых». Так, концепт “mansplaining” приобрел популярность в 2008 г. Благодаря Ребекке Солнит, которая назвала тенденцию мужчин свысока рассуждать и указывать женщинам в темах, о которых женщины знают лучше. Неологизм “mansplaining” является лексической контаминацией слов “man” и “explaining”. Теперь этот термин вырос до генерализованного обозначения оскорбления, которое используется для дискредитации любого суждения любого мужчины. Затем это понятие привело к образованию новых терминов “whitesplaining” (когда «белые» указывают «не белым», оскорбляя их) и “straightsplaining” (когда гетеросексуалы судят о других сексуальных меньшинствах). Если человека обвинили в оскорблении кого-либо, единственным вариантом ответа является порицание себя и извинение; вступление в полемику сделает только хуже. В культуре ПК не допускается мысль о том, что обвинение может быть ошибочным.

То, что раньше считалось хорошими манерами и правилами хорошего тона (до появления самого термина «политкорректность» в 90-е годы), теперь представляет опасность, когда нарушает свободу слова. Те, кому не по нраву ПК, объясняют это невозможностью выразить прямо свои взгляды, когда они достаточно жестки и злы. Если вы скажете правду ясно и понятно, вы станете изгоем в обществе.

Но существует одна фигура в американском обществе, которая смогла нарушить все имеющиеся устои и при этом стать еще популярнее. Это Дональд Трамп (Donald Trump), бизнесмен и политический деятель, член Республиканской партии, медиамагнат, президент строительного конгломерата Trump Organization, основатель компании Trump Entertainment Resorts, специализирующейся на игровом и гостиничном бизнесе. Трамп, кажется, испытывает огромное наслаждение, нарушая политкорректность. Употребление фамильярных, вульгарных слов и выражений является визитной карточкой Д. Трампа, от частого использования слова «loser» по отношению к своим оппонентам или к тем, с кем он не согласен, до надписей на бэджиках “bomb the shit out of ISIS” (ISIS – Islamic State of Iraq and al-Sham – ИГИЛ). Подобные выражения использовали и другие кандидаты, но мистер Трамп является лидером по употреблению фамильярных / вульгарных слов по отношению к несогласным с ним, среди прочих выражений ugly, liar, jerk, clown, moron,

child molester, rapist, disgusting animal. Отметим также, что все эти выражения сказаны во всеуслышание, на выступлениях и в интервью.

Интересно то, что сторонниками Трампа являются в основном люди без высшего образования. По результатам социологических опросов, проведенных в декабре 2015 г. (NBC News, Wall Street Journal), 38% его последователей имеют высшее образование. Сторонники ПК заявляют, что большинство необразованных людей не способно (или не имеет времени) изучить все ПК слова и выражения, запомнить и практиковать их. У самого Трампа также замечали ошибки; одна из них – *bigly* – говорит о незнании простейших грамматических правил: “Iran is taking over Iraq *bigly*”, хотя некоторые считают, что он имел в виду *big league*.

Дональд Трамп войдет в историю как самый грубый и не стесняющийся в выражениях кандидат. Он откровенно смеется над политической корректностью, говоря, что «наша страна стала настолько политкорректной, что мы даже не можем уже и пошевелиться» [5]. Он саркастически заявил, что отказывается «называть телеведущую Мегин Келли тупой красоткой (*a bimbo*), потому что это будет политически некорректно» (*a bimbo – an attractive, but empty-headed young woman*). Его грубое высказывание о Хилари Клинтон вызвало массу недовольств: “Hillary Clinton got “*schlonged*” by Barack Obama in the 2008 Democratic primary”. Им был сформирован глагол от вульгарного “*Schlong*”, согласно словарю Merriam-Webster – *a well-known Yiddish reference to a man’s genitals*. Как следствие, Трамп был обвинен в сексизме, и многие посчитали его недостойным занимать высокий пост. Другие же оправдывают его, говоря, что он имел в виду другое. Он сам сообщил, что «те, кто вырос в Лонг-Айленде, знают, что слово “*schlonged*” означает “*thoroughly beaten*” [5]. Многих привлекает то, что, будучи «задирой», он говорит вещи, которые они сами бы хотели высказать, но не хватает на это смелости.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что далеко не все жители США являются приверженцами политкорректности. ПК вынуждает людей вести себя крайне осторожно и в словах, и в поступках, иначе это может привести к серьезным последствиям. Появляется много неологизмов, рекомендованных к употреблению, слишком много слов становятся «запретными», мимика и жесты могут восприниматься оскорбительными. В такой ситуации возни-

кают протесты против ПК, некоторые даже бросают ей вызов, сознательно нарушают ее, как упомянутый выше Дональд Трамп.

Список использованной литературы

1. Brainy Quote. URL: <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/w/wilbursmit511541.html> (дата обращения: 16.05. 2016).
2. Chait Jonathan. Not a Very P.C. Thing to Say How the language police are perverting liberalism. New York Magazine. January 26, 2015 URL: <http://nymag.com/daily/intelligencer/2015/01/not-a-very-pc-thing-to-say.html#> (дата обращения: 10.05. 2016).
3. Merriam-Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/words-at-play/microaggression-words-were-watching> (дата обращения 6.06. 2016).
4. Orwell G. Politics and the English Language. London, 1946. URL: http://www.george-orwell.org/Politics_and_the_English_Language/0.html (дата обращения: 16.05. 2016).
5. Shaddick Lorna. Political profanity and crude creativity on the US Election campaign trail URL: <http://blog.oxforddictionaries.com/2016/02/political-profanity/> (дата обращения: 16.05. 2016).

Г. В. Модина

СЛОЖНОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА У МАГИСТРАНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина
e-mail: modinagalina@mail.ru

В статье говорится о некоторых трудностях при переводе технических текстов с немецкого языка на русский магистрантами технических вузов.

Ключевые слова: перевод текста по специальности; технический перевод; краткость и ясность перевода; грамматические формы; специальная лексика.

В современном мире становится особенно важным интенсивный обмен информацией внутри профессиональных сообществ практически во всех предметных областях [1]. Поэтому вследствие многоязычности сообщества вопросам обучения переводу текстов по специальности на иностранном языке в техническом вузе на этапе обучения в магистратуре уделяется большое внимание. Интерес к этой теме огромен, поскольку одной из основных задач обучения иностранному языку студентов высших технических учебных заведений является получение навыков чтения с непосредственным беспередовым извлечением информации из специальной литературы.

Понятие «технический перевод» появилось в обиходе сравнительно недавно, а именно в 70-80-х годах XX столетия. Именно в это время узкоспециализированный перевод стал крайне необходим в области производства. В целом же понятие «технический перевод» подразумевает перевод текста с одного языка на другой с учетом значительного количества узкоспециализированных терминов из конкретной технической области: компьютерной техники, машиностроения, электроники и т.д. [2].

В современных условиях обучение переводу нужно считать одним из приоритетных направлений в области преподавания иностранного языка в системе высшего технического образования на втором этапе обучения, т.е. в магистратуре, поскольку умение правильно и понимать, и переводить первоисточники в оригинале открывает доступ к информации, дает возможность идти в ногу с цивилизацией. Кроме того, специалисты, умеющие переводить литературу по своей специальности, получают конкурентное преимущество, которого лишены их коллеги, не владеющие навыками перевода. Любой технический перевод – это прежде всего точность и уникальность. Он является формализованным видом перевода, в котором недопустимы отклонения от текста, ошибки или неточности.

Существуют, однако, некоторые стереотипы, смысл которых заключается в упрощенном представлении о языке и стиле немецкоязычной технической литературы. Первое заблуждение заключается в том, что некоторые полагают, что немецкий технический перевод сложен только с точки зрения терминологии, с грамматической же точки зрения он не представляет трудностей.

Основное предназначение технической литературы состоит в том, чтобы по возможности понятно и кратко донести какое-либо сообщение до читателя. Поэтому главная задача – передача инфор-

мации. Но, с другой стороны, стремление к краткости и ясности, изначально присущее технической литературе, требует преимущественного выбора тех грамматических форм, которые могли бы обеспечить эту краткость и ясность. Данный вопрос – какие же грамматические конструкции наиболее часто используются в немецкоязычной литературе – был предметом изучения многих лингвистов. Без сомнения, это использование пассивных конструкций, сочетание инфинитива с модальными глаголами, инфинитивных конструкций, оборотов и групп, причастий, как отдельно употребленных, так и в составе распространенных определений.

Возникает вопрос: можно ли вышеупомянутые структуры отнести к сложным? Или как провести грань между простым и сложным? Как показывает опыт работы в неязыковом вузе, сложными для понимания являются такие грамматические формы, которые не в полном объеме совпадают с аналогичными формами в родном языке. К ним можно отнести пассивный залог, пассивный инфинитив с модальным глаголом, причастия в разных функциях. Оказывается, что именно характерные для языка технической литературы обороты относятся к наиболее сложным для осуществления перевода текста с немецкого языка на русский. Из вышесказанного следует, что язык технической литературы может быть сложен не только с точки зрения терминологии, но и с точки зрения грамматических структур.

Для формирования навыка работы с текстом по специальности на иностранном языке необходимо в первую очередь объяснить специфику немецкого и русского текстов, таких различных в структурном отношении. Для правильного и быстрого перевода немецкого предложения на русский язык недостаточно располагать определенным запасом знаний грамматики и лексики. Дело в том, что немецкое и русское предложения, выражающие одну и ту же мысль, не являются механическим сочетанием одинаковых понятий, выражаемых иноязычными словами. Слова в предложениях разных языков сочетаются по законам, присущим каждому языку. Поэтому знание принципов построения предложения является необходимым условием для ориентации в тексте и даже более важно для правильного понимания перевода, чем знание большого количества слов.

Возьмем, к примеру, порядок слов в предложении. В русском языке он относительно свободный: предложение можно начать как с подлежащего, так и с любого второстепенного члена предложения. В немецком языке в простом предложении существует два вида порядка слов: прямой и обратный. Если предложение начинается с подлежащего, то за ним строго следует сказуемое и другие члены предложения; если предложение начинается с обстоятельства (реже с дополнения), то за ним должно следовать сказуемое, потом подлежащее и остальные члены предложения. Особенно отличается от русского порядок слов в придаточном предложении. Следует отметить, что своеобразие немецкого языка не ограничивается особенностями структурного порядка.

При обучении переводу первостепенное значение имеет овладение структурной стороной текста. Текст как система речевого продукта носителей иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка и является одной из основных учебно-методических единиц обучения. Характерными особенностями научно-технических текстов является информативность, логичность, точность и объективность и, как следствие этих особенностей, ясность и понятность текста. В области лексики это, прежде всего, использование терминов и так называемой специальной лексики. Под терминами понимаются слова и словосочетания, которыми оперируют именно специалисты конкретной области знаний. В качестве терминов употребляются специфичные слова, используемые только в данной предметной области [3].

Под специальной лексикой понимают слова и словосочетания, не обладающие свойствами термина идентифицировать понятия и объекты в конкретной предметной области, однако используемые в основном исключительно узким кругом специалистов. Специальная лексика включает всевозможные производные от терминов, слова, используемые при описании связей и отношений между терминологически обозначенными понятиями и объектами, их свойств и особенностей, а также целый ряд общепринятых слов, употребляемых, однако, в строго определенных сочетаниях и тем самым специализированных.

Понимание текста не завершается процессом извлечения информации, а требует дальнейшего применения полученных знаний. Для того чтобы полностью понимать информацию, содержа-

щуюся в текстах по специальности, надо быть специалистом в данной области. Поэтому преподаватель, работая в аудитории с текстом по узкой специальности, часто обращается к профессиональным знаниям магистрантов, которые уже накопили определенный теоретический и, возможно, практический опыт в данной области. Подобный процесс обоюдного творчества способствует повышению интереса всей аудитории, поскольку диалог иногда принимает форму дискуссии, и в ней участвуют не только студенты с более сильной, но и более слабой языковой подготовкой. Полученные навыки закрепляются и совершенствуются в процессе самостоятельной работы над внеаудиторным чтением по данной узкой специальности, когда студенты самостоятельно проходят весь цикл перевода с целью более полного проникновения в содержание прочитанного.

Развитие у магистрантов умения переводить литературу по специальности и извлекать профессионально значимую информацию является главной задачей в программе курса иностранного языка на этапе обучения в магистратуре. Возможность читать оригинальные тексты по специальности вызывает большой интерес у обучающихся. Они непосредственно убеждаются в необходимости использования иностранного языка не только в будущей своей работе, но и в настоящем, в момент их обучения в техническом университете.

Список использованной литературы

1. Алимов В. В. Теория перевода: перевод в сфере профессиональной коммуникации. М.: Эдиториал УРСС, 2005. 168 с.
2. Кауфман С. И. Об именованном характере технического стиля / С. И. Кауфман // Вопросы языкознания. 1991. №5.
3. Паршин А. Теория и практика перевода. М.: Рус. яз., 2000, 161 с.

Л. А. Наградова

ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: linagra@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые вопросы социальной, культурной и языковой адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни, анализируются возможности для интеграции студентов в социокультурную среду России с использованием потенциала языковой среды.

Ключевые слова: коммуникация; социальная, культурная и языковая адаптация; интернационализация образования; интеграция; языковая среда.

В последние десятилетия неуклонно активизируется процесс интернационализации, его значение растет с каждым годом. Интернационализация образования, и в частности мобильность студентов, создает новые возможности для интеграции студентов в культуры других народов, воспитывает умение терпимо относиться к особенностям поведения людей, вызванных национальными, религиозными и культурными различиями.

Вместе с тем проблема социальной, культурной и языковой адаптации иностранных студентов, приезжающих учиться в Россию, является чрезвычайно важной. Чем выше уровень адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни, тем успешнее и быстрее происходит преодоление стереотипов, одноплановости и узкой субъективности восприятия русских, русской культуры.

Социальная адаптация, основанная на субъективной интерпретации социальных стандартов и стереотипов, направлена на оптимизацию интеграции иностранных студентов в новую социокультурную среду. Она возможна посредством частичного или полного принятия норм и ценностей новой среды, сложившихся в принимающей стране форм социального взаимодействия. Успешность социальной адаптации иностранных студентов зависит от

внутренних и внешних факторов [1]. К внутренним относится степень актуализации потребности иностранных студентов в позитивных социальных связях, самоактуализации и самореализации в деятельности, их стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. К внешним – степень понимания проблем иностранных студентов представителями принимающего общества, их способность оказывать необходимую поддержку и помощь в процессе адаптации личности к новым условиям жизнедеятельности. Решающими факторами в процессе социальной адаптации выступают социальные характеристики и социальный потенциал иностранных студентов, заключенный в образовании, готовности к сотрудничеству, коммуникабельности, открытости новому опыту.

В процессе социальной адаптации происходит согласование условий социальной среды и возможностей человека, его ожиданий и потребностей. В связи с тем, что обучение студентов происходит в группах, их личностная адаптация (привыкание к новым условиям внешней среды) непосредственно связана с их положением в коллективе, причём личность, группа и среда активно воздействуют друг на друга [3].

Важным и невероятно сложным аспектом социальной адаптации является культурная адаптация, основанная на межкультурном диалоге. Культурная адаптация означает освоение культурных ценностей и особенностей проживания в целях формирования комфортного уровня жизни. Культура – это предмет, который обязательно должен освоить каждый студент-иностранец, приехавший учиться в чужую страну. Несмотря на общие характерные черты, каждая культура уникальна и имеет свой неповторимый облик. В связи с миграционными процессами во всем мире происходит взаимодействие культур, которое наиболее эффективно осуществляется лишь при уважительном отношении людей к межкультурным различиям в обществе. В области образования важным условием является усвоение студентами знаний о других культурах, уяснение общего и различного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, т.е. воспитание в духе уважения к инокультурным системам. Особенность и самобытность культуры родного языка способны помочь студенту-иностранцу глубже понять национальный характер, нравственные и духовные принципы

и идеалы другого народа, проникнуться уважением к их носителям. Такое взаимное уважение предполагает формирование культуры межнационального общения, помогает предотвратить конфликты и столкновения [3]. В свою очередь, студенты принимающего вуза должны быть готовы к тому, что в их группе окажется иностранец – человек иной культуры, говорящий на другом языке, которому необходимо помочь интегрироваться в социально-культурное пространство России.

Культурный шок, переживаемый иностранными студентами в первые месяцы их обучения в России, возможно и необходимо смягчить на уроках русского языка как иностранного. Используя потенциал языковой среды, можно помочь студентам привыкнуть к жизни в России и максимально быстро и интенсивно в нее «включиться» [4].

Интернациональный характер учебных групп благотворно влияет на адаптацию иностранных студентов к университетской действительности (налаживаются отношения с большим числом студентов из разных стран, происходит обмен опытом учебы и жизни в России). Под влиянием самой атмосферы вуза, новых условий происходит психологическая переустановка личности студента-иностранца на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией. Потребность в изучении русского языка тесно связана с желанием устно общаться с представителями других национальностей.

Речевое поведение человека является одной из важных составляющих его социокультурного поведения. Крайне важно при организации речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному создавать положительный эмоциональный настрой к деятельности студентов с целью максимального развития их речевой активности [5].

Одной из предпосылок успешности обучения коммуникации является формирование речевого коллектива, что во многом зависит от преподавателя, его умения создавать благоприятный климат на занятиях, обеспечивать взаимодействие коммуникантов. В процессе обучения речевому общению часто приходится наблюдать, как студент с одним партнером сразу же активно включается в процесс общения, старается передать ему интересную информацию, не стесняется своих ошибок, переходит на родную речь из-за недостаточного словарного запаса по теме, с интересом слушает

своего партнера по общению, уточняет непонятное. Здесь происходит раскрытие творческих личностных качеств каждого студента. В такой беседе функционирует и эмоциональное общение. Студент полностью открыт для беседы, срабатывает механизм «обмена доверием», тогда как при общении с другим партнером этот же студент скован, молчалив, боится что-то не так сказать, опасаясь насмешки партнера, который торопит его, старается скорее изложить свою информацию. Сопряженности общения в таких случаях не происходит, т.к. процесс общения принимает односторонний характер. Получается скорее не общение, а сообщение одного из участников беседы, воздействие одного партнера на другого, а не их взаимодействие. Это значит, что при организации речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному крайне важно подходить к выбору партнеров с учетом уровня знаний студентов, их личностных и психологических особенностей или предоставлять обучаемым возможность самим выбирать собеседника по интересам, по тематике общения.

Для достижения результативности обучения речевому общению процесс непосредственного общения на занятиях должен представлять собой аналог процесса общения в естественных условиях. Коммуникативная деятельность на аудиторных занятиях по русскому языку как иностранному имеет целью помочь студентам овладеть эффективными приемами и формами речевого общения, которые они смогут применить в своей практике для взаимопонимания и взаимодействия с носителями языка. В этой связи представляется целесообразным переносить основные характеристики естественного непосредственного общения в реальные жизненные условия. После изучения практически любой темы преподаватель может предложить студентам выполнить коммуникативные задания в условиях полного погружения в языковую среду, например: *Позвоните в справочную службу и узнайте репертуар театра/кинотеатра на ближайшую неделю (номер телефона интересующего вас музея, график работы магазина, адрес почтового отделения и т.д.).* В качестве домашнего задания можно предложить студентам провести социологический опрос на заданную тему среди знакомых русских (не менее 5-10 человек). После выполнения подобных коммуникативных заданий иностранные студенты чувствуют себя намного увереннее в чужой среде, что, бесспорно, об-

легчает процесс адаптации и способствует скорейшему преодолению языкового барьера [4].

Таким образом, успешность процесса адаптации определяется активным деятельностным включением в этот процесс самих иностранных студентов. В противном случае процесс социокультурной и языковой адаптации потребует гораздо больших временных затрат, или же вообще возможно наступление обратного процесса – дезадаптации [2].

Одна из главных задач образования – формирование человека, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований. Многонациональный студенческий коллектив становится пространством, благоприятным для самореализации каждой личности, а этнокультурное взаимодействие студентов в таких условиях способствует поднятию уровня межэтнического взаимодействия и прогрессу человечества в целом.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение иностранных студентов в межнациональных учебных группах с использованием потенциала языковой среды облегчает их интеграцию в жизнь вуза, в образовательный процесс и в социокультурную среду России в целом. Общение с представителями других стран и повседневная учебная деятельность оказывают существенное влияние на адаптационные процессы и формирование личности студента.

Список использованной литературы

1. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М: Изд-во МГУ, 1968. С. 76.
2. Владимирова С. С., Пшенко К. А., Шарри Т. Г. Проблемы социокультурной, языковой и правовой адаптации трудовых мигрантов в РФ // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 49-54.
3. Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 146 с.

4. Маркова О.В. Возможность использования общения с носителями русского языка в целях адаптации американских студентов в России // Философский век. Альманах, 2006. Вып. 32. 345 с.
5. Наградова Л. А. Диалог как метод обучения иностранному языку // Информационная среда вуза: материалы XVII Междунар. науч.-техн. конф. Иваново: ИГАСУ, 2010. С. 69-72.

О. Н. Тарасова

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАЦИИ, СОПРОВОЖДАЮЩИЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ДЕКЛАРАТИВОВ)

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

В статье рассматривается взаимодействие вербальных и невербальных компонентов коммуникации в гендерном аспекте на примере декларативов. Установлены наиболее фреквентивные невербальные компоненты коммуникации, сопровождающие декларативы в мужской и женской речи.

Ключевые слова: речевой акт; невербальные компоненты коммуникации; декларативы; эмоциональные реакции; языковые корреляты.

Декларативы – это речевые акты, и осуществление какого-либо акта из этого класса устанавливает соответствие между пропозициональным содержанием и реальностью, успешное осуществление акта гарантирует действительное соответствие пропозиционального содержания и реальности [3].

Декларации вносят изменения в статус или условие указанных объектов уже в силу самого того факта, что декларирование было осуществлено успешно. Это свойство деклараций отличает их от остальных классов [2].

Самыми распространёнными невербальными компонентами коммуникации (НВК) [1], сопровождающими декларативы, явля-

ются фонационные, в большинстве случаев представленные такими языковыми коррелятами, как глагольное словосочетание “to say in a + adj + voice” или “to say + adv”, например: He said in a quiet voice: “You’re right about my being Paul’s friend” [5, с. 56].

Менее распространены мимические НВК, языковыми коррелятами которых в большинстве случаев являются глагол “to smile”, глагольное словосочетание “to say with a smile”, например: Ned Beaumont said, smiling: “I’m in a hurry” [8, с. 23].

Ещё менее частотными НВК являются миремические, языковые коррелятами, представленные глаголами “to look”, “to stare” и различными словосочетаниями, ядром которых выступают существительные “eyes”, “gaze”, “stare”, например: He stared at her intently: “You’ll be my wife” [9, с. 85].

Редко сопровождают декларативы респираторные НВК, представленные глаголами “to laugh”, “to cry”, глагольным словосочетанием “to give a laugh”, например: She gave a sudden laugh and said: “It’s none of my business any more” [7, с. 91].

Кроме того, редко сопровождают декларативы жестовые НВК, представленные глагольными словосочетаниями “to hold out one’s hand”, “to put out one’s hand”, “to make a gesture with one’s hands”, например: She put out her hand and said: “You are a stranger to me. Don’t come back.” [6, с. 37].

И, наконец, самыми редкими НВК, сопровождающими декларативы, являются тактильные.

Далее рассмотрим, какие НВК сопровождают декларативы в мужской речи, какие эмоциональные реакции (ЭР) они передают и какими языковыми коррелятами представлены.

Самыми распространёнными НВК, сопровождающими декларативы у мужчин, являются фонационные, в большинстве случаев представленные глагольными словосочетаниями “to speak in a + adj + voice”, “to say in a quiet voice”, например: He said in a quiet voice: “You’re right about my being Paul’s friend” [8, с. 59]. В целом фонационные НВК передают отрицательные ЭР, такие, как грусть, разочарование, например: Then he cleared his throat again and spoke in a low hoarse voice: “You’re not the worst guy in the world, Ned” [8, с. 69]. Выражение положительных ЭР встречается крайне редко.

Менее частотным видом НВК, сопровождающим декларативы у мужчин, является мимический, представленный такими язы-

ковыми коррелятами, как глагол “to smile” и глагольное словосочетание “to say with a smile”, например: He smiled. “Then you’re wrong. I’m a gambler and a politician’s hanger-on” [8, с. 47]. В целом мимические НВК передают отрицательные ЭР – грусть, огорчение, злость, обида, например: Ned Beaumont grinned impudently at her and said: “Aw, Mom, I’m a big boy now and I’ve got my work to look after” [8, с. 61]. Кроме того, в ряде случаев передаются положительные ЭР, такие, как радость, счастье: Whisky, in the doorway, said with a smile: “Well, I’ll be seeing you guys later” [5, с. 44].

В равной степени малораспространёнными являются мимические и жестовые НВК.

Языковые корреляты мимических НВК представлены глаголами “to look”, “to glare”, “to gaze”, например: The red-faced man glared at him. “You won’t neither” [7, с. 15]. В подавляющем большинстве случаев передаются отрицательные ЭР – злость, раздражение, например: Ned Beaumont, after looking intently at the blond man, went on: “And there’s another angle to look for” [8, с. 63].

Языковыми коррелятами жестовых НВК являются глагольные словосочетания “to hold out one’s hand”, “to point one’s finger at smb”, например: He pointed a long white finger at Madvig and said: “I’m opening the Dog House again tonight” [6, с. 55]. В основном жестовые НВК передают отрицательные ЭР – отчаяние, огорчение, злость, например: He was slow taking his hand from his face. He achieved dignity saying: “Darling, there is a dozen times enough evidence against Madvig to justify us in insisting that the police at least question him” [6, с. 84].

Респираторные НВК редко сопровождают декларативы у мужчин, в основном они представлены глаголом “to laugh”, словосочетанием “to give a laugh”, например: “You are very rich now!”, he laughed suddenly [9, с. 16]. В целом передаются положительные ЭР, такие как радость, удовольствие, например: “You’ll be the most beautiful bride!”, he laughed [7, с. 72].

Тактильные НВК и паузы сопровождают декларативы у мужчин крайне редко.

Характерной является комбинация двух самых распространённых НВК, сопровождающих декларативы у мужчин: «мимический + фонационный», которая передаёт отрицательные ЭР – страх, злость,

огорчение, например: “That doesn’t count now. This does. His face was pale, set hard, and his voice was desperately earnest” [5, с. 47].

Самым распространённым видом НВК, сопровождающим декларативы у женщин, является мимический, представленный такими языковыми коррелятами, как глагол “to smile” и глагольное словосочетание “to say with a smile”, где существительное “smile” может быть модифицировано различными прилагательными, например: She said with a smile: “You’re another one of them” [6, с. 84]. В целом передаются положительные ЭР – радость, удовольствие, счастье, например: She smiled happily: “I’m yours again!” [5, с. 65].

Менее распространёнными являются миремические НВК, представленные глагольным словосочетанием “to give a look”, где существительное “look” может быть модифицировано различными прилагательными, и глаголом “to look”, например: She gave an angry look and said: “I do not obey you any more” [5, с.32]. В большинстве случаев передаются отрицательные ЭР, такие, как неудовольствие, обида, злость, например: “I’m not wrong.” A pleading expression came into her eyes [6, с. 24].

Фонационные НВК являются следующими по распространённости и представлены глагольными словосочетаниями “to say + adv”, “to say with a sigh”, “to say in a + adj + voice”, например: “There’s nothing to see,” she said with a sigh [9, с. 88]. Чаще всего передаются отрицательные ЭР – отчаяние, огорчение, например: “There’s nothing I can do for you now,” she said quietly [7, с. 46].

Респираторные НВК реже сопровождают декларативы у женщин. Языковыми коррелятами респираторных НВК чаще всего являются глаголы “to laugh”, “to cry”, например: “You have now,” she cried [5, с. 22]. Респираторные НВК могут передавать как положительные, так и отрицательные ЭР. Могут быть переданы такие положительные ЭР, как радость, счастье, удовольствие, например: “I’m getting married! I’m getting married!” she laughed and repeated these words again and again [6, с. 35]. Кроме того, могут быть переданы и такие отрицательные ЭР, как грусть, злость, обида, например: “You’ll never be the same again, never!!!” she cried [7, с. 51].

Тактильные и жестовые НВК крайне редко сопровождают декларативы у женщин. Также не выявлено характерных комбинаций НВК, сопровождающих декларативы у женщин.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что существуют различия между характерными для женщин и для мужчин видами НВК, сопровождающими декларативы. У женщин самыми распространёнными являются мимические НВК, а у мужчин – фонационные. Однако существует и сходство, которое проявляется в том, что самыми редкими видами НВК, сопровождающими декларативы у мужчин и женщин, являются тактильные [4].

Список использованной литературы

1. Крейдлин Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. М., 2005.
2. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Т. 17.
3. Сёрль Дж. Р. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. М., 1986. Т. 17.
4. Тарасова О.Н. Невербальные компоненты коммуникации, отражающие эмоции мужчин и женщин // Гендер: Язык, Культура, Коммуникация: докл. Третьей Междунар. конф. М., 2003. С. 41-44.
5. Cartland B. Say Yes, Samantha. Sydney, 1976.
6. Cartland B. The Elusive Earl. Sydney 1976.
7. Grisham J. A Painted House. N.Y., 1998.
8. Hammett D. The Glass Key. М., 1997.
9. Steel D. The Wedding. N.Y., 1998.

О. Н. Гарновская

НЕКОТОРЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: axxel68@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые характеристики научно-технического текста, его лексические и грамматические особенности, которые вызывают определенные трудности для студентов неязыковых вузов при переводе на русский язык англоязычных текстов.

зычных текстов. В центре внимания оказываются основные требования, которым должен удовлетворять хороший перевод, и вопросы, связанные с переводом многокомпонентных терминов-словосочетаний (существительное с левым определением).

Ключевые слова: многокомпонентные термины-словосочетания; научно-техническая терминология; левое определение.

Прежде чем раскрыть в данной статье некоторые проблемы, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов при переводе иностранных текстов, охарактеризуем понятие научного стиля и покажем его отличие от художественного в рамках литературного языка.

Появление и дальнейшее развитие научного стиля определялось развитием научных знаний, различных сфер деятельности человека. В начале он был очень схож со стилем художественного изложения. Отделение его от художественного произошло с появлением в греческом языке научной терминологии. Далее этот стиль был пополнен латынью, которая стала интернациональным научным языком европейского средневековья [6].

Постоянно развивающийся научно-технический прогресс дает огромное количество терминов, которые вошли во всеобщее употребление.

Научно-технический текст обладает определенными характеристиками. Его отличает точность, однозначность понимания, использование слов в их прямом значении, доходчивость изложения, насыщенность специальной терминологией.

Лексические и грамматические особенности научно-технической литературы на английском языке отличают нормы английского письменного языка с определенными характеристиками. Лексическое содержание определяется тщательным отбором слов с целью точной передачи мысли. Но в таких текстах не исключается возможность использования и общеупотребительных слов, т.е. нейтральной лексики, которая наиболее часто встречается в научных текстах.

Специальная общетехническая лексика также является одной из составляющих научно-технического стиля. Специальная лексика может включать и всевозможные производные от терминов. Большое значение приобретают и служебные слова.

В грамматическом отношении научно-технические тексты подчиняются правилам грамматики общенационального языка. Грамматические трудности перевода лежат в рассмотрении грамматического строя английского и русского языков, т.е. в сопоставлении их, чтобы лучше понять смысловое содержание высказывания [5].

Хороший перевод должен удовлетворять следующим основным требованиям:

1. Точная передача оригинала текста.
2. При переводе не следует переносить в русский текст специфические особенности английского языка. Необходимо так сформулировать мысль на родном языке, чтобы это соответствовало современной практике.
3. Перевод должен полностью удовлетворять общественным нормам русского литературного языка. Это необходимо учитывать при переводе характерных для английского языка синтаксических конструкций, которые отсутствуют в русском языке [4].

В научных текстах повышается частотность отдельных грамматических конструкций, т.е. отдается предпочтение одним синтаксическим оборотам по сравнению с другими. В области синтаксиса для научно-технической литературы весьма употребительными являются громоздкие атрибутивные комплексы, данные с большим количеством второстепенных членов предложения, обилием однородных членов предложения.

Разговорные и научно-технические тексты значительно различаются по лексическому составу. Лексика, характерная для научно-технических текстов:

1. Общенаучные знаменательные слова (to apply, to improve, to increase, to compare, to consider).
2. Ряд глаголов с послелогом (to result in, to result from, to turn on (off)).
3. Термины, обозначающие общие понятия для данной отрасли, научные процессы, явления (current, resistance, boiler, steam).
4. Слова, описывающие эти научные процессы и явления, так называемые «описательно-уточняющие» слова (numerous, common, approximate).

5. Служебные слова и словосочетания (however, provided, thus, therefore).
6. Составные предлоги (by means of, thanks to).
7. Составные союзы (both...and, either...or).
8. Некоторые многофункциональные слова (for – предлог, союз, after – предлог, союз).
9. Ряд слов и выражений, широко принятых в технике (on the other hand, by the way, that is why).
10. Слова, выражающие сравнительное отношение (the same, the only, the very) [1].

Но для научно-технической литературы характерно также наличие большого количества терминов. При переводе научно-технических текстов требуется совершенно точно передавать терминологию на русский язык. В это и заключается одна из главных трудностей [3].

Все термины по своему строению делятся:

1. Простые – circuit, boiler.
2. Сложные – flywheel.
3. Термины словосочетания – short-circuit, steam turbine.

В научно-технической терминологии очень часто встречаются последние. Независимо от числа компонентов термин-словосочетание (существительное с левым определением) является целой лексической единицей. Основной компонент такой единицы стоит на последнем месте, а остальная часть образует определяющий компонент – левое определение.

Определяющий компонент (левое определение) может быть выражен прилагательным, причастием, существительным, герундием, а также сочетанием этих слов, иногда соединённых дефисом [7].

Перевод существительного с левым определением обычно начинается с основного слова, т.е. существительного, справа налево, устанавливая путём вопросов правильные отношения между словами. Вопросы к определению могут быть различными в зависимости от того, какой частью речи выражены определения, а также от значения слова, являющегося определением.

Первоначальный перевод (с помощью вопросов) может получиться черновым, т.е. стилистически неотработанным, но правильно передающим смысловые отношения между словами. Его необходимо отредактировать согласно нормам русского языка. Левые определения очень часто нужно поставить справа от основного

слова. Специальные термины, входящие в состав группы существительного с левыми определениями, следует заменить готовыми терминами [2].

В группе существительного с большим числом левых определений слова, стоящие рядом, в некоторых случаях выражают одно понятие и образуют внутри левого определения более мелкие группы (звенья).

Такие группы при переводе должны рассматриваться как единое смысловое целое. Они часто бывают соединены дефисом.

В строе связной речи, в речевой цепи между языковыми единицами существует так называемая синтагматическая связь – это связь между фонемами в строе морфем. Нас интересует синтагматическая связь между словами и группами слов в речевой цепи, в строе связной речи. Такую связь можно назвать синтаксической связью. При этом непосредственная связь – это когда слова связаны без посредства промежуточных слов. В лингвистике такая связь известна под названием анализ по непосредственно составляющим. Он представляет не только чисто теоретический, но и сугубо практический интерес, т.к. для правильной интерпретации текста нужно понимать не только значения входящих в предложение слов, но и принимать во внимание связь этих слов.

Список использованной литературы

1. Голикова Ж. А. Перевод с английского на русский. Минск: Новое знание, 2008.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002.
3. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода. М.: Высшая школа, 1985.
4. Парахина А. В., Чернухин Л. Е. Учебник английского языка для вечернего и заочного отделения спец. учебных заведений. М.: Высшая школа, 2007.
5. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. М. : Высшая школа, 1973.
6. Ройс К. Вопросы теории и перевода в зарубежной лингвистике. М.: Международные отношения, 1978.
7. Терехова Г. В. Теория и практика перевода: учеб. пособие. М.: Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004.

М. В. Яблокова

МЕСТО АФФИКСАЦИИ В СИСТЕМЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: yablonyatreebb@mail.ru

В данной статье рассматривается место словообразования в лингвистической системе английского языка. Особое внимание уделяется словообразовательным моделям и отдельным случаям словообразования, характерным для английского языка. Дается анализ аффиксального словообразования.

Ключевые слова: словообразование; словообразовательные модели; аффиксация; суффиксация; префиксация.

Лингвистика – наука о языке – имеет свою многовековую историю, и поэтому в рассмотрении целого ряда проблем в ней сложились вполне устойчивые традиции. Словообразование – наука достаточно молодая, и описание словообразовательных систем русского, английского, немецкого и других языков появилось сравнительно недавно.

Под *словообразованием* понимается совокупность действующих в языке правил, средств и способов образования новых слов, а также раздел языкознания, который связан с изучением этих способов.

Создание новых слов – это основная функция словообразования. ”Собственно без словообразования язык не мог бы иметь словарного состава, который соответствовал бы развитию общества. Именно этим и определяется огромное значение словообразования в общей системе языка” [10, с. 253].

Как указывают некоторые исследователи, изучение современного словообразования есть изучение современных словообразовательных моделей с учетом их продуктивности в данное время – изучение, основанное на тщательном анализе современных словообразовательных соотношений в предшествующие периоды истории языка [8, с. 70].

Морфологическая структура слова давно является объектом внимательного изучения, но в современном языкознании особо

подчеркивается необходимость различать анализ языка *синхронически и диахронически*, т.е. анализ морфемной структуры в плане выделяемых в языке минимальных значащих элементов и анализ словообразовательный. Последний тоже не является одноплановым. Собственно словообразовательный анализ отражает только действующие в языке в данный период *модели словообразования*, тогда как анализ этимологический вскрывает те изменения, которые претерпевает слово с момента своего появления в языке, и может расходиться с синхронным анализом. Объектом словообразовательного анализа являются *модели*, которые действуют при образовании новых слов. Морфемный анализ является чисто синхронным изучением морфемного состава слова, его закономерностей и отношений между структурными типами.

Словообразование менее чем какую-либо другую систему можно представить в виде статической совокупности моделей. В каждом живом языке никогда не прекращается процесс пополнения его новыми словами [5]. Часть их создается путем словообразования. Словообразование поэтому более непродуктивно, чем многие другие лингвистические системы, отражает все изменения, происходящие в окружающей нас действительности. Отличительной чертой словообразования является и известная зависимость последнего от тех практических потребностей, которые лежат вне языка, но которые язык должен удовлетворять, т.е. от экстралингвистических данных.

Но функционирование *словообразовательных моделей* зависит не только от экстралингвистических, но и от внутриязыковых данных.

В системе словообразования в английском языке используются различные модели, но мы остановимся на наиболее характерных. Из всех способов морфологического словообразования на современном этапе развития английского языка [3] выделяют следующие: *аффиксальное словообразование*, включающее *суффиксацию и префиксацию, конверсию* [6], *словосложение и сокращение*.

Некоторые из способов словообразования являются постоянно действующими в английском языке, и их продуктивность отмечается на протяжении всей истории английского языка, начиная с его древнего письменного периода и вплоть до наших дней. Таковой является в первую очередь *аффиксация* – одна из самых рас-

пространенных в системе словообразования, которую мы бы хотели подробнее рассмотреть в данной статье.

В производном слове, представляющем собой результат аффиксации, как правило, выделяют производящую основу и словообразовательный форматив, который И.С. Улуханов определяет как наименьшее в формальном и семантическом отношениях словообразовательное средство [9, с. 8]. К таким средствам и относят **аффиксы**, подразделяемые, в свою очередь, на **префиксы**, **суффиксы** и **инфиксы**. Так как инфиксы не являются характерными для английской системы словообразования [12], остановимся на суффиксах и префиксах.

Суффикс определяется Х. Марчандом как конечный деривационный элемент, который был или сейчас является продуктивным в словообразовании [13, с. 157]. **Префикс**, следовательно, можно определить как начальный деривационный элемент, обладавший или обладающий определенной степенью продуктивности.

Одной из спорных проблем аффиксации является проблема **продуктивности аффиксов**. Некоторые ученые полагают, что продуктивными могут быть такие аффиксы, которые обладают способностью создавать неограниченное число новых слов, понятных для всех говорящих на данном языке [8, с. 106].

В целом это положение верно, однако известно, что каждый аффикс имеет ограничения в продуктивности.

В научной литературе, посвященной словообразованию, особо выделяется вопрос о наличии у аффиксов какого-либо самостоятельного значения. По мнению ряда ученых, аффикс обладает определенным значением, которое чаще всего носит абстрагированный характер (Е. С. Кубрякова, О. Д. Мешков, П. М. Карашук и др.). Так, суффиксы **-ness**, **-cy**, **-ism**, **-hood**, **-ity**, **-ence**, **-ship** обладают довольно абстрагированным значением «состояния»: **compact** - **compactness**, **person** - **personhood**, **modern** - **modernity**. Суффиксы **-er**, **-ist**, **-man** уже более конкретны, поскольку обладают значением «деятеля либо орудия»: **fill** - **filler**, **type** - **typist**, **sale** - **salesman**. Негативные префиксы **un-**, **non-**, **dis-** еще менее абстрактны: **known** - **unknown**, **charge** - **discharge**, а **over-**, **under-**, **super-** обладают определенным значением «под или над чем-либо»: **underneath**, **overhead**.

Суффиксальная система

Одной из важных особенностей английской **суффиксальной системы** является большая свобода в объединении суффиксов с основами, т.е. сочетаемость суффиксов с основами по определённой модели очень часто ничем не ограничивается. Это, в частности, создает возможность прибегать к простым синтаксическим построениям, избегая описательные словосочетания, например: ***breathable air*** – ***воздух, которым можно дышать***.

Необходимо отметить, что суффиксы могут классифицироваться по различным принципам. Так, Г.Т. Бабиц приводит такую классификацию [11]:

1) по их **происхождению** – романские (***-age, -ment, -tion***), исконные (***-er, -dom, -ship***), греческие (***-ism, -ize***) и т.д.;

2) по их **значению** – ***er*** обозначает производителя действия, ***-ence / -ance*** имеет абстрактное значение и т. д.;

3) по **частеречной принадлежности** – суффиксы существительных ***-er, -ness, -ment***, суффиксы, образующие прилагательные, ***-ish, -ful, -less***, глагольные суффиксы – ***en, -fy*** и т. д.;

4) по **продуктивности** – продуктивные – ***er, -ly, -ness, -let***, непродуктивные – ***dom, -th***, полупродуктивные – ***eer, -ward***.

Анализ суффиксальных образований позволяет утверждать, что словообразовательный суффикс в английском языке – это такой элемент, который, присоединяясь к основе, выполняет одну из следующих функций:

1) переводит производящую основу в другую часть речи: ***to read*** – ***a reader, a figure*** – ***figuring***;

2) переводит производящую основу в другой лексико-грамматический разряд: ***London*** (не лицо) – ***a Londoner*** (лицо);

3) придает производящей основе другое коннотативное значение: ***a book*** – ***booklet, kitchen*** – ***kitchenette***;

4) изменяет существительное, обозначающее мужской род, в существительное, означающее женский род: ***an actor*** – ***an actress***.

Если выделенная в слове морфема не выполняет ни одной из этих функций, она не является словообразовательным суффиксом.

Таким образом, согласно приведенному выше определению, словообразовательные суффиксы следует классифицировать как (1) **категориальные**, (2) **разрядные**, (3) **коннотативные**, (4) суффиксы **феминизации**. Один и тот же суффикс может выполнять две функции (раз-

новременно), например суффикс – *er* может выполнять категориальную и разрядную функции – *reader, - Londoner* [7].

Основная масса суффиксов является категориальными, т.е. служит для образования какой-либо части речи от другой части речи. Существуют суффиксы, образующие существительные, прилагательные, глаголы и наречия. Так, к примеру, суффикс – *ness* используется для образования существительных от прилагательных *bright – brightness*. Гораздо меньше разрядных суффиксов, т.е. суффиксов, переводящих слова из одного лексико-грамматического разряда в другой в пределах одной и той же части речи *green – greenish*.

Суффиксы также можно рассматривать с точки зрения их *валентности*, т.е. способности присоединяться к одной или нескольким частям речи. Например, суффикс – *ish* суффикс, образующий прилагательное, может присоединяться как к существительному – *child – childish*, так и к прилагательному *yellow – yellowish*. Обычно при классификации суффиксов указывают, какую часть речи образует данный суффикс, что и служит основанием для отнесения суффикса к определенному классу.

С точки зрения положения в слове суффиксы могут быть *терминальными*, т.е. после которых невозможно прибавление других суффиксов, и *нетерминальными*, после которых возможно прибавление других суффиксов. Для примера рассмотрим образование слова *nationalistic*. *Nation* является основой для образования нового слова при помощи суффикса – *al*: *nation – national*. В свою очередь *national* . является основой для образования нового слова при помощи суффикса –*ist*. *national - nationalist* . Слово *nationalist* служит основой для присоединения суффикса –*ic* *nationalist - nationalistic*.

Суффиксы также характеризуются различной степенью *конкретности и абстрактности* своих значений. К ним относятся, например, упомянутые нами суффиксы – *ness, -cy, -ism, -hood, -ity, -ence, -ship*, обладающие абстрагированным значением «состояния» *real – reality, efficient – efficiency* и суффиксы – *er, -ist, -man* с более конкретным значением «деятеля либо орудия» *work – worker, science – scientist*.

Префиксальная система

При описании *префиксов* нередко подчеркивается тот факт, что, в отличие от суффиксов, префиксы не способны транспониро-

вать одну часть речи в другую и служат лишь для изменения лексического значения слова. Данную точку зрения можно найти, например, у Н. Н. Амосовой: «... в английском языке префиксы выполняют только и исключительно функцию средства перестройки лексического значения слова...» [1, с. 32].

Есть и формулировки, выраженные не в столь категоричной форме, например: «**Префиксами** называют словообразовательные морфемы, предшествующие корню и изменяющие лексическое значение слова, но в большинстве случаев не влияющие на принадлежность его к тому или иному лексико-грамматическому классу» [3, с. 123].

Наиболее объективной, на наш взгляд, является точка зрения О. Д. Мешкова [7], который даёт следующую классификацию префиксов:

1) исконные – заимствованные: *be- head – behead - un- known – unknown;*

2) транспонирующие – нетранспонирующие: *de- train – to de-train - re- elect – re-elect;*

3) отрицательные – неотрицательные: *dis- to like – to dislike - pre- historic- prehistoric;*

4) одновалентные – многовалентные: *arch – bishop – arch-bishop* – с существительными ; *dis-* с гл. *agree - disagree* , с сущ. *courage - discourage* .

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. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М., 1959.
4. Карашук П. М. Словообразование английского языка. М., 1977.
5. Кубрякова Е. С. Что такое словообразование. М., 1965.
6. Кубрякова Е. С., Гуреев В. А. Конверсия в современном английском языке. М: Институт языкознания РАН, 2002. М., 1976.
8. Смирницкий А. И. Лексикология современного английского языка. М., 1956.

9. Улукханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 1977.
10. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М., 1968.
11. Babich G. N. Lexicology. A current guide. Yekaterinburg- M., 2005.
12. Bauer L. English word- formation. Cambridge, 2002.
13. Marchand H. The categories and types of present-day English. Wiesbaden, 1960.



Т. Г. Барышева

**ОТ ИСТОРИЧЕСКОГО ДО МИФОЛОГИЧЕСКОГО СЮЖЕТА:
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НОВЕЛЛИСТИКИ ПАУЛЯ ХЕЙЗЕ**

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: tanja-bur@mail.ru

В статье рассматривается новеллистика немецкого прозаика Пауля Хейзе с точки зрения становления и развития поэтологических и стилистических особенностей авторской манеры повествования. Выделяется три основных периода творчества писателя.

Ключевые слова: новеллистика; бидермайер; повествовательная манера; психологические аспекты; мотивация; мифологический сюжет.

Пауль Иоханн Людвиг фон Хейзе родился в Берлине 15 марта 1830 года. Его отец был преподавателем королевского Берлин-

ского университета, где читал студентам курс классической филологии. Мать писателя происходила из богатой еврейской семьи придворного ювелира и была образованной женщиной. Благодаря связям матери и атмосфере, царящей в доме, П. Хейзе очень рано приобщился к сочинительству. Первые произведения вышли из-под пера мальчика уже в 16-17 лет. После окончания гимназии в 1847 г. П. Хейзе поступает в Берлинский университет на филологическое отделение. После двух лет учебы в апреле 1849 года он переезжает в Бонн, чтобы изучать там историю романского искусства. В 1850 году П. Хейзе начинает работу над диссертацией под руководством Фридриха Дица, основателя римской филологии в Германии.

Условно все новеллистическое творчество писателя можно разделить на три больших этапа. Однако четкого разграничения между ними не существует, и один период плавно переходит в другой. Являясь сторонником реализма, в частности, литературы бидермайера, Хейзе в своих новеллах старательно избегает изображения яростных политических страстей и обращается к «радости повседневного бытия, даже быта, пускай приукрашенного, но все же яркого и насыщенного» [3, с. 137].

В ранний период автор по-своему переосмысливает богатый опыт европейской литературы, заимствуя традиционные, порой и исторические сюжеты, в основном итальянские, бережно адаптируя их к современной ему действительности («Строптивая» (1853), «Марион» (1855), «Пизанская вдова» (1865) и др.). Уже в первых прозаических произведениях автор отказывается от изображения необычных героев, переживающих страстные чувства, философские метания или романтические иллюзии, а обращается к будничным, на первый взгляд ничем не примечательным событиям. Подчеркнуто нейтральное повествование, избегающее любой авторской оценки, придает его новеллам объективно-классический характер. Общественный интерес в новеллах Пауля Хейзе сосредоточен на частной жизни, на заботе о сохранении семейного счастья, как это свойственно литературе бидермайера. Эмоциональное состояние персонажей и психологическая подоплека поступков героев передается при помощи описания окружающих предметов и природных явлений и только в редких случаях – в их словах и поступках. Например, в новелле «Строптивая» главная героиня сама

рассказывает об обуревающих ее эмоциях. Лаурелла влюблена в молодого рыбака и это чувство взаимно. Однако девушка всеми силами стремится не обнаружить перед посторонними и, главным образом, перед молодым человеком своих чувств, так как боится зависимости. «Если любовь зажимает тебе рот, когда нужно звать на помощь, и делает беззащитной перед жестокостью, на какую и злейший враг не способен, то я никогда не отдам сердце мужчине», – говорит девушка [8, с. 12]. В конечном итоге любовь побеждает недоверие и строптивость девушки, и она открывает свое сердце молодому человеку. Священник, духовный наставник Лауреллы, произносит ключевые слова, в которых заключена основная идея новеллы: «Кто бы мог подумать, что Господь Бог так быстро смягчит это удивительное сердечко? < ... > Нам с нашей близорукостью не понять путей Господних!» [8, с. 22].

В другой новелле раннего периода «Андреа Дельфин» (1859) П. Хейзе делает заметный шаг вперед от своих первых произведений на итальянские сюжеты [9]. Эта новелла – одна из самых заметных жемчужин в плееде произведений автора с ярким локальным колоритом. Атмосфера Венеции XVIII века передана Хейзе с необычной точностью и непревзойденным мастерством. Прозаик использует прием умолчания, также характерный для литературы бидермайера, чтобы донести основную мысль произведения: человек не может и не должен ставить себя выше окружающего общества. Герой-одиночка решил пойти наперекор системе полицейского государства, чтобы бороться с несправедливостью. Однако его месть касается только отдельных представителей трибунала, так называемых членов «Совета десяти». Автора не интересует политическая подоплека, приведшая Андреа к необходимости сопротивляться существующему режиму. Для Хейзе важнее моральные принципы, толкнувшие героя на такой протест. Оставаясь в рамках мировоззрения бидермайера, прозаик ставит на передний план человека, жизнь которого подчинена единому закону: справедливости и семейной привязанности, все его поступки объясняются нравственными предпосылками.

Таким образом, ранним новеллам Пауля Хейзе, несмотря на их необычные фабулы и красочные сюжеты, присуще желание донести нравственную подоплеку поступков персонажей до читателей. Прозаик намеренно снижает конфликт до уровня простой

анекдотической истории и усредняет героя, делая его понятным простому человеку.

Начиная с середины 70-х годов повествовательная манера писателя меняется, что дает право говорить о втором этапе в творчестве автора. Одной из основных тем новеллистики П. Хейзе всегда была любовь. Но в отличие от ранних произведений теперь писатель более подробно останавливается на психологических аспектах взаимоотношений героев, что сближает его новеллистику с творчеством Т. Шторма и Т. Фонтане. По-прежнему вместо абсолютной любви на первый план ставится любовь семейная, как это всегда было свойственно представителям литературного течения бидермайер. Однако тихое семейное счастье не всегда возможно в этом враждебно настроенном мире. Например, в новеллах «Жоринда» (1875) [5] и «Утешитель» (1883) [11], характерных для второго периода, писатель прослеживает судьбы двух человек, с которыми судьба обошлась достаточно жестоко. Но отношение главных героев к постигшим их несчастьям диаметрально противоположно.

Молодая девушка Жоринда, появившаяся на свет в результате мезальянса простой служанки и юноши из знатной и богатой семьи, подчинила свою жизнь мести за обиды, нанесенные матери. Движимая этим чувством, девушка приезжает в родной город матери и селится в заброшенном доме, ожидая удобного случая, чтобы осуществить задуманное. Ни многочисленные поклонники, ни богатые подарки, ни восхищение ее красотой не трогают сердце Жоринды. И когда кажется, что момент отмщения близок, коварная судьба распоряжается по-своему: девушка влюбляется в сына своего врага. Отец молодого человека, разрушивший семью брата и матери Жоринды, и в этот раз встает на пути влюбленных. Его смерть, наступившая от случайного удара шпагой, уничтожает всякую надежду Жоринды на счастье с любимым человеком, ставшим невольным убийцей собственного отца. Юноша сводит счёты с жизнью при помощи выстрела из пистолета. Дальнейшая судьба несчастной девушки неизвестна. Она исчезает из города так же таинственно и неожиданно, как и появляется в нем.

В новелле «Утешитель» главный герой Герхард, юноша из богатой знатной семьи, возвращается в отчий дом после долгого путешествия. Дома его ожидает красавица невеста, а также почетное и завидное место в торговом предприятии отца. Но это понят-

ное многим существование оказывается разрушенным в одно мгновение. Невеста оказывается человеком, духовно далеким Герхарду, с друзьями он не находит общих тем для разговора, а коммерческие интересы отца оставляют молодого человека абсолютно равнодушным. И только пение и игра на скрипке отверженного всеми прокаженного трогают душу юноши так, что он уходит из семьи и селится вместе с новым другом. Ключевое место в повествовании постепенно занимает фигура отверженного, которого Герхард называет *der Bruder Siechentrost* [11, S. 242], что в переводе с немецкого означает «брат – утешение в болезни»³. Прощение и смирение прокаженного перед повседневными тяготами, а также умение довольствоваться тем малым, что он получает от жизни, становятся определяющим для Герхарда. В рассуждения отверженного всеми человека автор вкладывает основные идеи литературы бидермайера: нравственно-эстетическое противостояние враждебному миру, веру в ценность каждой отдельной личности и веру в добро и гармонию мироздания. И хотя в итоге погибает как носитель этих идей, так и проникнувшийся ими главный герой новеллы, но остается красивая музыка, которая утешает и очищает людей.

Таким образом, новеллам Пауля Хейзе второго периода при- сущи сюжеты, в которых прослеживается судьба не только главных героев, но и связанных с ними других персонажей. Зачастую второстепенные герои выходят на первый план и становятся носителями основной идеи произведения. Психологические характеристики, а также мотивация действий персонажей передается при помощи слов, имеющих ёмкое внутреннее значение. В центре событий в новеллах второго периода находится личность, жизнь которой так или иначе подчинена единому закону справедливости.

Поздний период творчества писателя проникнут стремлени- ем передать суть философии бидермайера при помощи мифологи- ческого сюжета. Ярким примером этому служат новеллы «Пре- красная Абигаиль» (1892), «Маленькая Лизавета» (1893), «Лесной смех» (1894), «Русалка» (1898), «Сказка о крови сердца» (1898) и другие. Поздняя проза П. Хейзе органично соединяет в себе черты реализма и мистики, сказочный сюжет при этом нивелируется об-

³Перевод автора статьи

щепризнанными правилами поведения и морально-этическими нормами, устанавливающими равновесие между добром и злом. Литературовед Е.Р. Иванова справедливо подчеркивает, что «бидермайер – близкое действительности, «правдивое», но скромное по масштабам искусство. Это уже не романтизм, так как субъективное начало приглушается, уходит на второй план, уступая место объективным ценностям бытия» [4, с. 5].

Практически все новеллы третьего периода имеют рамочную конструкцию, а повествование в них дискретно. Таким образом автор не просто разделяет сказочный вымысел и реальность, но и снижает фантастические явления до уровня бытовых, находя для них самое прозаическое объяснение (происхождение необычного смеха в новелле «Лесной смех» [6]) или ярко и наглядно показывая, что простые житейские ценности и семейные привязанности приносят человеку больше радости, чем экзотические и необычные явления (взаимоотношения главного героя с прекрасной ундиной и простой девушкой в новелле «Русалка» [10]). Несмотря на то, что характеры главных героев не претерпевают существенных изменений в ходе повествования, мистические элементы помогают полнее раскрыть внутреннее состояние персонажей, о котором сами они избегают говорить прямо.

Новелла «Сказка о крови сердца» [7], относящаяся к позднему творчеству П.Хейзе, является одной из немногих, где сказочный сюжет не только передает постулаты, свойственные литературе бидермайера. Это своеобразный манифест, выражающий взгляды писателя на творческий процесс. Но и в этом произведении сказка – это только способ выражения взглядов автора на литературный труд: «писатель должен проживать творение сердцем. Даже богатое воображение не в силах помочь поэту, если все происходящее в произведении он не проживает как собственную жизнь» [1, с. 628-629].

Таким образом, прозаическое наследие Пауля Хейзе можно разделить на три этапа, в каждом из которых писатель оставался верен своим принципам: «... хранить доброе, старое, наличное, – даже если оно на глазах рушится под натиском новых и недобрых времен < ... >, верить в исцеляющую и облагораживающую силу любви < ... >. И в то же время страдать из-за этого самоограничения, понимая, что за уют и благополучие приходится платить неполнотой раскрытия жизненных энергий и чувств < ... >, но понимая то, что безоговорочное

следование принципам, страстям и чувствам рано или поздно, но всегда приводит к трагедии...» [2, с. 183]. Однако каждому этапу присущи свои особенности как в выборе сюжетов для новелл, так и в повествовательной манере автора. Простота и красочность повествования первого периода уступает место скрытому психологизму новеллистики семидесятых-восьмидесятых годов, на смену которой приходит мифологический сюжет позднего периода.

Список использованной литературы

1. Барышева Т. Г. Новелла Пауля Хейзе «Сказка о крови сердца» как выражение художественного метода писателя // Информационная среда вуза. Материалы XX Международной научно-технической конференции. Иваново: ИВГПУ, 2015. С.623-629.
2. Гугнин А. А. Пауль Хейзе, бидермайер и немецкая литература XIX века // Немецкая литература XIX века: от реализма до бидермайера. М., 2002. С. 173-185.
3. Гугнин А. А. Пауль Хейзе, романтик бидермайера // Хейзе П. Новеллы. Шпиттелер К. Избранные произведения. – М., 1999. С. 133-142.
4. Иванова Е.Р. Литература бидермайера в Германии XIX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. URL: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/filolog/15-09-2008/IvanovaER.doc> (дата обращения 13.06.2016).
5. Хейзе П. Жоринда // Хейзе П. Новеллы. Шпиттелер К. Избранные произведения. М., 1999. С. 81-108.
6. Хейзе П. Лесной смех // Мертвый гость. М.: Ренессанс, 1992. URL: http://www.epwr.ru/quotauthor/txt_151.php (дата обращения 28.05.2010).
7. Хейзе П. Сказка о крови сердца // Сказки немецких писателей, 1989. URL: <http://www.itup.ru/nemeckie-skazki/1169-skazka-o-kroviserdca.html> (дата обращения 11.07.2015).
8. Хейзе П. Строптивая // Хейзе П. Новеллы. Шпиттелер К. Избранные произведения. М., 1999. С. 7-22.
9. Heyse P. Andrea Delfin // Heyse P. Novellen. Zьrich: Manesse Verlag, 1998. S. 34-155.
10. Heyse P. Die Nixe // Heyse P. Novellen. Zьrich: Manesse Verlag, 1998. S. 601-632.

11. Heyse Paul Siechentrost // Heyse Paul Novellen. Zьrich: Manesse Verlag, 1998. S. 242-326.

А. В. Даллакян

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА РАССКАЗА Т. Н. ТОЛСТОЙ «СОНЯ»)

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: armyda@mail.ru

В статье анализируется возможность использования технологии мозгового штурма на уроках РКИ. Предложен алгоритм применения данной интерактивной технологии. На примере изучения рассказа Т. Н. Толстой «Соня» доказывается эффективность данной технологии в преподавании РКИ на 1-2 курсах российских вузов.

Ключевые слова: урок литературы; мозговой штурм; интерактивная технология; современная русская проза; ключевая метафора; постмодернизм; замысел писателя; конфликт.

В настоящее время исследовательская деятельность учащихся – необходимый компонент вузовского образования. При сравнении с традиционным объяснительно-иллюстративным подходом эффективность исследовательского метода очевидна, поскольку иностранный учащийся не только запоминает и воспроизводит знания, полученные от преподавателя, но и приобретает представления о литературном процессе и его явлениях путем их изучения в ходе самостоятельной работы мысли [1; 2; 4]. Наиболее известным способом, позволяющим снять психологическую инерцию и получить максимальное количество новых идей за минимальное время, является мозговой штурм. Он учитывает не только психологию отдельного человека, но и психологию «толпы», что позволяет «выловить» из глубины подкорки мозга тщательно спрятанную там подсказку к решению задачи [5, с. 26]. В этом отношении мы соли-

дарны с Т. А. Яценко, считающей, что «групповое обучение поддается педагогическому руководству, предусматривает партнерское взаимодействие участников учебного процесса, управление качеством знаний» [5, с. 219]. Такой способ психологической активизации коллективной творческой деятельности был разработан американским предпринимателем, изобретателем и психологом А. Осборном в 1953 г. для получения новых идей. Мозговой штурм широко применялся в 1950-х гг. в таких странах как США и Франция, стремившихся разрушить косность мысли при обсуждении технологических задач, а также проблем планирования и прогнозирования развития общества. «Со временем “мозговой штурм” стал восприниматься и использоваться как общий метод творческого решения проблем, который может применяться на деловых встречах или при разработке проекта, а также для экспертной оценки рисков, стимулирования креативного мышления» [3, с. 62]. В его основе – разрушение имеющихся стереотипов и выработка единого мнения по заявленному вопросу. При изучении образцов современной русской прозы такой метод весьма эффективен, поскольку стремление выработать свое мнение по рассматриваемой проблеме в рамках активизации имеющихся знаний весьма важно для иностранных учащихся. Методических рекомендаций по изучению современной русской прозы с применением интерактивных технологий не так много, обращение к ним на уроках РКИ не носит системного характера, хотя признается преподавателями необходимым. Весь процесс мозгового штурма разделен технологически на три этапа: 1) подготовка; 2) коллективная дискуссия, в рамках которой генерируются идеи при абсолютном равноправии всех участников; 3) критика и анализ высказанных предложений, их оценка и генерирование альтернативных вариантов. Для выбора лучших идей из множества наработанных используются разнообразные техники и приемы – от метода «независимых характеристик» на основе выработанных самими участниками критериев анализа до тестирования методом «от противного». Наиболее ценные идеи отбираются, обсуждаются, систематизируются по степени их важности для рассматриваемой проблемы и по блокам. Приведем пример использования мозгового штурма при изучении рассказа Т. Толстой «Соня». Выбор наш во многом обусловлен тем, что произведение это невелико по объему и, следовательно, может

быть прочитано на уроке. В рассказе поднимаются важные нравственные проблемы, это позволяет утвердительно ответить на вопрос о существовании сегодня настоящей литературы, думающей о человеке, «болеющей» за него. Рассказ «Соня» – это проза, основанная на гуманизме, а между тем в анализе произведения обнаруживается теснейшая связь постмодернистской литературы с русской классической традицией. И иностранные студенты, думается, с интересом найдут в рассказе признаки нескольких художественных направлений. Рассказ Т. Толстой возвращает нас к собственно литературе – к художественному образу, к метафоре, к символу, к игре слов и смыслов, к красоте поэтики. Поэтому в качестве подготовительного этапа необходимо не только первичное знакомство иностранных студентов с текстом «Соня», но и активизация всех полученных знаний, касающихся понятий «традиция», «реализм», «постмодернизм». Мы предлагаем систему вопросов и заданий, которые можно было бы использовать на уроке РКИ с применением метода «мозгового штурма».

Задание 1. Подумайте над названием рассказа. Имейте в виду, автор уже затеял с вами литературную игру. Найдите ключевую метафору. Это поможет понять рассказ.

Задание 2. Временное пространство в рассказе организовано так точно и так плотно, что на четырех страницах Т. Толстая смогла рассказать о судьбах двух женщин. Почему же тогда этот рассказ не об Аде?

Задание 3. Кто из русских писателей мог вместить судьбу героя в несколько страниц? Вспомните поэму А. С. Пушкина «Медный всадник», повесть Н. В. Гоголя «Шинель», повесть Ф. М. Достоевского «Бедные люди». Можно ли сказать, что есть преемственность между героиней Т. Толстой и «маленьким человеком» русской литературы?

Задание 4. Литература защищает, оберегает того, у кого все отнимается в жизни. Так, в сказке милее всех Иванушка-дурачок. А наша Соня – четырежды будет сказано в тексте – «дура». В чем же проявляется ее «дурость»?

Задание 5. Кто Соню называет «дурой»? Неужели автор? Прочитайте внимательно эти моменты – знакомство с Соней, возникновение переписки с Николаем, последнее письмо Ады.

Задание 6. Соня – для русской литературы имя явно неслучайное. Каких литературных тезок вы можете припомнить? Вспомним, что Ф. М. Достоевскому важно было, что София означает «премудрость». Не может не знать этого и Т. Толстая, четырежды повторяющая, что Соня – «дура». Премудрость – дурость? Может, именно этот оксюморон и должен помочь нам в художественном осмыслении вопросов жизни и смерти, смысла жизни, итога жизни?

Задание 7. Мотив времени – один из основных мотивов рассказа, как, собственно, почти всех рассказов Т. Толстой («Жил человек – и нет его», «время все съело»). Перечитайте внимательно начало рассказа. Чьи это слова? Как вы их поняли? «Черная пасть телефонной трубки», «раскроется светлой фотографией солнечная комната», «просвечивают марлей спины сидящих» – о чем говорят эти метафоры? А в финале рассказа кто просит Аду Адольфовну отдать Сонины письма? Как же Т. Толстая отвечает на вопрос: что остается после человека?

В качестве заключения укажем, что в итоговой части работы с текстом должны быть учтены все мнения, в основу выводов положены наиболее часто встречающиеся и не противоречащие друг другу самостоятельные суждения студентов. Таким образом, технология мозгового штурма позволяет отказаться от метода проб и ошибок, который предполагает перебор вариантов. В противовес ему мозговой штурм порождает новые шаблоны, иные устремления, формирующие критическое отношение к литературному образцу при условии понимания его и осознания эстетической ценности написанного. Использование технологии мозгового штурма стимулирует самостоятельную работу мысли учащихся, поиск и творчество. Специально организованная дискуссия развивает ораторские навыки, умение аргументировать, делать логические выводы, взаимодействовать с другими студентами. Это – все те необходимые компетенции, выработка которых предусмотрена новым образовательным стандартом. На наш взгляд, мозговой штурм особенно хорош тем, что помогает демократично и ненавязчиво обсуждать многие проблемы, связанные с осознанием и пониманием современной литературной ситуации в России.

Список использованной литературы

1. Головина Л. И. «Голубков огонь не берет». Опыт прочтения рассказа Татьяны Толстой «Соня». XI класс // Литература в школе. 2008. № 11. С. 42-44.
2. Жиндеева Е. А. Стратегии критического обучения при изучении образцов современной русской литературы // Образование в современном мире: новое время – новые решения: мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. (24-25 ноября 2011 г., Саранск) / отв. ред. Т. И. Шукшина; Мордовский гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. Ч. III. С. 180-182.
3. Жиндеева Е. А., Глазунова Е. А. Web-квест как форма самостоятельной работы студентов при изучении современной русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4. С. 15-16.
4. Жиндеева Е. А., Карабанова Н. В., Фирстова Л. И. Проектные технологии в современном литературном образовании // Вестник урovedения. 2013. № 4 (15). С. 72-75.
5. Яценко Т. А. Педагогические технологии в системе современного школьного литературного образования Украины // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (36). Ч. 1. С. 217-219.

Т. М. Денисова

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СТРУКТУРЫ НОВЕЛЛЫ С. ЦВЕЙГА «24 ЧАСА ИЗ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ»

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
e-mail: tamaradenisova@yandex.ru

Новеллы Стефана Цвейга увлекают необычными сюжетами и заставляют размышлять над превратностями человеческих судеб. Основу его новелл составляет описание переживаний героев, а большинство событий разворачивается в считанные часы и дни. Для новеллы «24 часа из жизни женщины» характерна особая система художественного времени, когда прошлое определяет

меру и способ участия каждого из персонажей в настоящем и будущем. История разыгрывается в течение суток и содержит в себе две повествовательные линии, что говорит о многомерности художественного пространства созданного автором произведения. Для героев решающим оказывается момент, который переворачивает жизнь полностью и дает возможность познать себя с другой, неизвестной стороны.

Ключевые слова: австрийский писатель; новелла; пространственно-временные отношения.

Знаменитый австрийский писатель Стефан Цвейг считается тонким знатоком человеческой души, а женские образы и мысли героинь своих новелл он раскрывает особенно красочно и глубоко. Новеллы Цвейга увлекают необычными сюжетами и заставляют размышлять над превращениями человеческих судеб. Писатель не устает удивляться тому, насколько беззащитно человеческое сердце, на какие подвиги, а порой, и преступления может толкнуть человека страсть. Стефан Цвейг создал и детально разработал свою собственную модель новеллы, отличную от произведений общепризнанных мастеров короткого жанра. События большинства его историй происходят во время путешествий, то увлекательных, то утомительных, а то и по-настоящему опасных. Драмы разыгрываются в считанные часы, но это всегда главные моменты жизни, когда происходит испытание личности, проверяется способность к самопожертвованию. Центром каждого рассказа Цвейга становится монолог, который герой произносит в состоянии аффекта. Автор намеренно пренебрегает действием и диалогами. Основу его новелл составляет описание переживаний героев, а большинство событий разворачивается в считанные часы и дни. Как отмечает литературовед Т. Барышева: «... Цвейг обращается к тайнам человеческой души, ставя в центр повествования не характеры, а страсти. Являясь тонким психологом, писатель передает одиночество и разобщенность людей в современном ему мире. <...> Герои Цвейга почти никогда не имеют портретных характеристик, писатель раскрывает их индивидуальность с помощью психологической интроспекции» [1, с. 104].

Новелла «24 часа из жизни женщины» очень интересна для рассмотрения с точки зрения пространственно-временных отношений. История разыгрывается в течение суток и содержит в себе не одну, а две повествовательные линии, что говорит о многомерно-

сти художественного пространства созданного автором произведения [2]. Повествование имеет форму «репортажа» и ведется от лица одного из участников событий, постояльца пансиона – молодого человека, а затем от лица английской дамы – миссис К.

Действие разворачивается на Ривьере в маленьком пансионе. В соседнем отеле разыгрывается крупный скандал. Дневным поездом туда прибывает молодой француз, который сразу привлекает всеобщее внимание своей красотой и любезностью. Через несколько дней отдыхающие узнают, что жена одного из постояльцев курорта сбегает с этим молодым человеком. Весь свет ее осуждает, а рассказчик, из чувства противоречия, встает на ее защиту. Привлеченная его неординарной точкой зрения, одна из постоялиц гостиницы рассказывает ему свою историю, как много лет назад она пыталась спасти жизнь молодому человеку и отучить его от азартной игры, но в итоге он растоптал ее чувства и всё снова проиграл. Автор предоставляет читателю возможность наблюдать за человеческими страстями, словно погружаясь в настоящий момент, наблюдать драму, которая разыгрывается всего лишь за 24 часа, но меняет полностью жизнь героини.

Художественное время в новелле – это события всего одних суток. Поэтому повествователь, который начинает рассказ, подчеркивает точность времени, для указания важности такого короткого промежутка и возможности найти причину того, как человек может изменить свои взгляды за эти считанные часы: «Es war ndmlich mit dem Mittagzuge um 12 Uhr 20 Minuten (ich kann nicht umhin, die Zeit so genau wiederzugeben, weil sie ebenso ffr diese Episode wie als Thema jener erregten Unterhaltung wichtig ist) ein junger Franzose angekommen...» [5, S. 4]. («С поездом в 12 часов 20 минут дня (время необходимо указать точно, ибо оно важно и для этого эпизода, и как тема нашего разговора) прибыл молодой француз...» [4, с. 146].)

«Nachts, es mochte gegen elf Uhr sein saЯ ich in meinem Zimmer...» [5, S. 13]. («Ночью – было, вероятно, около 11 часов, я сидел у себя в комнате...» [4, с. 149].) Роль этих цифровых обозначений ясна – они показывают переломные моменты в жизни человека. В зависимости от душевного состояния героев время в произведении убыстряется или замедляется. Так, например, безвыходность, беспомощность в принятии решения, неуверенность героя заставляет протекать время медленно и томительно: «Ich, vielleicht,

eine Stunde lang beobachtete diesen jungen Mann, jede seine Geste...» [5, S. 27]. («Я, может быть, целый час глядела на одного этого человека, наблюдала каждый его жест» [4, с. 175].) Когда же главная героиня принимает решение спасти молодого человека и тем самым, возможно, и себя саму, время ускользает от неё, не дает ей возможности приблизиться к заветной мечте: «Und ich zdhlte Minuten, dachte an ihn und suchte den Anlass, sich aus dieser qualvollen Teilnahme zu befreien» [5, S. 53]. («А я считала минуты, думала о нем и искала предлога освободиться от этого мучительного участия» [4, с. 215].)

Большое количество наречий времени в тексте заставляет обратить внимание на момент, сыгравший важную роль в жизни героини. Здесь кроется основная мысль, которую автор стремился донести до читателя: «Eine Frau sei in manchen Stunden ihres Lebens jenseits ihres Willens und Wissens geheimnisvollen Mдchten ausgeliefert...» [5, S.12]. («В жизни женщины бывают часы, когда она предоставлена таинственным силам по ту сторону воли и сознания...» [4, с. 153].)

Несмотря на четкое обозначение первой и последней даты, в новелле «24 часа из жизни женщины» нет начала и конца – события теряются в безграничном времени. Утром – после обеда – на закате читатель ощущает движение времени благодаря своеобразному переплетению настоящего и прошедшего времен глаголов. Лишь точное описание места действия придает всему рассказу достоверность происшедшего. Все персонажи повести связаны единым пространством – кухни, сыновья, постояльцы, которые окружают главную героиню миссис К. и молодого человека, от лица которого начинается повествование. Большое количество второстепенных героев, создающих общий фон повествования, сочетается с местом происхождения и действия главных героев.

Как уже было сказано выше, в новелле присутствуют две повествовательные линии: действие, которое разворачивается на глазах молодого человека – происшествие в отеле, и действие, разворачивающееся со слов английской дамы – миссис К. На протяжении всей новеллы две линии повествования переплетаются, но каждая из них имеет свое продолжение. Однако само продолжение повествования носит прерывистый характер – действие постоянно обрывается и возвращается к настоящему моменту, перекликается

с другой сюжетной линией. Разрывы, перескоки, описание конкретных действий, осуществляемых одновременно в двух противостоящих мирах, все это озадачивает читателя, и требуется напряженная работа мысли для того, чтобы увидеть в этом замысел писателя. Например: «Rasch lieЯ ich mir meine Garderobe reichen und ohne etwas Bestimmtes zu denken, hastete ich diesem fremden Menschen nach. Mrs. C. unterbrach ihre Erzdhlung fьr einen Augenblick. Sie hat gegenьber mir gesessen» [5, S. 45]. («Я быстро оделась и, не думая ни о чем, механически сбежала со ступеней, спеша во тьму за этим чужим человеком. Миссис К. прервала на минуту рассказ. Она сидела неподвижно против меня» [4, с. 83].) Здесь мы видим, что автор часто допускает преломление рассказа, одна сюжетная линия пересекается с другой и плавно перетекает в дальнейшее повествование. При таких «разрывах» время словно останавливается.

В новелле Цвейга события привязаны последовательно к казино, скамейке, отелю, вокзалу. Течение времени легко воспринимается читателем, поскольку события даны в их последовательности: «Ich аЯ zu Mittagessen mit Frau von M. und darauf abends begab ich mich in eine Kasino» [5, S. 35]. («Днем я обедала с герцогиней фон М., а после ужина отправилась в игорный зал» [4, с. 89].) Следует отметить, что тип художественного пространства на протяжении рассказа постоянно меняется, а вместе с ним и состояние главных героев. Автор показывает давление внешней обстановки на душевное состояние героев. Так, например, когда миссис К. находит молодого человека, который так притягивает её внимание, на лавочке, на улице разыгрывается настоящая буря: «Den ganzen Abend schon hatte der Wind ьber dem Meer schwere, dampfende Frьhlingswolken zusammengesoben, man spyte mit der Lunge, mit dem Herzen, dass der Himmel ganz tief herabdrcьkte – plьtzlich begann ein Tropfen niederzuklatschen, und schon praselte in schweren, nassen, vom Wind gejagten Strdhnen ein massiger Regen herab. Unwillkьrlich fьchtete ich unter den Vorsprung eines Kioskes...» [5, S. 38]. («Целый вечер наносило ветром с моря тяжелые, дымящиеся весенние тучи; сердце и грудь ощущали, что небо опустилось совсем низко; и вот упала первая капля, а затем дробно застучали гонимые ветром тяжелые, мокрые пряди сплошного ливня. Невольно я побежала под навес киоска...» [4, с. 183].) Описанием непогоды автор пытается подчеркнуть смятение, которое происходит в душе героини. Она предчувствует, что произойдет что-то плохое, и природа – этому доказательство. Впервые миссис К. встречает молодого человека в казино. Чувство внутренней пустоты и

одиночества влечет ее в места, «где жизнь бьёт ключом, где колесо жизни вертится с головокружительной быстротой» [4, с. 166]. («...wo sie von schdumender Lebenskraft ist, wo sich das Lebensrad mit schwindelerregender Schnelligkeit dreht» [3, S. 36].)

Казино рассматривается автором как место счастья и отчаяния людей, где все внимание сосредоточено на игровом поле, на одном из многих зеленых столов, «...где посередине, как пьяный, шатается шарик от одной цифры к другой, и на расчерченные поля, падают ассигнации, серебряные и золотые монеты» [4, с. 168]. («...wo in der Mitte die Kugel wie ein Betrunkener von Zahl zu Zahl taumelt und innerhalb der viereckig abgegrenzten Felder wirbelnde Fetzen von Papier, runde Stucke Silber und Gold hinfallen...» [5, S. 37].) В восприятии миссис К. – это замкнутое, давящее и удушливое пространство. Оно отвратительно героине. Такие же чувства ощущает главная героиня и в комнате отеля: «In dieser schdibigen, schmutzigen Stube, in diesem abscheulichen Hotel...» [5, S. 54]. («В этой потрепанной, грязной комнате, в этой мерзкой гостинице» [4, с. 197].) Женщина испытывает чувство подавленности и отречения, и окружающая обстановка отражает её душевное состояние. В географическом типе художественного пространства мы находим другие характеристики чувств героев: «Als wir das Restaurant verlassen hatten, blitzte vor uns Stille am Meer prachtvoll auf, blau wie der Himmel mit den weiBen Mцwen am hohen Himmelblau» [5, S. 57]. («Когда мы вышли из ресторана, нам навстречу пышно засверкало успокоившееся море, синее как небо, с белыми чайками в другой горной синеве» [4, с. 200].) Мы наблюдаем изменение настроения героя, ощущение свободы, счастья, покоя и безграничности своих возможностей. Это открытое пространство предполагает вольность, свободу действий.

Для новеллы Стефана Цвейга «24 часа из жизни женщины» характерна особая система художественного времени, когда прошлое определяет меру и способ участия каждого из персонажей в настоящем и будущем. Для героев решающим оказывается момент, который переворачивает жизнь полностью и дает возможность познать себя с другой, неизвестной стороны. Художественное пространство новеллы крайне изменчиво и зависит от внутреннего состояния персонажей. Оно обладает большой метафоричностью и протяженностью.

Новелла «24 часа из жизни женщины» – это художественное произведение об одном из моментов жизни женщины, которая не смогла пройти мимо другого человека, так как увидела в его глазах смерть. Она решила его спасти и спасла всего за 24 часа. Женщина счастлива всё это время, и она никогда не будет об этом жалеть.

Список использованной литературы

1. Барышева Т. Г. Поэтика художественной модальности ранней новеллистики Артура Шницлера: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
2. Григоренко С. Г. Пространственно-временной континуум как форма целостности художественного текста / С. Г. Григоренко // IV Международные Бодуэновские чтения: материалы междунар. науч.конф. Казань, 24-28 сентября, 2009.
3. Затонский Д. В. Австрийская литература в XX столетии. – М., 1988.
4. Цвейг С. 24 часа из жизни женщины: новеллы / пер с нем. Е. А. Коляда, А. А. Кудрявцева. М.: АСТ: Астрель, 2011.
5. Zweig St. 24 Stunden aus dem Leben einer Frau. Werkausgabe: Gesammelte Werke in Einzelbdnden. Hg. von Knut Beck. Frankfurt. a. M., 1981.

Л. Ю. Коршунова

А. ШНИЦЛЕР И А. П. ЧЕХОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСТВА

Ивановский государственный энергетический университет
e-mail: l_korshunova@mail.ru

В статье рассматриваются биографические и творческие параллели австрийского писателя А. Шницлера и русского прозаика и драматурга А. П. Чехова. Уделяется внимание роли медицинского образования в становлении творческого метода писателей, наличию общей тематики, типологии образов и мотивов.

Ключевые слова: малая проза; драматургия; врачебная практика; психоанализ; психологизм; объективизм; поэтика.

Австрийский новеллист и драматург Артур Шницлер в становлении своего творческого метода испытал влияние довольно широкого спектра философских идей и литературных школ. Особая роль здесь принадлежит русской литературе с ее углубленным психологизмом.

Среди русских писателей Шницлер особо выделял творчество Антона Павловича Чехова (1860–1904): «Во всей мировой литературе немного новелл, которые оказали такое сильное воздействие на меня, как «Дуэль» и «Скучная история». И на сцене немного произвело на меня столь незабываемое впечатление, как «Дядя Ваня» в представлении Московского художественного театра, хотя я и не силен в русском языке. Из всех русских писателей – хотя я сознаю, что есть более великие и всеобъемлющие, чем Чехов, – ни один не говорил со мной столь чистым человеческим голосом, как он. К сожалению, я никогда не видел его лицом к лицу, однако я знал его – от души к душе, и так он остался для меня на все времена живым⁴» [10, S. 624]. Биографы австрийского писателя отмечают, что Шницлера раздражали попытки измерить его масштабом других писателей, что исключение он делал лишь для Чехова, сравнение с которым радовало его [15, S. 161].

Исследователь Е. И. Нечепорук полагает, что с именами Шницлера и Чехова связан тот этап в развитии прозы и драматургии, после которого они стали качественно иными, чем были прежде: «Литература Австрии по-своему решала сходные проблемы и задачи – типологическое сходство ее с русской литературой рубежа веков особенно заметно при сопоставлении имен Чехова и Шницлера, историческая роль которого в развитии австрийской литературы во многом аналогична роли Чехова для русской литературы» [5, с. 246]. Приход Чехова и Шницлера в литературу почти совпадает по времени: первые рассказы Шницлера датируются 1885 – 1886 гг., регулярно публиковаться он начинает с 1889 г., и это совпадает с началом знакомства с Чеховым в странах немецкого языка [5, с. 246].

⁴ Перевод автора статьи.

Выделяя особо повести Чехова «Скучная история» и «Дуэль» и драму «Дядя Ваня», Шницлер указал на близость их содержания и формы своим произведениям. Как справедливо заметил Е. И. Нечепорук, и Чехов, и Шницлер изображали драмы интеллигентов, проживших свои жизни без цели, утративших связи с людьми, терпящих крах в решении проблем личной жизни. Таковы, например, новеллы Шницлера «Он ждет бога, свободного от обязанностей» (1886) или «Мой друг Ипсилон» (1887), произведение Чехова «Скучная история» (1889).

Как и Шницлер, Чехов – врач, писавший, что «занятия медицинскими науками имели серьезное влияние» на его литературную деятельность [7, с. 271]. П. Н. Долженков указывает, что медицинское образование обусловило попытки Чехова «объяснить явления жизни с помощью обращения к психофизиологическим особенностям тех или иных типов личности и даже с помощью психиатрии» [2]. Например, в повести «Дуэль» (1891) писатель-медик исследует, по мнению критика, проблему бессознательной лжи на примере героя-истерика: «Чехов знает, что лживость – характерная черта истерика». Исследователь проводит параллель между Чеховым и Фрейдом, который «примерно в эти же годы, изучая больных истерией, создавал свою психоаналитическую теорию, в которой столь большое значение имеют бессознательное и бессознательная ложь» [2].

Сказанное выше справедливо и для творчества Шницлера, возможно, в еще более выраженной степени. Написано огромное количество работ, посвященных сравнению творческого метода Шницлера с теорией психоанализа Фрейда, ее копированию писателем или творческому преломлению и преобразованию. Многие новеллы Шницлера имеют подзаголовок «Из записок врача» и представляют собой частный случай, историю болезни. Такова, например, новелла «Сын» (1889), которая повествует о случае убийства матери сыном и освещает один из аспектов психоанализа. Речь идет о важности влияния детских переживаний на характер и психическое состояние человека. Форма дневниковой записи, выбранная Шницлером для данного произведения, создает эффект правдоподобия происходящего. Автор достигает эффекта «реальности» действия путем ввода наречий времени, например, «в полночь»; «6 часов утра»; «утром» [13, S. 103, 105, 110]. В то же время место действия не конкретизировано. Отсутствие «ремарок», указывающих на место действия, способствует, как нам кажется, неко-

торой обобщенности событий: подобный случай мог произойти, где угодно, вероятно, такой случай не единичен. В результате новелла обретает большую весомость как доказательство важности инфантильных переживаний. Таким образом, оба писателя успешно использовали полученные медицинские знания для решения творческих задач.

Заслуги Чехова в прозе трудно переоценить. Исследователь В.В. Ерофеев справедливо отметил, что Чехов создал рассказ как самостоятельный жанр и доказал, что «прозаический микромир может вместить в себя беспредельность» [3, с. 420].

Современники писателя упрекали Чехова в беспристрастности и равнодушии к изображаемому, приписывая ему объективизм французских писателей. Чехов избегает прямых обличительных характеристик, авторских сентенций и выводов. Но эта объективность, по мнению В.В. Ерофеева, кажущаяся: Чехов не отказывается от оценки, он понимает неэффективность старого метода, который уже никого не убеждает. Исследователь считает, что читатель почти всегда имеет возможность вынести определенное суждение о героях чеховских рассказов, искусно подсказанное повествователем [3, с. 424 – 425]. Так, деятельная Лида из «Дома с мезонином» (1896) вызывает антипатию, а бездеятельный художник симпатию. В «Попрыгунье» (1892) также противопоставлены два героя: «необыкновенный» художник Рябовский и «обыкновенный» врач Дымов. Особенность техники Чехова в том, что повествователь оценивает героев их же собственными оценками: «Оценочное содержание присутствует в каждом слове, сказанном о герое, более того, сказанном им самим» [3, с. 426]. Так, например, реплики Рябовского почти целиком состоят из пошлостей, что отталкивает читателя: «Я чувствую себя в вашей власти. Я раб. Зачем вы сегодня так обворожительны?» [8, с. 16]. Таким образом, альтернативой Чехова было не беспристрастное свидетельство, а талантливая видимость беспристрастного свидетельства.

Среди соратников по кружку «Молодая Вена» с их эстетизмом Шницлер отличался подчеркнуто углубленным психологизмом творчества. В противоположность Чехову с его скрытым психологизмом, «психологизмом подтекста» [3, с. 427] автор в новеллах Шницлера погружает нас в переживания своих персонажей. Писатель, начиная с самого раннего этапа творчества, использует новые в литературе своего времени речевые формы – внутренний

монолог и «поток сознания». При этом он не всегда (по примеру французских писателей) отказывается от оценки своих персонажей; через внутренний монолог автор передает свое отношение к героям. Так, в повести «Умереть» (1982), написанной с использованием техники внутреннего монолога, противопоставлены два главных и, собственно, единственных персонажа: Феликс и его возлюбленная Мария. Их можно назвать антиподами друг другу: в Марии постоянно подчеркивается ее красота, здоровье и жизненная сила; в Феликсе – смертельная болезнь, одиночество, растерянность и беспомощность перед ударом судьбы. Жизнь и смерть (программная для Шницлера тема) борются друг с другом в образе двух молодых людей. По ходу повести становится очевидным, что симпатии автора на стороне жизни, то есть Марии, причем достигается этот эффект во многом через внутренний монолог Феликса: “Er uberlegte. Also hier liegt ein schwerkranker Mensch... Der war im Gebirge, weil dort die schwerkranken Menschen im Sommer hingehen... Und da ist seine Geliebte, und die hat ihn treu gepflegt, und nun ist sie mude davon...” [13, S. 178]. В заключении повести стремление Феликса убить девушку, чтобы не умирать одному выражено уже в прямой речи персонажа: “Zusammen! Zusammen! Es war ja dein Wille! Ich hab’ die Furcht, allein zu sterben” [13, S. 220].

В знаменитой новелле «Лейтенант Густль» (1900), написанной в технике внутреннего монолога, события пропущены через призму восприятия персонажа, создавая в данном случае комический эффект. Узость мышления Густля подчеркнута, например, его отношением к искусству: «А что я, в сущности, имел от жизни? Все лучшие оперетты я тоже знаю, на «Лоэнгрина» ходил двенадцать раз, а нынче вечером был даже на оратории – и какой-то булочник назвал меня глупым мальчишкой. Клянусь богом, с меня довольно! И мне уже ничто не любопытно» [9, с. 119]. Через реплики Густля, его взгляды на политику, женщин, семейные отношения, искусство создается характеристика персонажа, в данном случае социальная. Перед нами предстает ограниченный тип австрийского офицера, его политические убеждения представляют собой чудовищное нагромождение нелепостей: «... Такая дерзость! Наверно, социалист! Сейчас ведь все крючкотворы – социалисты! Да, теплая компания... Шайка негодяев... будь на то их воля, они прежде всего начисто упразднили бы армию; а кто будет их защищать,

если вторгнутся китайцы, об этом они не думают. Идиоты! Нужно при случае примерно с ними расправляться» [9, с. 117].

Многие исследователи высказывали мнение, что новелла Шницлера представляет собой пародию на австрийскую армию и на всю австро-венгерскую действительность [4, с. 48]. Австрийское офицерство, например, состоит из случайных людей, выбравших военную службу вовсе не с целью защищать отечество: «Только еще не хватало сказать, что я был исключен из гимназии и поэтому родители сунули меня в кадетский корпус...» [9, с. 117]. Произведения Шницлера, как и Чехова, редко бывают остро социальными. Тем более примечательно, что социальная проблематика раскрывается в «Лейтенанте Густле» исключительно репликами самого персонажа, новелла несет в себе скрытый иронический подтекст.

Особенности чеховской поэтики (скрытый психологизм, чувство несвободы человека, свойственное русским писателям стремление к идеалу) ярко представлены в драматургии писателя. В сравнении с творчеством Ибсена, Гауптмана и Метерлинка Чехов представляет следующую ступень развития драмы, считает А. Аникст [1, с. 559]. По мнению критика, в отличие от Ибсена, который любил хитроумно построенное действие с неожиданными театральными эффектами, Чехов стремился преодолеть всякую театральность. Самым существенным в пьесах Чехова является отрицание фабулы [1, с. 559–560]. Исследователь А. П. Скафтымов, сопоставляя Чехова с его предшественниками, говорит, что в дочеховской драме быт все же заслонен событиями. В отличие от этого «Чехов не ищет событий, он, наоборот, сосредоточен на воспроизведении того, что в быту является самым обыкновенным. В бытовом течении жизни, в обычном самочувствии самом по себе, когда ничего не случается, Чехов увидел совершающуюся драму жизни» [6]. Яркое выражение эти положения нашли в пьесах «Чайка» (1896), «Дядя Ваня» (1896), «Три сестры» (1896). А. П. Скафтымов отмечает, что предметом изображения Чехов делает внутренний эмоциональный тонус, в котором проходит жизнь каждого из героев. Каждый персонаж, по мнению исследователя, несет в себе чувство невыполненности каких-то желаний [6]. Так, для большинства героев источником страдания является неразделенная любовь. Кроме того, в «Чайке» развернуты мотивы профессиональных пережива-

ний писателей и артистов. «Дядя Ваня», вовлекая мотивы «Чайки», разрабатывает тему впустую прожитой жизни. «Три сестры» показывают наибольшее разнообразие конфликтных состояний, объединяя темы двух других пьес. А. П. Скафтымов подчеркивает, что, поскольку в чеховских драмах показан уровень личного, интимного страдания, то за каждым персонажем фиксируется своя, только ему принадлежащая печаль. Поэтому в одном произведении развернуто несколько драматических линий [6].

Австрийские критики отмечали сходство «Чайки» и «Хоровода» (1900) Шницлера, изображавших цепь сближений и отчуждений нескольких влюбленных пар [14, S. 54]. Однако, на наш взгляд, эти пьесы существенно отличаются. В «Чайке» любовь – гибельное, разрушающее начало, и стремление любить и быть любимым заканчивается для одного из персонажей трагически. Кроме того, не последнюю роль в чеховской пьесе играет проблема творческого человека, призвания, самоопределения, попытки найти себя в искусстве. В «Хороводе» Шницлера нет трагизма, вся пьеса, состоящая из 10 диалогов, показывает понимание героями любви в ее буквальном смысле: возможность весело провести время с лицом противоположного пола. Герои из разных социальных слоев играют на уровне слова, чтобы заполучить любовника. Шницлер экспериментирует с речью персонажей, используя просторечия, жаргонизмы, когда встречаются солдат и проститутка, и высокую лексику для реплик графа. И хотя среди героев пьесы присутствуют люди искусства – поэт и актриса – они тоже вовлечены в хоровод любви, и высокопарные реплики поэта нацелены лишь на завоевание партнерши: “Du mich langweilen? Du ahnst ja gar nicht, was du für mich bedeutest Du bist eine Welt für sich Du bist das Göttlich, du bist das Genie Du bist Du bist eigentlich die heilige Einfalt Ja, Du... Aber du solltest jetzt nicht von Fritz reden” [12, S. 156].

На наш взгляд, поэтологические особенности чеховских пьес сближают их с поздними драматическими произведениями Шницлера. По своему настроению (тихая грусть, неосуществленные мечты, невозможность вырваться из рутины обыденности) пьеса Шницлера «Игры на летнем воздухе» (1928) является наиболее созвучной чеховскому мироощущению. Это драма в трех действиях, в которой по сути ничего не происходит. Подобно «Чайке» пьеса показывает несколько параллельных любовных линий, сближение

и охлаждение между парами. Кроме того, каждый из героев по своему несчастен, он хочет и не может вырваться из окружающей действительности. Главная героиня Йозефа, размышляя о своей жизни, признается: “Ich bin auch eine Frau, Hochwürden, und ich bin nicht so sicher, ob ich meinen We gals Frau so gehe und gegangen bin, wie Gott ihn mir vorgezeichnet hat” [11, S. 56]. Герои не видят выхода из создавшейся ситуации. Как в чеховской драме образ чайки выражает стремление героев к свободной, не связанной условностями жизни, так в пьесе Шницлера образ сада (собственно вся декорация пьесы представляет собой сад с выходящей в него верандой) отражает стремление героев к идеалу, но вместе с тем невозможность его осуществления. Однако есть и существенные отличия. Убитая чайка в чеховской пьесе показывает невозможность, но вместе с тем нравственную необходимость подняться до подлинной жизни. В пьесе Шницлера этого не происходит: герои разъезжаются, но каждый из них признается, что будет всегда тепло вспоминать этот сад и дни, проведенные в нем: “Ich werde die Stunden nie vergessen, die ich hier verbringen durfte. Dieses Haus – diesen Garten – diese Landschaft – “ [11, S. 70]. Конфликта, скрытой внутренней напряженности, как в чеховской «Чайке», нет. Тихая грусть, минорное настроение, подчеркнутое временем года – поздним летом – говорит о примирении с действительностью, с жизнью, которая могла бы сложиться счастливее.

Таким образом, творческие задачи, поставленные перед австрийским и русским писателями, решались ими во многом в сходном ключе. Медицинское образование обоих авторов дало им несомненный богатый материал для творчества и позволило подойти ко многим проблемам с объективной медицинской точки зрения. Однако существенное отличие между Шницлером и Чеховым лежит, на наш взгляд, в нравственной плоскости. Объективизм австрийского писателя, стремление к беспристрастности изображения логически снимает необходимость этической составляющей. У Чехова же в большинстве случаев конфликт зарождается в плоскости данного и желанного (идеала), есть устремленность к лучшей, но очень неопределенно намеченной жизни [6]. Таким образом, Чехов-новатор вместе с тем продолжает русскую литературную традицию.

Список использованной литературы

1. Аникст А. Теория драмы в России. От Пушкина до Чехова. М.: Наука, 1972.
2. Долженков П. Н. Чехов и позитивизм // http://lit.lib.ru/d/dolzhenkow_p_n/chekhov.shtml (дата обращения 6.06.2016).
3. Ерофеев В. В. Стилевое выражение этической позиции (стили Чехова и Мопассана) // Типология стилового развития XIX века. /отв. ред. Н. К. Гей. М.: Наука, 1977.
4. Затонский Д. В. Австрийская литература в XX столетии. М.: Художественная литература, 1985.
5. Нечепорук Е. И. Чехов в Австрии // Чехов и мировая культура. М.: Наука, 1997. Кн. 1.
6. Скафтымов А. П. Драммы Чехова // <http://magazines.russ.ru/volga/2000/2-3/skaftym.html> (дата обращения 8.06.2016).
7. Чехов А. П. Полн. собр. соч и писем. В 30 т. М.: Наука, 1974,1983. Т. 16.
8. Чехов А. П. Попрыгунья // Указ. соч. Т. 8.
9. Шницлер А. Лейтенант Густль // Шницлер А. Жена мудреца. Новеллы и повести. – М.: Художественная литература, 1967.
10. Schnitzler A. Briefe 1875 – 1912. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag, 1981. S. 624. Brief 18.01.1910.
11. Schnitzler A. Im Spiel der Sommerlÿfte // Schnitzler A. Im Spiel der Sommerlÿfte. Dramen 1928–1930. Frankfurt a. Main: Fischer, 1999.
12. Schnitzler A. Reigen. Mÿnchen: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004.
13. Schnitzler A. Sterben. Erzählungen 1880 – 1892. Frankfurt a. Main: Fischer, 1992.
14. Viertel B. Anton Tschechow “Die Мцве” // Viertel B. Schriften zum Theater. Berlin, 1970. S. 54.
15. Wagner R. Arthur Schnitzler. Eine Biographie. Wien; Zÿrich; Mÿnchen; New York, 1981.

Ю. Л. Цветков

СТАНОВЛЕНИЕ АВСТРИСТИКИ КАК НАУКИ И СОВРЕМЕННАЯ АВСТРИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ивановский государственный университет
e-mail: jzvetkow@mail.ru

В статье изучаются черты своеобразия австрийской литературы на немецком языке в контексте немецкой литературы, возникновение в XX веке самостоятельной науки австристики и причины выдвижения современной австрийской литературы на передовые позиции среди европейских литератур.

Ключевые слова: австристика; интегративность традиций; австрийский народный театр; венский модерн; австрийский модернизм; синтез искусств.

В XIX веке известный австрийский драматург Франц Грильпарцер (1791-1872) и прозаик Адальберт Штифтер (1805-1868) воспринимались как часть общенемецкой культуры. В 1918 году рухнула Австро-Венгерская монархия, втянув Европу несколькими годами раньше в Первую мировую войну. В отличие от немецких классиков XX века крупнейшие писатели венского модерна Гуго фон Гофмансталь (1874-1929) и Артур Шницлер (1862-1931) [9], а также виднейшие прозаики австрийского модернизма Франц Кафка (1883-1924), Роберт Музиль (1880-1942) и Герман Брох (1886-1951) [5] были по-настоящему открыты широкой читательской аудиторией только после Второй мировой войны, когда в гуманитарных науках широко утвердилось понятие австрийской национальной культуры и начались исследования по *австристике*, выявляющей её самостоятельный путь развития.

В отечественных и зарубежных гуманитарных науках ведется разностороннее осмысление своеобразия австрийской культуры, самобытность которой ставится, прежде всего, в зависимость от географического положения страны. Не случайно, писатель Х. Айзенрайх сравнивает страну с мостом между час-

тями света [Цит. по: 6, с. 207]. Австрийская культура до 1918 года находилась под влиянием культур северных и южных, восточных и западных стран, входивших в обширное государство Габсбургов. Временами власть этой стариннейшей европейской династии распространялась на пол-Европы. Разноликие направления в литературе, искусстве и музыке «окраинных» земель Габсбургской империи [10, S. 5], а также южных и западных немецких княжеств, по языку и культуре традиционно близких империи, совмещались с не менее оригинальными путями развития «центральной», собственно австрийской культуры на немецком языке со столицей в Вене. Своеобразный сплав многих культур центра многонациональной монархии позволил Стефану Цвейгу (1881-1942) писать о некоей «тайне Вены» [11, S. 135]. Особая притягательная сила города объяснялась давним всеобщим интересом к разнообразным культурным явлениям, прежде всего, музыкальным, которые исторически фокусировались, подобно лучам, в этом месте.

Во-вторых, в современном культуроведении отчетливо формулируются черты национальной австрийской самобытности, которая исторически складывалась на немецком языке, но заметно отличалась от немецкой, а в некоторых случаях была противоположна ей: австрийскую традицию «отличает скептическое отношение к распространенным в Германии философским «умствованиям», сосредоточенность на «вечной», постоянно воспроизводящейся жизни, на очезримой реальной данности, к тому же – важный момент – её путь сопровождают постоянные сомнения в возможностях языка, подминающего, искажающего эту жизнь в угоду какой-либо умозрительной схеме» [1, с. 7].

Национально-историческое своеобразие более чем семисотлетней австрийской истории, позволяющее говорить о её заметном вкладе в сокровищницу мировой культуры, ярко проявилось в развитии преимущественно лирических жанров поэзии, начиная с песенного творчества придворного венского миннезингера Вальтера фон дер Фогельвайде до признанных метров европейской поэзии: Николауса Ленау, Гуго фон Гофмансталя, Райнера Марии Рильке, Георга Тракля, Теодора Крамера, Пауля Целана, Ингеборг Бахман и Эриха Фрида [7], в широком распространении жанров малой прозы, прежде всего, новеллы (Артур

Шницлер, Густав Майринк, Стефан Цвейг, Йозеф Рот, Лео Перуц, Франц Верфель, Йоганнес Урцидиль, Ильзе Айхингер, Томас Бернхард, Петер Хандке, Барбара Фришмут и др.) [1; 2; 3]. Во второй половине XIX века и в XX веке – время расцвета романного жанра: от Адальберта Штифтера до романистов модернизма (Роберт Музиль, Франц Кафка, Герман Брох, Хаймито фон Додерер и др.) и постмодернизма [5]. От венской народной комедии XVIII–XIX веков (Фердинанд Раймунд, Йоганнес Нестрой) начинают свой отсчет драматические и музыкально-драматические жанры Австрии XX века (Франц Чокор, Эден фон Хорват, Фердинанд Брукнер и др.) [8].

В современной австрийской литературе весомую роль по-прежнему играют писатели, определявшие литературную жизнь Австрии 60–70-х годов: Петер Хандке, Фредерика Майрёкер, Эрнст Яндль, Барбара Фришмут и Петер Розай. Многие из ярких представителей той поры ушли из жизни: Эрих Фрид, Элиас Канетти и Томас Бернхард. Но их влияние на литературный процесс Австрии неоспорим. В 80-е годы на авансцену выдвинулось молодое поколение. Синтетичность их художественного мышления проявилась во всех жанрах. Лирическая доминанта в разное время определяла творчество Петера Хениша, Роберта Шинделя, Петера Туррини и Райнхарда Грубера. Интенсивны драматургические поиски современных авторов. Как и раньше, тон задает венский Бургтеатр. Феликс Миттерер продолжил традиции австрийского народного театра и политической пьесы, широко используя исторический контекст («Крах в доме Господнем»). Шумный успех имели пьесы Вернера Шваба, с 1990 по 1993 год на разных сценах было поставлено четырнадцать его драм.

Наиболее динамично развивалась проза. Выдающимся событием стало появление «гипотетических» романов Кристофа Райнсмайра «Ужасы льдов и мрака», «Последний мир» и «Болезнь Китахарь», трагикомического романа о жизни философа Роберта Менассе «Блаженные времена, хрупкий мир», романа Роберта Шнайдера «Сестра сна», романа Марианны Грубер «Промежуточная станция» и её продолжения романа Ф. Кафки «В замок», политического расследования Йозефа Хазлингера «Венский бал». Самым известным прозаиком «новой волны» считается Даниэль Кельман:

«иронические романы» «Магия Берхольма», «Время Малера», «Последний предел» и «Измеряя мир».

Лауреат Нобелевской премии 2004 года по литературе австрийская писательница Эльфрида Елинек (род. 1946) пользуется широкой популярностью у себя в стране и в мире. Её творчество фокусирует активность писательского сознания в освоении вечных проблем человека и напряженные поиски жанров, стилей и языка в современной австрийской литературе. Творчество Елинек являет собой пример использования экспериментального начала: игра с культурными моделями, коллаж, цитаты и удивительной читабельности и кинематографичности её прозы. Находясь почти безвыездно в Вене и Мюнхене, Елинек ощущает себя частью австрийской культуры и литературы. В 1998 году состоялся всемирный фестиваль в Зальцбурге, посвященный творчеству писательницы. В этом же году ей была присуждена премия имени Бюхнера, в 2002 году её удостоили премией имени Гейне и звания «Драматург года». В 2001 году фильм Михаэля Ханеке по роману Елинек «Пианистка» получил Гран-при Каннского фестиваля, а в 2002 году этот фильм был признан лучшим иностранным фильмом на «Кинотавре» в Москве. Одно из первых прозаических произведений Елинек роман «Мы пестрые бабочки, детка!» (1970) ориентирован на эксперимент в области языка, впервые примененный в сюрреалистической литературе Раулем Хаусманом. По мнению автора, это первый немецкоязычный «поп-роман», в котором находит отражение стилистика «Битлз», «Роллинг стоунз», телесериалов, комиксов и тому подобного» [4, с. 288]. Писательница критично настроена по отношению к современной немецкоязычной литературе и полагает, что великий психологический роман XIX века Л. Толстого и Ф.М. Достоевского исчерпал себя, поскольку «тривиальные массовые мифы разрушили, заменили собой действительность» [4, с. 289]. Своими главными предшественниками Елинек считает австрийского дадаиста Вальтера Сернера и швейцарца Роберта Вальзера. Собственные романы писательница называет реалистическими, поскольку многое они впитали из её личного опыта. Например, в романе «Любовницы» (1975) использованы детские впечатления о жизни односельчан, в романе «Перед закрытой дверью» (1980) воспроизведен реальный факт: убийство школьником всех чле-

нов своей семьи. Самый автобиографический роман, по мнению писательницы, – «Пианистка» (1983). Изнурительная муштра на занятиях музыкой, авторитарная система воспитания гения, который не «состоялся», приобретает, по словам Елинек, значимое обобщение: «В определенном смысле это история – притча об Австрии и её обществе, живущем за счет славы своих великих композиторов, то есть за счет прошлого, которое оплачивается подавлением индивидуальности сотен и тысяч безвестных учительниц музыки, пианисток» [4, с. 291]. В романе «Похоть» (1989) представлен хорошо знакомый бытовой мир, внимательно наблюдаемый автором. В отличие от этих произведений в основе романа «Дети мертвецов» (1995) лежит мистическое происшествие, превращающее роман в фантазмагорию: в ней ландшафт мертвых перемешан с ландшафтом живых: лес наступает на пансионат «Альпийская роза» – синоним отечества. В 2000 году вышел в свет «развлекательный роман» «Алчность». Елинек стала и признанным театральным автором. Её пьесы «Облака. Дом» (1988), «Привал, или этим все занимаются» (1994), «Спортивная пьеса» (1998) и др. нарушают привычные драматургические каноны и повергают в продуктивное недоумение как зрителей, так и литературные круги.

Список использованной литературы

1. Австрийская новелла XIX века. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1959.
2. Австрийская новелла XX века. М.: Художественная литература, 1981.
3. Архипов Ю. И. Предисловие // Бернхардт Т. Избранное: Рассказы и повести. М.: Радуга, 1983. С. 3-11.
4. «Высказать невысказываемое, произнести непроезносимое...» С австрийской писательницей Эльфридой Елинек беседует Александр Белобратов // Иностр. лит. 2003. № 2. С. 286-292.
5. Затонский Д. В. Австрийская литература в XX столетии. М.: Искусство, 1985.
6. Затонский Д. В. Страницы австрийской литературы // Иностр. лит. 1972. № 11. С. 205-209.

7. Золотое сечение. Австрийская поэзия XIX–XX вв.: сб. М.: Радуга, 1988.
8. Слободкин Г. Венская народная комедия XIX века. М.: Искусство, 1985.
9. Цветков Ю. Л. Литература венского модерна. Постмодернистский потенциал. М., Иваново: МИК, 2003.
10. Schubert P. Beruf Kaiser. Die Geschichte der Habsburger. Klosterneuburg; Wien: Mayer, 1997.
11. Zweig S. Zeit und Welt. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Stockholm: Bermann-Fischer, 1946.

ABSTRACTS

FOREIGN LANGUAGES: THEORY AND PRACTICE

A. A. Abyzov

FROM DCHP-1 TO DCHP-2 (DATA AND PERSPECTIVES)

In the article under review is “A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles” (DCHP-1), being one of the most authoritative Canadian English dictionaries of today. Issues and perspectives of the updated version of the above mentioned dictionary (DCHP-2) are also in the focus in the article.

Key words: Canadian English Lexicography; dictionary; Canadian English; canadianism.

E. Y. Borzov

THE USE OF MODERN IT IN ORAL PRACTICE COMMUNICATION TEACHING

The modern world is impossible without electronic devices. Gadgets have filled our homes, offices and public spaces. The school of the XXI century cannot ignore the rapidly changing information environment. Classrooms are no longer ultimate places of knowledge and truth. Students are likely to get answers to their questions from a global network, rather than from of a teacher. In this regard, schoolmasters have to consider the priority of using available online resources for their own educational and teaching purposes.

Key words: information technologies; Internet; foreign languages; phonetics.

Y. V. Gubernatorova

ENGLISH BORROWINGS IN MODERN FRENCH VOCABULARY OF FASHION

English terms penetration in all spheres of different nations and cultures life becomes more noticeable in the globalization century. Nowadays anglicisms in fashion vocabulary acquire quite high usage frequency. Shortness and accuracy of conveying the meaning as well as its newness and absence of such notion in specialized terminology may be the reasons for this.

Key words: borrowings; anglicisms; globalization; cultural interpenetration; specialized terminology.

L. N. Gusarova

NAMING AND CALLING IN THE NOMINATION THEORY IN GERMAN

The article under review touches upon the difference between the use of terms (naming and calling) in the nomination theory. Further on characteristic features both naming and calling speech acts are outlined; also practical material analysis in German is given.

Key words: nomination theory; nomination; naming; calling; speech acts.

Y. A. Yevtukhova

EDUCATION HUMANIZATION ISSUES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT TECHNICAL HIGH SCHOOL

The article focuses on the problem of higher education modernization: humanization and humanitarization. The author considers that

foreign language at high school is one of the main factors that promotes the forming of comprehensively developed person and realizes his abilities in future profession.

Key words: humanization; humanitarization; personal relations; communication; motivation; tolerance.

E. N. Zhukova, I. K. Tikhonova

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE ENGLISH CLASSES WITH THE AIM OF MASTERING THE PROFESSIONAL COMPETENCES

The main purpose of the practical course of teaching English is to develop the students ' foreign language communicative competence, a holistic development of personality of future professional. With this purpose students are provided education in all types of speech activity based on the comprehensive organization of the material and develop the professional skills and abilities. Great attention is paid to independent work in the process of learning English. Students should not only possess a certain amount of knowledge, abilities and skills, but constantly expand their knowledge; improve skills using self-study.

Key words: communicative competence; independent work; student-centered approach; individual approach to the student; comfortable (psychological) conditions; group work; pair work; individual work.

N. Y. Zarubina

LINGUISTIC PICULIARITIES OF THE SECOND WAVE OF POLITICAL CORRECTNESS IN THE US

The article deals with the peculiarities of the second wave of political correctness in the US. The new terms introduced by PC supporters are described. The author also discusses PC critics and politically incorrect language of some candidates for the US presidency.

Key words: political correctness; US presidential elections; new terminology; PC violation.

G. V. Modina

SOME PROBLEMS IN TECHNICAL TRANSLATION FOR MA STUDENTS STUDYING GERMAN

Any technical translation requires identical level of knowledge in the field of grammar, vocabulary and knowledge in speciality obtained in other subjects.

Key words: translation of the text in speciality; technical translation; exact and accurate translation; grammatical forms; special terms.

L. A. Nagradova

THE PROBLEMS OF SOCIAL, CULTURAL AND LANGUAGE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIA

The article considers some problems of social, cultural and language adaptation of foreign students to the new conditions of life. The possibilities for the integration of students into socio-cultural environment with the use of the Russian language environment are analyzed.

Key words: communication; social, cultural and language adaptation; internationalization of education; integration; language environment.

O. N. Tarasova

NONVERBAL COMPONENTS OF COMMUNICATION ACCOMPANYING SPEECH ACTS (ON THE MATERIAL OF ENGLISH DECLARATIVES)

The article deals with the interaction of verbal and nonverbal components of communication from a gender perspective on the example of declaratives. The most frequent nonverbal components of communication, accompanying declaratives in feminine and masculine speech are stated.

Key words: speech act; nonverbal components of communication; declaratives; emotional reaction; language correlates.

O. N. Tarnovskaya

SOME LEXICAL PROBLEMS IN TRANSLATING OF SCIENCE TECHNICAL

The article briefly deals with some of the specific points of science technical literature, concerning its lexical and grammar features, that contains certain problems for students while translating this type of literature into the Russian language. The focus of the article is turned to the main requires for the translation of multicomponent term phrases with left position phrase attribute.

Key words: multicomponent special term phrase; science technical terminology; left position phrase attribute.

M. V. Yablokova

THE PLACE OF AFFIXATION IN SYSTEM OF ENGLISH WORD-FORMATION

This article deals with the problem of word-formation in English system of linguistics. Special attention is devoted to word-formation models and some cases of word-formation particular to English language. In the article analyses of affixation is given.

Key words: word-formation; word-formation models; affixation; suffixation; prefixation.

LITERARY CRITICISM

T. G. Barysheva

FROM HISTORICAL TO MYTHOLOGICAL PLOT: EVOLUTION OF PAUL HAYSE SHORT STORY

The article deals with the short stories of the German writer Paul Heyse in terms of the formation and development of poetological and stylistic features of the author's narrative manner. Three main periods in the literary heritage of the writer are distinguished.

Key words: short story; Biedermeier; narrative style; psychological aspects; motivation; mythological story.

A. V. Dallakyan

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (ANALYSIS OF T. N. TOLSTAYA STORY “SONYA”)

The article under review focuses on the possibility of use the “brain-storm” technology at the lessons of Russian as a foreign language. The algorithm of this interactive technology is suggested. T. N. Tolstaya story “Sonya” serves as an example of effective teaching Russian as a foreign language using “brain-storm” technology to the 1st and 2nd year students at Russian institutions of higher learning.

Key words: literature class; brain-storm; interactive technology; modern Russian prose; key metaphor; post-modernism; artist's intention; conflict.

T. M. Denisova

**FEATURES OF THE SPATIAL-TEMPORAL STRUCTURE
OF S. ZWEIG Short Story "24 HOURS OF a woman's LIFE"**

The short story by Stefan Zweig entices unusual plots and forces to reflect on the vicissitudes of human destiny. The basis of his novels is the description of the characters experiences. The action is mostly held in a matter of hours and days. For example, the short story "24 hours in the life of women" is characterized by particular artistic time, when the past determines the extent and method of participation of each of the characters in the present and in the future. The action takes place during the day and contains two narrative lines, suggesting the multidimensionality of the artistic space created by the author. For heroes a decisive moment is the one that turns a life completely and gives them the opportunity to learn from the other, unknown side.

Key words: Austrian writer; a novel spatio-temporal relations.

L. Y. Korshunova

**A. SCHNITZLER AND A. P. CHEKHOV: A COMPARATIVE
ANALYSIS OF WORK**

The article deals with the biographical and art's parallels of an Austrian writer A. Schnitzler and an Russian prose writer and playwright A. P. Chekhov. The attention is being paid to role of medical education in their poetic manner, the presence of common themes, the typological images and motives.

Key words: flash fiction; playwriting; medical practice; psychoanalysis; psychologist; objectivism; poetics.

Y. L. Tsvetkov

**THE FORMATION OF AUSTRISTICS AND MODERN
AUSTRIAN LITERATURE**

This article explores the features of the uniqueness of Austrian literature in the German language within German literature, the emergence as a separate branch of austristics in the twentieth century and the reasons for modern Austrian literature to come to the fore within European literatures.

Key words: austristics; integrative traditions; the Austrian folk theater; art Nouveau; Austrian modernism; the synthesis of the arts.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

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

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

БОРЗОВ Евгений Юрьевич – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
evbor@yahoo.com, k_inost@ivgpu.com

ГУБЕРНАТОРОВА Елена Владиславовна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
elgubernatorova@yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

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

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

ДЕНИСОВА Тамара Михайловна – Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, кандидат филологических наук, доцент
tamaradenisova@yandex.ru

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

ЖУКОВА Елена Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
k_inost@ivgpu.com

ЗРУБИНА Наталья Евгеньевна – Ивановская государственная медицинская академия, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
natalyakirs@mail.ru

КОРШУНОВА Людмила Юрьевна – Ивановский государственный энергетический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
l_korshunova@mail.ru

МОДИНА Галина Васильевна – Ивановский государственный энергетический университет, доцент кафедры иностранных языков
modinagalina@mail.ru

НАГРАДОВА Лидия Алексеевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
linagra@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ТАРАСОВА Олеся Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент
olesyatarasova@rambler.ru

ТАРНОВСКАЯ Ольга Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
tarnusha@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

ТИХОНОВА Ирина Константиновна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
oleg-bolgar2014@ yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

ЦВЕТКОВ Юрий Леонидович – Ивановский государственный университет, заведующий кафедрой зарубежной литературы
jzvetkow@mail.ru

ЯБЛОКОВА Марина Викторовна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков
yablonyatree66@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

СО Д Е Р Ж А Н И Е

РАЗДЕЛ 1. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	3
<i>Абызов А. А.</i> От ДСНР-1 к ДСНР-2 (имеющиеся данные и перспективы)	3
<i>Борзов Е. Ю.</i> Использование современных информационных технологий для обучения речевой коммуникации	8
<i>Губернаторова Е. В.</i> Английские заимствования в современном французском словаре моды	13
<i>Гусарова Л.Н.</i> Именованье и называние в теории номинации (на материале немецкого языка).....	18
<i>Евтухова Е.А.</i> Вопросы гуманизации образования в обучении иностранным языкам в техническом вузе	22
<i>Жукова Е. Н., Тихонова И. К.</i> Самостоятельная работа студентов на занятиях по английскому языку с целью овладения профессиональными компетенциями	26
<i>Зарубина Н. Е.</i> Лингвистические особенности второй волны политической корректности в США	34
<i>Модина Г. В.</i> Сложности технического перевода у магистрантов, изучающих немецкий язык	38
<i>Наградова Л. А.</i> Проблемы социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов в России	43
<i>Тарасова О. Н.</i> Невербальные компоненты коммуникации, сопровождающие речевые акты (на материале английских декларативов)	48
<i>Тарновская О. Н.</i> Некоторые лексические вопросы перевода научно-технической литературы	52
<i>Яблокова М. В.</i> Место аффиксации в системе словообразования английского языка	57
РАЗДЕЛ 2. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	64
<i>Барышева Т. Г.</i> От исторического до мифологического сюжета: этапы становления новеллистики Пауля Хейзе.....	64
<i>Даллакян А. В.</i> Использование интерактивных технологий на уроках РКИ (на примере анализа рассказа Т. Н. Толстой «Соня»)	71
<i>Денисова Т. М.</i> Особенности пространственно-временной структуры новеллы С. Цвейга «24 часа из жизни женщины».....	75
<i>Коришунова Л. Ю.</i> А. Шницлер и А. П. Чехов: сравнительный анализ творчества	81
<i>Цветков Ю. Л.</i> Становление австристики как науки и современная австрийская литература	90
ABSTRACTS	96
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	104

Научное издание

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сборник научных статей

Выпуск 10

Подписано в печать 12.08.2016.

Формат 60x84 1/16. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. л. 5,0. Тираж 50 экз.

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
политехнический университет»

Издательский центр ДИВТ

153000, г. Иваново, Шереметевский проспект, 21