

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

Иностранные языки: теория и практика

Литературоведение

Сборник статей



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

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Сборник научных статей

Выпуск 13

Иваново 2019

УДК 81+82.09

Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. – Иваново: ИВГПУ, 2019. – Вып. 13. – 160 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.

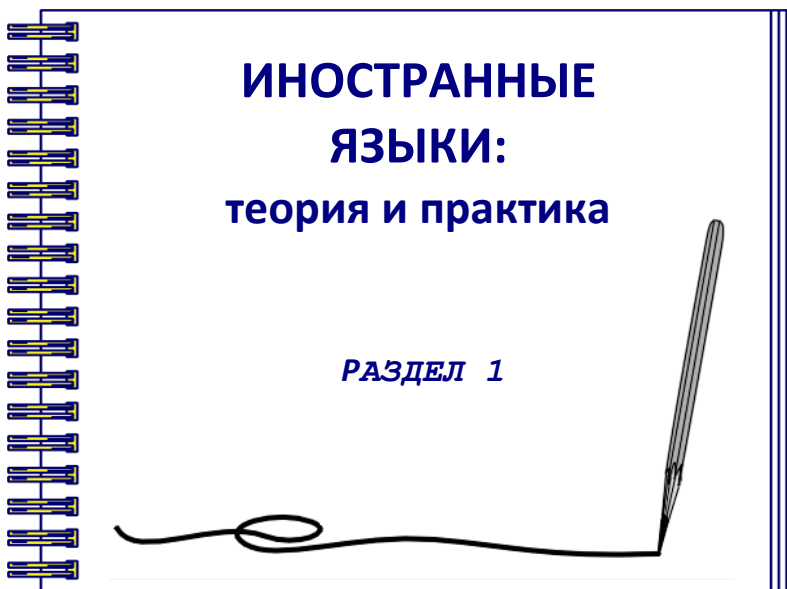
РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

канд. филол. наук, доц. ***О. Н. Тарасова*** (отв. редактор)

канд. филол. наук, доц. ***А. А. Абызов*** (отв. редактор)

канд. филол. наук, доц. ***Л. Н. Гусарова*** (отв. секретарь)

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



Л. Н. Гусарова

ФОРМУЛЫ ОБРАЩЕНИЯ К НЕЗНАКОМЫМ ЛЮДЯМ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СООБЩЕСТВЕ

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

В статье рассматриваются некоторые теоретические и учебно-методические проблемы функционирования формул обращения в русском языке.

Ключевые слова: обращение; формулы обращения; речевой этикет.

Одним из направлений речевого этикета в любом языке является выбор формы обращения. Вокативы отражают национально-культурные особенности языкового сообщества и имеют

сложное содержательное строение. Рассмотрим эволюцию формул обращения в русском языковом сообществе.

Правилам хорошего тона издавна уделялось внимание на Руси. Следует упомянуть в этой связи «Поучение Владимира Мономаха» – литературный памятник XII века, содержащий первые письменные правила поведения. В первой половине XVI века появляется «Домострой» – памятник русской литературы, сборник правил, советов и наставлений по всем направлениям жизни человека и семьи. В начале XVIII века по указанию Петра I готовится издание «Юности честное зеркало, или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов» – пособие для обучения и воспитания детей дворянского сословия.

Примеры вежливого обращения в русском речевом этикете XVII–XVIII веков особенно ярко прослеживаются в эпистолярном жанре в форме частной, хозяйственно-бытовой, семейно-родственной и государственно-деловой переписки. Зачин таких документов традиционно содержал перечисление титулов и званий. Показательны также «чинопочитаемые» посвящения, обращения авторов изданий и т. п.

Социальное расслоение общества в России на протяжении нескольких веков нашло отражение в системе официальных обращений. Изданный в начале XVIII века и затем переиздававшийся «Табель о рангах» содержал названия военных, гражданских и придворных чинов. Специальная форма обращения зависела от соответствующего чина.

Кроме того, монархический строй в России до XX века сохранял разделение людей на сословия: дворяне, духовенство, разночинцы, купцы, мещане, крестьяне. Обращение *господин/госпожа* употреблялось по отношению к представителям привилегированных социальных групп; *сударь/сударыня* – для среднего сословия, *барин/барыня* – для тех и других. К людям низшего сословия единое обращение отсутствовало. Следует отметить, что в других языках существовали обращения, одинаковые для людей, занимающих разное положение в обществе: *пан/пани, мистер/миссис/мисс, синьор/синьора/сеньорита* и т. д.

Таким образом, в России XVIII–XIX веков существовали три основные группы обращений: служебные, родственные и особая группа (*князь, сударь, милостивый государь, барин* и т. п.), а соот-

ветственно, до Октябрьской революции в России не было единого, универсального обращения.

После 1917 года упраздняются все чины и звания. Вместе с ними в стране исчезают и сословные обращения *сударь/сударыня, ваше превосходительство, господин/госпожа, дамы/господа* и т. д. При ломке общественного уклада, с возникновением новых социальных отношений меняются и обращения, отражающие структуру нового общества. Вместо старых получают распространение обращения *товарищ* и *гражданин*.

Слово *гражданин* отмечено в литературных памятниках XI века и означало «житель города». В XVIII веке значение слова расширилось: *полноправный член общества*. Позднее появилось значение *человек, преданный Родине, заботится об общественном благе и подчиняет личные интересы общественным*. И такое значимое слово не стало в настоящее время общепринятым обращением, как считают исследователи речевого этикета, из-за употребления его в 1920–1930-х годах в обиходе работников правопорядка, когда слово стало ассоциироваться с задержанием, арестом и т. д. Таким образом, негативная ассоциация сделала невозможным использовать слово *гражданин* в качестве общепотребительного обращения.

Слово *товарищ* пришло в славянские языки из тюркского. Вероятно, первоначальное значение его было *компаньон в торговле*. Затем прибавляется значение *друг*. С ростом революционного движения в России слово приобретает общественно-политическое значение *единомышленник, борющийся за интересы народа*, с первых лет после революции становится основным обращением в новой России.

Интересно сравнение обращений *господин/госпожа* и сменившего их *товарищ*. Если первые различают пол адресата, указывают на высокий социальный статус и употребляются вместе с фамилией, профессией, то новое обращение относится и к мужчине, и к женщине, употребляется и без фамилии, т. е. провозглашенное всеобщее равенство находит отражение и в выборе формы обращения, которая подчеркивает равенство говорящих.

После полного вытеснения дореволюционных обращений использование слова *товарищ* подчеркивало включенность говорящего в советскую систему [3, с. 119]. «Пока к человеку обра-

щались *товарищ*, это было знаком того, что он "свой"; когда же терялось это звание и право применять такое обращение по отношению к другим, это означало, что человек исключен из числа "своих" и мог быть вскоре арестован» [2, с. 362].

Как отмечают лингвисты, обращение *товарищ* постепенно начало выходить из повседневного неофициального обращения с конца 1950-х годов. Распад СССР и смена государственного строя завершили этот процесс. Как же сегодня обратиться к незнакомому человеку? Вопрос активно обсуждался в СМИ, свое мнение высказывали общественные деятели, писатели и филологи. Обращения на улице, в транспорте, в магазине *бабушка, старая, шеф, старик, батя, сынок* и т. п. не являются нейтральными, часто воспринимаются как неуважение или оскорбление, как проявление фамильярности. Обращения в современном речевом этикете к незнакомому человеку можно разделить на две формы: общепринятые и нейтральные (которые до сих пор отсутствуют в русском языке) и фамильярные, непринужденные (*красавица, дяденька, братишка* и т. п.) [4, с. 40].

С конца 1980-х годов в речевом этикете стали вновь звучать обращения *сударь/сударыня, господин/госпожа, дамы/господа*. Если в 1990-е годы данные обращения имели социальную окраску, как и в 1920–1930-е годы, то в последнее время обращение *господин/госпожа* воспринимается как норма на различных конференциях, в передачах по телевидению, на заседаниях Государственной Думы. Обращение *господин/госпожа* в сочетании с фамилией, должностью, званием активно используется среди бизнесменов и предпринимателей, госслужащих, преподавателей вузов. Однако до настоящего времени эти обращения большинством носителей русского языка ощущаются как чужеродные [4, с. 41].

Обращения *товарищ* продолжают использовать военные и члены партий коммунистического направления. Вместе с тем на митингах, встречах с политическими деятелями, административными работниками используются обращения *сограждане, россияне, горожане, соотечественники*. В среде врачей, юристов, ученых, преподавателей предпочтение отдается обращениям *коллеги, друзья*. Выражения *молодой человек* и *девушка* укоренились в языковом обиходе и довольно терпимо воспринимаются лингвистами.

Обращения к незнакомым людям *мужчина, женщина* имеют вульгарный оттенок и не соответствуют нормам речевого этикета. Вряд ли можно согласиться с утверждением некоторых лингвистов, которые относятся к данным обращениям как к уместным, «особенно, если сохранена общая доброжелательная тональность общения» [1, с. 107]. Мы исходим из того, что в подобных случаях следует использовать этикетные формулы: *простите, извините, будьте любезны, будьте добры, скажите, пожалуйста*.

Список использованной литературы

1. Ахметжанова, Р.Н. Вербальные обращения к незнакомому адресату: национально-культурная специфика формирования и функционирования / Р.Н. Ахметжанова // Вестн. СПбГУ. Сер. (2)1. 2003. С. 107–111.

2. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая // Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 1999.

3. Кронгауз, М.А. Семантика / М.А. Кронгауз. М., 2001.

4. Савченко, А.В. Господа или как вас там / А.В. Савченко, М.С. Хмелевский // Мир русского слова. 2017. № 4. С. 39–43.

Е. А. Евтухова

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

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

В статье рассматриваются грамматические трудности усвоения иностранными учащимися имени прилагательного на занятиях по русскому языку как иностранному. Даются методические рекомендации и образцы тренировочных упражнений.

Ключевые слова: определяемое слово; постпозиция; морфологические варианты; парадигма.

Обучение современному русскому литературному языку представляет большие трудности не только для иностранцев, но также и для носителей русского языка. Трудности эти вызваны прежде всего разветвленной системой вариативности языковых единиц. Являясь фундаментальным свойством языковой системы, вариативность присуща всем уровням языка: «Исходя из их иерархии, лингвисты выделяют следующие классы вариантов: орфоэпические (фонетические: произносительные и акцентные), лексические, грамматические (морфологические: словоизменительные и словообразовательные, синтаксические), стилистические» [1, с. 181].

В фокусе нашего внимания оказались грамматические (словоизменительные) трудности обучения русским прилагательным иностранных студентов. Изучение имени прилагательного проходит по пути постепенного развертывания компонентов начальных структурных моделей, в которых отсутствовал определительный член, выраженный прилагательным.

При первичном предъявлении структуры с определением прилагательным выявляются такие морфологические и синтаксические элементы русского языка, которые составляют грамматическую базу данной модели.

1. Прилагательные в русском языке согласуются с определяемым ими существительным в роде, числе и падеже, это выражается с помощью специальных окончаний:

Это *новый* студент (-ый – показатель мужского рода).

Это *новая* студентка (-ая – показатель женского рода).

Это *новое* пальто (-ое – показатель среднего рода).

Это *новые* студенты (-ые – показатель множественного числа для всех родов).

2. Форма вопросительного слова в вопросительном варианте данной модели зависит от рода, числа, падежа существительного, с которым оно согласуется:

Это *новый* студент.

Какой это студент?

Это *новая* студентка.

Какая эта студентка?

Это *новое* пальто.

Какое это пальто?

Это *новые* студенты.

Какие это студенты?

3. Прилагательные в роли определения располагаются перед определяемым словом (на это следует обращать особое внимание при работе с обучаемыми, в языке которых прилагательные находятся в постпозиции по отношению к определяемому слову, например, во французском, вьетнамском):

У меня есть *новый учебник*.

В группу пришёл *новый студент*.

4. Прилагательные в роли сказуемого находятся в постпозиции:

Эта книга *интересная*.

Этот фильм *интересный*.

5. Время структуры с прилагательным-сказуемым выражается следующим образом:

Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время
<i>Погода хорошая</i> <i>Урок интересный</i>	<i>Погода</i> <i>была хорошая</i> <i>Урок</i> <i>был интересный</i>	<i>Погода</i> <i>будет хорошая</i> <i>Урок</i> <i>будет интересный</i>

6. Имена прилагательные по особенностям своей основы и падежным окончаниям делятся на несколько морфологических вариантов:

а) прилагательные с твердой основой и безударными окончаниями *-ый, -ая, -ое, -ые* (*новый, интересная, чистое, умные*);

б) прилагательные с твердой основой и ударными окончаниями (*больной, молодой, большой, худой*);

в) прилагательные с мягкой основой и безударными окончаниями *-ий, -ья, -ее, -ие* (*синий, последняя, среднее, домашние*).

Кроме этих групп, авторы многих практических пособий по русскому языку для иностранцев [2, 3] выделяют группу прилагательных с основой на *г, к, х* (*маленький, -ая, -ое, -ие; тихий, -ая, -ое, -ие*), парадигма которых отличается от парадигм первых трех групп (в именительном падеже мужского рода *-ий*, во множественном числе *-ие*, в женском и среднем роде *-ая, -ое*), а также прилагательные с основой на шипящий (*хороший, -ая, -ее, -ие*).

При выделении таких прилагательных в специальные группы следует указывать на их отличия от других и дать орфографиче-

ское правило: после *г, к, х* не пишутся *ы, е, я, ю*; после *ж, ш* не пишутся *ы, я, ю*.

Система морфологических вариантов имен прилагательных может быть представлена в виде табл. 1.

Таблица 1

Именительный падеж			
Единственное число			Множественное число
<i>мужской род</i>	<i>женский род</i>	<i>средний род</i>	
новый	новая	новое	новые
молодой маленький	молодая маленькая	молодое маленькое	молодые маленькие
хороший синий	хорошая синяя	хорошее синее	хорошие синие
<i>-ый</i> <i>-ой</i> <i>-ий</i>	<i>-ая</i> <i>-яя</i>	<i>-ое</i> <i>-ее</i>	<i>-ые</i> <i>-ие</i>

Так как в лексическом минимуме даже самого раннего этапа имеются прилагательные всех морфологических типов, эта таблица наполнится примерами довольно быстро.

При анализе таблицы следует дать учащимся детальное толкование отличительных особенностей каждого типа и обратить внимание на то, что любое существующее в русском языке прилагательное относится к одному из этих типов. Так, на примере прилагательного **новый** следует показать учащимся те признаки, которые позволяют отнести его к основному типу: ударение падает на основу (не на окончание), перед окончанием слышится твердый согласный звук. Необходимо подчеркнуть также, что прилагательные этого типа – наиболее распространенная в русском языке группа (*интересный, трудный, тёплый, красивый* и т. д.).

Для прилагательных типа **молодой** характерно ударение на окончании, окончание в мужском роде другое: *-ой*. Эта группа малочисленная, входящие в нее прилагательные следует специально заучивать, чтобы избежать ошибок (*голубый, худый*).

Анализируя с учащимися прилагательные типа **маленький**, надо обратить внимание на окончания мужского рода и множественного числа, которыми эти прилагательные отличаются от двух предыдущих групп: *-ий, -ие* (*русский, широкий, тихий, лёгкий* и др.)

Особое внимание следует обратить на последнюю группу прилагательных типа **синий**, сопоставив их с прилагательными типа **новый**: **новый** – с твердой основой, **синий** – с мягкой. Прилагательные типа **синий** необходимо дать для специального заучивания. Постепенно эта группа будет пополняться новыми словами (*весенний, летний, средний* и др.). Пока учащиеся не заучат морфологические особенности всех вариантов, при подаче каждого нового прилагательного следует спрашивать их, к какому типу оно может быть отнесено. Например, учащиеся должны охарактеризовать следующие предъявленные им прилагательные так: *красный* – тип **новый**, *русский* – тип **маленький**, *голубой* – тип **молодой**, *последний* – тип **синий**.

Изложенный материал адресуется преподавателю. Естественно, что для учащихся он должен быть представлен в более доступной форме. Однако, упрощая объяснение, необходимо сохранить объем и качество лингвистических понятий, необходимых для адекватного, неискаженного представления о грамматическом явлении.

Попытаемся показать приемы объяснения учащимся морфологических и синтаксических особенностей прилагательных.

Для объяснения понятия «прилагательное» преподаватель, не владеющий языком учащихся, может предложить им найти в словаре перевод нескольких русских прилагательных и перевод слова *какой*. Далее учащимся предлагается сказать, чем различаются прилагательные в словосочетаниях *новый студент, новая студентка*. Учащиеся, несомненно, довольно быстро установят закономерность: слово *студент* мужского рода, окончание прилагательного *новый* – *-ый*, слово *студентка* женского рода, поэтому окончание прилагательного *новая* – *-ая*, и т. д.

На этих же примерах разбирается вопрос о местоположении имени прилагательного (перед существительным или после него). Уяснение вопроса местоположения прилагательных-определений и прилагательных-сказуемых можно провести на

сопоставлении нескольких примеров: *Этот новый студент учится в седьмой группе; Этот студент новый.*

При анализе примеров следует подчеркнуть, что в первом предложении есть глагол, а во втором примере его нет.

Знакомство учащихся с морфологическими особенностями прилагательных проводится путем следующего анализа.

Новым		
Где ударение?	На окончании?	Какой согласный перед окончанием?
На основе	Нет	Твердый

Значит, тип **новый** – это прилагательное с ударением не на окончании, и перед окончанием – твердый согласный звук. Окончания прилагательных этого типа: *-ый – новый (стол, м. р.), -ая – новая (книга, ж. р.), -ое – новое (пальто, ср. р.), -ые – новые (книги, мн. ч.)* и т. д.

Первичная проверка осознания форм согласования прилагательного с существительным осуществляется способом подбора словосочетаний: **красный** – *красный карандаш, красная ручка, красное пальто, красные тетради*; **русский** – *русский студент, русская студентка, русское слово, русские студенты*; **последний** – *последний урок, последняя новость, последнее письмо, последние уроки* и др.

При усвоении форм прилагательных происходит закрепление понимания рода имен существительных. Этому способствуют упражнения на подбор к существительному максимума прилагательных, с которыми оно может сочетаться: **день** – *холодный, тёплый, прекрасный, летний*; **человек** – *сильный, честный, умный, серьёзный*; **погода** – *осенняя, тёплая, дождливая, солнечная*; **небо** – *чистое, голубое, синее* и т. д.

Для первичного закрепления материала в качестве домашнего задания можно давать упражнения на подстановку подходящего по смыслу прилагательного:

- а) *У меня есть ... друг. Он ... человек.*
- б) *Вчера я не гулял. Погода была ...*

С помощью таких упражнений тренируется навык развёртывания структуры с соблюдением ее грамматической правильности. Задача преподавателя – наполнить эти упражнения

коммуникативным материалом, который может быть использован учащимися, когда у них возникнет необходимость выразить свою мысль.

Преподавателям-практикам известно, что с момента введения прилагательных речевая деятельность учащихся несколько затухает. Это объясняется, во-первых, низкой частотой употребительности прилагательных в разговорной речи, во-вторых, тем, что усложненная структура с новым компонентом, имеющим сложные формы словоизменения, не способствует естественному желанию ею пользоваться.

Замечено также, что создать истинно коммуникативные упражнения с употреблением в речи прилагательных – дело довольно трудное, и зачастую упражнения, коммуникативные по характеру заданий, оказываются весьма искусственными. Поэтому, на наш взгляд, именем прилагательным как грамматическим классом, характерным в основном для книжной речи, нужно овладеть в большей степени, чем другими грамматическими классами, через письменную речь: путем чтения специально составленных учебных текстов, которые с достаточной полнотой отражали бы это грамматическое явление. Чтение текстов, ответы на вопросы по тексту, различного рода устные и письменные пересказы – наиболее эффективные упражнения, работа над которыми способствует становлению грамматического навыка употребления прилагательных в речи.

Активность употребления структур, включающих прилагательные, постепенно увеличивается в связи с расширением лексического запаса учащихся и особенно в связи с постепенным усложнением тематики текстов и бесед от чисто бытовых к социальным, профессиональным, политическим, когда сам предмет разговора естественно порождает и усложненную форму выражения. Отметим, однако, и некоторые виды упражнений, выполнение которых стимулирует развитие разговорной речи в пределах бытовой тематики. Например, модель предложения с компонентом прилагательным в именительном падеже может обслуживать следующие темы.

1. Ответьте на вопросы:

- а) Ваша комната большая или маленькая?
- б) Ваша группа большая или маленькая?

- в) Наш институт новый или старый?
- г) Ваш родной город большой или маленький?

2. Согласитесь или возразите:

- а) По-моему, сегодня погода тёплая;
- б) По-моему, климат в Москве хороший;
- в) По-моему, Москва – красивый город.

3. Представьте себе, что вы в магазине (на почте, в киоске).

Скажите, что вы хотите купить, и обратитесь к продавцу.

Образец:

Я хочу купить рыбу. Какая рыба у вас есть?

4. Реагируйте на сообщения. Пользуйтесь образцом.

Образец:

– Сегодня в клубе будет фильм.

– Какой фильм будет в клубе?

– Какой? Новый, цветной.

а) В клубе скоро будет вечер; б) Скоро будет экскурсия.

5. Представьте себе, что вы на остановке автобуса (троллейбуса, трамвая) и хотите проехать на какую-то улицу, площадь. Спросите по образцу, какой транспорт туда идёт.

Образец: Скажите, пожалуйста, какой автобус идёт на Красную площадь?

6. Ответьте на вопросы:

а) Ваша страна большая? У вас в стране хороший климат?

б) Природа у вас красивая?

в) У вас в стране есть большие реки? Высокие горы?

г) Город, где вы жили, большой или маленький? Старый или современный?

д) Какие институты есть у вас в городе? и т. д.

Предъявление прилагательных в структурах с винительным падежом может проходить в такой последовательности. Преподаватель дает для восприятия со слуха множество развернутых структур с винительным падежом прямого объекта (неодушевленного):

Вчера я читала *новый* журнал.

Недавно я видела *интересный* фильм.

Недавно я получила *интересное* письмо.

Мне надо купить *новое* пальто.

Учащиеся замечают, что в сочетании с существительными в винительном падеже мужского и среднего рода прилагательные

имеют такую же форму, как в именительном падеже, и отвечают на тот же вопрос: *какой? какое?* В процессе прослушивания примеров с винительным падежом прямого объекта женского рода учащиеся будут наблюдать другие окончания:

Я читала *интересную* книгу.

Я купила *красивую* ручку.

Мне надо купить *синюю* сумку.

Наблюдения дополняются структурами, содержащими винительный падеж локального значения:

Скоро мы пойдём *в Большой театр*.

Скоро мы поедем *на интересную экскурсию*.

Формы прилагательных в винительном падеже можно представить в виде табл. 2.

Таблица 2

Винительный падеж			
Единственное число			Множественное число
<i>мужской род</i>	<i>женский род</i>	<i>средний род</i>	
новый молодой	новую молодую	новое молодое	новые молодые
маленький хороший синий	маленькую хорошую синюю	маленькое хорошее синее	маленькие хорошие синие
<i>-ый</i> <i>-ой</i> <i>-ий</i>	<i>-ую</i> <i>-юю</i>	<i>-ое</i> <i>-ее</i>	<i>-ые</i> <i>-ие</i>

Для закрепления расширенных структур можно порекомендовать такие упражнения.

1. Дополните предложения, данные ниже, по образцу.

Образец: Я хочу купить хороший фотоаппарат.

а) Недавно я читал ...

б) В воскресенье мы ходили в (на) ...

2. Составьте ответные реплики по образцу, используя ниже следующие ситуации.

Образец:

– *Вчера я читал(а) книгу.*

– *Какую книгу вы читали?*

- а) В воскресенье я ходил на стадион.
- б) Я хочу пойти в театр.
- в) Вчера вечером я смотрела по телевизору фильм.

3. Представьте себе, что вы в магазине (на почте, в аптеке), хотите что-нибудь купить. Составьте и разыграйте диалог покупателя с продавцом по образцу.

Образец:

- *Покажите, пожалуйста, ручку.*
- *Какую? Эту?*
- *Нет, другую, синюю.*

4. Составьте по образцу диалоги в соответствии с заданными ниже ситуациями.

Образец:

- *Я хочу купить костюм.*
- *Какой?*
- *Серый.*

Вы хотите купить рубашку, брюки, шарф, галстук, плащ, пальто и т. д.

Предъявление прилагательных в предложном падеже следует проводить путем анализа развернутых структур с предложным падежом локального и объектного значения. В предъявленных на слух структурах, содержащих существительные и прилагательные в предложном падеже, анализу подвергаются формы имен прилагательных:

а) Студент был *в оперном театре*. Студент был *в новом цирке*. Преподаватель рассказывал *о великом русском поэте Пушкине*.

б) Студент был *на интересной экскурсии*. Студенты были *на центральной площади*.

Из прослушанных примеров учащиеся могут самостоятельно сделать вывод: прилагательные, сочетающиеся с существительными мужского и среднего рода единственного числа, имеют окончание *-ом*, с существительными женского рода – окончание *-ой*.

Формы прилагательных в предложном падеже можно представить в виде табл. 3.

Во время объяснения следует указать учащимся, какие морфологические варианты прилагательных имеют окончания *-ом*, *-ой*, какие *-ем*, *-ей*, а также на произношение безударных окончаний (в *новом*, в *новой*, в *синем*, в *синей*).

Таблица 3

Предложный падеж		
<i>мужской род</i>	<i>женский род</i>	<i>средний род</i>
<i>в, на, о</i> новом молодом маленьком хорошем синем	<i>в, на, о</i> новой молодой маленькой хорошей синей	как мужской род
-ом -ем	-ой -ей	-ом -ем

1. Проведите диалог по образцу.

Образец:

– *Недавно я была в Большом театре. А ты был в Большом театре?*

– *Нет, я ещё не был в Большом театре. (Да, я тоже был в Большом театре.)*

а) В субботу я была на проспекте Калинина.

б) Недавно я была в Третьяковской галерее.

2. Составьте по образцу диалоги в соответствии с заданными ситуациями.

Образец:

– *Где ты был в субботу?*

– *В музее.*

– *В каком?*

– *В Историческом.*

а) В воскресенье вы смотрели фильм в кинотеатре «Космос».

б) В среду вы были в парке и т. д.

3. Представьте себе, что вы познакомились с русским студентом. Спросите его об учёбе.

4. Вам нужно о многом спросить своего товарища. Например, вы хотите узнать, в каком магазине он купил книгу.

5. Составьте вопросы исходя из заданных ниже ситуаций. Пользуйтесь образцом.

Образец:

На каком автобусе можно доехать до проспекта Мира?

а) Вам нужно доехать до Октябрьской площади.

б) Вам нужно доехать до ГУМа.

После того как учащиеся усвоят развернутые структуры на базе их простейших, уже изученных вариантов, им можно предложить новые структуры, которые хотя непосредственно и не связаны с предыдущими, однако отражают морфолого-синтаксические элементы изучаемого в данный момент грамматического явления.

Так, при изучении усложненных прилагательными структур с винительным падежом можно ввести словосочетания с обстоятельственным значением.

При усвоении структур с прилагательными в предложном падеже можно ввести словосочетания с обстоятельственным (временным) значением, причем необходимо провести дифференциацию словосочетаний типа *в прошлый (будущий) четверг – в прошлом (будущем) месяце*.

Для разграничения этих словосочетаний следует указать на дифференцирующий признак:

- управляющее слово словосочетания, имеющее форму винительного падежа, – существительное с названием дней недели;
- управляющее слово словосочетания, имеющее форму предложного падежа, – существительное *год (месяц, неделя)*.

Список использованной литературы

1. Абызов А.А., Здорикова Ю.Н. Вариативность акцентной структуры слова на примере прилагательных на -овый) // Вестн. Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2018. Т. 17. № 3. С. 181–188.

2. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 87 с.

3. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. М.: Рус. яз., 1987. 144 с.

Л. А. Завьялова

ТИПОЛОГИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ПРАКТИКЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРИЁМА В ГРАЖДАНСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (СУБТЕСТ ПИСЬМО)

Ивановский государственный политехнический университет
e-mail: lorikz1@rambler.ru, k_inost@ivgpu.com

В статье рассматриваются различные виды речевых ошибок, которые допускают кандидаты на получение гражданства РФ в процессе тестирования по русскому языку.

Ключевые слова: тестирование; литературный язык; коммуникативно значимая ошибка; коммуникативно незначимая ошибка; гражданство.

Россия не случайно по-прежнему привлекательна для мигрантов из постсоветского пространства: общее историческое прошлое наложило свой отпечаток на взаимоотношения России и таких держав, как Украина, Белоруссия, Казахстан, страны Прибалтики и др. После распада СССР Россия смогла стабилизировать ситуацию и наладить экономику, укрепив таким образом международные позиции российского образования всех уровней и упорядочив систему приёма и обучения иностранных граждан в образовательных учреждениях.

Приезжающие далеко не всегда точно представляют себе, как происходит иммиграция на территорию России. Российская государственная многоуровневая система тестирования иностранных граждан по русскому языку ТРКИ/TORFL (*Test of Russian as a Foreign Language*), созданная еще в прошлом веке, не только контролирует уровень владения инофона русским языком, но и показывает, насколько оперативно пройдет его интеграция в российское общество.

Тестирование для приёма в гражданство Российской Федерации имеет свои особенности и существенные отличия от тестирования иностранных абитуриентов и студентов. Как правило, те-

стируемые на гражданство РФ имеют опыт работы и определенный уровень владения языком, который они хотят подтвердить официально. Зачастую это люди, не имеющие даже среднего образования: статистика подтверждает, что в России мигранты могут претендовать в основном на неквалифицированный труд. Исходя из этих факторов в тестах на получение гражданства РФ «не предусмотрена проверка интеллектуального развития» [2, с. 82].

Тест состоит из пяти частей: чтение, письмо, лексика и грамматика, аудирование, говорение. Каждая часть оценивается отдельно.

Цель субтеста *Письмо* – проверить, как кандидат на получение гражданства РФ знает грамматику русского языка, владеет письменной речью, может ли адекватно воспринимать и излагать информацию в соответствии с заданием. Эта часть теста представляет для экзаменуемых особую сложность в связи с тем, что они должны создать речевой продукт в соответствии с лексико-грамматическими и стилистическими нормами современного русского языка. Преподаватель пользуется следующими критериями, указанными в рейтинговых таблицах: адекватность решения коммуникативной задачи, полнота представленной информации, коммуникативно значимые, коммуникативно незначимые ошибки и проч. Причем за различные виды ошибок снимается от 0,5 до 2 баллов, а за неадекватность – все возможные баллы (от 20 до 40 за задание).

1 и 2 задания субтеста *Письмо* предполагают написание документа официально-делового характера: заявления, рекламации на некачественный товар, письма рекомендательного характера, анкеты и т. д. Какие недочеты наблюдают проверяющие на этом этапе? Часто тестируемый отвечает на вопрос, например, анкеты отрицательно, не записывая ответ полностью, а просто ставя прочерк в соответствующей графе. Использует слова «да» и «нет», а не заменяет их аналогичными формами «имею»/«не имею». Не всегда ответы иностранного гражданина адекватны заданной ситуации, то есть ответ на вопрос полный и несокращённый. При написании адресов проживания или адресов расположения учреждений не пишется почтовый индекс (6 цифр). Встречаются недочеты, касающиеся связности и логичности изложения информации: ответ не соответствует поставленному вопросу, жизненным реалиям или официально-деловому стилю русского языка.

Как мы говорили выше, экзаменуемый по русскому языку для приема в гражданство РФ приходит на тестирование, не владея литературным языком, а освоив его лишь на базовом уровне, поэтому в процессе проверки принято делить речевые ошибки только на две группы:

1) **коммуникативно значимые** – это лексико-грамматические или социокультурные ошибки, которые приводят к искажению «смысла отдельной фразы, диалогического единства, разговора в целом, что делает затруднительным или невозможным продолжение коммуникации» [1, с. 89];

2) **коммуникативно незначимые** ошибки предполагают «нарушение тех или иных норм изучаемого языка, не влияющее на успешный ход коммуникации» [3, с. 137].

Наличие коммуникативно значимых ошибок может не только сделать речь неэффективной, но и очень усложнить проживание на территории принимающей страны. Одной из самых распространенных ошибок такого рода является нарушение согласования в синтаксических конструкциях, например, некорректное употребление категории рода: «*Она передавал ему привет*». Причины тут могут быть не только в незнании грамматики русского языка, но и в несовпадении родовой принадлежности конкретных слов в родном и русском языках, в отсутствии категории рода вообще в родном языке.

Трудно запоминаемая парадигма русской падежной системы также является камнем преткновения для инофона. Ошибки в падежных окончаниях существительных, местоимений, прилагательных ведут к потере взаимопонимания между коммуникантами: *Нас спросили директора*. Кроме того, омонимия падежных форм, путаница в предлогах приводит к ошибкам типа *справка у врача прилагается*.

Ошибки, связанные с видовременной соотнесенностью глагольных форм, также нарушают грамматический строй фразы или целого предложения. Так, например, в задании 3 субтеста *Письмо*, где тестируемому предлагается написать поздравительную открытку, он пишет: *Если бы я приехал к тебе, то мне приходится взять отпуск*.

Общеизвестно, что в русском языке большинство слов являются многозначными. Подмена понятия может возникнуть

при полисемии одного из слов в вопросе. Например, в графе «Семейное положение» слово «положение» воспринимается не как наличие/отсутствие семьи, а как состояние, положение дел, отсюда и неправильные ответы со значением оценки: *средний, хорошее*.

Если носитель языка чувствует разницу в смысловых оттенках паронимов, то иностранцу это удастся далеко не всегда: *Прошу директора университета принять меня на курсы русского языка*. Для носителя языка разница между ректором и директором очевидна, для иностранца смешение значений слов происходит по причине того, что они принадлежат к одной семантической группе «Руководитель организации».

Выше мы уже говорили об ошибке, которую также можно отнести к коммуникативно значимым: несоответствие ответа поставленному вопросу. Например, отвечая на вопрос анкеты о специальности, полученной в учебном заведении, тестируемый может указать текущий род деятельности: *дворник, домохозяйка, безработный*.

Иностранцы, впрочем, как и носители языка, допускают в речи коммуникативно незначимые ошибки. Они не требуют немедленного корректирования в устной речи, так как практически не влияют на процесс коммуникации. Что касается письменной речи, то тестеры РККИ легко восстанавливают исходный смысл даже такой витиеватой фразы, которую написал пакистанский тестируемый, объясняя специфику работы туроператора: *Туристического бизнеса надо занимался с улыбацей*. Как видим, носитель языка без особого труда может восстановить правильный вариант даже при большом скоплении коммуникативно незначимых ошибок.

Несмотря на то, что система ТРКИ работает давно и довольно успешно, в арсенале тестера нет четкой классификации коммуникативно значимых и коммуникативно незначимых ошибок, поэтому ему приходится руководствоваться личным опытом и лингвистической интуицией при проверке теста.

Ошибки морфологического характера (*я учу в университете*) или на семантическом уровне (*завтра я уехал в Москву*), разумеется, нарушают соответствующие нормы русского языка, но не влияют на результат коммуникации.

Иностранцы – выходцы из постсоветского пространства старшего возраста, некоторые из которых получили среднее образование еще во времена СССР, не испытывают особых трудностей, выполняя письменные задания, и практически не делают грамматических и орфографических ошибок. Молодое поколение в возрасте до 30 лет ошибается гораздо чаще, иногда соблюдая простой принцип «как говорю, так и пишу»: *учител, занимаца, йэдет*. Пропуски букв, лишние буквы обычно принято считать также коммуникативно незначимыми ошибками, если, конечно, это серьезно не нарушает коммуникацию.

Ошибки, о которых мы говорили выше, связаны иногда с экстралингвистическими чертами: национальностью, возрастом, временем получения образования и его уровнем, опытом работы с официально-деловыми бумагами и т. д. Благодаря современным информационным технологиям в арсенале у инофона, решившего стать гражданином РФ, есть демонстрационные тесты, которые можно пройти онлайн, различные образовательные сайты, форумы, онлайн-библиотеки. Эти граждане мотивированы на полное погружение в язык и культуру России, чтобы адаптироваться в новых условиях. Язык для них должен стать не просто средством общения, передачи информации, но и частью картины мира избранной страны проживания, поэтому их уровень владения русским языком должен быть таким, чтобы чувствовать себя адекватными коммуникантами и комфортно существовать в рамках нового социума.

Список использованной литературы

1. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Костина С.Г. Рабочая тетрадь тестора: учеб. пособие. М., 2015. 89 с.
2. Ельникова С.И. Система тестирования для получения гражданства России: повышение квалификации специалистов-тесторов // Мир русского слова. 2007. № 3. С. 81–83.
3. Фомина Н.С. Коммуникативно значимые и незначимые ошибки в письменной речи тестируемых по русскому языку как иностранному // Концепт. 2015. № 12. С. 136–140.

Е. Н. Клёмина

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО *SINC*
В ПОЭМЕ «ЕЛЕНА»**

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

*В статье на материале поэмы «Елена» (IX в.) рассматриваются особенности семантики древнеанглийского существительного *sinc* при помощи метода расширенного контекстуального анализа.*

Ключевые слова: древнеанглийская поэтическая лексика; лексическая семантика; метод контекстуального анализа.

Существительное *sinc* («сокровища») относится к культурно значимой лексике древнеанглийского языка, поскольку маркирует один из центральных концептов древнеанглийской поэтической картины мира. Сокровища были неотъемлемым атрибутом дружинного быта героического *comitatus*, а впоследствии с принятием христианства получили переосмысление в системе ценностей новой культуры.

В словаре древнеанглийского языка Босворта-Толлера слово *sinc* характеризуется как поэтизм и указаны поэмы, в которых данная лексема употребляется («Беовульф», «Исход», «Даниил», «Елена», «Юдифь», «Скиталец», «Руины») [6, p. 875].

В настоящей работе анализируется семантика существительного *sinc* на материале древнеанглийской поэмы «Елена», созданной поэтом Кюневульфом в IX веке. Следует отметить, что особенностью поэмы является сочетание традиционной древнегерманской формы и христианского содержания, что нашло отражение и в семантике древнеанглийского поэтического слова. Поэт Кюневульф пишет аллитерационным стихом, богатым формульной фразеологией, о событиях поиска и обретения Креста Господня матерью римского императора Константина Великого

царицей Еленой. Семантическое описание слова *sinc* проводится на основе разработанного Н. Ю. Гвоздецкой текстоцентрического подхода, предполагающего применение метода расширенного контекстуального анализа [3]. Контекстуальный анализ, охватывающий различные лингвопоэтические структуры текста (фономорфологическую, семантико-синтаксическую и жанрово-композиционную), дополнен лингвостилистическим анализом и элементами компонентного анализа.

В словаре Босворта-Толлера слово *sinc* имеет следующие значения: *treasure* «сокровище», *gold* «золото», *silver* «серебро», *jewels* «драгоценности» [6, p. 875]. Основываясь на словарных дефинициях, можно говорить о синкретизме конкретных и абстрактных понятий в семантике *sinc*.

В поэме «Елена» поэтизм *sinc* используется в качестве симплекса и первого элемента двух композитов: *sincweoðung* и *sincgim*. Данные слова в исследуемой поэме связаны с мотивом дарения, причем у слова *sincweoðung* эта связь прослеживается на уровне сюжетного повествования, у двух других лексем – на уровне формульного словосочетания (*sinc*) или высказывания (*sincgim*). Рассмотрим примеры.

В качестве симплекса *sinc* употребляется в формульном выражении *sinces brytta* («правитель», букв. «сокровищ дробитель»), которое относится к терминам социального ранга и является наименованием вождя через указание на его щедрость (имеется в виду раздача сокровищ на пиру) [7, p. 8]. В «Елене» *sinces brytta* именуется императора Константина, познавшего евангельскую истину и уверовавшего во Христа: «Тогда был в радости / сокровищ даритель» (Ða wæs on sælum / *sinces brytta* – 194)¹. В этом контексте, как и во всей поэме, отсутствует описание дарения императором сокровищ (лишь в строке 265b есть упоминание, что у людей, сопровождавших Елену во время путешествия, был виден драгоценный камень, «господина подарок» – *hlafordes gifu*).

Таким образом, с одной стороны, эта героико-эпическая формула становится скорее формальным средством поэтической

¹ Здесь и далее текст поэмы «Елена» цитируется по [5]. После номера поэтической строки буква 'a' обозначает первую краткую строку, буква 'b' – вторую краткую строку. Перевод принадлежит автору статьи.

номинации для создания образа идеального правителя, одной из главных черт которого всегда была щедрость как в героической, так и в христианской системе ценностей. С другой стороны, контекстуальное окружение формулы (аллитерация лексемы *sinc* со словом *sæ*l, имеющим в древнеанглийской поэзии значение «благое время» и/или «радость» [2, с. 64]), а также широкий контекст поэмы наделяет ее духовным содержанием: Константин, получив от Бога духовные сокровища (веру, радость, духовное просвещение), теперь сам, имея на то императорский статус, может нести их своему народу.

Таким образом, для слова *sinc* в «Елене» характерен синкретизм материального и духовного, в его семантике прежде всего имплицитруется духовно-ценностный компонент.

Существительное *sincweorðung* («ценное сокровище», «дорогостоящее украшение») встречается в контексте, повествующем о многочисленных чудесах исцелений, совершаемых епископом Кириаком, которому «...Елена дала // ценные сокровища» (...*Elene forgeaf // sincweorðunga* – 1217b–1218a).

В данном отрывке слово *sincweorðung* употреблено в прямом значении, обобщает различные драгоценные предметы, возможно, золото, серебро и проч.). Вместе с тем оно аккумулирует ассоциации в русле христианской символики, поскольку тесно связано с развитием христианских мотивов почитания и благотворительности (священнослужителю преподносили дорогие дары в знак почтения и благодарности, что в свою очередь было выражением щедрости благотворителя).

Воплощению этого художественного замысла и служит прозрачность внутренней формы композита (*sinc* «нечто драгоценное», слово-основа *weorðung* образовано от глагола *weorðian* «почитать», «украшать», «возвеличивать»). В семантике сложного слова акцентируются ценностный и духовно-символический компоненты, и оно получает ассоциации с даром и материализованным воплощением щедрости.

Композит *sincgim* («драгоценный камень», «драгоценность», «сокровище») употреблен в отрывке, повествующем о начале морского путешествия царицы Елены в сопровождении воинов в Иерусалим: «Там был виден / драгоценный камень, вставленный в оправу, // среди того боевого войска, / господина

подарок» (*Pær wæs gesyne // sincgim locen // on þam hereþreate, // hlaforðes gifu – 264–265*).

Мы исходим из того, что при буквальном понимании данное высказывание не имеет связанного с контекстом повествования смысла (маловероятно, что в рассказе о путешествии поэт делает внезапный экскурс, чтобы развить традиционный героический мотив дарения сокровищ), поэтому при толковании лексемы *sincgim* следует применить аллегорическую интерпретацию. В связи с тем, что далее идет речь о Елене и ее ревностном желании отыскать святой Крест, то, по-видимому, слово *sincgim* употреблено в переносном смысле, метафорически обозначая Елену как христианскую святую. Подобные метафорические обозначения христианских святых при помощи лексики, обозначающей драгоценный камень, сокровища, издревле широко используются в христианской традиции (ср. толкование слова «сокровища» применительно к апостолам в Псалме 22, 7 [4, с. 153] или обращение к святой Екатерине в акафисте: «радуйся, адаманте крепкий» [1, с. 230]). Подобные наименования служат обозначением того, что святые являются не только хранителями глубочайших и сокровенных тайн веры [4 с. 153], но и людьми высокой духовной жизни, они особо ценны и значимы в очах Божиих. Атрибутивное причастие *locen* («вставленный в оправу», букв. «замкнутый») усиливает в семантике лексемы *sincgim* сему «драгоценность». В параллельной конструкции с выражением *hlaforðes gifu* («господин подарок») слово *sincgim* получает ассоциации с даром. Таким образом, и само путешествие Елены, возможно, представляется как дар Константина Господу.

Под влиянием референта в семантике слова *sincgim* на первый план выступают ценностно-символический и антропологический компоненты. Примечательно, что данный композит не встречается ни в одном другом древнеанглийском произведении, что позволяет связывать его с особой поэтической манерой Кюневульфа (подробнее об этом [8, р. 113]).

Итак, наименования сокровищ в поэме «Елена» связаны с мотивом дарения. Слова получают следующие значения и смыслы:

1) «материальные сокровища» (*sincweorðung*) как дары, в том числе в духовном смысле (*sinc*);

2) «христианская святая» как драгоценный камень-дар (sincgim).

Следует отметить, что композит *sincgim* употребляется исключительно в переносном значении. Исследуемые слова выступают во всем богатстве христианской и героико-эпической символики: *sinc* и *sincweorðung* – материализованные символы щедрости, а *sincweorðung* – еще и знак благотворительности и почитания архиерея.

В семантической структуре слов *sinc* и *sincweorðung* на первый план выступает ценностно-символический компонент; в случае переносного употребления (*sincgim*) у слова появляется еще и антропологический компонент.

Список использованной литературы

1. Акафист святой великомученице Екатерине // Акафистник: в 2 т. Т. II. Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 1994. 256 с.

2. Бочкарева, Т.В. Картина времени в «Беовульфе»: дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Бочкарева. М., 1999. 279 с.

3. Гвоздецкая, Н.Ю. Прологомены к текстоцентрическому описанию семантики древнеанглийского поэтического слова / Н.Ю. Гвоздецкая // *Philologica Scandinavica*: сб. к 100-летию со дня рожд. М.И. Стеблин-Каменского. СПб., 2003. С. 28–42.

4. Клименко, Л.П. Словарь переносных образных и символических употреблений в Псалтири / Л.П. Клименко. Нижний Новгород, 2004. 444 с.

5. *Synewulf's Elene* / ed. by P.O.E. Gradon. London, 1958. Revised edition. Exeter, 1996. 118 p.

6. *Bosworth, J. An Anglo-Saxon Dictionary based on the Manuscript Collection of Joseph Bosworth* / J. Bosworth, T.N. Toller; ed. and enlarged by T.N. Toller. Oxford, 1882–1898; Neudruck 1964; Supplement 1955. 1302 p.

7. *Fjalldal, M. The Vocabulary of Religious and Secular Rank in Anglo-Saxon Poetry* / M. Fjalldal. Cambridge, 1987. 112 p.

8. *Greenfield, S.B. A Critical History of Old English Literature* / S.B. Greenfield. London, 1966. 257 p.

И. В. Куражова, С. В. Дмитриева

**КУРС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ
ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ГПС МЧС РОССИИ**

Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
e-mail: stellina_@mail.ru, igordmi37@mail.ru

В статье рассматривается проблема совершенствования иноязычной коммуникативной подготовки личного состава МЧС России посредством курса повышения квалификации по английскому языку для сотрудников ведомства, способствующего развитию языковых навыков при решении задач по ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций различного характера, при взаимодействии со средствами массовой информации.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная подготовка; курс повышения квалификации; чрезвычайная ситуация; иноязычная коммуникативная компетенция; межкультурное взаимодействие.

В современных условиях международное сотрудничество в сфере обеспечения безопасности, совместной ликвидации последствий стихийных бедствий и техногенных катастроф приобретает наибольшую важность. В связи с этим особо актуальным становится максимальное развитие коммуникативных способностей при общении на иностранном языке для обеспечения скоординированности действий специалистов при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций различного рода.

Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию. Он является стратегией, моделирующей общение и направленной на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности

высказывания. Требование правительства РФ ко всем сотрудникам ведомственных вузов о необходимости достижения порогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции явилось основанием к созданию курса повышения квалификации. Данный курс по английскому языку был подготовлен преподавателями кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России для личного состава ведомства, задействованного при проведении Кубка конфедераций FIFA 2017 года и Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 года. Следует отметить, что в учебном курсе учитываются сложившийся опыт языковой подготовки и возможности оптимизации образовательного потенциала при обучении иностранным языкам. Соотнесенность целей и содержания обучения с формированием коммуникативной компетенции, а также с развитием лингвокультурологической и профессионально значимой направленности обусловила методическую новизну учебного курса. В рамках предложенного курса обучающиеся получают сведения по двум сферам общения: социально-культурной и профессиональной.

Данный курс повышения квалификации для личного состава ведомства призван не только научить на практике использовать имеющийся в запасе лингвистический материал по профессиональной тематике, но и позволяет усовершенствовать навыки владения и применения английского языка в различных ситуациях общения с другими специалистами по профессионально ориентированной тематике. Курс повышения квалификации опирается на базовый курс изучения дисциплины «Иностранный язык» в образовательной организации МЧС и ориентирован прежде всего на продолжающих изучать английский язык, так как ссылается на уже ранее изученный лексический материал по профессиональной тематике. Основная задача данного курса – формирование компетенции общения на иностранном языке по профессиональной тематике. В курсе изложены основные профессионально ориентированные темы для ситуаций общения и международного сотрудничества при решении задач по ликвидации чрезвычайных ситуаций различного характера, взаимодействия со средствами массовой информации. После прохождения курса личный состав ведомства сможет выполнять коммуникативные задачи профес-

сионального общения при решении профессиональных задач; коммуникативные задачи для совершенствования навыков общения в рамках международного сотрудничества; коммуникативные задачи для формирования языковых навыков при управлении рисками в чрезвычайных ситуациях и во взаимодействии со средствами массовой информации.

Каждый из разделов курса повышения квалификации включает текстовый материал по темам и упражнения на формирование речевой компетенции. Задания к каждому из разделов дифференцированы с учетом максимального использования лексического материала темы и направленности на формирование навыков диалогического и монологического высказывания по профессиональной тематике. Разделы выстроены по принципу усложнения речевого материала. В данном курсе также приведены тестовые материалы для самоконтроля знаний, опирающиеся на разговорный материал по профессиональной тематике. В курсе повышения квалификации использованы аутентичные текстовые материалы, а также ресурсы глобальной сети интернет, позволяющие не только информационно обогатить знания обучающихся, но и дополнительно мотивировать их к изучению английского языка и его применению в профессиональной деятельности.

В социально-культурную сферу общения на данном этапе были включены 4 основных раздела: Meeting and Greeting People (Встреча и приветствие), Invitation, Request and Advice (Приглашение, просьба и совет), Promise, Gratitude, Agreement, Disagreement, Apology (Обещание, согласие, несогласие, благодарность и извинение), Sympathy, Misunderstanding, Warning and Saying Goodbye (Сочувствие, непонимание, предостережение, прощание). Также в рамках раздела, посвященного социально-культурной сфере общения, предлагается дополнительный лексический материал, который включает названия месяцев и времен года, дней недели, а также числительные, сообщение времени и городской транспорт. Каждый раздел содержит список обязательной для запоминания лексики, представленной в виде фраз и выражений. Каждая фраза лексического минимума сопровождается транскрипцией на русском языке и переводом. Кроме того, предложенный лексический материал отрабатывается и усваивается с помощью выполнения разнообразных лексико-грамматических упражнений, которые

нацелены на включение в конечном итоге данной лексики в активный вокабулярный пользователь. Активизация лексического минимума также осуществляется при помощи заданий на перевод.

В профессиональную сферу общения были включены 6 основных разделов: An Emergency Call (Экстренный вызов), Fire (Пожар), Car Accident (Дорожно-транспортное происшествие), First Aid (Первая помощь), Questionnaire (Анкетные вопросы), Giving Directions (Ориентация в городе). Тестирование после изучения раздела An Emergency Call (Экстренный вызов) выглядит следующим образом.

Choose the right answer

1. Hundreds of thousands of people die or are seriously ... in accidents every year.

- a) injure;
- b) hit;
- c) damaged;
- d) injured.

2. Many deaths resulting from ... can be prevented.

- a) medical help;
- b) accidents;
- c) improper assistance;
- d) harm.

3. ... is usually given at the scene, before emergency services arrive.

- a) medical help;
- b) first aid;
- c) second aid;
- d) immediate help.

4. The aim of first aid is to ... the condition worsening and ... from further harm.

- a) prevent, help;
- b) prevent, protect;
- c) protect, prevent;
- d) help, prevent.

5. First aid is ...

- a) medical treatment;
- b) medical help;
- c) not medical treatment;

- d) emergency medical treatment;
- 6. First aid involves ... common sense decisions.
 - a) taking;
 - b) making;
 - c) doing;
 - d) choosing.
- 7. First aid, however, ... any particular equipment.
 - a) include;
 - b) require;
 - c) doesn't require;
 - d) does not include.
- 8. Certain ... are considered essential to the provision of first aid.
 - a) skill;
 - b) skills;
 - c) services;
 - d) people.
- 9. ABC stands for ...
 - a) Attention, Breathing and Circulation;
 - b) Assessment, Breathing and Circulation;
 - c) Airway, Breathing and Circulation;
 - d) Airway, Bleeding and Circulation.
- 10. Some organizations add a ... step of "D".
 - a) fourth;
 - b) fifth;
 - c) third;
 - d) sixth.
- 11. The "ABC"s of first aid must be rendered ... treatment of less serious injuries.
 - a) after;
 - b) before;
 - c) during;
 - d) between.
- 12. Attention must first be brought to the ...
 - a) circulation;
 - b) airway;
 - c) pulse;
 - d) breathing.

13. During a ... step a first aid attendant provides rescue breathing if necessary.

- a) fourth;
- b) second;
- c) third;
- d) first.

14. ... may be done on less serious patients.

- a) Additional treatments;
- b) Assessment of circulation;
- c) Pulse checks;
- d) Defibrillation.

15. Once the ABCs are secured, first aiders can ... additional treatments.

- a) skip;
- b) avoid;
- c) begin;
- d) try.

16. The American First Aid Kit doesn't include ...

- a) adhesive tape;
- b) antibiotic ointment;
- c) hot pack;
- d) hand cleaner.

17. The American First Aid Kit include ...

- a) round bandage;
- b) activated oil;
- c) soft pack;
- d) hand cleaner.

18. Dispatchers are ... personnel responsible for receiving and transmitting messages.

- a) emergency;
- b) communications;
- c) medical;
- d) managing.

19. ...do not use dispatchers to relay information and coordinate their operations.

- a) police;
- b) fire department;
- c) emergency medical services;

d) huge enterprises.

20. ... use dispatchers to relay information and coordinate their operations.

a) factories;

b) hospitals;

c) emergency services;

d) huge enterprises.

Курс завершается итоговым тестированием.

Предполагается, что в итоге сотрудники, успешно прошедшие данный курс повышения квалификации, смогут взаимодействовать с иностранными гражданами в социально-бытовой сфере и в условиях чрезвычайной ситуации.

Отбор языкового материала осуществлялся с учетом задач и функций, поставленных перед специалистами МЧС России в процессе их профессиональной деятельности. Речевые конструкции организованы по тематическому принципу. Логическая последовательность речевых конструкций позволяет смоделировать реальный диалог на английском языке в ходе поисково-спасательных операций. Материал курса способствует развитию навыков спонтанной устной и письменной речи на базе аутентичных текстов и диалогов, адаптированных к базовому уровню иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом, данный курс имеет практико-ориентированный характер, так как представляет собой моделирование операций по проведению поисково-спасательных работ на иностранном языке, максимально приближенных к реальности, что позволит спасателям использовать полученные знания в реальной жизни для решения профессиональных практических задач. В ходе обучения сотрудники МЧС России смогут осуществлять телефонные коммуникации на иностранном языке, принимать и обрабатывать экстренные вызовы, поступающие от иностранных граждан. Соответствующий раздел включает диалоги по телефону с возможными репликами. Это позволяет смоделировать возможные ситуации и сфокусироваться на необходимых языковых фразах. Курс содержит лексический минимум, разговорные клише и специальную терминологию, позволяющие сотрудникам МЧС России взаимодействовать с иностранными гражданами при поисково-спасательных работах и ликвидации пожаров. Освоение языка происходит в профессиональных узконаправленных коммуни-

кативных ситуациях, что позволит облегчить взаимодействие с гражданами на иностранном языке в случае ЧС, при необходимости оказать психологическую поддержку или первую помощь при состояниях, угрожающих жизни и здоровью граждан, а также при спасении людей во время пожара, ДТП и в других непредвиденных ситуациях.

Таким образом, разработанный курс повышения квалификации включает необходимый лексический минимум для осуществления социального общения, а также реализации иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Кроме того, он содержит оптимальное количество упражнений для отработки материала, а также контрольный тест.

Безусловно, данный курс не заменяет полноценного обучения иностранному языку и может по необходимости дополняться лексическим материалом, формирующим коллокационную осведомленность обучающихся, а также аутентичными аудио- и видеоматериалами, однако в определенной степени может явиться отличным мотивирующим средством для сотрудников и курсантов ведомственных вузов к дальнейшему изучению иностранного языка, так как уровень владения английским языком является определяющим фактором при рекомендации к участию в мероприятиях международного масштаба. Подготовка сотрудников ведомственных вузов ГПС МЧС России к взаимодействию на иностранном языке в рамках международных мероприятий на сегодняшний день является одной из приоритетных задач. Подчеркнем, что сотрудники МЧС России должны не только владеть базовыми знаниями английского языка, но и знать профессиональную терминологию для решения первостепенных задач по обеспечению безопасности иностранных граждан во время мероприятий.

Список использованной литературы

1. Субботина И.И. Русско-английский разговорник для спасателей. М.: Акад. гражд. защиты МЧС России, 2014. 166 с.

2. Emergency situations / Чрезвычайные ситуации: англо-русский и русско-английский разговорник / Н. Вовчаста [и др.]. Львов, 2014. 128 с.

3. Russian-English Phrase-Book for Officers of EMERCOM of Russia. Русско-английский разговорник для личного состава МЧС России. М.: Акад. ГПС МЧС России, 2017. 36 с.

К. А. Мельникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ CLIL В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Ярославский государственный технический университет
e-mail: ledeja@yandex.ru

Статья посвящена роли предметно-языкового интегрированного обучения студентов неязыковых специальностей вузов. Рассматриваются перспективы его применения в сфере высшего профессионального образования. Приводятся модели и особенности использования методики CLIL в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: интегрированное обучение; профессиональная коммуникация; иностранный язык для неязыковых специальностей; методика предметно-языкового интегрированного обучения.

Одним из следствий доминирующего статуса английского языка во многих странах, в том числе и в России, является растущий спрос на компетентных преподавателей английского языка. В эпоху развития современных цифровых технологий в значительной степени изменились и способы обработки и обмена информацией. В настоящее время и изучение иностранного языка становится мультимодальным по своей природе, т. е. предусматривающим и использующим несколько способов, режимов осуществления [1, с. 25–29]. Иными словами, данные технологии используют различные формы обучения, направленные на развитие у учащихся подходящих компетенций.

В настоящее время заметно возрастает роль английского языка в процессе интеграции российских образовательных и научных организаций в мировое сообщество [2, с. 48–51]. В связи

с этим возникает необходимость использования современных форм и методов обучения иностранному языку, которые обеспечивают максимально эффективную реализацию программы подготовки специалистов [3, с. 117–123]. Введение изучения английского языка на уровне начальной школы, использование CLIL (Content and Language Integrated Learning, или предметно-языковое интегрированное обучение) – один из самых интересных и распространенных в последнее время подходов к обучению иностранному (английскому) языку. При условии достаточной преемственности и применении данной методики в высшей школе она способна повлиять на формирование необходимых компетенций у студентов вузов.

Термин CLIL был сформулирован Дэвидом Маршаллом (D. Marshall) в 1994 году и означал «предметно-языковое интегрированное обучение». CLIL – это двунаправленный компетентностный подход к обучению, в котором иностранный язык используется как для преподавания основного предмета, так и для изучения самого языка [4]. С каждым годом методика CLIL становится все более популярной в мире, чему способствуют ее преимущества перед другими методами, а также спрос на такой подход в современных условиях обучения. Основными принципами предметно-языкового интегрированного обучения являются «язык» и «интеграция». CLIL условно делят на hard CLIL и soft CLIL. Hard CLIL означает, что любой предмет может полностью преподаваться на английском языке.

Подход CLIL строится на четырех тесно взаимосвязанных принципах:

- предметное содержание (content), т. е. язык изучается не ради изучения языка самого по себе, а ради получения конкретных знаний, информации по предмету;

- коммуникация (communication) – язык через предметные области развивает осознанную коммуникацию в качестве инструмента коммуникации. Таким образом, преподаватели развивают все виды речевой деятельности как на языковых, так и на неязыковых дисциплинах, создавая активную коммуникативную среду и невольно повышая уровень владения иностранным языком;

- познание (cognition), или интеграция, предметов – является одним из средств активизации познавательной деятельности

учащихся. Изучая предметные области на иностранном языке, они развивают метакогнитивные и металингвистические навыки посредством изучения сквозных тем, интегрированных с различными предметными областями, таким образом, каждая из тем изучается с различных точек зрения;

- культура (culture) – является основой предметно-языкового обучения. Понимание ценности своей культуры и уважение культур других народов – неотъемлемая часть предметно-языкового обучения. Этот же принцип реализуется и при изучении предметов на английском языке.

Нужно отметить, что при преподавании предметов с использованием методики CLIL необходимо определение уровня языковой подготовленности учащихся. Согласно «Общеввропейской рамке владения языками» (CEFR – Common European Framework of References for Languages), учащиеся должны владеть иностранным языком на уровне не ниже базового пользователя (Basic user) (A1/A2). Это означает, что учащиеся должны: понимать на слух речь преподавателя и членов группы в ситуациях повседневного общения; уметь представлять себя и других, задавать вопросы и отвечать на них; понимать короткие, простые тексты, находя в них конкретную, легко предсказуемую информацию; писать простые, короткие записки и сообщения [5].

Учебные заведения, где преподаватели-предметники преподают часть своих курсов на английском языке, а также огромное количество открывшихся частных учебных заведений по изучению языка создали не только немало возможностей трудоустройства для учителей английского языка, но и проблемы с обеспечением достаточного количества преподавателей. Британский журнал *Young et al.* отмечает, что «для учащихся начальных и средних школ крайне важны учителя, обладающие необходимыми профессиональными знаниями английского языка для его эффективного преподавания» [6, р. 81–95]. Еще в 2003 г. американский ученый С. Эндрюс (S. Andrews) сделал вывод, что «растущий спрос на английский язык во всем мире привел к спросу на учителей, который может быть удовлетворен в краткосрочной перспективе только за счет привлечения на эту роль значительного числа людей, не имеющих соответствующей квалификации» [7, р. 81]. Таким образом, изучение иностранного языка

по данной методике требует от преподавателя определенных компетенций.

Существующий ФГОС предполагает овладение различными видами компетенций при изучении иностранного языка: от простого понимания иностранной устной речи до освоения навыков устной и письменной речи практически на уровне носителя языка.

В связи с этим в процессе обучения могут возникать и возникают различные проблемы, касающиеся в основном ориентирования в преподавании иностранного языка. Данный подход предполагает формирование у обучающихся навыков иноязычного общения в деловой, профессиональной и научных сферах и ситуациях. Также он предполагает овладение обучающимися знаниями о культуре, традициях и страноведении стран изучаемого языка. Направленность обучения в свою очередь требует соответствия учебных материалов и других средств обучения последним достижениям в той или иной сфере профессиональной деятельности, научным и техническим открытиям для непрерывного профессионального роста обучающихся не только в сфере изучения иностранных языков, но также в сфере основной профессиональной деятельности.

Компетенция в преподавании английского языка основывается на содержании или предметных знаниях, навыках преподавания и способности преподавать на английском языке – навыках, которые обычно рассматриваются с точки зрения языкового мастерства учителя. Согласно общепринятому мнению, чем лучше человек знает язык, тем лучше он сможет преподавать его. Обычно считается, что преподаватель, который является носителем языка обучения (например, англичанин – английского, француз – французского и т. д.), имеет преимущество перед преподавателями, которые не являются носителями языка. Преподавателя английского языка, для которого английский не является родным языком, иногда называют преподавателем, не говорящим по-английски, или NNEST (Non-Native Speaker Teacher). Большинство учителей английского языка в мире являются NNEST [8].

В последнее время понимание взаимосвязи между владением языком и способностью к его преподаванию вновь стало очень актуально. Способность преподавать английский язык при помо-

щи английского языка требует рассмотрения ряда связанных с этим вопросов, поскольку в преподавании языка язык является не только содержанием обучения, но и средством его преподавания. Нельзя оставлять без внимания и такие аспекты, как контентные знания (знания содержания), дискурс и педагогические компетенции.

Контентные знания относятся к области понимания преподавателем своего предмета. В случае с преподаванием английского языка это включает различные источники связанных с языком знаний, которые вытекают из тех дисциплин, в которых язык является объектом изучения, таких как лингвистика, социолингвистика и анализ дискурса. Содержание знаний само по себе не обеспечивает достаточной основы для преподавания языка. Студент, изучающий лингвистику, может уверенно использовать системную функциональную грамматику в качестве ресурса для анализа текстов или хорошо понимать природу фонологии английского языка, однако такие знания не позволят ему узнать, какие аспекты английского языка необходимы на разных уровнях владения языком, а также то, как лучше всего организовать учебный процесс, какие методики лучше применять. Для этого нужен еще один источник знаний, который мы будем называть педагогическими знаниями и умениями или профессиональными компетенциями [9]. Они включают в себя предметные знания преподавателя, набор методик и видов деятельности, которые он использует в преподавании, вместе с теориями, верованиями, принципами, ценностями и идеями, которые являются их источником, иногда называемые знаниями педагогического содержания, которые, как предположил Шульман, представляют смешение содержания и педагогики в понимании того, как конкретные темы или проблемы организованы, представлены и адаптированы к различным интересам и способностям учащихся и представлены для обучения [10, p. 1].

Педагогические знания и умения основаны на содержании знаний, но в процессе обучения они трансформируются, поскольку используются с точки зрения дискурса знаний учащихся, учебной программы, контекста и методов обучения.

Американский ученый-лингвист С. Элдер (S. Elder) предположил, что есть «четыре аспекта языка и языковых способностей»,

которые определяют способность преподавателя языка эффективно его преподавать:

1) возможность использовать целевой (в нашем случае – английский) язык в качестве средства и цели обучения;

2) способность трансформировать целевой язык таким образом, чтобы сделать его понятным для учащихся;

3) способность правильно формировать требуемые компетенции у учащихся;

4) способность привлечь внимание учащихся к особенностям языковых форм [11, р. 13–46].

Для того чтобы более эффективно работать по методике СЛП, преподаватель может применять следующие методы:

- использование письменного плана урока;
- отбор текстов и других источников информации для занятия, соответствующих уровню учащегося и целям занятия;
- активное использование словарей и справочных источников;

- выбор текста или других источников информации для запланированной деятельности на основе лингвистических особенностей текста;

- полное понимание потенциальной трудности для учащихся планируемой деятельности;

- изменение или адаптация языкового содержания учебного материала, чтобы сделать его более подходящим для учеников;

- упрощение аутентичных текстов за счет сокращения их длины, упрощения словарного запаса и перефразирования сложных структур;

- перевод несложных текстов на английский язык (например, детских рассказов);

- подготовка постеров, наглядного материала;

- подготовка наглядного раздаточного материала для занятий в классе;

- прослушивание тематических текстов с аудио- или видеоносителей;

- разработка и внедрение мероприятий, которые включают в себя акцент на конкретных аспектах языкового общения, таких как ролевая игра, которая предназначена для практической работы;

- последовательность действий на основе их языковой или коммуникативной сложности;

- выбор или разработка вида деятельности, который не предъявляет требований к коммуникативным способностям учителя. Например, упражнение или тренировка по образцу предъявляет мало требований к языковому уровню учителя, в то время как ролевая игра будет более сложной для преподавателя, поскольку использование языка при ее выполнении непредсказуемо. Аналогичным образом: деятельность, основанная на диалогической практике, менее требовательна к языковым способностям учителя, чем свободная дискуссия.

В целом можно сказать, что преподаватель с ограниченными знаниями языка и навыками общения ограничен в выборе доступных ему видов деятельности и может не иметь возможности выйти за рамки предписанного учебного плана. Поэтому для продвижения коммуникативных методов обучения следует использовать аудиолингвистический подход, т. е. презентации, практику, повторение и тренировки. Аудиолингвистическая методология также может использоваться как учащимися, так и учителями для повышения уровня знаний.

По отношению к другим методикам CLIL начинается не с письменного текста, а с прослушивания без опоры на текст. Таким образом, ключевую роль в освоении иностранного языка по методике CLIL играет первоначальное отсутствие письменного слова. Использование текста в самом начале работы над материалом привязывает студента к учебному пособию и тормозит формирование навыка самостоятельного говорения, формирует в основном пассивный навык (чтение и перевод, но не говорение).

Благодаря систематической тренировке слуха при восприятии незнакомого текста развивается навык аудирования. Очень важно при обучении аудированию слушать материал без опоры на текст, без предварительного чтения. В случае прослушивания заранее прочитанного материала навык аудирования развивается слабо, так как обучаемый уже заведомо знает, что он услышит. Данный метод и его высокая эффективность основаны на подобном естественном механизме восприятия языка.

Таким образом, можно утверждать, что CLIL является сравнительно новой методикой обучения, которую можно рас-

сма­три­вать как уни­каль­ный спо­соб обу­че­ния сту­ден­тов про­филь­ным пред­ме­там по­сред­ством ино­стран­но­го язы­ка, а так­же как вза­им­о­обу­че­ние ино­стран­но­му язы­ку че­рез сам пред­мет. Эта ме­то­ди­ка в на­сто­я­щее вре­мя вы­зы­ва­ет боль­шой ин­те­рес у пре­по­да­ва­те­лей ино­стран­ных язы­ков и у пре­по­да­ва­те­лей про­филь­ных пред­ме­тов в ву­зе. Та­ким об­ра­зом, объ­еди­не­ние этих двух на­прав­ле­ний мо­жет по­мочь упр­ос­тить и мо­дер­ни­зи­ро­вать учеб­ную про­грам­му ву­за.

Список использованной литературы

1. Воног, В.В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре / В.В. Воног, О.А. Прохорова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2015. № 12 (165). С. 25–29.

2. Машрапова, А.С. Использование методики CLIL на уроках со вторым языком обучения / А.С. Машрапова // Молодой ученый. 2017. № 18.1. С. 48–51. URL <https://moluch.ru/archive/152/43289/> (дата обращения 14.04.2019).

3. Самойлова, Е. В. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальных вузов в рамках интегрированного подхода / Е.В. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая // Интегрированный подход // Интеграция образования. 2014. № 2. С. 117–123.

4. Многофункциональный многоязычный словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%BC%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9> (дата обращения 02.05.2019).

5. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.menobr.ru/article/65492-professionalnye-kompetentsii-pedagoga-v-obrazovanii> (дата обращения 02.05.2019).

6. Andrews, S Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher / S Andrews // Language Awareness 2003. № 12(2). P. 81–95.

7. Canagarajah, A Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching / A. Canagarajah. Oxford: Oxford University Press., 1999.

8. Elder, C Performance testing as benchmark for foreign language teacher education / C Elder // Babel: Journal of the Australian

Federation of Modern Language Teachers Associations. 1994. № 29(2). P. 9–19.

9. The CLIL Guidebook [Electronic resource] / S.A. Montalto [et al.] // Lifelong Learning Program. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/20782495.html> (дата обращения 23.04.2019).

10. Shulman, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform / L.S. Shulman // Harvard Educational Review. 1987. № 57. P. 1–22.

11. A Design Framework for the ELTeach Program Assessments / J.W. Young [et al.] // ELT Research Report. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2014. № RR. P. 13–46.

О. А. Николаева

ПРОГРАММНАЯ ТЕМА «СТИЛИСТИКА» В КУРСЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Ивановский филиал Российского экономического университета
им. Г. В. Плеханова
e-mail: OlgaNikolaeva60@mail.ru

Статья посвящена проблеме преподавания темы «Стилистика» в курсе дисциплин «Культура речи и деловое общение», «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: стилистика; филологический анализ; культура речи.

Дисциплины «Культура речи и деловое общение», «Русский язык и культура речи», имеющие явно филологическую направленность, в начале 90-х годов XX века были совершенно не случайно включены в образовательные программы высших учебных заведений. Неоспоримо, что нормативность речи является обязательным условием в формировании профессионального имиджа современного специалиста. Одной из тем, включённых в программы обеих указанных дисциплин, является «Стилистика».

«Стиль языка» – «одна из основных категорий стилистики, т. е. наиболее общее и фундаментальное её понятие, отражающее существенные свойства языка, прежде всего, его выразительность, соблюдение языковых норм и т. п.» [1, с. 194].

Изучение стилистики в вузе преследует как теоретическую, так и практическую цель. Практическое значение этой темы в курсе таких дисциплин, как «Культура речи и деловое общение», «Русский язык и культура речи, в экономических и технических вузах несомненно: повышение речевой культуры как части общей культуры человека для будущих специалистов, особенно менеджеров, очень важно. Цель и задачи данной темы состоят в том, чтобы «выработать у студентов языковое чутье, научить правильно оценивать языковые факты и отбирать стилистические средства в зависимости от содержания, сферы и условий общения, познакомить студентов с основными понятиями и категориями практической стилистики, а также стилистическими свойствами фонетических, лексико-фразеологических и морфолого-синтаксических средств языка» [2, с. 64].

Несмотря на существование различных точек зрения на систематизацию разрядов стилей, мы придерживаемся следующей классификации стилей в соответствии с функциями языка:

- 1) разговорный (функция общения);
- 2) научный и официально-деловой (функция сообщения);
- 3) публицистический и литературно-художественный (функция воздействия).

Поэтому знание лекционного (теоретического) материала проверяется на практическом занятии решением тестов.

Например:

● Формирование нормы функциональных стилей обусловлено:

- а) сферой общения;
- б) структурой языка;
- в) стилевыми чертами;
- г) жанрами речи.

● На основе анализа каких особенностей сопоставляются функциональные стили литературного языка:

- а) словообразовательной специфики;
- б) лексического состава;

- в) фонетических особенностей;
- г) грамматических особенностей?
- 1) а, в; 2) а, б, в; 3) а, б; 4) а, в, г.

Мы полагаем, что основной задачей практического занятия должно стать развитие филологического мышления студентов. В этом плане практические занятия по стилистике могут способствовать не только овладению конкретными языковыми фактами, но и, во-первых, пониманию системного характера языковых связей, во-вторых, формированию навыка филологического анализа, в-третьих, осознанию формальных, и в первую очередь грамматических, элементов языка как средства общения в его функционировании.

Характер развиваемых умений в теме «Стилистика» заключается в формировании навыков анализа языкового материала, навыков применения теоретических знаний на практике. Основное внимание на практическом занятии уделяется тексту, рассматриваемому как совокупность языковых единиц, определённое речевое произведение, в котором функционируют языковые элементы того или иного стиля. Работа с различного вида текстами нацелена на то, чтобы выработать у студентов языковое чутьё, научить правильно оценивать языковые факты и отбирать стилистические средства в зависимости от содержания, сферы и условий общения, познакомить студентов с основными понятиями и категориями практической стилистики, а также со стилистическими свойствами фонетических, лексико-фразеологических и морфолого-синтаксических средств языка.

Надо отметить, что особое внимание в теме мы уделяем научному и официально-деловому стилям, так как именно с ними связана деятельность учебная (у студентов) и профессиональная (у будущих специалистов). Именно для изучения особенностей данных стилей мы практикуем использование тестового материала.

Например:

- Основная функция научного стиля:
 - а) информационно-аргументативная;
 - б) общественно-политическая;
 - в) информационно-директивная;
 - г) образное воздействие на читателя.

- Укажите жанры, относящиеся к научному стилю:

- а) лекция;
- б) монография;
- в) конспект;
- г) доклад;
- д) реферат;
- е) рекламация;
- ж) указание.

1) б, в, д, е, ж; 2) а, б, в, г, д; 3) а, б, д, е; 4) в, г, д, е.

- Отметьте способы объяснения понятия, принятые в научно-популярном изложении:

- а) демонстрация предмета или явления;
- б) сравнение;
- в) словарное толкование;
- г) перечисление признаков;
- д) указание на этимологию.

1) б, в, г, д; 2) а, б, в, г, д; 3) а, б, в, д; 4) в, г, д.

Такого же типа тестовые материалы предлагаются по официально-деловому стилю.

Например:

- Укажите сферу употребления официально-делового стиля:

- а) общественно-политическая деятельность;
- б) исследовательская деятельность;
- в) административно-правовые отношения;
- г) сфера повседневного общения.

- Укажите стилевые черты официально-делового стиля:

- а) непринуждённость;
- б) обобщённость;
- в) стандартизованность выражения;
- г) точность;
- д) объективность.

1) б, г, д, е; 2) а, б, в, г; 3) а, б, в; 4) в, г, д, е.

- Укажите, что из перечисленного относится к обязательным требованиям, предъявляемым к деловой документации:

- а) лаконизм формулировок;
- б) стандартность языка при изложении типовых ситуаций;
- в) соответствие нормам официального этикета;
- г) выразительность.

1) б, в, г; 2) а, в, г; 3) а, б, в; 4) а, б, г.

Последующие практические занятия по овладению навыками анализа языкового материала расставляют нужные акценты по отношению к текстам различных стилей и учат находить проблему, связанную с нарушением нормативности, особенностями функционирования стилевых средств.

Для закрепления работы с текстами научного стиля мы предлагаем следующие задания:

• Укажите, какой способ объяснения понятия использован во фразе П. А. Флоренского: «Наше русское слово “истина” лингвистами сближается с глаголом “есть” (истина – естина), так что истина, согласно русскому о ней разумению, закрепила в себе понятие абсолютной реальности».

а) указание на объём понятия;

б) аналогия;

в) сравнение;

г) указание на этимологию.

Залогом успеха практических занятий должно стать соблюдение двух условий:

1) работа над текстом должна носить системный характер на всех трёх уровнях: лексическом, морфологическом и синтаксическом;

2) желательна проблемная постановка задач анализа, т. е. в формулировке задания должна содержаться установка на поиск, анализ и сравнение, доказательство, обобщение, вывод и т. п.

Процесс прочного усвоения знаний – центральный в обучении, его невозможно свести только к проблеме памяти или прочности запоминания. Задача восприятия теоретического материала и его осмысления состоит в том, чтобы этот материал перешёл в личный опыт обучаемого. Только в этом случае можно говорить о положительном итоге практических занятий по дисциплинам «Русский язык и культура речи» и «Культура речи и деловое общение».

Список использованной литературы

1. Данцев, А.А. Русский язык и культура речи для технических вузов / А.А. Данцев, Н.В. Нефёдова. Ростов-н/Д: Феникс, 2002. 320 с.

2. Николаева, О.А. Особенности темы «Стилистика» при изучении филологических дисциплин в экономическом вузе / О.А. Николаева // Сб. ст. по материалам всерос. науч.-практ. конф. преп., асп., магист. Иван. филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова. Иваново, 2019. С. 63–68.

3. Стилистика в русском языке [Электронный ресурс]. URL: <http://www.reallanguage.club/stilistika-v-russkom-yazyke/> (дата обращения 04.05.2019).

Л. А. Наградова

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

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

В статье рассматривается проблема выражения эмотивно-оценочных значений в процессе обучения иноязычной диалогической речи, подчеркивается важность использования эмотивных языковых средств для придания устной речи естественности и эмоциональности. Представлены шесть типов коммуникативных ситуаций и соответствующих им речевых поступков.

Ключевые слова: речевой поступок; коммуникативное намерение; эмоциональное воздействие; эмотивно-оценочные значения; языковые средства.

Известно, что две постоянно взаимодействующие стороны обучения – преподавание и учение – опираются на учебный материал. И от того, как и в какой форме преподаватель организует и предъявляет учебный материал, во многом зависит характер познавательной деятельности обучающихся. Следовательно, одним из путей реализации принципа планируемого усвоения является рациональный отбор и методическая организация учебного материала с учетом особенностей его усвоения учащимися в каждом конкретном виде речевой деятельности.

В настоящее время большое значение придается коммуникативной направленности обучения иностранному языку. Проблема отбора и методической классификации языкового материала для обучения иноязычной диалогической речи является сложной и многогранной, поскольку диалогическая речь обладает характерными для нее лингвистическими особенностями, которые следует учитывать при отборе и методической организации языкового материала.

Требования к диалогической речи студентов неязыкового вуза достаточно высоки. Студенты должны уметь не только задавать вопросы и правильно отвечать на них, но и давать эмоциональную оценку предшествующему высказыванию, выражать свое мнение по поводу обсуждаемых фактов и событий, а также пояснять, уточнять, аргументировать свои мысли. Все это придает устной речи живой и естественный характер.

Предметом рассмотрения в данной статье является проблема выражения в иноязычной диалогической речи эмотивно-оценочных значений, передающих отношение говорящего к содержанию получаемой им информации с точки зрения уверенности или сомнения в ее достоверности с целью оказания соответствующего эмоционального воздействия на слушающего в процессе коммуникации.

Коммуникация – это прежде всего обмен эмоциями. При этом эмоции могут служить стимулом к началу общения, его прерыванию или прекращению. Эмоциональное воздействие в речи облекается в форму лексических и синтаксических средств языка. В диалогической речи эмоциональные высказывания представляют собой яркую иллюстрацию эмотивной функции языка. Эмотивность развивается на основе эмоционального аспекта когнитивно-коммуникативной деятельности индивида и представляет собой сознательный, запланированный процесс демонстрации эмоций, лингвистическое выражение эмоциональности. Функциональный аспект речевых актов с эмотивным компонентом затрагивает сферу эмоционально-оценочного межличностного воздействия речи.

Под эмотивно-оценочными значениями мы понимаем значения, выражающие отношение говорящего к содержанию своего высказывания или высказывания собеседника с точки зрения субъективной оценки передаваемой или получаемой информации.

Анализ диалогической речи студентов на занятиях по английскому языку показывает, что они недостаточно широко используют языковые средства своего субъективного отношения (уверенности, сомнения, удивления и т. п.) к передаваемой и получаемой информации, а именно:

- а) модальные слова (*perhaps, maybe, possibly...*);
- б) формулы подтверждения или несогласия (*you are right, I agree with you, you are wrong, I don't agree with you, far from it...*);
- в) речевые штампы (*I say, I see, quite so, certainly...*);
- г) лексические единицы, в семантике которых заложено сомнение, колебание (*I don't think, I'm not sure of it, I hesitate, I doubt it...*);
- д) повторы и переспросы, передающие оттенки уточнения, удивления (*Is he? Really...*);
- е) некоторые фразы, выражающие отношение говорящего к сказанному собеседником (*that is a good idea, it's not good, it doesn't make sense...*).

Подобный языковой материал позволяет обучать студентов способам выражения эмотивно-оценочных значений при соответствующей их методической организации в ситуативных упражнениях. Суть ситуативных упражнений заключается в свободной, конкретно ненаправленной с языковой точки зрения речевой реакции студентов на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств, содержащих некоторую трудность, проблему или конфликт и вовлекающих в необходимость их разрешения самих студентов.

В процессе общения коммуниканты в результате вербального воздействия испытывают как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции, выражаемые посредством невербального и вербального поведения. Существует закономерная связь между эмоциональными реакциями коммуникантов. Так, если вербальная часть коммуниканта 1 отрицательна по своему содержанию, то она вызывает отрицательную эмоциональную реакцию у коммуниканта 2. То же самое можно сказать и о положительных эмоциональных реакциях [6, с. 66].

В методических и психологических исследованиях речевая деятельность рассматривается как активная деятельность человека, а ее единицей является речевой поступок, т. е. «действие, ко-

торое реализует или выражает отношение человека к другим людям» [3, с. 68]. По мнению И. А. Зимней, «речевые действия, приобретая значения для говорящего, становятся его речевыми поступками» [3, с. 70]. В нашем понимании любое речевое действие, имеющее значение для говорящего, передающее его коммуникативное намерение и тем самым оказывающее определенное воздействие на слушающего, является речевым поступком. По определению В. А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения», имеющей свое «коммуникативное содержание» и «коммуникативную форму». [1, с. 264].

Содержание любого речевого поступка обусловлено целью, которую ставит перед собой говорящий, т. е. его коммуникативным намерением. Коммуникативная форма речевого поступка обусловлена взаимоотношениями общающихся, отношением каждого из них к реализации поступка, а также целями общения. Целями говорящего могут быть, наряду с другими, такие, как выражение уверенности при оценке содержания собственного высказывания или высказывания собеседника, предположения, близкие к уверенности, сомнению, неверию, удивлению и т. д.

Реализуя определенное коммуникативное намерение, говорящий воздействует своим речевым поступком на собеседника. Речевой поступок тесно связан с прогнозированием поведения собеседника, будущего результата действия. Устная коммуникация обычно проходит в определенных, часто повторяющихся ситуациях. Любой речевой поступок определяется ситуацией общения, которая типична для него.

Согласно определению А. А. Леонтьева, ситуация есть «совокупность условий речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое воздействие по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [4, с. 155–156]. Определяя психолингвистическую специфику диалога, А. А. Леонтьев особо подчеркивает ситуативность и реактивный характер диалогической речи [5].

В осуществлении речевых поступков большую роль играют такие факторы, как мотив деятельности, побуждающий к высказыванию, цель высказывания, отношение участников разговора

друг к другу и к окружающим их обстоятельствам. Речевые поступки передают различные эмотивно-оценочные значения и планируют непосредственное или опосредованное воздействие говорящего на слушающего. Г. А. Горб в своей работе «Отбор и методическая классификация языковых средств выражения уверенности – сомнения в диалогической речи», основываясь на смысловых ассоциациях, сгруппировала в семантические ряды лексические, лексико-грамматические и грамматические средства выражения эмотивно-оценочных значений [2, с. 34]. К ним относятся формулы подтверждения и отрицания, речевые штампы, модальные слова и модальные глаголы, предположительно-вопросительные предложения, предложения реального условия и т. п. С помощью данных языковых средств говорящим может быть выражено субъективно-оценочное отношение к высказыванию: уверенное утверждение или подтверждение, предположение, сомнение, колебание, отрицание.

Следует добавить, что в диалогической речи коммуниканты выражают отношение не только к своему высказыванию, но и к содержанию предшествующего высказывания. В связи с этим цели речевых поступков и условия их реализации будут изменяться в зависимости от того, какую функцию в данный момент выполняет говорящий: стимулирующую (инициативную) или реагирующую (реактивную). Г. А. Горб выделяет шесть типов ситуаций и соответствующих им речевых поступков [2, с. 35].

Тип 1. Ситуации, в которых говорящий выражает уверенность в том, что факты и явления, называемые в высказываниях, соответствуют с его точки зрения действительному положению вещей. Цель речевых поступков говорящего – высказать уверенность в этом при оценке содержания собственного высказывания (стимулирующая реплика) или содержания высказывания собеседника (реагирующая реплика). В стимулирующих и в реагирующих репликах часто используются такие модальные слова, как *certainly, no doubt, of course, exactly, in fact, evidently*. Используя данные модальные слова, говорящий выражает свою уверенность и пытается убедить собеседника в своей правоте. Прогнозируемый результат подобных высказываний – услышать подтверждение своей правоты. В составе реагирующих реплик представлены распространенные формулы подтверждения (*you are right, I agree*

with you...), а также речевые штампы (*that is right, quite so, certainly...*), с помощью которых говорящий высказывает подтверждение мысли собеседника, согласие с содержанием его реплики. Данные языковые средства часто используются в диалогической речи в качестве заменителя *Yes*, выражая большую степень эмоциональности.

Tun II. Ситуации, в которых говорящий выражает предположение о том, что факты, называемые в высказываниях, соответствуют действительности. Цель речевых поступков говорящего – высказать предположение, близкое к уверенности, при оценке содержания собственного высказывания или содержания высказывания собеседника. Стимулирующие реплики в данном случае часто представлены предположительно-вопросительными предложениями типа:

- *She is very pretty, isn't she?*
- *Far too pretty.*
- *It is going to rain, isn't it?*
- *Quite so.*

Выражая при помощи подобных вопросов предположение, близкое к уверенности, говорящий непосредственно побуждает собеседника согласиться с ним. Прогнозируемый результат подобных высказываний – услышать подтверждение предположения, высказанного собеседником, т. е. согласиться с ним.

Предположение, граничащее с уверенностью, передается не только с помощью вопросительных предложений, но и с помощью высказываний, имеющих форму сообщений. И в стимулирующих, и в реагирующих репликах могут быть использованы такие модальные слова, как *very likely, (most) probably*.

Tun III. Ситуации, в которых говорящий выражает предположение, что факты, называемые в высказывании, могут осуществиться при наличии определенных условий. Цель речевых поступков говорящего – выразить при оценке содержания собственного высказывания или содержания высказывания собеседника предположение, в семантике которого заложена возможность. Предположение, в семантике которого заложено понятие возможности, передается такими модальными словами, как *possibly, maybe, perhaps*, и прилагательным *possible*, которое используется и в стимулирующей реплике, и в реагирующей:

- *Perhaps I'll miss the next train. It starts in five minutes and I haven't bought a ticket yet.*

- *I don't think you will be late.*

- *The train starts in five minutes. I shall be late as I have not bought a ticket yet.*

- *That is quite possible.*

Хотя говорящий не опоздал на поезд и этого может не произойти, он рассматривает опоздание как вполне возможный факт.

Совершая речевые поступки, отнесенные к данному типу ситуаций, говорящий высказывает свое мнение о возможности осуществления действия и косвенно побуждает собеседника к высказыванию его точки зрения по данному вопросу. Прогнозируемый результат подобных высказываний – услышать мнение собеседника по поводу допускаемой возможности.

Tun IV. Ситуации, в которых говорящий выражает сомнение в том, что факты, называемые в высказывании, соответствуют действительному положению вещей. Цель речевых поступков говорящего – высказать сомнение, колебание при оценке содержания собственного высказывания или содержания высказывания собеседника. Стимулирующие реплики могут быть представлены двухфокусными вопросами, в которых один из вопросов предполагает получение ответа, а второй побуждает собеседника к субъективно-оценочному ответу на основной вопрос:

- *Are you sure your friend will come?*

- *Of course, I am sure of it.*

- *Do you think it is all over?*

- *No, I don't think so.*

Используя двухфокусные вопросительные предложения, говорящий апеллирует к собеседнику и тем самым программирует возможную реакцию – ответное сообщение – и, очевидно, свое дальнейшее собственное возражение. Прогнозируемый результат подобных высказываний – услышать мнение собеседника, подтверждающее или опровергающее высказанную мысль.

В стимулирующих и реагирующих репликах используются лексические единицы, в семантике которых заложены неуверенность, сомнение, колебание (*I hesitate, I doubt, I am not sure, I don't think...*). Используя данные языковые средства, собеседник от-

клоняется от прямого ответа, от оценки фактов или событий, называемых в высказываниях:

- *Let's have a swim now.*

- *I don't think it will give us any pleasure. The water in the river is still very cold.*

- *Helen! Do you want to go on a trip with us?*

- *I doubt if it is possible. I am very busy now.*

Tun V. Ситуации, в которых говорящий выражает крайнее сомнение, неверие в то, что факты, называемые в высказывании, соответствуют действительному положению вещей. Цель речевых поступков говорящего – высказать крайнее сомнение при оценке высказывания собеседника. В составе реагирующих реплик часто употребляются особые синтаксические структуры – повторы, переспросы. В них не сообщаются новые факты, а лишь выражается отношение говорящего к сказанному ранее. Поэтому повторы и переспросы всегда эмоционально окрашены. Отметим, что между повтором и переспросом имеется некоторая разница. За повтором следует ответ на вопрос самого говорящего:

- *Is it an interesting film?*

- *Interesting? I don't think so.*

Повтор служит для выражения мнения слушающего и не побуждает к ответу. Он является как бы формальным вопросом. Что касается переспроса, он требует ответа собеседника. Переспрос передает оттенки уточнения, сильного удивления, подчеркивает субъективное отношение говорящего, его незнание факта или нежелание отвечать:

- *I would have sought a walk with you.*

- *A walk? What then?*

- *Nay, nothing – only for the walk's sake, that's all.*

Общий вопрос может также употребляться как переспрос, выражающий эмоциональную реакцию говорящего на высказывание собеседника:

- *The gas fire still makes that moaning noise.*

- *Does it really? I thought I fixed it.*

- *I want to become a doctor.*

- *Do you? I am glad to hear it.*

При помощи данных эмоциональных элементов осуществляется запрос, уточнение информации, недостаточно полно рас-

крытой с точки зрения говорящего в стимулирующей реплике, побуждение собеседника к повторению ранее сказанного, к подтверждению достоверности высказывания. Прогнозируемый результат – услышать повторение, подтверждение и обоснование ранее сказанного.

Tun VI. Ситуации, в которых говорящий выражает уверенность в том, что факты и явления, называемые в высказываниях, не соответствуют с его точки зрения действительному положению вещей. Цель речевых поступков говорящего – высказать уверенность в этом при оценке содержания собственного высказывания или содержания высказывания собеседника. Прогнозируемый результат – услышать подтверждение или опровержение своей точки зрения. Речевые поступки этой группы чаще всего представлены формулами отрицания (*you are wrong, I don't agree with you...*), а также речевыми штампами (*certainly not, quite the contrary, nothing of the kind, that is not right...*). Подобно репликам повторов и переспросов, данные диалогические средства выступают в составе реагирующих реплик и являются заменителями *No*, выражая большую степень эмоциональности.

Все вышеназванные ситуации и средства их языкового выражения могут служить, на наш взгляд, образцами для обучения выражению эмотивно-оценочных значений в диалогической речи студентов. Представленная классификация позволяет наметить более четкую систему упражнений для совершенствования умений и навыков устной речи и организации творческого речевого общения на занятиях по иностранному языку.

Подводя итог изложенному в данной статье, отметим, что главной функцией диалога как формы общения является получение и передача информации при непосредственном общении в условиях близкого контакта. Специфические задачи и условия реализации стимулирующей и реагирующей функций влияют на выбор языковых средств и их грамматическое и интонационное оформление в соответствующих репликах. Эти условия во многом определяют и лингвистическую природу диалога как вида речи, т. е. выбор и особенности употребления тех или иных языковых средств детерминируются всей совокупностью условий и обстоятельств, при которых совершается диалогическое общение. В структуре учебного материала, предназначенного для обучения

студентов диалогической речи, должны учитываться и систематизироваться средства выражения эмотивно-оценочных значений. Эти значения широко представлены в диалогической речи, так как они выражают отношение говорящего к содержанию передаваемой или получаемой им информации с точки зрения уверенности или сомнения говорящего в ее достоверности с целью оказания соответствующего эмоционального воздействия на слушающего. Такие эмотивно-оценочные отношения придают учебным диалогам живой и естественный характер. Обучение эмотивно-оценочным значениям должно осуществляться целенаправленно с учетом конкретных ситуаций общения, в которых данные значения выступают в качестве доминирующих в процессе диалогического общения. Выделение определенных типов ситуаций и соответствующих им речевых поступков, передающих различные эмотивно-оценочные значения, и группировка в семантические ряды языковых средств выражения этих значений могут облегчить усвоение языкового материала.

Список использованной литературы

1. Артемов В.А. Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика: сб. науч. тр. М., 1971. С. 264.
2. Горб Г.А. Отбор и методическая классификация языковых средств выражения уверенности – сомнения в диалогической речи // Содержание и методика преподавания иностранных языков в средней школе: респ. сб. Горький, 1974. С. 30–43.
3. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностр. яз. в shk. 1973. № 4. С. 66–72.
4. Леонтьев А.Я. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
5. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 368 с.
6. Тарасова О.Н. Особенности реагирующего поведения адресата в случаях вербального общения // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. Иваново, 2017. Вып. 11. С. 61–66.

О. Н. Тарасова

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

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

В статье анализируется специфика речевого воздействия, которое может реализовываться с помощью как вербальных, так и невербальных средств коммуникации. Рассматриваются различные факторы, способствующие достижению наибольшего эффекта в коммуникации. Выявлены наиболее характерные черты вербального и невербального реагирующего поведения адресата в гендерном аспекте.

Ключевые слова: невербальная коммуникация; невербальные компоненты коммуникации (НВК); речевое воздействие; говорящий; адресат; коммуникативный акт; эмоциональная реакция.

В современном научном пространстве формируется новая интегральная наука, которую можно назвать речевым воздействием [6, 7, 10, 13].

Особый интерес к изучению проблем речевого воздействия возник во второй половине XX в., что связано главным образом с развитием средств массовой информации. Речевое воздействие – наука о выборе подходящего, адекватного способа речевого воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, об умении правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения для достижения наибольшего эффекта [10].

Е. Ф. Тарасов даёт следующее определение речевому воздействию: «это человеческое общение, взятое в определённом аспекте, и одновременно область исследования процессов воздействия людей друг на друга в ходе их общения» [12, с. 5]. Быть субъектом речевого воздействия – это значит регулировать деятельность своего собеседника, т. к. при помощи речи мы побуждаем другого человека совершить какое-либо действие [12].

Лингвистическая теория исходит из положения о том, что текст, как письменный, так и устный, является частью речевого поведения, а речевое поведение является частью поведения вообще. Любое поведение имеет определенную цель и представляет собой последовательность действий, решающих определенную задачу в рамках некоторого конкретного контекста. Текст также выполняет определенную поведенческую задачу в рамках конкретного контекста. Строя текст, используя те или иные речевые средства, говорящий (адресант текста) заранее рассчитывает на определенную реакцию собеседника [1, 2]. Средства, с помощью которых адресант пытается воздействовать на адресата (т. е. того, к кому обращается адресант и на чью реакцию он рассчитывает), могут выбираться им осознанно и бессознательно. Следовательно, в случае сознательного выбора речевых средств речь идет о сознательном воздействии адресанта на адресата, в случае же бессознательного выбора средств речь идет о бессознательном воздействии на адресата.

Может быть выделено несколько коммуникативно-прагматических целей с учётом фактора речевого воздействия:

1) информативная – направлена на предоставление информации адресату;

2) побудительная – побуждает адресата к реакции на содержание высказывания;

3) эмоционально-оценочная – выражение говорящим своего отношения к миру, при этом говорящий апеллирует к мнению адресата;

4) контактная – направлена на установление и поддержание межличностных отношений между участниками коммуникативного акта [5].

Любой акт коммуникации – это речевое действие ради воздействия адресанта на адресата, ради взаимодействия говорящего и слушающего в процессе предметно-практической и теоретико-познавательной деятельности. Текст – будь он по своей целеустановке собственно побудительным, вопросительным или повествовательным – имеет своей конечной целью обеспечить воздействие, т. е. побуждение в широком смысле.

Речевое воздействие является основой теории речевых актов: «На понятии речевого воздействия и должна, собственно го-

вора, базироваться прагмалингвистика как лингвистическая теория речевых актов» [11, с. 47].

Существуют различные подходы к анализу речевого воздействия, но самым эффективным, пожалуй, является тот, который объединяет психологические средства анализа процесса речевого воздействия и лингвистические средства описания речи в процессе речевого воздействия.

Речевое воздействие – это явно многофакторное явление, и предсказание эффекта базируется на учете действия всех возможных средств. Например, известно, что чрезмерная экспрессия может так повлиять на имидж автора сообщения, что он потеряет доверие слушателей, и воздействие, в остальном грамотное, может оказаться неэффективным. А неупорядоченное представление перлокутивных свойств языка не дает возможности учесть взаимовлияние разных факторов воздействия. Е. Г. Борисова предполагает, что перлокутивное описание языка должно строиться вокруг факторов, которые являются определяющими с точки зрения механизмов воздействия вербальных средств на адресата (при этом желателен и параллелизм с механизмами воздействия невербальных средств) [3]. Здесь она выделяет следующие факторы:

1. Достигаемый эффект. В соответствии с рекламистской традицией результатом воздействия может быть привлечение внимания, восприятие информации, наличие заинтересованности, согласие на действие.

2. Средства воздействия. Здесь обычно приводят список разнообразных свойств лексики, фонетики, синтаксических конструкций и даже морфологических категорий, которые своим присутствием в тексте (а чаще, конечно, во взаимодействии) вызывают один из вышеназванных эффектов.

3. Стратегии воздействия. Можно привести следующие приемы, обеспечивающие достижение требуемого эффекта: повторение (хотя связь между числом повторений и достижением требуемого эффекта непрямая, она, несомненно, имеется); намек (имплицитный вывод): эта стратегия основана на включении адресата в мыслительную деятельность в нужном автору направлении; последовательный вывод, который, однако, может оказаться неправильным или заведомо ложным; ссылка на авторитет может ис-

пользоваться сама по себе или как основание для вывода. В целом стратегии очень часто используются во взаимодействии [3].

Следует различать два основных аспекта воздействия: вербальный и невербальный [10]

Вербальное (от лат. *verbum* – слово) воздействие – это воздействие при помощи слов. При вербальном воздействии имеет значение то, в какой речевой форме вы выражаете свою мысль, в каких словах, в какой последовательности, как громко, с какой интонацией, что, когда, кому говорите.

Невербальное воздействие – это воздействие при помощи несловесных средств, которые сопровождают нашу речь (жесты, мимика, поведение во время речи, внешность говорящего, дистанция до собеседника и др.).

Правильно построенные вербальное и невербальное воздействия обеспечивают нам эффективность общения [10].

В процессе коммуникации реализуется не только речевое воздействие, но и воздействие невербальных компонентов коммуникации. Ваше высказывание окажет большее влияние на адресата, если вы при этом улыбнётесь, или прикоснётесь к собеседнику, или будете смотреть ему прямо в глаза. Далеко не последнюю роль играют фонетические средства воздействия [9].

Следует отметить огромную роль эмотивной функции просодических и тембральных средств в целях оптимизации речевого воздействия. Важно помнить о правильном совмещении коммуникативной и эмотивной функций при реализации таких фонетических средств, как мелодия, ударение, темп, паузация, громкость, они способствуют оптимизации речевого воздействия звучащей речи. Среди вышеперечисленных фонетических средств большая роль принадлежит паузации, связанной с членением речевого потока.

Многие исследователи также отмечают высокий воздействующий потенциал взгляда в процессе коммуникации, даже в тех случаях, когда не задействовано речевое воздействие [14].

Прикосновение тоже может иметь сильное воздействие на собеседника: в тех случаях, когда, например, оно сопровождает какую-либо просьбу. Интересным представляется тот факт, что многие исследователи доказали, что прикосновение в сочетании со взглядом имеет очень большую степень воздействия на собе-

седника. Меньше исследований было посвящено изучению воздействующего потенциала мимики и жестов. Но некоторые исследования подтвердили, что большое влияние на адресата имеет улыбка.

Убеждение также является воздействием. По мнению А. В. Динцис, именно совокупность средств двух каналов коммуникации – вербального и невербального, декодируемых одновременно, даёт высший эффект в реализации функции убеждения [4]. В случаях, когда значение, передаваемое кинесическими средствами, дублирует вербальную информацию, повышается эффективность восприятия информации. Позы, жесты, мимика в ряде случаев реализуют функцию убеждения более эффективно, чем лексико-грамматические средства [4]. А. В. Динцис также отмечает, что реализация функции убеждения почти всегда сопровождается жестами, мимикой, изменениями поз, хотя убеждающее воздействие может осуществляться исключительно вербальными средствами, такими как употребление эмоционально-окрашенной лексики, лексического повтора, инверсии [4].

На примерах, отобранных из художественного текста, нами были проанализированы ситуации комбинированного вербального и невербального воздействия коммуниканта 1 (говорящего) на коммуниканта 2 (адресата).

Сначала рассмотрим случаи, когда адресатом является женщина. Представим этот коммуникативный акт с помощью следующей схемы: $ВКк1 + НВКк1 > НВКк2 + ВКк2(Ж)$.

Важным фактором, влияющим на результат коммуникации, являются эмоции, которые человек испытывает и в зависимости от эмоционального настроения может положительно или отрицательно относиться к вербальным и невербальным действиям коммуниканта 1 (говорящего) [8, с. 52].

На основе проанализированного материала можно сделать вывод о том, что результатом вербального и невербального воздействия коммуниканта 1 чаще всего являются эмоциональные реакции (ЭР), передаваемые посредством таких контролируемых типов невербальных компонентов коммуникации (НВК) коммуниканта 2, как фонационные, мимические, миремические, или посредством неконтролируемых типов НВК, таких как физиологические реакции.

ЭР, выражаемые с помощью [НВКк2 (фонационный) + ВКк2], в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части и НВК коммуниканта 1 миремического и фонационного типа. Фонационные НВК в сочетании с вербальной частью чаще всего вызывают положительные ЭР – радость, удовольствие. Кроме того, здесь также можно говорить и о симметрии фонационных НВК в ряде случаев. Миремические НВК в сочетании с ВК могут в равной степени часто вызывать как положительные, так и отрицательные ЭР, передаваемые с помощью фонационных НВК.

Рассмотрим пример:

(1) *“You have a perfect figure,” he answered, “and the most entrancing legs”. I didn’t like the way he was looking at me. It was almost as if he saw me without any clothes on. “I might swim later – I don’t know,” I said coldly. I walked away to the house and he made no effort to stop me [15, p. 65].*

В рассматриваемом примере вербальная часть, принадлежащая коммуниканту 1, представляет собой ассертив, в состав которого входят местоимение *you*, обращённое к адресату, и ряд положительно коннотированных языковых единиц, что способствует большему привлечению внимания адресата и лучшему установлению контакта с ним. Однако НВК коммуниканта 1 миремического типа позволяет понять истинную ЭР и представлен таким языковым коррелятом, как глагол *to look at smb*. Реакцией на воздействие является ЭР, передаваемая с помощью вербальной части коммуниканта 2, которая носит нейтральный характер и не позволяет понять ЭР, проявляемую коммуникантом 1, и НВК фонационного типа, который представлен глагольным словосочетанием *to say coldly*, которое способствует передаче возникнувшей у коммуниканта 2 отрицательной реакции (злости), о чём свидетельствует семантика наречия *coldly*.

ЭР, передаваемые с помощью [НВКк2 (мимический) + ВКк2], в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части и НВК коммуниканта 1 миремического или мимического типа. НВК миремического типа вместе с ВК в основном вызывают у коммуниканта 2 такие отрицательные ЭР, как неприятное удивление, злость. НВК мимического типа в сочетании с вербальной частью в равной степени одинаково часто вы-

зывают положительные и отрицательные ЭР коммуниканта 2. Явление симметрии мимических НВК является для рассматриваемых ситуаций характерным.

Приведём пример, когда коммуникант 2 испытывает положительные эмоции:

(2) *Sally gave a little laugh. "I expect he's been too busy. And I don't think it's indigestion that's kept you awake 'til this hour, so it must have been something else!" Lucy could not help but smile. "Good night, Mam" [16, p. 37].*

В анализируемом случае в вербальной части не содержится дополнительных средств воздействия на адресата, и вербальная часть представляет собой ассертивы. НВК фонационного типа коммуниканта 1 представлен таким языковым коррелятом, как глагольное словосочетание *to give a little laugh*. В результате данного воздействия коммуникант 2 испытывает такую положительную ЭР, как радость/удовлетворение. Данная ЭР выражена с помощью вербальной части (экспрессив, содержащий обращение к коммуниканту 1) и НВК мимического типа коммуниканта 2, представленного глагольным словосочетанием *can't help but smile*. ЭР, которые выражаются с помощью [НВКк2 (миремический) + ВКк2], могут чаще всего являться результатом воздействия вербальной части и миремического НВК коммуниканта 1 в сочетании с вербальной частью. Достаточно часто наблюдается явление симметрии миремических НВК. НВК миремического типа в сочетании с ВК в большинстве случаев вызывают у коммуниканта 2 такие отрицательные ЭР, как неприятное удивление, злость. И, наконец, ЭР, передаваемые с помощью [НВКк2 (физиологическая реакция) + ВКк2], в основном являются результатом воздействия мимических НВК в комбинации с вербальной частью. Чаще всего мимические НВК в рассматриваемых коммуникативных ситуациях вызывают у коммуниканта 2 такую отрицательную ЭР, как смущение.

Подводя итог, отметим, что для проанализированных коммуникативных ситуаций характерно явление симметрии фонационных, мимических и миремических НВК. Миремические НВК в сочетании с вербальной частью могут вызывать у коммуниканта 2 ЭР, передаваемые чаще всего с помощью фонационных, мимических и миремических НВК. В большинстве случаев миремиче-

ский НВК в сочетании с ВК вызывает отрицательные ЭР у коммуниканта 2. Мимические НВК в сочетании с вербальной частью вызывают ЭР, передаваемые в основном с помощью мимических НВК и физиологических реакций. Мимические НВК чаще также вызывают отрицательные ЭР.

Теперь рассмотрим случаи, в которых результатом воздействия вербальной части и НВК коммуниканта 1 является ЭР коммуниканта 2 (мужчины), выражаемая с помощью НВК, за которым следует вербальная часть (или наоборот), или вербальная и невербальная части воспроизводятся одновременно.

Представим этот коммуникативный акт с помощью следующей схемы: $ВКк1 + НВКк1 > НВКк2 + ВКк2(М)$.

На основе проанализированного материала можно сделать вывод о том, что результатами вербального и невербального воздействия коммуниканта 1 чаще всего являются такие ЭР коммуниканта 2, которые выражаются с помощью фонационных, мимических, миремических, тактильных НВК. Итак, ЭР, выражаемые с помощью [НВКк2 (фонационный) + ВКк2], в большинстве случаев являются результатом воздействия вербальной части и НВК коммуниканта 1 миремического и фонационного типа. Фонационные НВК в сочетании с вербальной частью в большинстве случаев вызывают отрицательные ЭР у коммуниканта 2, такие как злость, раздражение, в то время как миремический НВК в сочетании с ВК чаще вызывает такие положительные ЭР, как радость, удовольствие. Отметим, что в ряде случаев также наблюдается симметрия фонационных НВК.

Рассмотрим пример:

(3) *“It is impossible!” Tamara protested. There was an unmistakable hostility in her voice and Mr. Lawson said quietly: “I know the story only too well, but we cannot entirely blame the present Duke for his father’s attitude when Lord Ronald wished to marry your sister”* [16, p. 124].

В приведённом примере вербальная часть коммуниканта 1 представлена ассертивом, в котором нет дополнительных средств воздействия на адресата. НВК коммуниканта 1 фонационного типа представлен словосочетанием *unmistakable hostility in one’s voice*, манифестирующим отрицательную ЭР говорящего (злость), на что указывает семантика существительного *hostility*. Реакцией

на воздействие является ЭР, представленная с помощью вербальной части коммуниканта 2 (тоже ассертив), а также НВК фонационного типа *to say quietly*. Иллокутивной целью высказывания коммуниканта 2 (вербальная часть) является попытка коммуниканта 2 несколько успокоить коммуниканта 1 и тем самым продолжить коммуникацию, т. к. в другой ситуации коммуникант 2 мог бы просто уйти. В невербальном коде повествователь-наблюдатель передаёт это с помощью фонационного НВК, языковым коррелятом которого предваряется высказывание.

ЭР, передаваемые с помощью [НВКк2 (мимический) + ВКк2], в большинстве случаев являются результатами воздействия вербальной части и НВК коммуниканта 1 фонационного или мимического типа, которые в сочетании с вербальной частью чаще всего вызывают у коммуниканта 2 такие отрицательные ЭР, как раздражение, злость. Кроме того, характерной является симметрия мимических НВК в рассматриваемых ситуациях.

Приведём пример:

(4) “*Glad to have you along.*” *The easy boyish grin twinkled in Jack’s eyes. Falling back in his chair Cecil returned the smile. “Don’t be late for the ferry,” he said* [17, p. 94].

Вербальная часть коммуниканта 1 представляет собой экспрессив, в котором есть местоимение *you*, делающее экспрессив в большей степени направленным на коммуниканта 2. НВК коммуниканта 1 миремического типа представлен предложением *the grin twinkled in smb’s eyes*, в котором существительное *grin* модифицировано прилагательными *easy*, *boyish*, семантика которых способствует передаче положительной ЭР коммуниканта 1 (радости). НВК коммуниканта 2 мимического типа представлен таким языковым коррелятом, как глагольное словосочетание *to return the smile*, которое также отражает положительную ЭР коммуниканта 2, возникшую в результате воздействия. Интересно, что если коммуникант 1 «улыбнулся глазами», то в ответ мы видим НВК коммуниканта 2 другого типа, но по сути той же разновидности – он улыбнулся в прямом смысле слова. Вербальная часть коммуниканта 2 представляет собой директив и, кажется, совсем не связана с репликой коммуниканта 1 (экспрессивом), но на самом деле коммуниканты обмениваются шутливо-насмешливыми репликами в адрес друг друга (о чём свидетельствует прагматический

контекст), поэтому в контексте реплика коммуниканта 2 выглядит вполне логичным ответом на реплику коммуниканта 1.

ЭР, которые выражаются с помощью [НВКк2 (миремический) + ВКк2], могут являться результатом воздействия вербальной части и миремического или мимического НВК коммуниканта 1 в сочетании с вербальной частью. Эти НВК в сочетании с ВК в большинстве случаев вызывают в одинаковой степени часто как положительные, так и отрицательные ЭР у коммуниканта 2. Также характерна для данных ситуаций и симметрия миремических НВК.

Различные ЭР, передаваемые посредством [НВКк2 (тактильный) + ВКк2], в большинстве случаев могут являться результатом воздействия миремических, фонационных или жестовых НВК коммуниканта 1 в сопровождении вербальной части. Миремические НВК в сочетании с вербальной частью чаще всего вызывают у коммуниканта 2 такие отрицательные ЭР, как страх, испуг. Жестовые и фонационные НВК в сочетании с ВК, напротив, в основном вызывают положительные ЭР: радость, заботу. Симметрия тактильных НВК в данных коммуникативных ситуациях не является характерной.

Итак, подводя итог, отметим, что для рассмотренных коммуникативных ситуаций характерно явление симметрии НВК фонационного, мимического и миремического типов. НВК миремического типа в сочетании с вербальной частью могут вызывать у коммуниканта 2 ЭР, передаваемые с помощью в основном фонационных, тактильных и миремических НВК в сочетании с ВК. Кроме того, эти ЭР могут быть как положительными, так и отрицательными. Фонационные НВК коммуниканта 1 в комбинации с ВК могут вызывать у коммуниканта 2 ЭР, выражаемые чаще всего с помощью фонационных, мимических и тактильных НВК вместе с вербальной частью. Чаще фонационные НВК и ВК вызывают отрицательные ЭР у коммуниканта 2.

Таким образом, речевое воздействие имеет свой собственный, не изучаемый никакой другой наукой предмет – эффективное общение, формирующий терминологический аппарат, практическое применение, поэтому есть все основания рассматривать и разрабатывать речевое воздействие как самостоятельную науку. Это представляется многим исследователям актуальной и современной научной задачей.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. М., 1981. Т. 40. № 4. С. 356–367.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998. 896 с.
3. Борисова Е.Г. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. М., 2000. 268 с.
4. Динцис А.В. Просодические и кинесические средства реализации функции убеждения (на материале английского публичного судебного монолога): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 16 с.
5. Киселёва Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. 160 с.
6. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М., 1974. 80 с.
7. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 368 с.
8. Наградова Л.А. Эмотивная функция языка в иноязычной диалогической речи // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. Вып. 11. Иваново, 2017. С. 51–56.
9. Потапова А.А. Фонетические средства оптимизации речевого воздействия // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 199–209.
10. Стернин И.А. Речевое воздействие как интегральная наука. Воронеж, 2002. 224 с.
11. Сусов И.П. Семиотика и лингвистическая прагматика // Язык, личность и дискурс. Тверь, 1990. С. 45–50.
12. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 5–19.
13. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989. 159 с.
14. Andersen P.A. Nonverbal communication: forms and functions. N.Y., 1998. 448 p.
15. Cartland B. The Elusive Earl. Sydney 1976. 234 p.
16. Cartland B. Penniless Peer. Sydney, 1975. 198 p.
17. Sparks N. At First Sight. L., 2004. 312 p.

О. Н. Тарновская

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ
(ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)**

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

В статье рассматриваются некоторые методические приемы в овладении студентами навыками реферирования, аннотирования и рецензирования оригинальных статей на иностранном языке по специальности на завершающем этапе обучения.

Ключевые слова: реферирование; аннотирование; рецензирование; завершающий этап обучения; статья по специальности на иностранном языке; методические приемы в обучении.

В соответствии с действующими стандартами обучение будущих специалистов иностранному языку должно носить профессионально ориентированный характер.

В процессе курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе должен быть осуществлен переход от изучения иностранного языка как учебного предмета к его практическому применению в профессиональных целях, что является основной задачей на завершающем этапе обучения.

В настоящей статье рассматриваются некоторые вопросы организации как обязательных аудиторных, так и других форм учебного процесса на завершающем этапе обучения.

«Конечная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе должна быть направлена на формирование у выпускников умения самостоятельно и с различной целевой установкой читать оригинальную литературу по специальности для получения необходимой информации» [1, с. 42]. Для успешного решения этой задачи необходимо определить:

- характер и объем текстового материала, который следует использовать для обучения чтению на завершающем этапе;

- наиболее эффективные приемы работы с текстом, которые способствовали бы совершенствованию умения самостоятельного чтения с варьируемыми задачами.

В соответствии с программами на завершающем этапе обучения должны использоваться тексты по специальности. При этом в центре внимания должна быть содержательная сторона текстов для чтения. Представляется, что при решении вопроса об отборе материала для обучения чтению литературы по специальности обязательным должно быть исследование реального информационного потока, необходимого для профессиональной подготовки специалистов. Поэтому первой задачей при обучении чтению такой литературы представляется ознакомление студентов со спецификой тематического спектра изданий текстов на иностранном языке. «Изучение тематического спектра литературы по специальности следует осуществлять на основе тех источников информации на иностранном языке, обращение к которым является необходимым для той или иной профессиональной группы» [2, с. 110].

Согласно данным информатики, для передачи и распространения научно-технической информации существуют многообразные печатные – как первичные, так и вторичные – источники информации, фиксирующие результаты исследований и научно-технических разработок.

К разряду первичных источников относятся книги (учебники, руководства, монографии), периодические издания; к разряду вторичных – рефераты и аннотации, являющиеся результатом переработки информации, которая была уже ранее отражена в первичных информационных документах.

Для кафедры иностранных языков представляется необходимым располагать сведениями о видовой структуре отраслевого информационного потока с тем, чтобы иметь возможность обеспечить учебный процесс теми видами источников научно-технической информации, которые наиболее актуальны для данной специальности.

Современные требования, предъявляемые к уровню квалификации специалиста, предполагают при получении профессиональных знаний чтение литературы по специальности на иностранном языке, ее активное использование в учебно-исследовательской рабо-

те и последующей профессиональной деятельности. «Качество выполнения студентом научно-исследовательских задач в значительной степени зависит от того, в какой мере он умеет пользоваться необходимой литературой не только на родном, но и на иностранном языке. Последнее предполагает достаточно высокий уровень сформированности умения читать на иностранном языке и владения определенными способами обработки полученной информации» [3, с. 76].

В отличие от I и II этапов, на завершающем этапе обучения ставится задача формирования у студентов умений самостоятельно читать тексты по специальности с различными целями (просмотра, поиска требуемой информации, ознакомления и углубленного изучения) и выполнять различные виды работ с оригинальной литературой по специальности в соответствии с задачами профилирующих кафедр (переводы, доклады, реферативные сообщения, аннотации и т. п.).

Исходя из этого в целях совершенствования и формирования у студентов данных умений на завершающем этапе обучения могут быть рекомендованы следующие формы работы над текстами по специальности.

Прежде всего это выполнение специальных заданий к текстам. Такими заданиями могут быть задания типа:

1) просмотреть статьи, включенные в пособие или в журнал, и отобрать из них те, которые: а) относятся к данной теме; б) освещают вопрос о...;

2) из отобранных статей найти ту, которая информирует о...;

3) в отобранной статье назвать разделы, которые не соответствуют теме аудиторного занятия;

4) найти новую информацию, сообщаемую в данной статье, и т. д.

Для создания у студентов общего представления о содержании статьи по специальности и снятия трудностей, которые могут возникнуть у студентов при первом просмотре статьи, необходимо обратить их внимание на рисунки, графики, таблицы, цифровые данные, имена собственные, названия фирм, сокращения, библиографию. Продолжением работы над статьей будут задания на поиск заданной информации: нахождение конкретных данных, фактов и положений.

«Особенностью III этапа обучения является применение специальных форм работы над текстами: реферирования, аннотирования, рецензирования. Названные формы работы – это способы переработки текста, базой для которых является информативное чтение» [4, с. 34].

На завершающем этапе обучения рекомендуется использовать такую форму работы над текстом по специальности, как реферирование, сущность которого сводится к сжатию, свертыванию общего содержания в тексте. Процесс реферирования включает в себя несколько этапов, следующих за чтением с установкой на последующее реферирование: этап ознакомления и ориентировки в тексте; этап выделения логической схемы текста и обобщения многогранной информации в одну или несколько ведущих смысловых вех; этап свертывания информации до искомого реферата.

При обучении реферированию рекомендуются следующие задания:

- разделить текст (статью) на подтемы;
- выделить в тексте основные (ключевые) фрагменты;
- выделить в тексте лексико-тематические цепочки;
- составить логическую схему текста;
- обобщить содержание текста с учетом ключевых фрагментов и логической схемы.

«Сложным видом компрессии текстов является аннотирование. Представляется, что каждый грамотный специалист должен уметь составить аннотацию, зафиксировав в предельно лаконичной форме основное содержание статьи. Из всех типов аннотирования для специалистов всех профилей наиболее важным и имеющим практическое значение является аннотирование реферативного характера» [5, с. 51].

Для формирования умения аннотирования рекомендуется выполнение специальных упражнений с текстом, к наиболее распространенным из которых можно отнести: выделение в тексте «смысловых вех»; нахождение предложений, в которых содержится основная информация; отбор клишированных выражений для написания данной аннотации; «сжатие» реферата до аннотации.

«Новой формой работы над текстом на завершающем этапе обучения является учебное рецензирование. Этот вид работы особенно актуален в свете новых задач высшей школы, так как

способствует развитию у студентов навыков самостоятельной исследовательской работы» [6, с. 27].

Обучение рецензированию можно начинать лишь после того, как студенты овладели соответствующим теоретическим курсом по специальности. Для успешного обучения рецензированию рекомендуется предъявить студентам модели рецензии, показать ее структурно-семантические особенности, обратив особое внимание на ту часть, где содержатся критические замечания.

Работу по составлению реферата, аннотации или рецензии рекомендуется завершать анализом готового реферата, аннотации и т. д., проводимым коллективно в аудитории.

Перевод не рассматривается как цель обучения в вузах неязыковых специальностей, на всех этапах обучения перевод служит способом контроля понимания текста. Потребность в переводе возникает у специалиста тогда, когда необходимо с максимальной точностью определить закодированную в тексте информацию, проникнуть в ее детали.

Список использованной литературы

1. Базонова А.В. Реферирование текстов на французском языке. М.: Высш. шк., 2011.
2. Гритчук М.А. Пособие по английскому языку для факультетов русского языка и литературы педвузов. М.: Высш. шк., 2009.
3. Коломенская И.Д. Проблемы интенсификации курсов обучения иностранным языкам на неспециальных факультетах // Межвуз. сб. науч. тр. М., 1998.
4. Крупнов В.Н. К вопросу о дальнейшем развитии методики обучения переводу в высшей школе. Тетради переводчика. М., 2000. Вып. 20.
5. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 2000.
6. Миронова В.Ю. Пособие по развитию навыков устной речи на немецком языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк., 2002.

И. К. Тихонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДА КЕЙСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

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

В статье рассматриваются особенности использования игровой технологии и метода кейсов при обучении иностранным языкам в вузах негуманитарного профиля. Уточняется определение метода кейсов, описываются фазы работы с данным методом, определены положительные моменты данного метода.

Ключевые слова: кейс; кейс-метод; метод кейсов; case study (кейс стади); профессионально ориентированное обучение; иностранный язык; игровые технологии.

В практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе одним из важнейших компонентов является обучение профессионально ориентированному общению, в процессе которого формируется профессиональная коммуникативная компетенция как основной компонент иноязычной профессиональной подготовки студентов.

Как достаточно эффективный инновационный метод обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке зарекомендовал себя метод кейсов (case study). «Для того чтобы процессы воспитания и обучения были результативными, а именно обеспечивали развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества, необходимо грамотное управление деятельностью студенческой группы» [2].

Кейс-метод широко и успешно используется в тренингах коммуникативных навыков во всем мире и продолжает завоевывать новых сторонников, но для российских учебных заведений кейс-метод является довольно новой технологией.

В российской образовательной практике только в 90-е годы XX века, когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом и кейс-метода, в частности. Среди кейсологов-теоретиков и практиков следует упомянуть отечественных специалистов Г. Багиева, Г. Конищенко, В. Наумова, А. Сидоренко, Ю. Сурмина, П. Шеремета.

В переводе с англ. *case* – случай, ситуация, а также доказательства, сумма доводов, аргументация, следовательно, *case study* – это процесс исследования с использованием аргументации на основе реальных ситуаций.

Метод *case study* в педагогике основывается на применении конкретных учебных ситуаций (*cases*), описаний определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидуумов, ориентирующих обучающихся на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения с последующим разбором на учебных занятиях. Некоторые исследователи отмечают также то, что метод кейсов может быть использован в качестве промежуточного или итогового контроля наряду с такими привычными методами, как тест или экзамен. *Case study* – специфический метод обучения, применяемый для решения образовательных задач. Родиной данного метода являются США, а точнее, Школа бизнеса Гарвардского университета, хорошо известная своими инновационными разработками. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания достаточно локальной профессиональной области – управленческих дисциплин.

В настоящее время сосуществуют две классические школы *case study* – гарвардская (американская) и манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая школа предполагает многовариантность решения проблемы. Ведущая роль в теоретической разработке метода и практическом его применении принадлежит американским преподавателям (Dr. Copeland, J. A. Erskine, M. R. Leenders, L. A. Mauffette-Leenders, R. Merry).

Метод получил название *кейс-метод* или *кейс-технология* (обучение на примере конкретных случаев). Сущность этого способа обучения заключается в том, что обучающимся предлагается конкретная ситуация (*case*), которая обсуждается на занятиях и

служит основой для дальнейшего обсуждения и принятия обоснованного решения. Процесс обучения с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения.

Кейс-метод может быть успешно использован на занятиях по иностранному языку, поскольку данный метод комплексный и содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У обучающихся появляется реальная возможность общения на иностранном языке в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. Успех кейс-метода зависит от трех основных составляющих: качества кейса, подготовленности обучающихся и готовности самого преподавателя к организации работы с кейсом и ведению дискуссии.

Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения учащихся анализу разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. Кейс-технология (метод) обучения – это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление. И если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Различаются следующие виды кейсов:

- практические кейсы: данные кейсы должны как можно реальнее отражать вводимую ситуацию или случай;

- обучающие кейсы: основной задачей их выступает обучение;
- научно-исследовательские кейсы, которые ориентированы на включение обучающихся в исследовательскую деятельность.

Метод представляет собой поэтапную работу над проблемной ситуацией.

Подготовительный этап – это сбор и формирование информационного и раздаточного материала. Данный этап осуществляется непосредственно преподавателем, иногда с привлечением наиболее подготовленных обучающихся для помощи при выборе источников информации (определенных интернет-ресурсов, сайтов, блогов) и оказания технической поддержки (перенос информации на электронные носители, создание мультимедийных презентаций, запись видеоматериалов и т. п.).

Продуктами данного этапа являются:

1) пояснительная записка для преподавателя с описанием особенностей задания и специфики работы с ним;

2) собственно сам кейс: описание какой-либо конкретной проблемной ситуации, т. е. заранее оформленный преподавателем материал, подготовленный, как правило, на основе фактически существовавших случаев, но без упоминания реальных имён и названий или с их заменой;

3) схема анализа ситуации: перечень вопросов и/или заданий, необходимых для выявления пути (путей) решения существующей проблемы, предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

4) сопутствующий материал, необходимый для выполнения задания (дополнительные сведения, уточнения, таблицы, анкеты, схемы и т. д.).

Рабочий этап – это собственно знакомство обучающихся с содержанием кейса, его анализ, диагностика проблемы, поиск путей её решения самостоятельно или в процессе дискуссии с другими обучающимися, с преподавателем. Рабочий этап над проблемной ситуацией представляет собой коллективный поиск путей её решения. Обучающиеся высказывают свои мнения, спорят, выбирают верные решения. Важно обращать внимание аудитории на необходимость комплексного подхода к проблеме, т. е.

определить ошибки, предложить несколько вариантов исправления ошибок или их предотвращения.

Заключительный этап – принятие решений по проблеме в ходе заключительного обсуждения на занятии.

Таким образом, метод кейсов всегда предполагает и самостоятельную работу студента, и «мозговой штурм» в рамках малой группы, и публичное выступление с представлением и защитой предполагаемого решения.

Применение данного метода при обучении иностранному языку эффективно для студентов неязыковых вузов. Объясняется это тем, что «кейс-метод, относящийся к интерактивному обучению, повышает мотивацию и вовлеченность учеников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности» [3]. Он также «формирует у обучающихся способность к саморазвитию и самообразованию» [4].

Процесс изучения иностранного языка в неязыковом вузе направлен на формирование следующей компетенции в соответствии с ФГОС ВО+: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [5]. Именно использование кейс-технологии на уроках иностранного языка направлено на «реализацию данной компетенции, а также на развитие как языковых, так и неязыковых компетенций обучающихся» [6].

Применение кейс-метода на уроках английского языка в неязыковом вузе способствует формированию у студентов собственного мнения по конкретной теме. Объектом рассмотрения может быть любая тема на английском языке. Преимуществом использования данной технологии на уроке английского языка является то, что студенты анализируют информацию, делают предположения и формулируют выводы на иностранном языке. Следовательно, данный вид работы помогает студентам активизировать и применить знания английского языка.

Кейс представляет собой определенную ролевую систему. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в игровой метод обучения, сочетающий в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля [7].

Возможны варианты сочетания кейс-метода и игровой технологии:

- первый вариант: когда игра включается в описание кейса, решение которого предполагает предварительное проигрывание ситуации;

- второй вариант: когда в игру включена ситуация, в процессе ее разыгрывания возникает необходимость создания кейс-метода.

Интеграция этих двух методов положительно влияет на учебный процесс, придает ему новый потенциал творчества. Так, в рамках изучения темы «Устройство на работу» возможно проведение игры «Собеседование», что можно представить следующим образом. «Работодатель» отбирает резюме соискателей. Все резюме лежат у него на рабочем столе. Студенты делятся на три группы, и каждой группе нужно придумать название. Каждая группа выбирает одного студента, который собственно и будет «работодателем». Студентам раздаётся комплект резюме. «Работодателю» за 5 мин нужно на листе перечислить критерии отбора кандидатов. «Работодателю» и группе по этим критериям нужно отобрать резюме кандидатов. Далее в совместном обсуждении каждая группа должна выработать общее решение о том, какие резюме и почему надо отобрать для доклада директора. Далее студент-«работодатель» защищает решение своей группы и предоставляет эту информацию на иностранном языке и на информационных носителях.

При изучении темы *Company* рассматривается следующий случай: крупная кондитерская компания, выпускающая шоколад и шоколадные конфеты, в последние два года сталкивается с постепенным снижением объема продаж и ростом издержек, в связи с чем наблюдается уменьшение прибыли. Студенты, выступающие в роли руководителей компании, анализируют причины такого состояния дел и обсуждают, как правильнее будет распределить имеющиеся полтора миллиона евро, чтобы найти выход из сложившейся ситуации: потратить ли их на расширение компании, на модернизацию оборудования, на проведение маркетингового исследования и т. д.

Данные кейсы (а также все остальные, представленные в учебниках *Market Leader*) предлагают достаточно интересные

экономические ситуации, подходящие для анализа на практических занятиях по деловому английскому языку. Они различаются по уровню обобщенности, по количеству представленной в них информации, по сложности проблемы.

В результате работы с этими кейсами решаются две важнейшие задачи: во-первых, студенты активизируют употребление терминологии и различных языковых структур и клише по изучаемой теме; во-вторых, они приобретают ценные навыки всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной коммуникации.

Повторению грамматики (*Language Review*) посвящена тема «Обозначение настоящего времени в английском языке», она включает всего три упражнения, которые имеют следующие формулировки заданий:

1. Объясните, какие времена английского глагола используются для обозначения действий, повторяющихся в настоящем, имеющих результат в настоящем, продолжающихся в настоящий момент, имеющих место всегда.

2. Найдите глагольное время в следующем абзаце прочитанного текста... и объясните значение этого времени.

3. Используя приводимые ниже записи, напишите статью в один из журналов по бизнесу о современном положении дел в одной из производственных компаний.

Как видно из формулировок заданий, грамматический раздел урока нацелен не столько на отработку навыка использования группы настоящих времён, сколько на анализ грамматических структур в письменных текстах тематики бизнеса и применение изученной грамматики в письменной речи.

Итак, главными целями метода *case study* являются анализ ситуации при конкретном положении дел и выработка практического решения. В конечном итоге оцениваются все предложенные варианты и выбирается лучший.

В заключение следует отметить, что применение кейсов должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным. Бесспорно, функциональное поле кейсов открывает широкие возможности для использования и дополняет традиционные, классические методы обучения английскому языку. Использование кейсов в препода-

вании английского языка – это ещё один шаг к интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство. В этой связи не стоит также забывать о роли английского языка – средства межэтнического общения – в глобализующемся мире, ибо его «контакт с другими языками приводит как к изменению последних в результате их взаимодействия с английским языком, так и влечет за собой значительные изменения внутри самого английского языка» [1, с. 15].

Список использованной литературы:

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

2. Дюмина С.В. Условия формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи как компонента личностных универсальных учебных действий // Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.И. Беленцов. 2015. С. 286–290.

3. Павленко В.Г. Интерактивные технологии обучения иностранному языку. Уральский науч. вестн. 2016. Т. 6. № 2. С. 3.

4. Дюмина С.В. Управление формированием универсальных учебных действий обучающихся как актуальная проблема современного образования // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 99–104.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: федер. закон Рос. Федерации от 9 фев. 2016 г. № 91.

6. Боброва Т.О. Кейс-технология в обучении деловому английскому языку // Мировая наука и современное общество: актуальные вопросы экономики, социологии и права: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. 2015. С. 17–20.

7. Земскова А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе // Совет ректоров. 2008. № 8. С. 12–16.

Л. А. Тюкина

ОПОРА НА МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

Ярославский государственный технический университет
e-mail: ltyukina@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос обучения немецкому языку студентов, уже изучавших ранее английский язык. Затрагиваются вопросы межкультурной коммуникации как помощи студентам при понимании тонкостей языка, при принятии их различий. Межкультурная компетенция имеет социально-политическое и социально-психологическое измерение, поскольку речь идет о восприятии и оценке других культур. В принцип обучения немецкому языку на базе английского, преподаваемого ранее в школе, также включены знания сходств и различий между культурами и культурными особенностями преподаваемых иностранных языков. Рассматриваются особенности с точки зрения языкового положения немецкого после английского языка, культурные различия в немецко-английских сравнениях, чтобы показать те области, в которых может быть полезным процесс осознания сходства и различий. Приведено краткое сравнение речевых высказываний на немецком и английском языках.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; культурные различия; обучение третьему языку.

Мы уже давно сталкиваемся с тем, что знать хотя бы один иностранный язык просто необходимо. В школах уже на протяжении нескольких лет вводится второй иностранный язык. Возникает вопрос: для чего нужен второй иностранный язык, если студенты и школьники и так перегружены новой информацией? Разве недостаточно только знания английского языка, который давно признан языком интернационального общения? Сегодня знание английского уже не воспринимается как нечто особенное –

большинство работодателей считает его базовой квалификацией. Ещё один иностранный язык даёт дополнительное преимущество при приёме на работу, позволяющее построить успешную карьеру в международной компании. Немецкий язык можно назвать «первым вторым иностранным языком» в Европе. Несмотря на кажущуюся сложность, чаще всего для изучения второго после английского языка выбирают именно его. Хотя в настоящий момент именно в Европе всё чаще говорят и о необходимости учить французский язык.

Иностранные языки в России и их преподавание сегодня очень востребованы, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние и на методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков диктует в свою очередь и свои условия. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур.

В отличие от так называемого естественного владения языком, т. е. родным языком, преподавание иностранного языка представляет собой контролируемый процесс. В центре экспертных дискуссий всегда стояли и стоят вопросы методов обучения: сторонники метода грамматического подхода спорят со сторонниками одноязычного подхода, монолингвизма и коммуникативного подхода – дисциплина «Немецкий язык как иностранный» представляет собой поиск правильной технологии обучения.

Если преподавание иностранного языка фактически понимается как урок и, следовательно, как педагогический процесс, то необходимо рассмотреть целый ряд методических вопросов. Каждый урок представляет собой совместную работу преподавателя и студента, вовлечение в урок ситуации, средств массовой информации, методов и целей. Поэтому для изучения немецкого языка как иностранного необходимо провести анализ мотивации обучения и социальных интересов в изучении этого иностранного языка. Только на основе такого анализа могут быть приняты решения о целях урока и связанных с ними темах, предметах, кото-

рые будут рассматриваться, методах использования и средствах массовой информации, которые будут использоваться.

Конечно, есть и профессиональные причины для выбора учебного материала для немецкого языка как иностранного. Связать их с целями мотивации обучаемого и функцией обучающегося является важной задачей планирования и подготовки уроков. Однако во взрослой среде сами обучающиеся определяют, почему и для каких целей они используют иностранный язык: хотят ли они подготовиться к туристическому путешествию, хотят ли они подготовиться к чтению литературы на иностранном языке, хотят ли они говорить или переписываться с деловыми партнерами, хотят ли они читать и понимать иностранную литературу для учебы или для собственной профессиональной практики и т. д. Преподаватель должен признать эти цели, чтобы соответствующим образом спланировать свои занятия.

Конечно, преподавание иностранного языка оказывает влияние на то, что преподается как язык, а также на средства массовой информации и методы, которые оно использует для этого. Для преподавания немецкого языка как иностранного это означает, что преподаватель не может просто преподавать немецкий язык, он должен заинтересовать, быть сам в гуще событий, стремительно развивающихся новшеств в преподавании.

В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

По вопросу межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам всегда ведутся дискуссии, однако в них больше ссылаются на страноведение и не конкретизируют выводов. Мы будем в дальнейшем исходить из того факта, что немецкий язык часто изучается как второй иностранный язык после английского, а также может быть использован для поддержки межкультурных навыков в коммуникативно-прагматической области.

Межкультурная коммуникация представляет собой особую форму коммуникации двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен информацией и культурными ценностями взаимодействующих культур. Процесс межкультурной коммуникации есть специфическая форма деятельности, которая не ограничивается только знаниями ино-

странных языков, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т. д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации.

Направление межкультурной коммуникации и преподавания иностранного языка до сих пор рассматривается в целом исключительно как два основных параметра: культура родного языка учащихся и культура изучаемого языка. Учитывают, тем не менее, также и другие знания иностранных языков учащимися: как, например, основная идея обучения третьим языкам возникает с точки зрения рассмотрения других культур и поддержки межкультурных компетенций принять дальнейшие основные параметры и исходить не только из двух, но даже из трех параметров. Если мы рассматриваем изучение немецкого языка после английского, то можем считать немецкий язык уже третьим языком (первым в данном случае считается родной язык), так же, соответственно, можно рассматривать и культуры: как первую, вторую и третью культуры. Немецкий язык в нашем случае является третьим языком и третьей культурой, английский – это второй язык и вторая культура.

Язык и культура родного языка могут изменяться в каждом конкретном случае. С точки зрения поддержки межкультурных компетенций в обучении иностранным языкам существует вопрос, каким образом при рассмотрении культуры 3, упоминании культуры 2 и процессе осознания сходств и различий между обеими культурными областями (в этом случае – культурные аспекты английских и немецких языковых и культурных областей) может быть полезно расширение межкультурной компетенции. Соответствующие требования были, правда, сформулированы с точки зрения страноведческого содержания и аспектов иностранного понимания уже Нойнером (1986) и Кристом (1999), но еще не были конкретизированы.

Поддержка межкультурной коммуникации в значении поддержки коммуникативных практик, таких как, например, встречи или приглашения, еще не доступна в обучении третьему языку. Поэтому речь в этой статье прежде всего пойдет о представлении размышлений о том факте, что немецкий язык часто изучается

после английского, о рассмотрении межкультурных аспектов и о том, что рассмотрение немецкого языка можно использовать также как целевую культуру другого иностранного языка.

Так как термин «межкультурная коммуникация» может употребляться в разных областях, рассмотрим различные области значения проблем межкультурной коммуникации и обучения иностранным языкам. Затем затронем особенности с точки зрения языкового положения немецкого после английского языка, культурные различия в немецко-английских сравнениях, чтобы показать те области, в которых может быть полезным процесс осознания сходства и различий.

При обучении третьему языку ведущими являются первоначальная постановка цели и методы обучения. При этом методологическими принципами, такими как поиск по сходствам и различиям, связывание с предшествующими опытами в занятии иностранными языками, можно выводить и контролировать, каким образом обучающиеся могут использовать поддержку межкультурных компетенций.

Межкультурная компетенция имеет социально-политическое и социально-психологическое измерение, поскольку речь идет о восприятии и оценке других культур. С другой стороны, у нее есть коммуникативно-прагматическое измерение, поскольку она должна быть способной к соответствующим языковым действиям в других культурных контекстах.

С одной стороны, межкультурная компетенция рассматривается в значении (иностранного) понимания других культурных кругов и осознания собственной культуры в качестве поддержки связи в межнациональных и мультикультурных контекстах [5, S. 121–126]. С другой стороны, межкультурная компетенция рассматривается как способность к соответствующим коммуникативным действиям в других культурных кругах. А именно:

а) с точки зрения рецептивных способностей, чтобы можно было соответствующе интерпретировать поведение представителей других культур;

б) с точки зрения производительных способностей, чтобы можно было лингвистически соответствующе действовать самим.

Учитывая эти определения целей обучения, различные аспекты межкультурной коммуникации будут значимы в обучении

как учебное содержание: с одной стороны, речь идет о рассмотрении других жизненных сфер (семья, гендерные отношения, организация, общественная и частная жизнь и т. д.) и проблематизации установок и стереотипов; с другой стороны, учитывая поддержку коммуникативных компетенций, – об отдельных областях применения языка по значению, в особенности таких, как содействие правил и конвенций для культурных и ситуационных соответствующих языковых отношений.

Предпосылками для межкультурных компетенций в коммуникативно-прагматическом значении являются в основном два типа знаний, или основ:

- во-первых, это знания языка и знания изучаемого языка;
- во-вторых, это знания социальных конвенций и соответствия языковых действий по значению.

С учетом знаний по изучаемому языку появилось представление о том, что изучаемые лингвистические компетенции можно описать как самостоятельную систему, которая в лучшем случае развивается и приближается к изучаемому языку.

В поддержку термина «международный язык» Нойнер (Neuner, 1999) создал для применения страноведческих знаний термин «международное общество». Аналогия представления стадий и развитий в языковых областях исходит из того, что даже наличие знаний об изучаемой стране может описываться как что-то самостоятельное и быть представлено в качестве подхода к действительности страны, а соответственно, к культуре изучаемого языка. Очевидно, подобное явление имеется в области страноведческого обучения при обучении иностранному языку, как оно устанавливалось в области обучения языковой системе исследования межнационального языка, похоже на явления перевода, интерференции и общепринятых высказываний [2, S. 193–203].

При этом аргументация Нойнера прежде всего опирается на то, что представления обучающихся не идентичны с действительностью и в существенных масштабах через обучение содействуют и формируются. Обучающиеся встречаются в обучении иностранному языку, таким образом, не мир изучаемого языка, «как он появился», а «предварительно подобранную конструкцию» мира изучаемого языка. Они встречаются *Zwischenwelt* (= промежуточный мир), который составлялся для них в целом определенными соци-

ально-политическими, педагогическими, лингвистическими или учебно-теоретическими предпосылками [2, S. 193–203].

В основном в принцип обучения третьему языку также включены знания сходств и различий между культурами и культурными особенностями преподаваемых иностранных языков. Это означает, что расширение немецкоязычного культурного и языкового пространства происходит также с учетом сходств и различий англоязычного культурного и языкового пространства.

Если мы сравним разные виды речевых высказываний, то увидим достаточно много сходств, что, несомненно, облегчает восприятие немецкого языка после английского. Тем не менее есть и определенные различия.

Например, фразы-приглашения (к действию, к размышлению) реализуются в английском с большим смягчением. Как правило, здесь находятся такие формулировки, как *would you mind (signing it, Sir) / I'm just wondering if (I could possibly back down) / I wonder if (we shouldn't take a taxi) / I suppose we could (walk along that road)* и т. д. Соответственные смягчения в немецком языке выражаются прежде всего через оттеночные частицы *vielleicht, doch, mal, einfach*. Например: *Könnten Sie's vielleicht noch unterschreiben, Herr Seidel? / Ginge das vielleicht, dass wir das noch mal rückgängig machen?*

Это показывает прежде всего, что различаются способы смягчения в обоих языках. В пределах обеих языковых систем могут быть определены различные степени смягчения.

При выражении благодарностей также находятся различия. В отношении формулирования благодарности в немецком языке более сильные различия в зависимости от степеней формальности, поскольку в формальных ситуациях используются более усовершенствованные формы и формулирования с более языковыми вариациями. Например: *ich bedanke mich ganz herzlich; ich danke Ihnen vielmals; ich bin ja so dankbar*. В английском языке, напротив, используются более простые формы благодарности при формальных ситуациях: *thanks very much*.

Так же, учитывая дискуссионный стиль, определяются различия в немецко-английском сравнении. Немцы имеют больше смысловых аспектов в центре внимания, англичане же имеют больше дружественных форм. У немцев акцент делается на ин-

формацию и истинное значение, у англичан, напротив, на рабочие отношения. При этом также оценивается высокая степень вовлеченности, при том, что вовлеченность проявляется, например, в обсуждениях спорных точек зрения и в содержательных спорах.

В отношении стратегий разговоров и стратегий обсуждений Коттхоф пришла к выводу, что для немецкого стиля характерно более сильное обозначение расхождений при разногласиях. Межличностные отношения немцев характеризуются в качестве менее радостных согласий, поскольку сходства в разговоре выделяются меньше, противоречия более прямо выражаются. В качестве оппозиционного формата они изображают то, что часть высказываний партнера разговора буквально продолжается и повторяется, что в результате показывает, что противоречия выражаются очень прямо [4, S. 375–397]. В остальном немцы используют больше «усиливающих наречий»: *überhaupt, durchaus, wirklich*, англичане, напротив, используют нечеткие указатели: *as far as I know, and so on* или ослабленные лексемы: *actually, probably* (Ibid.). Существует также типизация, что «немцы аргументируют агрессивно», которая показывает, что эта языковая область особенно актуальна в отношении иностранного восприятия и построения стереотипов.

Специально для области исследования и постулата «немецкий после английского» оказывается, что можно делать предметом обсуждения не только межкультурные контексты изучаемого языка, но и производить отношения к другим иностранным/англоязычным контекстам, это также может хорошо быть связано с разработками в области дидактики. Эти подходы, в принципе, можно легко расширить, уточнить, учитывая немецкие и англоязычные коммуникации.

Обучение немецкому языку в рамках межкультурного подхода строится на сравнении культур, традиций и обычаев, элементов истории, литературы Германии и страны, изучающей немецкий язык. С этой целью используются разнообразные формы работы (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная) в зависимости от проводимых видов занятий, которые также варьируются: это могут быть экскурсии, заочные виртуальные видеопутешествия по достопримечательностям Германии, деловые бизнес-телеконференции, викторины, олимпиады, телерепортажи

с мест событий о совместных проектах русских и немцев в различных сферах жизни.

Уровень овладения обучающимися иностранным языком формируется не только в результате непосредственной коммуникации с преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, необходимо создавать обстановку реального общения, связать преподаваемую информацию, составляющую содержание преподавания иностранных языков, с реальной повседневной жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Также можно успешно использовать тематические дискуссии на языке при реализованном общении с зарубежными гостями и без них (соответственно применительно на старшей ступени обучения), вовлечение в различные межкультурные ролевые игры, которые как раз и заключаются в общении, контакте, диалоге культур, способности понять и передать информацию.

Необходимо развивать внеаудиторные формы общения: кружки, литературные гостиные, в которых могут принимать участие все желающие. Также реальной иноязычной коммуникацией в контексте диалога культур, имеющей особую практическую направленность, является организация переписки на иностранном языке, которая возможна просто при наличии интернета. Сейчас существует множество обучающих онлайн-платформ, где можно найти партнера по переписке для тандемного изучения языка.

В заключение можно подчеркнуть, что основные вопросы межкультурной дидактики должны исследоваться более подробно не только в обучении третьему языку. Несмотря на это, можно сказать, что в отношении содействия межкультурных компетенций в обучении третьему языку является рациональной тематизация культурных контрастов и сходств по отношению к другим культурам иностранного языка с различных точек зрения.

Также можно констатировать, что включение и тематизация нескольких культурных кругов и коммуникативно-прагматических различий способствуют расширению коммуникативных компетенций во многих точках зрения. Отсюда кажется целесообразным еще заниматься открытыми вопросами о промежуточных мирах и представлении про культурные различия в коммуникативных

практиках и уже продолжить представленные заключения о немецко-английских контрастах коммуникативно ориентированных культурных сравнений, и все это дидактизировать для обучения третьему языку.

Список использованной литературы

1. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк, 2005.

2. Neuner G. (Hg.) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München: Iudicium, 1986. S. 193–203.

3. Christ H. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur // Bredella L., Delanoy W. (Hg.). Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1999. S. 290–311.

4. Kotthoff H. Lernalterssprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen. Zugeständnisse und Dissens in deutschen, angloamerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen. Linguistische Berichte, 1991. S. 135, 375–397.

5. Krumm H.J. Zur Einführung – Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch: Deutsch als Fremdsprache 14, 1988. S. 121–126.



А. А. Абызов

**ОБ ЭВОЛЮЦИИ КОНЦЕПТА «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»
КАК УНИВЕРСАЛЬНОЙ КАТЕГОРИИ
ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОТИКИ**

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

Рассматривается ключевое понятие английской готики – категория сверхъестественного, своеобразная универсалия, эксплицитно/имплицитно реализуемая в каждом произведении готического жанра. Видоизменяясь от произведения к произведению, данный концепт эволюционировал вместе с жанровыми формами литературной готики.

Ключевые слова: предромантизм; готический роман; концепт; сверхъестественное.

Литературная готика возникла не на пустом месте; ее появление было инспирировано художественным гением предшествующих поколений: античной трагедией «рока», греческим «софистическим» и средневековым куртуазно-рыцарским романами, творчеством «елизаветинцев», прежде всего хрониками и трагедиями У. Шекспира, религиозными драмами П. Кальдерона, «историческим» романом барокко, кладбищенской поэзией и др.

На страницах произведений готического жанра предстает инопространственный, иновременной, реально-ирреальный, непредсказуемо зловеющий мир, полный неразрешимых тайн, загадок и всегда устремленный из настоящего в «идеальное» прошлое. Отечественный литературовед Н. Я. Берковский писал, что «страшный жанр происходит из истории... опыт истории, обобщенно-историческое содержание попадает под неподвижный знак, многообразное в них толкуется как единообразное, ...жизнь – как отсутствие жизни, прошлое преобладает над настоящим» [4, с. 164]. Так, «в готике прошлое, заявляя о себе в настоящем, обретает над ним мистическую власть, и такое соотношение напрямую связано с сутью фантастического – с колебанием на грани вероятности» [8, с. 99]. Отсюда категория сверхъестественного¹ выступает в качестве важной константы такого мира, являясь своеобразной универсалией, она вновь и вновь эксплицитно/имплицитно воспроизводится в каждой разновидности литературной готики.

Традиционно альфой и омегой нового жанра считается небольшая готическая повесть «Замок Отранто» Горация Уолпола, впервые увидевшая свет в 1764 году. Автор и помыслить не мог, что его небольшое произведение станет источником вдохновения для многих сотен последователей, поскольку, по мнению американского исследователя ранней готики Ф. С. Фрэнка, данная повесть явила миру «прототип всех последующих романов ужаса, тайн и манифестаций сверхъестественного» [11, p. 402].

Именно на страницах «Замка» произошла полная ревизия взглядов на саму природу сверхъестественного, незаслуженно

¹ В данной работе концепт «сверхъестественное» понимается как чисто эстетическая категория, своеобразный жанровый маркер, служащий для художественных целей и охватывающий фантастические, чудесные и иные схожие явления, присутствующие в литературной готике.

подвергнутого стигме в предшествующую эпоху Просвещения. Будучи одним из древнейших архетипов человеческого сознания, категория сверхъестественного просветителями рассматривалась как некая аберрация в мышлении, ибо разум исключал любое проявление иррационального. Другое дело – средневековые с приматом иррациональной веры в различного рода чудеса, суеверным обскурантизмом и т. д. По словам известного отечественного историка-медиевиста А. Я. Гуревича, «фантазия не осознавалась в качестве таковой, создаваемый ею мир воспринимался средневековым человеком как реальность» [5, с. 24]. Именно в таком средневековом реально-ирреальном монистическом синкретизме категория сверхъестественного транспонировалась в литературную готику. Сверхъестественное в его средневековой синкретической дихотомичности становится «импульсом и нервом» действия во многих готических романах. Однако бытийность иррационального по-разному манифестируется в произведениях готической школы: явно либо лишь подразумеваясь.

Стоит отметить, что у «Замка Отранто» были своеобразные литературные предшественники, содержавшие элементы готики, пусть и в зачаточном состоянии. Одним из таких своеобразных предтеч становится вышедший еще в 1753 году (за одиннадцать лет до «Замка») и выдержанный в лучших традициях авантюрно-плутовского жанра, но необычный по стилистике роман «Приключения графа Фердинанда Фатома» Т. Смоллета. Именно это произведение, по мнению литературоведа Д. П. Варма [13, р. 38], стало своеобразным связующим звеном между просветительским реалистическим романом Англии и будущим романом ужасов.

Не выходя строго за рамки жанра авантюрно-плутовского романа, «Граф Фердинанд Фатом», тем не менее, содержал ряд сцен, безусловно, предвосхищавших отдельные темы и мотивы, ставшие классикой литературной готики к концу XVIII века. Так, в XX главе Т. Смоллет в жутких, близких к готике, тонах описывает лес, внушающий страх и трепет авантюристу Фатому своей уединенностью и мрачностью. Или взять, например, стенания преступного графа по поводу его вынужденного пристанища в разбойничьем логове посреди глухого леса и разгула стихий – сверкающих молний, оглушительных раскатов грома и проливного

дождя². В дополнение к природным ужасам граф Фатом испытывает чисто физический ужас в хижине от близкого соседства с остывающим трупом недавней жертвы разбойников. В другой предваряющей лучшие образцы классической готики сцене романа описываются злоключения двух несчастных влюбленных, попавших в коварные сети интриг графа Фатома: Монимии и Ринальдо. Последний, уверовав в смерть подруги, в необычайно темную и глухую ночь отправляется на кладбище, намереваясь посетить могилу своей возлюбленной, и видит там ее призрак, появление которого обставлено в лучших традициях готического романа: медленная, едва уловимая поступь по уединенному проходу в часовне, звук бьющего полночь колокола в отдалении, крик филина, восседающего на полуразрушенной бойнице, и посреди подобного антуража внезапное появление женской фигуры в белом с опущенной вуалью – все это приводит Ринальдо в такой трепет, что его волосы встают дыбом, а на лице выступает холодный пот. Однако при пристальном рассмотрении призраком оказывается живая Монимия, притворившаяся мертвой с целью сокрытия позора. По справедливому суждению известного отечественного литературоведа А. А. Елистратовой, «Смоллет сгущает мрачные краски повествования, вплетая в него таинственные и страшные мотивы, и обыгрывает неожиданные мелодраматические эффекты не хуже позднейших мастеров “готической школы”» [6, с. 590]. Почти через сорок лет после написания «Графа Фердинанда Фатома» Анна Радклиф в полной мере воспользуется подобной техникой описания мнимосверхъестественных моментов в своих знаменитых готических романах.

Несмотря на то, что роман Смоллета появился раньше «Замка Отранто», уже в «Графе Фердинанде Фатоме», по справедливому утверждению Д. П. Варма, трактовка суггестивного ужаса и тайны во многом предвосхищает манеру А. Радклиф, нежели неуклюжую и прямолинейную магию Г. Уолпола. Однако

² Вспомним утверждение И. Канта в «Критике способности суждения» (1790), развивавшего идеи Э. Берка о «возвышенном», применимом к объектам, лишенным формы, ясных очертаний (таким, как буря, шторм, гроза и т. д.) и вызывающим тем самым ощущение беспредельности: «... то, что без всякого умствования возбуждает в нас чувство возвышенного одним лишь схватыванием... в суждении окажется именно благодаря этому еще более возвышенным» [7, с. 151].

готические мотивы в «Графе» еще во многом непоследовательны и носят случайный характер, в то время как именно автор «Замка» придал готической истории ее форму, соединив исторический фон с механикой сверхъестественного [13, p. 40].

Вторым связующим звеном между реалистическим просветительским и собственно готическим романом стал первый исторический роман в Англии «Длинная шпага, или Граф Солсбери», вышедший в 1762 году (всего за 2 года до «Замка Отранто») из-под пера шотландского священника Томаса Лиланда. Это произведение инспирировало ряд художников (среди которых Клара Рив, София Ли, Энн Фуллер, Вальтер Скотт) на создание романов в русле исторического жанра. В романе Т. Лиланда уже содержались все «ингредиенты», составляющие суть новой жанровой разновидности, за исключением сверхъестественных элементов (Ibid.). В периодическом издании *The Monthly Review* за март 1762 года отмечалось, что все в этом романе соответствует и согласуется с нравами эпохи рыцарства: описание характеров, манера повествования, рыцарская доблесть, отвага и непоруганная женская честь. В целом историческая правда на страницах данного произведения искусно сочетается с художественным вымыслом [12, p. 236].

Таким образом, у Горация Уолпола были два прямых источника творческого вдохновения. Он сумел объединить разрозненные элементы своих непосредственных предшественников и создать художественное наследие, породив моду на готику в словесном творчестве. Поэтому именно уолполовский «Замок» по праву считается *sancta sanctorum* готического жанра. При этом симптоматичным для становления готической традиции стало наличие не только двух указанных выше произведений, а целой серии разножанровых и диахронически отстоящих друг от друга литературно-фольклорных источников. И в «Фердинанде Фатоме», и в «Длинной шпаге» еще в неясном свете проступали контуры нового нарождающегося готического жанра, наметившие вектор читательского интереса более чем на полвека вперед. Ни в том, ни в другом произведении сверхъестественное не было явлено эксплицитно, т. е. оказалось реально не реализовано: от суггестивного («Фердинанд Фатом») до ожидаемо медиевистского нарратива в общей повествовательной канве («Длинная шпага»).

Подлинно эксплицитно сверхъестественной стала готическая повесть «Замок Отранто». Любопытно, что в первом – анонимном – издании «Замок» подавался как «правдивая история», произошедшая в Италии во времена крестовых походов: между 1095 и 1243 годами. Автор от имени некоего Уильяма Маршала, переводчика случайно обнаруженной рукописи, пытался доказать реальность событий, описанных в повести. Это произведение было буквально насыщено сверхъестественными происшествиями, подлинность которых Уолпол нарочито объяснял верой людей эпохи темного средневековья в различного рода чудеса.

По справедливому замечанию Л. Мацапуры, «начиная с Г. Уолпола, категория сверхъестественного становится неотъемлемым атрибутом жанра готического романа» [9, с. 39]. Однако новаторским здесь было не столько реальное изображение фантастических событий, сколько особая их поэтизация, ставшая одним из специфических нарративных приемов, последовательно воспроизводимых во многих произведениях готической школы. Более того, сверхъестественное в литературной готике – это не просто пружина развертывания сюжета, но и своеобразный герой повествования наряду с персонажами и пространственным топосом, воплощаемым то руинами замка или монастыря, то мрачной пещерой и глухим лесом и т. д. При этом в смысловой структуре ранних готических произведений, появившихся еще до «френтического» «Монаха» М. Г. Льюиса, сверхъестественное призвано было выполнять чисто провиденциальную функцию, служить своеобразным *Deus ex Machina*, восстанавливающим морально-этическую справедливость и миропорядок в жизни, как то: в экспозиции «Замка Отранто» тяготение неумолимого Рока над проклятым родом Манфреда – князя Отрантского за кровавые грехи и злодеяния его предка со стремительной кульминацией, развязкой действия и торжеством справедливости. Интересно отметить, что многочисленные последователи-эпигоны творческого гения Г. Уолпола будут вновь и вновь эксплуатировать данную сюжетную линию, постепенно сводя на нет сверхъестественные манифестации: начиная со «Старого английского барона» Клары Рив.

Представители готической школы продолжили литературные эксперименты, результатом чего стало появление новой мо-

дификации готического романа на исходе XVIII столетия. Речь идет о «сенсационном» «Монахе» М. Г. Льюиса (1796). «Сочетая в себе сатанизм и необъяснимые сверхъестественные манифестации, сексуальные, садистские элементы и инцест, «Монах» закрепился в общественном сознании как *locus classicus* романа “ужаса”-*horror*, а не “ужаса”-*terror* его предшественников» [2, с. 83].

В отличие от произведений в духе «Замка Отранто» и суггестивной готики А. Радклиф, Р. М. Рош, Э. Слит и др., где сверхъестественное было лишь метафорой Зла, царящего в реальном мире, в новой модификации литературной готики мотив родового проклятия уже не был доминантным, возникая спорадически. В романах типа «Монаха», наоборот, акцентировался инфернальный натурализм во всевозможных проявлениях, божественная справедливость отныне отходила на второй план, подменяясь дикой сатанинской вакханалией. Поэтому и эксплицитно-фантастическое множилось в его реально-ирреальных манифестациях. Такая резкая смена литературных приоритетов означала, что сверхъестественное «начинает выполнять в повествовании не провиденциальную, а устрашающую функцию, оно становится воплощением Зла – непостижимого, загадочного, опасного – и изображается как принципиально чуждое человеку “ирреальное” начало» [10, с. 144].

В дальнейшем – ближе ко времени заката готического жанра больших романых форм (30-е годы XIX века) – фантастическое постепенно трансформируется в символ, становясь отражением нравственно-этической рефлексии писателей-готиков на тему сущности человеческого бытия, смысла его существования и предназначения. Эксплицитная же механика сверхъестественного пышно расцветет в малом готическом жанре, представленном так называемыми *chapbooks* – весьма популярными короткими готическими историями, наводнившими прилавки книжных магазинов и публичных библиотек в начале XIX века... Популярности малого готического жанра способствовало прежде всего то, что в *chapbooks* стержнем конструкции являлся сюжет, который в многотомном готическом романе обычно осложнялся разнообразными приемами ретардации: подробными пейзажными описаниями, авторскими рассуждениями и др., что усложняло восприятие произведения у широкой читающей публики» [1, с. 78].

Английские *chapbooks* унаследовали основные черты поэтики готического романа и искусно трансформировали их с учетом собственной жанровой специфики. Так, по большей части анонимные авторы этих небольших произведений зачастую доводили фантастическое в них до *nec plus ultra* не столько в силу емкости указанной жанровой разновидности, сколько из потребности угодить вкусу широкой читающей публики. Типичными образчиками подобного массового чтения можно назвать многочисленные адаптации и оригинальные произведения королевы готических *chapbooks* Сары Уилкинсон, многочисленные серии сборников как разрозненных, так и сюжетно связанных повествований популярной в свое время Анны Лемуан и др.

О жизнеспособности малого жанра может свидетельствовать появление во второй половине XIX века целой серии фантастических историй о вампире Варни, ставших прообразами романа «Дракула» Брэма Стокера. Здесь эксплицитно-фантастическое уже колебалось на грани *horror*. Последнее дало начало весьма популярной малой жанровой форме XX столетия – рассказу ужаса, истоки которого восходят к готическим *chapbooks*. Стоит, однако, отметить, что «постепенно в романтической и, главным образом, в постромантической литературе тайна утрачивает свой мистический, иррациональный ореол, все больше становясь условным художественным приемом, а не отражением мироощущения писателя» [3, с. 187].

Таким образом, концепт «сверхъестественное» не просто был адаптирован литературной готикой, но эволюционировал в рамках данного направления, реализуясь то эксплицитно, то имплицитно от произведения к произведению. С эволюцией данной категории видоизменялись и жанрово-видовые формы. Этим отчасти можно объяснить неослабевающую более двух столетий популярность историй «ужаса и тайн» среди читающей публики.

Список использованной литературы

1. Абызов А.А. О жанровом своеобразии и месте «Безвестного рыцаря» Джорджа Соуна в поэтике готического романа // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. Иваново: ИВГПУ, 2017. Вып. 11. С. 75–81.

2. Абызов А.А. Поэтика «ужасного» в романе М.Г. Льюиса «Монах» // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. Иваново: ИВГПУ, 2018. Вып. 12. С. 81–89.
3. Абызов А.А., Барышева Т.Г. Преломление готического мотива тайны в немецком бидермайере (на материале романа М.Г. Льюиса «Монах» и новеллы П. Хейзе «Прекрасная Аби-галь») // Вестн. Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 4. С. 185–190.
4. Берковский Н.Я. Романтизм в Германии. Л.: Худож. лит., 1973. 568 с.
5. Гуревич А.Я. Западноевропейские видения потустороннего мира и реализм средних веков // Труды по знаковым системам VIII – к 70-летию акад. Д.С. Лихачева. Тарту, 1977. Вып. 411. С. 3–27.
6. Елистратова А. А. Готический роман // История английской литературы. М.; Л.: АН СССР, 1945. Т. I. Вып. 2. С. 588–613.
7. Кант И. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 5. С. 150–151.
8. Заломкина Г.В. Готический миф: моногр. Самара: Самарский ун-т, 2010. 348 с.
9. Мацапура Л. Английский готический роман конца XVIII – начала XIX веков: формирование канона // Філол. науки. 2013. № 13. С. 31–38.
10. Напцок Б.Р. Английский «готический» роман: к вопросу об истории и поэтике жанра // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 10. С. 139–144.
11. Frank F.S. The First Gothics. A Critical Guide to the English Gothic Novel. N.Y.; L.: Garland Publishing Inc., 1987. 496 p.
12. Monthly Review, or Literary Journal. L.: Printed for R. Griffiths in the Strand, 1762. Vol. XXVI. 520 p.
13. Varma D.P. The Gothic Flame, Being a History of the Gothic Novel in England: Its Origins, Efflorescence, Disintegration, and Residuary Influences. L.: Scarecrow Press / Russell & Russell, 1957. 264 p.

Т. Г. Барышева

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ГОТИЧЕСКИХ МОТИВОВ
В ЛИТЕРАТУРЕ ВЕНСКОГО МОДЕРНА
(НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛЫ ГУГО ФОН ГОФМАНСТАЛЯ
«ПРИКЛЮЧЕНИЕ МАРШАЛА БОССОМПЬЕРА»)**

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
«Гимназия № 23»
e-mail: tanja-bur@mail.ru

Статья посвящена трансформации поэтологических особенностей готики в литературе венского модерна. Анализ проведён на примере новеллы Гуго фон Гофмансталя «Приключение маршала Боссомпьера». Таинственность, мистика и ужас в литературе символизма носят другое смысловое наполнение: это попытка связать реальный мир с изолированным «я» личности.

Ключевые слова: символизм; готика; топос; тайна; разорванность; реальность; мироощущение; экзистенциализм.

В данной работе мы постараемся проследить развитие и преломление традиционных готических мотивов в литературе венского модерна (конец XIX – начало XX века). Ярким представителем данного периода является Гуго фон Гофмансталь (1874–1929) – писатель, поэт, драматург, выразитель идей декадентства в австрийской литературе того времени. Литературная критика относит Гофмансталя к писателям-символистам. Прозаическое наследие автора немногочисленно, но все его новеллы содержат основополагающие признаки литературы рубежа XIX–XX веков: взаимосвязь жизни и смерти, отображение действительности в символах.

Сюжет новеллы «Приключение маршала Боссомпьера» (1900) строится на традиционном готическом мотиве тайны, который «выступает в качестве сюжетной доминанты в произведениях готического жанра. Можно сказать, что таинственное прошло через эстетику и поэтику предромантизма, став ключевым понятием в готическом жанре» [2, с. 186]. Так, женщина, с которой главный герой проводит единственную ночь любви, не имеет

даже имени. Это «...замечательно красивая женщина лет примерно двадцати...» [6, с. 476], с которой его свел случай. У героини нет имени, нет практически никаких сведений о прошлой или настоящей жизни и совсем нет будущего. Даже её портрет не дает точного представления о конкретном человеке, так как черты лица и его выражение постоянно меняются: «...в полуобороте мне предстало лицо, коему мучительная напряжённость черт придавала бы почти безумное выражение, не озари его вдруг беззаветный порыв, так и хлынувший навстречу мне из широко раскрытых глаз и безмолвным пламенем вспыхнувший на безмолвных устах» [6, с. 476].

Таинственность происходящего усиливает и эмоциональное состояние маршала во время любовного свидания: «...в самом разгаре моего восхитительного и таинственного приключения, млея в объятиях несказанно нежных рук, обвинившихся вокруг моей шеи, и укрытый волною дурманящих волос, ощутил я внезапно необоримую усталость и впал в некое странное забвение, так что и не помнил уже, как привелось мне очутиться именно в этой комнате, смешал даже на мгновение особу, чье сердце билось у моей груди, с совсем другою, из прежних времен, и вскорости забылся глубоким сном» [6, с. 477].

Однако поэтика таинственности в новелле Гофманстала претерпевает трансформацию, свойственную произведениям символистов. В сюжете пересекаются реальный мир, в котором живет маршал, и потусторонний, обозначенный лишь намеками и недомолвками, существующий только в полумраке ночи. Вероятно, таинственная красавица принадлежит именно потустороннему миру: «Потом она обернулась и, заметив, что я не сплю, воскликнула (у меня и сейчас стоит перед глазами её жест – как она провела стиснутой в кулак левой рукой по щеке и отбросила выбившийся локон на спину): “До рассвета еще не скоро, не скоро!”» [6, с. 477]. Напрасно маршал пытается увидеть свою возлюбленную ещё раз. «Прелестной лавочницы» нет нигде: ни в её лавке, ни в доме её тетушки. Кажется, что это был просто призрак, появившийся единственный раз под покровом тьмы и канувший в бездну с рассветом. А в реальности осталась пустая комната, ободранные стены, мусор на полу и «стол, на котором лежали два распростертых обнаженных тела, одно крупное, с наброшенной на голову просты-

ней, другое поменьше, вытянувшееся вдоль самой стены, и на стене – чёрную тень от него...» [6, с. 484].

Наряду с таинственным в литературной готике «исследованию подвергались самые древние и сильные человеческие чувства, в первую очередь страх перед неведомым и непостижимым сверхъестественным ужасом окружающего мира. К концу XVIII века подобные “штудии” способствовали постепенному утверждению и закреплению данных эстетических категорий и в художественной литературе. “Ужасное” теперь становится эстетически притягательным и ключевым понятием (прежде всего в готическом жанре)» [1, с. 82]. Однако атмосфера страха и ужаса, свойственная готическому роману, в новелле Гофманстала «Приключение маршала Боссомпьера» не несёт неизбежного хаоса и иррациональности. Зло в произведении имеет конкретное очертание – это начавшаяся в городке эпидемия чумы, и «...не только грязный люд из простонародья, но и один доктор, а также настоятель собора умерли от неё...» [6, с. 476]. Однако смерть сопровождает героя постоянно: это и опасение заразиться чумой, когда он дает слуге распоряжение о подготовке первого свидания; во время ночи любви мимо окна двое мужчин везут тележку с трупом. В конце новеллы, когда пылкий любовник приходит на долгожданное свидание, он вплотную сталкивается со смертью: трупы на столе в комнате, огонь, пожирающий соломенный тюфяк, и два могильщика. Но, в отличие от готики, мистический мир и *horror* в символизме не властвуют над реальностью безраздельно. Критик Ю. Архипов справедливо считает, что «...любовь как высшая степень гармонии, смерть как последний, окончательный синтез, любовь и смерть как вечно враждующие и неразумные спутницы – такова была главенствующая тема прозаиков венской школы» [3, с. 6–7].

Своеобразное преломление в новелле происходит и с постулатами готического топоса. Все ключевые сцены разыгрываются в замкнутом пространстве: небольшая комната в доме сводни, комната в лавке, которую маршал разглядывает через оконную щель, и пустая комната с двумя трупами в конце новеллы. Но главный герой либо оказывается вне этого помещения, либо с лёгкостью покидает его. Реальная жизнь с её проблемами разрывает готическое пространство с его опасностью и мнимостью. Поэтика символизма

отказывается от традиционного замкнутого топоса готики, концентрируя внимание на несовпадении реального мира и экзистенциального «я» человека. То, что видит герой, – это только зеркальное отражение его мироощущения.

Образы главных персонажей произведения также претерпевают существенные изменения в сравнении с героями литературной готики. Возлюбленная маршала Боссомпьера не является милой, добродетельной и скромной героиней готических романов, как и образ маршала не совпадает с канонами трагического злодея. И хотя черты таинственности и неуловимости, несомненно, присущи образу лавочкицы, но это можно истолковать субъективным восприятием Боссомпьера. Даже попытка остаться добродетельной в глазах возлюбленного не воспринимается им как таковая: «...чуть подавшись вперёд, с полуоткрытыми губами, трепещущими самой жизнью, она, казалось, ждала какого-нибудь ответа, ждала подтверждения, что я ей верю, но на лице моём, верно, не читалось ничего ею желаемого...» [6, с. 480].

Единственное олицетворение зла в новелле – это эпидемия чумы, набирающая силу в городке. Однако для маршала, глазами которого мы видим происходящее, чума и страх окружающих перед нею кажутся «пустейшей, отвратительнейшей болтовнёй» [6, с. 483]. Только смерть возлюбленной, представшая взору героя во всей своей непостижимости и жестокости, вырывает его на мгновение из замкнутого внутреннего мира. Литературовед З. Венгерова считает, что «эта связь любви и смерти предстаёт как последняя, математически логичная формула человеческого бытия» [4, с. 810].

Таким образом, на примере новеллы Гофмансталя «Приключение маршала Боссомпьера» можно увидеть, что черты, присущие готическим произведениям (тайна, ужас, возрастающая тревога), существенно трансформировались в литературе венского модерна. По справедливому мнению литературоведа А. Елисеевой, «изображенные в новеллах вещи, существа, явления не только воссоздают эмпирическую обстановку событий, но и прежде всего служат символами, вестниками тайного смысла, скрытого за внешней оболочкой бытия» [5, с. 16–17]. На первый план выходят экзистенциальное «я» героя, пытающегося найти себя в окружающем мире, и причудливое переплетение вымысла и действительности.

Список использованной литературы

1. Абызов А.А. Поэтика «ужасного» в романе М.Г. Льюиса «Монах» // Иностранные языки: теория и практика. Литературоведение: сб. науч. ст. Иваново: ИВГПУ, 2018. С. 81–89.

2. Абызов А.А., Барышева Т.Г. Преломление готического мотива тайны в немецком бидермайере (на материале романа М.Г. Льюиса «Монах» и новеллы П. Хейзе «Прекрасная Аби-галь») // Вестн. Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 4. С. 185–190.

3. Архипов Ю. Австрийский рассказ XX века // Österreichisches Erlebnis. М., 1973. С. 3–20.

4. Венгерова З. Комментарий // Гофмансталь Г. Избранное. М., 1995. С. 785–832.

5. Елисеева А. Творчество Гуго фон Гофмансталь (ранний период): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005. 22 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=23&> (дата обращения 12.06.2019).

6. Гофмансталь Г. Приключение маршала Боссомпья // Гофмансталь Г. Избранное. М., 1995. С. 475–485.

Д. А. Верховская

АРХИТЕКТУРНЫЕ ОБРАЗЫ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «ШПИЛЬ» ГЛАЗАМИ КРИТИКОВ

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

Статья посвящена обзору критики романа английского писателя У. Голдинга «Шпиль». В статье рассматриваются работы зарубежных и отечественных критиков и литературоведов, посвященные анализу центральных художественных образов романа: шпиля и собора.

Ключевые слова: собор; шпиль; художественно-литературный образ; символ; противоречивость образа.

Роман Уильяма Голдинга (1911–1993) «Шпиль», написанный в 1964 году, является одним из важнейших произведений в творчестве писателя. Следует отметить популярность романа не только среди читателей, но и среди литературных критиков.

В 1967 году появляется один из самых известных трудов, посвященных творчеству писателя, написанный М. Кинкид-Уиксом и И. Грегором. В нем ученые утверждали, что роман «Шпиль» является поворотным пунктом в творчестве Уильяма Голдинга [10].

В конце 1970-х годов в сборнике критических статей выходит работа И. Бафкина, посвященная философской проблематике в романе «Шпиль». В ней критик касается идеи о том, что собор является символом распятого на кресте Христа: архитектура храма повторяет положение частей тела человека [8, р. 141]. Однако критик уделяет больше внимания шпилью, который нарушает пропорции собора и даже природного божественного порядка. Ученый приходит к выводу, что с ростом шпиля растет и гордыня в Джослине.

В 1986 году британский литературовед Ф. Редпат пишет работу, в которой обращает внимание на наличие двух композиционных уровней: это нижняя часть шпиля, находящаяся ближе к земле, и верхняя часть, стремящаяся вверх, то есть к Богу [11]. Это соотносится и с главным персонажем романа, который чувствует свою божественную миссию, но в то же время он одержим гордыней, отдаляющей его от Бога.

М. Холлисси пишет статью, в которой отмечает, что литературоведы анализировали роман писателя с позиции популярной в XX веке теории психоанализа З. Фрейда. На уровне сознания мотивация главного героя состоит в том, что шпиль – это попытка стать ближе к Богу, однако на уровне подсознания – это способ подавления сексуальных желаний [9, р. 43]. Холлисси пишет, что такая трактовка уместна в контексте психологии человека XX века, но не для человека средних веков (в эту эпоху происходит действие романа).

В конце 60-х годов прошлого века в СССР издаются переводы романов «Повелитель мух» и «Шпиль». Литературоведы Г. Аникин и Н. Михальская рассматривают шпиль как противоречивый образ: «Наиболее важная мысль, воплощенная в образе шпиля, – это мысль

о необходимости высоких идеалов, которые, однако, призрачны, если под ними нет реальной основы» [1, с. 101]. Основание собора было ненадежным, подобно ненадежному «основанию» в душе Джослина. Кроме того, литературоведы усматривают в романе мотивы философии экзистенциализма: «Одна из важных мыслей этого романа: надо вынести даже самое невыносимое и абсурдное». Критики пишут о том, что роман посвящен противоречию между устремлениями человека и объективными результатами его деятельности.

А. А. Чамеев рассматривает творчество Голдинга с позиции жанрового своеобразия его произведений. В своей статье исследователь отмечает, что все компоненты произведений Голдинга «работают на заранее заданную философскую концепцию автора» [7]. А. А. Чамеев выделяет один из главных мотивов, присущих творчеству Голдинга, – это мотив раскаяния. Через осознание своей вины Джослин проходит извилистый путь от незнания к истине о себе.

А. Л. Захарова в одной из своих статей рассматривает архетип жертвоприношения в художественном мире произведения. Автор статьи пишет о том, что строительство шпиля является подражанием процессу сотворения мира [3, с. 154]. В подтверждение этой мысли приводится цитата из труда румынского ученого М. Элиаде о том, что «прототипом строительного ритуала является жертвоприношение, совершенное во время основания мира» [12, с. 211], а приношение жертвы само по себе является имитацией создания мира. В данном контексте можно рассматривать собор как центр мира, поскольку библейское сотворение мира также происходило в Центре. Центром можно назвать и самого Джослина, который совмещает в себе божественное и дьявольское. Архетип жертвоприношения прослеживается во всем произведении Голдинга: это и сам акт строительства шпиля, и жертвы, которые приносит Джослин ради строительства, и смерти, которые случились в результате действий Джослина, и, наконец, сам Джослин становится жертвой.

М. Кечерукова пишет статью, в которой сказано, что Голдинг одухотворяет собор, делает его живым существом, а действия Джослина сказываются на физическом состоянии храма [5, с. 190]. В своей диссертационной работе М. Кечерукова затраги-

вает другую тему, свойственную произведениям Голдинга, – это противоречивость человеческой природы [4]. Противоречивость содержится и в романе «Шпиль», например: противостояние света и тьмы, мира плоти и мира духа. Образ шпиля рассматривается как аллегория борьбы светлого и темного начал в человеческой душе.

Центральные образы в романе рассматривались с позиции философии иронии Голдинга. Например, С. Г. Биченко рассуждает об ироническом значении образа шпиля в произведении. Автор показывает, что ирония Голдинга состоит в «чуде», связанном со строительством шпиля, а именно, в отсутствии фундамента для новой постройки [2, с. 115]. Также иронично, что для постройки шпиля нужно разрушить сам храм. Автор статьи подчеркивает, что в ходе повествования храм оживает и противится постройке шпиля. В ней Джослин видит свою миссию, посланную ему Богом, однако по мере того, как строится шпиль, Джослин все больше отдаляется от Бога, то есть божественная идея воплощается через грех.

В 2013 году литературовед С. С. Хоха пишет статью, в которой рассматривает синтез аллегорического и реального планов в романе, отмечая его притчевость. Литературовед отмечает: хотя действие романа происходит в прошлом, Голдинг поднимает нравственные проблемы, актуальные в его время.

С. С. Хоха предлагает новую интерпретацию образов шпиля и собора. Голдинг сравнивает храм со шпилем наверху с кораблем, и в этом случае образы собора и шпиля можно трактовать как аллереорию на Великобританию, которая являлась морской державой [6, с. 63].

Кроме того, шпиль может символизировать власть, так как с его высоты Джослин имел бы возможность управлять людьми, видеть все, что происходит внизу. Еще одно значение шпиля в романе – это несоответствие замыслов и результатов. Другая двойственность, скрытая в образе шпиля, – это противопоставление верха и низа. Противоречивость, заложенная в образ шпиля, показывает и изначальную противоречивость в человеческой душе: в ней живет Бог, но рядом с ним живет и Дьявол.

С. С. Хоха отмечает, что философские взгляды Голдинга близки к английскому кальвинизму и были сформированы под

влиянием участия писателя во Второй мировой войне и фашизма. Таким образом, литературовед С. С. Хоха дает еще одну трактовку образа собора со шпилем: это образ Англии.

Анализ зарубежной и отечественной критики позволяет сделать вывод о том, что литературоведы преимущественно рассматривали творчество Уильяма Голдинга с позиции жанровой специфики и философской проблематики его романов.

Обзор критических трудов, посвященных роману «Шпиль», демонстрирует, что литературоведы наметили некоторые пути интерпретации архитектурных образов, не исчерпав всех возможных смыслов, заложенных в них.

Список использованной литературы

1. Аникин Г.В., Михальская Н.Л. Английский роман XX в. М.: Высш. шк., 1982. 192 с.

2. Биченко С.Г. Философия иронии У. Голдинга // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 2. С. 114–118.

3. Захарова А.Л. Трансценденция архетипического в структуре художественного целого (на материале романа У. Голдинга «Шпиль») // Вестн. Донецкого ун-та. Сер. Б. Гуманитарные науки. 1999. № 2. С. 154–157.

4. Кечерукова М. А. Жанровая специфика и проблематика романов-притч Уильяма Голдинга 1950–1960-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/zhanrovaya-spetsifika-i-problematika-romanov-pritch-uilyama-goldinga-1950-1960-kh-godov> (дата обращения 26.11.2018).

5. Кечерукова М.А. Символика храма в романе Уильяма Голдинга «Шпиль» // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 2009. № 118. С. 188–193.

6. Хоха С.С. Аллегория и реальность в романе Уильяма Голдинга «Шпиль» // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 5: сб. науч. ст.: в 2 ч. Гродно: Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы, 2013. Ч. 1. С. 60–69.

7. Чамеев А.А. Уильям Голдинг – сочинитель притч // Голдинг У. Избранное. М., 1996 [Электронный ресурс]. URL: <http://noblit.ru/node/1395> (дата обращения 28.11.2018).

8. Bufkin E. The Spire: The Image of the Book // William Golding: Some critical consideration. Lexington, 1978. P. 136–150.

9. Hallissy M. "No Innocent Work": Theology and Psychology in William Golding's "The Spire" // Christianity and Literature. Autumn 1997. Vol. 47. № 1. P. 37–50.

10. Kinkead-Weekes M., Gregor I. William Golding: A critical study. M.; London, 1967 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.worldcat.org/title/william-golding-a-critical-study/oclc/437318> (дата обращения 27.11.2018).

11. Redpath Ph. William Golding: A Structural Reading of his Fiction [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books/about/William_Golding.html?id=bpsIAtB_j0UC&redir_esc=y (дата обращения 27.11.2018).

12. Элиаде М. Миф о вечном возвращении / пер. с фр. Е. Морозовой, Е. Мурашкинцевой. СПб.: Алетейя, 1998. 414 с.

И. В. Долинина

ТВОРЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ А. П. ЧЕХОВА И Н. С. ЛЕСКОВА: ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ СХОДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МЫШЛЕНИЙ ПИСАТЕЛЕЙ

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

В статье исследуется специфика творческой преемственности А. П. Чехова и Н. С. Лескова. На основе анализа творческих подходов к воссозданию образов действительности в их произведениях доказывается типологическое сходство художественных мышлений указанных писателей.

Ключевые слова: творческая преемственность; художественное мышление; творчество А. П. Чехова и Н. С. Лескова.

«Творческая индивидуальность художника неповторима, но через её неповторимость проявляются только общие законы» [10, с. 73], – подчёркивает известный литературовед и критик доктор филологических наук Я. Е. Эльсберг. И с этих позиций в

историко-литературном процессе справедливо рассматривать каждого писателя в качестве последователя и предшественника. С нашей точки зрения, наиболее универсальным критерием для установления таких типологических схождений выступает категория художественного мышления автора, определяющая принципы воссоздания действительности в его творчестве.

Так, в литературе XIX века, разделённой по направлениям, образуется своеобразное реалистическое течение, представители которого сознательно не присоединялись к «литературным лагерям», а творили независимо и самобытно. К этой творческой общности мы можем отнести Н. С. Лескова, А. Ф. Писемского, П. И. Мельникова-Печерского, В. И. Даля [4, с. 100–101]. Анализ специфики их художественного мышления показывает типологическое сходство их творческих подходов к воссозданию действительности.

Развитие художественных принципов этой общности продолжилось в творчестве А. П. Чехова, который во многом опирался на опыт своих литературных предшественников, в частности Н. С. Лескова. Одним из первых на это обратил внимание Б. М. Эйхенбаум: «Литературное происхождение Чехова в самом основном и главном идёт от... Лескова: <...> [Чехов] Лескова называл своим любимым писателем» [9, с. 358]. Однако Чехов не только опирался на опыт известного предшественника, но и отталкивался от творческого наследия Лескова, которого неслучайно называл не «любимым писателем», а «любимым писакой» [8, II, т. I, с. 88]. Принципы создания художественного мира, отмеченные у Лескова, в чеховской прозе получили новую интерпретацию и особое переосмысление.

Тем не менее мы отмечаем видимые преемственные связи между А. П. Чеховым и Н. С. Лесковым, которые сказываются на особенностях их творческого мировосприятия и существенно влияют на принципы воссоздания реальности в их творчестве. Как и Н. С. Лесков, А. П. Чехов попал в литературу из провинции, некоторое время они даже сотрудничали в одних изданиях: в журнале «Осколки», в газетах «Новое время» и «Петербургская газета». Лесков подарил младшему коллеге экземпляр «Левши» с дружеской надписью. Изучая историю этих творческих влияний, Л. П. Гроссман подчёркивает тесную связь между писателями:

«Лесковым определилась отчасти “школа” Чехова» [2, с. 201]. Вслед за Л. П. Гроссманом И. П. Видуэцкая выявила сходство мировоззренческих позиций авторов в зрелом творчестве Чехова [1, с. 101].

Как известно, периоды, в которые творческое мышление художника приобретает устойчивые очертания, наиболее показательны, а значит, привлекательны для исследования. Именно в это время отчетливо видны как типические, так и оригинальные черты художественного мышления автора. Это характерно и для Чехова. Начиная с прозы 1888 года, его творческий подход к созданию произведений в некоторых своих основополагающих чертах напоминает лесковский. Так, на уровне принципов типизации художественных образов Чехов, как и Лесков, изображает человека не просто в связи с его средой, а со вниманием к обусловленности его жизни и характера окружающими стереотипами поведения, устоями и правилами профессии.

Оба писателя стремятся раскрыть, как герои осознают себя и свою реальность в связи с «инерцией сложившегося распорядка» (И. А. Гурвич). Продолжая Лескова, Чехов достигает синтеза этих двух принципов. К примеру, образ героя в повести «Скучная история» (1889) построен на таком единстве. Профессор Николай Степанович описывает свою жизнь как череду повторяющихся изо дня в день событий: «День начинается приходом жены. Она входит <...> и всякий раз говорит одно и то же» [8, т. VII, с. 254], далее лекции, визиты коллег. Власть сложившегося распорядка настолько велика, что герой знает о том, что последует в будущем: «Докторант получит от меня тему, которой грош цена, напишет под моим наблюдением никому не нужную диссертацию...» [8, т. VII, с. 267]. Стереотипное существование, заданное профессией героя, раскрывается вместе с последовательным показом осознания персонажем своего положения. Николай Степанович спрашивает себя, как случилось, что жизнь его сведена до уровня механического повторения, и одновременно даёт оценку себе, своей жизни, окружающим.

Герой другой большой повести «Три года» (1895) Алексей Лаптев находится в подобном положении. Он не хочет ходить в «амбар», боится влияния на душу больших денег: «Лаптев был уверен, что миллионы и дело, к которому у него не лежала душа,

испортят ему жизнь и окончательно сделают из него раба; он представлял себе, как мало-помалу свыкнется со своим положением, мало-помалу войдет в роль главы торговой фирмы, начнет тупеть, стариться и в конце концов умрёт, как вообще умирают обыватели, дрянно, кисло, нагоняя тоску на окружающих». Спрашивая себя о том, «что же мешает ему бросить и миллионы, и дело, и уйти из этого садика и двора, которые были ненавистны ему ещё с детства», герой вынужден признаться, что это «привычка к неволе, к рабскому состоянию» [8, т. IX, с. 89–90].

Сила привычки и инерция сложившегося порядка управляют всей жизнью героев уже с детства. «Нас с малолетства не тому учили, и младенец ещё мать сосет, а его только одному учат: кто к чему приставлен» [8, т. X, с. 157], – говорит Анисим Цыбукин из рассказа «В овраге» (1899). Подобную безальтернативную обусловленность мы находим во многих произведениях Чехова конца 1880–1890-х годов: «Припадок» и «Неприятность» (1888), «Скучная история» (1889), «Дуэль» (1891), «Палата № 6» (1892), «Учитель словесности» (1894), «Моя жизнь» (1896).

Внимание к давлению жизненного стереотипа на судьбу персонажей соединяется у Чехова с изображением их внутреннего мира, когда герои показаны в процессе постепенного осознания своего положения в этом мире, своей личности. Драматизм такой рефлексии положен в основу сюжета многих чеховских произведений. На это обратил внимание И. А. Гурвич: «Организирующим началом сюжета (или его основной части) служит нередко движущаяся, нарастающая, устремленная к обобщениям мысль героя» [3, с. 14].

В своё время схожий подход к раскрытию образов был мастерски использован Лесковым. Внутренний мир его лучших героев часто получает выражение через монолог, представляющий собой свободный поток размышлений о себе, о мире и о своём месте в нём. По этой причине повести и рассказы Лескова стилизуются под воспоминания, приобретают жанры сказа, мемуаров и дневника. Примерами могут служить романы-хроники «Соборяне» (1872) и «Захудалый род» (1873), повести «Очарованный странник», «Запечатленный ангел» (1873), «Детские годы» (1874), «На краю света» (1875), рассказы «Шерамур», «Одному» (1879), «Печерские антики» и «Тупейный художник» (1883).

Тем не менее указанные приёмы типизации реализуют у Лескова и Чехова разные цели.

У Лескова взаимосвязь принципов типизации и жанра чаще всего призвана как можно полнее отразить лица и события. Автора занимают личность и жизнь героя, а героя – мотивы собственных поступков. Как правило, лесковские персонажи изображаются не до, а после совершения тех или иных действий, с чем и связан жанр воспоминаний: герой пытается разобраться в произошедшем, выявить свою роль в череде событий. Однако вместе с развитием творческого метода Лесков всё чаще обращается к изображению восприятия и оценки героем своего настоящего положения. Он словно оставляет своим персонажам всё меньше времени на позднюю рефлексию, заставляя оценивать события и свою роль в них вместе с происходящим.

Чехов углубляет этот психологический анализ личности. В. Б. Катаев по этому поводу замечает: «Самостоятельным объектом анализа в произведениях становится ориентирование человека: его представления о мире и определяемое ими поведение» [5, с. 49]. По этой причине герои многих произведений Чехова 1890-х годов начинают понимать: в их жизни что-то идёт не так. Растет глухое беспокойство, затем страх, затем отчаяние. Через эти сомнения, а иногда и метания герои познают себя. При этом многие из них вдруг понимают, что никогда не были полноценными личностями. То у них «нет чего-то главного, чего-то очень важного» [8, т. VII, с. 307], то, наоборот, «что-то лишнее в человеке» [8, т. X, с. 151]. Как правило, суть чеховских произведений заключается не только в стремлении персонажей разобраться в себе, но дополнить свою личность до идеала, созданного в их сознании.

Поиск «положительного идеала» у Н. С. Лескова и «нормы» у А. П. Чехова становится ещё одной чертой типологического сходства художественных мышлений этих писателей.

Для Лескова идеал состоял в «умножении в людях добра, правды и мира»: «Пока мы живём, и мир стоит, мы можем и должны всеми зависящими от нас средствами увеличивать сумму добра в себе и кругом себя. До идеала мы не достигнем, но если постараться быть добрее и жить хорошо, то что-нибудь сделаем» [6, с. 116].

В художественном сознании Чехова идеал синонимизировался с понятием «норма» и определялся как «абсолютная свобода человека, свобода от насилия, от предрассудков, невежества, чёрта, свобода от страстей и проч.» [8, II, т. III, с. 186]. Такой подход к изображению героев характерен для Чехова конца 1880–1890-х годов. Его персонажи постепенно осознают, что их жизнь задвлена окружающими условностями. Существование со всех сторон обставлено многочисленными правилами, требованиями, предписаниями, носящими порой самый мелочный и незначительный характер. Так в творчестве Чехова появляется тема мелочей жизни. Она тоже сближает его с Лесковым, который уделял ей большое внимание, утверждая в цикле с показательным названием «Мелочи архиерейской жизни» (1878–1880): «Человек же, как известно, наилучше познается в мелочах» [7, т. VI, с. 502].

Чехов воспринимает и творчески перерабатывает эту тему. Для него «мелочи» – это условности окружающей среды, ограничивающие свободу человека, отдаляющие его от «нормы». Мелочи выступают как катализатор действия, как источник завязки конфликта. Доктор Овчинников из рассказа «Неприятность» восклицает: «По-вашему, всё это мелочи, пустяки, но поймите же, что этих мелочей так много, что из них сложилась вся жизнь, как из песчинок гора!» [8, т. VII, с. 154]. Овчинников переполнен этим недовольством и решается на открытое противостояние обществу стереотипу жизни, состоящему из мелочных условностей.

Многие герои Чехова решаются изменить свою жизнь, приблизить её к той нравственной норме, которая согласуется с их миропониманием. Алексей Лаптев из повести «Три года» и Мисаил Полозов из повести «Моя жизнь», Никитин из рассказа «Учитель словесности» и Коврин из рассказа «Черный монах» (1894) стремятся преодолеть затянувшую их «инерцию жизни» и стать свободными: «Ему страшно, до тоски вдруг захотелось в этот другой мир, чтобы самому работать где-нибудь на заводе или в большой мастерской, говорить с кафедры, сочинять, печатать, шуметь, утомляться, страдать...» [8, т. VIII, с. 330].

Показательно, что финалы чеховских произведений часто звучат как открытые вопросы: «И кто знает? Быть может, доплывут до настоящей правды...» [8, т. VII, с. 455], «Что-то еще ожи-

дает нас в будущем? Поживем – увидим» [8, т. IX, с. 90]. Чехов подводит своих героев не к черте их нравственных исканий, а лишь к новому этапу поисков настоящей правды и нормы.

Открытый финал, устремлённый в будущее, вновь сближает его с Лесковым, который всю жизнь верил, что положительный идеал объективно существует и его можно достичь. Почти всё творчество «зрелого» Лескова посвящено его поиску. Писатель сосредоточивает внимание на положительных началах жизни, которые должны служить примером, просвещать, учить человека. С гордостью отмечает он эту черту своего художественного мышления в «Авторском признании»: «Я сберегал хорошее в каждом лице и думал, что в этом есть долг правдивого писателя, каким я, по крайней мере, старался быть» [7, т. XI, с. 231]. Поиск положительного идеала стал сознательной художественной программой Лескова, осознавался им как великая миссия литератора.

Как показывают наши наблюдения, между художественными мышлениями А. П. Чехова и Н. С. Лескова существует очевидное типологическое сходство. Оно проявляется в творческой преемственности принципов воссоздания образов персонажей, тематике и особенностях организации сюжета произведений, а также в нравственных поисках и установках писателей. Исследование типологии и генезиса этой особой творческой преемственности между А. П. Чеховым и Н. С. Лесковым позволяет выявить и описать типические и оригинальные черты художественного мышления этих творцов литературы.

Список использованной литературы

1. Видуэцкая, И.П. Чехов и Лесков / И.П. Видуэцкая // Чехов и его время: сб. ст. М.: Наука, 1977. С. 101–116.
2. Гроссман, Л.П. Н.С. Лесков: Жизнь – Творчество – Поэтика / Л.П. Гроссман. М.: Гослитиздат, 1945. 319 с.
3. Гурвич, И.А. Проза Чехова (Человек и действительность) / И.А. Гурвич. М.: Худож. лит., 1970. 183 с.
4. Долинина, И.В. Н.С. Лесков 1870-х гг.: Тип художественного мышления и динамика жанров: дис. ... канд. филол. наук / И.В. Долинина. Иваново, 2001. 216 с.

5. Катаев, В.Б. Проза Чехова: Проблемы интерпретации / В.Б. Катаев. М.: Изд-во МГУ, 1979. 326 с.

6. Лесков Н.С. Граф Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский как ересиархи (Религия страха и религия любви) / Н.С. Лесков // Н.С. Лесков о литературе и искусстве. Л.: ЛГУ, 1984. С. 111–128.

7. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 11 т. / под ред. В.Г. Базанова [и др.]. М.: ГИХЛ, 1956–1958.

8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького АН СССР; редкол.: Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.) [и др.]. М.: Наука, 1974–1983. *В ссылках при цитировании писем ставится П.*

9. Эйхенбаум, Б.М. О Чехове / Б.М. Эйхенбаум // Эйхенбаум Б.М. О прозе: сб. ст. / сост. и подгот. текста И. Ямпольского; вступ. ст. Г. Бялого. Л.: Худож. лит. Ленингр. отд-ние, 1969. С. 357–370.

10. Эльсберг, Я.Е. Творческая индивидуальность и литературный процесс / Я.Е. Эльсберг // Художественный метод и творческая индивидуальность писателя: сб. ст. / ред.: И. И. Анисимов, Л. Штолл. М.: Наука, 1964. С. 72–78.

И. А. Зайцева

ДЕТСКОЕ НАЧАЛО ВЗРОСЛЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ЛИТЕРАТУРЕ

Ивановский государственный университет
e-mail: zaitseva.iriska@mail.ru

Детское начало, характеризующее игру взрослого персонажа, зависит от особенностей художественного мира автора. Образы взрослых-детей психологически мотивированы и могут иметь различные изобразительные средства: наличие маски или её отсутствие. Рассмотрены образы взрослых-детей в произведениях Ф. Стендаля, Н. В. Гоголя, Дж. Барри и Дж. Сэлинджера.

Ключевые слова: игра в литературе; детское начало взрослых персонажей; маска; психология.

В процессе игры взрослый человек пробует себя в разных ролях, подражает, моделирует ситуации, общается с другими людьми и примеряет на себя маски. Исследование феномена детского начала как игрового занимают психология, социология и литературоведение.

В науке не существует единого определения феномена детского начала взрослых-детей как игрового. Известный нидерландский философ, историк и исследователь культуры Йохан Хейзинга опубликовал трактат *Homo Ludens* («Человек играющий», 1938). В работе подробно рассматривается феномен игры. По мнению учёного, игра – это «действие, протекающее в определённых рамках места, времени и смысла, в обозримом порядке, по добровольно принятым правилам и вне сферы материальной пользы и необходимости. Настроение игры есть отрешённость и воодушевление – священное или праздничное, смотря по тому, является ли игра сакральным действием или забавой. Само действие сопровождается чувствами подъёма и напряжения и несёт с собой радость и разрядку» [8]. Игра свойственна детям, во время игры они испытывают интерес, любопытство и определенное напряжение. Процесс игры занимает большую часть свободного времени ребенка.

Йохан Хейзинга выделяет восемь признаков игры, которая может иметь отношение к детскому началу. Игра, по мнению философа, носит свободный характер. Если игра по принуждению – это лишь воспроизведение игры, то свобода игры связана с получением удовольствия от её процесса: игра в наивного, доверчивого ребёнка приносит радость взрослому человеку [8]. Второй признак игрового начала, считает Хейзинга, – его противопоставление повседневной, обычной жизни. Игра в этом случае воспринимается не как нечто серьезное, но как нечто, устроенное «понарошку», наподобие детской игры. Игра, продолжает исследователь, непохожая на привычную действительность, может быть увлекательной и захватывающей особенно для детского возраста. Как и взрослые, дети ищут в игре отдохновение от повседневности [8]. Ещё одним признаком игры, считает Хейзинга, является ее обособленность, замкнутость. Игра ограничивается определенными временными и пространственными рамками. Игра имеет начало и конец, а также завязку, развязку и чередование. Игра, однажды сыгранная, прочно закрепляется в памяти как духовное творение.

Игра связана с ограниченным пространством, в котором она реализуется. Это пространство может быть реальным (материальным) или вымышленным. Хейзинга считает, что игра устанавливает порядок, она есть порядок. В хаотичном мире игра становится своеобразным воплощением совершенства. Хейзинга пишет, что игра есть Прекрасное, с ней ассоциируются ритм и гармония. При несоблюдении установленного порядка мир игры разрушается [8]. Еще одним признаком игры, по мнению философа, является напряжение. Игрок, желающий одержать победу над соперниками, должен проявить свою ловкость, выносливость, изобретательность, смекалку или духовную силу. В процессе игры, считает Хейзинга, участники испытывают определенное напряжение. Игра обладает своими правилами. Каждый игрок, продолжает философ, должен придерживаться правил. Если участники игры отойдут от установленных правил, мир игры сразу же будет разрушен. Правила игры не могут быть подвергнуты скептицизму. Нарушитель правил уничтожает волшебный мир игры. Последний признак игры, отмечает Хейзинга, – ее обособленность, выражаемая в таинственности. Дети часто придумывают свои собственные игры, которые для внешнего мира представляют собой что-то секретное. Сопутствующим элементом таинственности игры является переодевание. Человек, надевший маску, играет определенную роль, ведет себя совершенно по-другому, но в то же самое время он становится героем своей игры [8].

Американский психолог и психиатр XX века Эрик Берн в книге «Игры, в которые играют люди» (1964) дает определение игры как ритуала: «Игрой мы называем серию последовательных, дополняющих, скрытых трансакций, приводящих к четко определенному предсказуемому исходу. Иначе говоря, это набор повторяющихся трансакций, внешне благовидных, с замаскированной мотивацией, или, если перевести на человеческий язык, – серия ходов, содержащих скрытую ловушку или подвох. Игры четко отличаются от процедур, ритуалов и развлечений двумя важнейшими признаками: 1) скрытыми мотивами и 2) наличием выигрыша» [2, с. 28]. Детское начало взрослых персонажей в литературных произведениях предполагает наличие замаскированной мотивации. Детское начало в литературе связано с определенными мотивами (с повторяющимися трансакциями или серией ходов).

Отечественные культурологи Н. В. Нестерова и К. Ю. Баннов рассуждают о феномене игры: «Игра – прежде всего свободная деятельность. Она необходима индивидууму как биологическая функция, обществу нужна в силу заключенного в ней смысла» [5]. Взрослые герои литературных произведений добровольно надевают на себя маски и ведут себя по-детски. С психологической точки зрения все взрослые люди в какой-то степени остаются детьми, но некоторые взрослые на протяжении всей жизни носят маску ребенка.

Игровое начало зависит от художественного мира, который автор создаёт в своих произведениях. Игра в литературе воплощается в ряде игровых приемов.

Отечественный литературовед И. С. Киселева рассматривает четыре игровых уровня в комедийном произведении. Первый игровой уровень – *уровень субъектно-объектных отношений играющих*. На данном уровне исследователь выделяет такие игровые приемы в литературе, как мотивы роли, маски и детского начала. Ко второму уровню И. С. Киселева относит *уровень развития игры как процесса* (уровень интриги). Игровые приемы этого уровня включают в себя мотивы счастья, рока, колдовства, обмана, «игру в игре». Третий уровень, по ее мнению, – игровое начало *на уровне игры слов*. К этому уровню относятся разнообразные перестановки слов, приводящие к ошибкам и комическим несоответствиям. Четвертым игровым уровнем, по И. С. Киселевой, является *игра на уровне невербальных средств общения*. Герой литературного произведения выражает свои мысли и чувства не только с помощью речи, но и с помощью мимики и жестов. Несоответствие вербальной составляющей речи и мимики свидетельствует о внутреннем конфликте героя, о существовании некой маски, которой пользуется персонаж, и его боязни быть разоблаченным. Речь героя является одним из способов создания маски. Анализ невербальной составляющей речи персонажа позволяет понять его настоящие эмоции и переживания [4, с. 68].

Детское начало относится к уровню субъектно-объектных отношений играющих. Проявление детского начала свойственно и взрослым героям литературного произведения. Важнейшей особенностью детского начала является его *амбивалентность*. С одной стороны, оно по природе своей прекрасно. Герои, проявляющие детское начало, часто бывают искренними, честными, непо-

средственными, жизнерадостными или веселыми. С другой стороны, детскость этих героев свидетельствует о неразвитости нравственного начала и неспособности самостоятельно принимать решения, а также нести за них ответственность. В этом контексте детское начало по своему смыслу приближается к инфантилизму.

Взрослые герои, проявляющие детское начало, по-своему воспринимают мир. Несмотря на то, что эти герои являются взрослыми людьми, они продолжают оставаться детьми. Таким героям свойственны капризы, причуды и детское поведение. Эти персонажи часто заменяют реальную жизнь игрой в жизнь, они играют в романтические отношения или в профессию.

В мировой литературе существует множество примеров детского начала. Рассмотрим некоторые из них.

Ванина Ванини – героиня одноименной новеллы Ф. Стендаля (1783–1842) – проявляет детское начало. Она девятнадцатилетняя девушка, римская аристократка, которая отличается необыкновенной красотой. У Ванины есть множество поклонников, но она отдает предпочтение бедному карбонарию Пьетро. Девушка, прочитавшая много романтических произведений, ведет своеобразную игру. Она считает себя героиней романа и играет в отношения с Пьетро. Для нее любовь молодого патриота – всего лишь игровая ситуация. Ванина дает Пьетро деньги, чтобы он мог купить оружие и устроить заговор итальянской венты карбонариев против австрийского владычества. Почувствовав, что любовь Пьетро к Родине сильнее, чем любовь к ней, Ванина выдает заговорщиков кардиналу-легату. Узнав об аресте карбонариев, Пьетро сдается в руки легата. Поступок Ванины свидетельствует о неразвитости ее нравственного начала и о ее детскости. Ванина игнорирует социальные обязательства Пьетро: «Если ему [Пьетро] придется выбирать между мной и родиной, – думала она [Ванина Ванини], – он отдаст предпочтение мне» [6, с. 23]. Она не может признать тот факт, что в жизни юноши есть не только любовь, но и чувство долга перед Родиной и желание проявить свою гражданскую позицию.

В комедии Н. В. Гоголя (1809–1852) «Ревизор» (1835) Иван Александрович Хлестаков – герой, которому свойственно проявление детского начала. Хлестаков любит играть в карты и иногда проигрывает все деньги. Он не умеет экономить и тратится на различные удовольствия, после чего ждет материальной помощи от

родителей: «Батюшка пришлет денежки, чем бы их попридержать – и куды!.. пошел кутить: ездит на извозчике, каждый день ты доставай в кяত্র билет, а там через неделю, глядь – и посылает на толкучий продавать новый фрак. Иной раз все до последней рубашки спустит, так что на нем всего останется сертучишка да шинелишка...» [3, с. 42]. Хлестаков придумывает себе разные образы и надевает маски. Ему нравится казаться не тем, кем он на самом деле является. Герой заводит двойной роман с женой и дочерью городничего, играя в романтические отношения. Главной особенностью детского начала Хлестакова можно назвать неумение принимать серьезные решения и нести за них ответственность.

Одним из литературных героев, проявляющих детское начало, можно условно назвать Питера Пэна, персонажа сказочных повестей шотландского автора Джеймса Барри (1860–1937). Питер Пэн – веселый и беззаботный мальчик, который обладает волшебной способностью, позволяющей ему всегда оставаться юным: «Я услышал, как мои родители говорили о том, кем я буду, когда вырасту, и убежал... А я не хочу становиться взрослым... Я хочу всегда быть мальчишкой и ни о чем не думать! Вот я и убежал в Кенсингтонские сады и стал жить там с феями» [1]. Питер Пэн остается вечно юным в отличие от других детей, которые взрослеют. Его можно условно отнести к персонажам, проявляющим детское начало, так как этот герой сохраняет поведение ребенка, а не взрослого человека.

Холден Колфилд – герой романа Джерома Сэлинджера (1919–2010) «Над пропастью во ржи» (1951) – также проявляет детское начало. Холден – семнадцатилетний юноша, который не хочет взрослеть. Он считает, что мир взрослых людей полон лжи, цинизма, душевной холодности и черствости; точку зрения юноши подтверждает эпизод в кинотеатре: «Но кого я никак не мог понять, так это даму, которая сидела рядом со мной и всю картину проплакала. И чем больше там было липы, тем она горше плакала. Можно было бы подумать, что она такая жалостливая, добрая, но я сидел рядом и видел, какая она добрая. С ней был маленький сынишка, ему было скучно до одури, и он все скулил, что хочет в уборную, а она его не вела. Все время говорила – сиди смирно, веди себя прилично. Волчица и та, наверно, добрее» [7, с. 127]. В романе Холден становится ловцом душ детей, он пытается спасти

детей от фальши взрослого мира, помочь им сохранить непосредственность, искренность и доброту. Будучи подростком, Холден находится между взрослым миром и миром отрочества. Важнейшая особенность детского начала Холдена – неприятие взрослого мира, ужасающего подростка своими пороками и фальшью, и стремление сохранить детскую чистоту.

Таким образом, детское начало взрослых персонажей является важным игровым приемом. Детское начало позволяет автору отразить своё отношение к детскому поведению взрослых героев. Восприятие писателем феномена детского начала во многом зависит от точки зрения автора. Для одних писателей детское начало взрослых персонажей – это искренность, непосредственность и честность, для других детское начало – это неразвитость нравственного начала или неумение принимать серьезные решения в жизни.

Список использованной литературы

1. Барри Дж. Питер Пэн и Венди [Электронный ресурс]. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=262208&pg=7> (дата обращения 25.03.2019).
2. Берн Э.Л. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. А. Грузберг. М.: Эксмо, 1992. 924 с.
3. Гоголь Н.В. Ревизор: комедия в пяти действиях. М.: Дет. лит., 2008. 125 с.
4. Киселева И.С. Комедия: параметры игрового поля // Художественное слово в пространстве культуры: проблемы игрового начала: коллективная моногр. Иваново: ИвГУ, 2013. 274 с.
5. Нестерова Н.В., Баннов К.Ю. Игра как объект культурологического анализа [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-obekt-kulturologicheskogo-analiza> (дата обращения 19.10.2018).
6. Стендаль. Ванина Ванини. Новелла. М.: Дет. лит., 1974. 46 с.
7. Сэлинджер Дж. Над пропастью во ржи. Повести. Рассказы: [пер. с англ.]. М.: Правда, 1991. 608 с.
8. Хейзинга Й. Homo Ludens [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/FILOSOF/HUIZINGA/huizinga.txt_with-big-pictures.html (дата обращения 05.10.2018).

О. Д. Капусткина

РОМАННОЕ ТВОРЧЕСТВО СТИВЕНА КИНГА В ФОКУСЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ

Ивановский государственный университет
e-mail: OliaVoronchagina@yandex.ru

В статье проводится обзор отечественной и зарубежной критической литературы, направленной на изучение творчества американского писателя Стивена Кинга с позиций различных литературоведческих школ.

Ключевые слова: критика; массовая литература; детские образы; концепт; культурно-исторические реалии; персонажи.

Стивен Кинг (род. 1947) считается одним из самых коммерчески успешных американских писателей на сегодняшний день: издано 55 романов (7 из которых под псевдонимом Ричард Бахман), 4 авторских сборника повестей, более 200 рассказов, собранных в 9 сборников, а также исследовательские работы с элементами биографии «Пляска смерти» (1981) и «Как писать книги» (2002), поэтические произведения, комиксы и работы в других жанрах. Книги Кинга переведены на многие языки мира, продано более 350 млн экземпляров его книг. По ряду произведений автора сняты фильмы. За свой вклад в современную литературу Кинг получил множество премий, среди которых Премия Брэма Стокера, Всемирная премия Фэнтези, премия О. Генри, а также награда Британского общества Фэнтези. Писатель был награжден Национальным фондом книг медалью за выдающийся вклад в американскую литературу, а также национальной медалью США в области искусств.

Произведения С. Кинга вызвали большой резонанс как среди поклонников жанра, так и среди литературных критиков. Начиная с 70-х годов XX века зарубежные периодические издания пишут о молодом, но активно набирающем популярность авторе. В отечественном литературоведении первые критические статьи по произведениям Кинга относятся к 80 годам XX века.

В статьях литературоведы проводят анализ произведений Кинга с разных позиций: многие ранние критики обращаются к биографическому методу в своих исследованиях; пытаясь определить место Кинга в литературе, исследователи рассматривают его работы с культурно-исторической позиции, относя его к массовым писателям, однако, что отмечается в большинстве статей, находят в произведениях автора черты, выделяющие его из общего ряда писателей современности; очень интересной представляется критика Кинга в психологическом аспекте: многие исследователи отмечают заинтересованность автора в изучении человеческой природы и анализируют его работы, отталкиваясь от известных психологических учений.

Мы обращаемся к критическим работам, направленным на выявление места Кинга в системе литературы.

Интересны работы, в которых критики обращаются к биографии Кинга в попытках трактовать взгляды и убеждения прозаика, а также трактуют его произведения с позиции той культурно-исторической реальности, в которой создавались его работы, а именно, периода постмодернизма, когда в мировой культуре происходили изменения, напрямую связанные с коммерциализацией и маргинализацией различных культурных слоев. Подобные изменения не обошли стороной и литературу. XX век стал переломным, поскольку литература начинает расслаиваться на две большие группы: так называемые «элитарную» и «массовую». Массовой литературой чаще всего называют произведения, ориентированные исключительно на коммерческий рынок.

Интересны работы, в которых критики обращаются к биографии Кинга в попытках трактовать взгляды и убеждения прозаика, находящие отражение в его книгах, а также ищут параллели между биографией автора и сюжетами его произведений (В. Симонов [10], М. Стурра [11]). Они обращают внимание, что многие мотивы (в частности, система взаимоотношений между персонажами, мнение о различных социальных институтах, взгляды на политику, религию, межличностные отношения) во многом повторяют личный опыт самого автора книг. Также они отмечают, что Кинг является преемником литературной традиции своего времени.

Отечественные ученые также обращаются к вопросу о месте Кинга в литературе и отмечают интересную тенденцию: несмотря

на то, что автор прибегает к методам и приемам, характерным для массовой литературы, он, несомненно, выходит за ее рамки. Это выражается и в идейном отношении, и в серьезной проблематике, которая затрагивается в его работах и отсутствие которой явно прослеживается в подавляющем большинстве произведений других авторов, относящихся к жанру «популярной литературы».

В ранних критических работах по произведениям Кинга видно, что критики выделяют отдельно умение автора создать достоверную историческую реальность. А. М. Зверев отмечает, что книги С. Кинга могут быть рассмотрены как «специфическая хроника политической истории США 70-х годов» [4, с. 71]. Впоследствии и Л. Э. Варустин обращает внимание, что даже фантастические сюжеты автора «погружены в реалии и подробности доподлинной жизни» [2, с. 87].

Подводя итог рассмотренным критическим работам, направленным на изучение творчества С. Кинга, мы можем сделать вывод о том, что ученые выделяют ряд характерных черт, свойственных произведениям С. Кинга, а именно:

- сюжеты произведений разворачиваются в типичных «маленьких городках» штата Мэн, изобилуют историческими и культурными реалиями, подчеркивающими «жизнеподобность» произведений;

- Кинг строит свои произведения, обращаясь к классическим сюжетам, и перенимает опыт известных писателей;

- автор использует популярные жанры, а именно, ужасы, фантастику, детектив и др., свойственные для произведений массовой литературы.

Многие ученые обращались к структуре произведений Кинга. Крайне интересны работы филолога Н. В. Рабкиной по творчеству Кинга. В статье «Художественный концепт “Несвобода” в творчестве Стивена Кинга» [9] автор подробно рассматривает указанный концепт и отсылает читателя к мысли о том, что он изначально играет ключевую роль в американской концептосфере. В статье Н. В. Рабкиной «Художественный универсум Стивена Кинга: имена собственные как средство создания достоверной реальности», а также в статье [8] анализируются использованные в произведениях автора имена собственные. Н. В. Рабкина опровергает позицию ученого О. Б. Полетаевой о коммерческом

подтексте использования рекламных имен в произведении и выводит на первый план их литературоведческую и историческую значимость. Н. В. Рабкина делает вывод о том, что «обилие рекламных имен в текстах фантастических произведений Кинга способствует созданию эффекта реплики реального мира, в достоверность которой читатель начинает верить, соглашаясь, таким образом, и на авторское “фантастическое допущение”» [8, с. 77].

Многие критики рассматривают произведения С. Кинга с позиции психологической школы. Они обращаются к трудам таких известных ученых, как З. Фрейд, К. Г. Юнг и Ж. Лакан, и ищут рассматриваемые ими идеи в текстах Кинга, особенно в описании автором детских персонажей. Ученый П. А. Горохов [3] проводит анализ произведений Кинга и не обходит вниманием роман «Оно» (1986). Автор статьи обращается к теме детства, которая достаточно часто встречается в книгах писателя, а порой и занимает главенствующую позицию в сюжете произведения. П. А. Горохов отмечает, что при описании отрицательных персонажей «истоки зла» Кинг ищет именно в детских проблемах и потрясениях, перенесенных персонажами произведений. Однако в романе «Оно» автор показывает, что и лучшие черты характера, взгляды на мир, особые связи также зарождаются в детстве.

Тема детства занимает особую позицию в произведениях Кинга. Она так или иначе затрагивается во всех крупных работах автора и зачастую служит для трактовки мотивов поступков тех или иных персонажей, событий и явлений. Часто дети являются персонажами книг автора, вокруг этих персонажей и завязывается сюжет произведения. Теме детства посвящено диссертационное исследование А. Г. Ненилина [6]. В этой работе исследователь анализирует зарождение и развитие образа ребенка в англоязычной литературе XIX–XX вв., рассматривает идейно-эстетические взгляды Кинга и детские образы в его произведениях, а впоследствии приводит типологию проблем детства в книгах Кинга. А. В. Александрова в работе «Образ ребенка в творчестве Стивена Кинга. Полемика с готической традицией» [1] также обращается к теме детских образов и подробно рассматривает положительных и отрицательных персонажей романа «Оно». Н. В. Киреева анализирует книги Кинга «Пляска смерти» и «Как писать книги» [5]. В них сам автор анализирует свое место в литературном мире и

делает попытку повлиять на собственную писательскую репутацию. А. М. Тлеупова [12] вновь возвращается к трактовке произведений автора с позиции психологической школы и говорит о влиянии З. Фрейда на формирование писательских принципов автора. Исследователь Д. А. Попов [7] вслед за А. М. Тлеуповой обращается к психологическому аспекту произведений Кинга и подробнейшим образом рассматривает влияние идей психоанализа на массовую культуру в целом и на творчество Кинга в частности. Автор статьи обращает внимание на то, что в произведениях прозаика сочетаются как классический психоанализ «в виде фрейдизма», так и идеи об архетипах К. Г. Юнга, но при этом он не отрицает и личный вклад Кинга.

После анализа критики Кинга учеными-литературоведами мы можем выделить основные аспекты рассмотрения творчества автора: обращение к биографии Кинга, а также поиск культурно-исторического подтекста в его произведениях; попытка определить место автора в литературном мире и вывод о пограничной позиции работ писателя между «высокой» и «массовой» литературой; обращение к структуре текстов; проблема перевода книг Кинга. Несомненно, важнейшим пластом литературной критики служит изучение произведений Кинга с позиции психологической школы, в которой отдельно выделяется тема детства и детских образов. Несомненно, важными являются и работы, посвященные анализу исторических реалий, неизменно включаемых автором в контекст своих произведений.

Список использованной литературы

1. Александрова А.В. Образ ребенка в творчестве Стивена Кинга. Полемика с готической традицией. Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2009. 100 с.

2. Варустин Л.Э. Фантастические и реальные прозрения Стивена Кинга // Звезда. 1986. № 4. С. 87–89.

3. Горохов П.А. Фантастика Стивена Кинга: традиции и новаторство // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. Оренбург, 2004. С. 179–184.

4. Зверев А.М. Второе зрение // Иностр. лит. 1984. № 1. С. 71–73.

5. Киреева Н.В. Стивен Кинг: борьба за упрочение писательского статуса // Наука и школа. М., 2010. С. 59–63.

6. Ненилин А.Г. Стивен Кинг и проблема детства в англо-американской литературной традиции: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Самара: Самарский ГПУ, 2006. 190 с.

7. Попов Д.А. Творчество Стивена Кинга как художественное воплощение психоаналитических идей // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 281–283.

8. Рабкина Н.В. Рекламные имена в творчестве Стивена Кинга: способы перевода // Перевод и сопоставительная лингвистика. Вып. № 11. Кемерово, 2015. С. 74–77.

9. Рабкина Н.В. Художественный концепт «Несвобода» в творчестве Стивена Кинга. Кемерово: Вестн. КемГУ, 2012. Т. 4. № 4 (52). С. 112–115.

10. Симонов В. Неизвестный Стивен Кинг // Лит. газета, 1984. С. 15.

11. Стурюа М. Так ли далек Стивен Кинг от истины? // Звезда. 1986. № 7. С. 179–181.

12. Тлеупова А.М. Художественное своеобразие произведений С. Кинга // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы междунар. науч. конф. М., 2012. С. 45–47.

Л. Р. Семенова

«КОРАЛИНА» НИЛА ГЕЙМАНА В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ

Ивановский государственный университет
e-mail: iamlucythefirst@gmail.com

Большое внимание уделяется интермедialности произведения, системе персонажей, мотивам, элементам жуткого и комплексам главной героини, на основе анализа которых определяется жанр произведения. Рассматриваются работы отечественных и зарубежных критиков.

Ключевые слова: жанр; сказка; постмодернизм; жуткое; диффузия жанров.

Одна из самых знаменитых работ английского писателя-фантаста Нила Геймана (*Neil Gaiman*, 1960) «Коралина» вышла в свет в 2002 году и сразу завоевала сердца читателей. Детская повесть или сказка стала интересовать не только юных любителей литературы. Выход первой публикации «Коралины» был прокомментирован в крупнейших изданиях Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии. Жанр произведения, согласно определению автора, – готическая сказка, тогда как издатели склоняются к определению повесть или сказка.

Одним из крупнейших исследований является работа профессора университета Британской Колумбии Ричарда Гудинга (*Richard Gooding*). Литературовед уделяет особое внимание элементу сверхъестественного: опираясь на теоретические исследования ведущих специалистов, в том числе Ц. Тодорова и М. Николаевой, Р. Гудинг анализирует новаторские технологии Геймана. Исследователь отмечает, что писатель-фантаст отказывается от устоявшихся рамок жанра. Гудинг сравнивает функционирование барьеров между мирами в произведениях Клайва С. Льюиса, Льюиса Кэрролла, Кэтрин Сторр с дверью, которую находит Коралина в сказке Геймана. Врата другого мира в работах вышеупомянутых писателей открываются в определенное время и в определенных условиях, зависящих от действий субъекта. Гейман же отказывается от этого закона в завязке. Другой мир подчиняется древним независимым силам, над которыми Коралина не властна. Сверхъестественное в сказке – объективная сила. Кроме того, отмечает Гудинг, мир, в который попадает девочка, знаком и неизвестен ей одновременно. Так, Коралина, находясь в Другом Доме (*The Other House*), лишь немного дезориентирована, но не растеряна. Однако основным предметом исследования в анализе Ричарда Гудинга является форма повествования, элемент жуткого, комплекс кастрации и Эдипов комплекс [7].

Некоторые критики анализируют образы персонажей сказки «Коралина». Так, Мария Николаева в своем исследовании подробно рассматривает образы котов в мировой литературе. Николаева отмечает, что произведение Геймана является постмодернистским ответом Льюису Кэрроллу, однако «Коралина» – произведение более мрачное, чем история о путешествиях Алисы в страну абсурда. Безмятный Кот Геймана выполняет функцию

Чеширского кота, который направляет и сопровождает Алису. Исследователь отмечает, что характер черного кота сложен: он может перемещаться между мирами, в каждом из которых он может выполнять различный набор действий: например, в реальности кот не может говорить. Интересен и тот факт, что у него нет «отражения» в «задверье», а его способность перемещаться между мирами имеет свои ограничения: он не может покинуть мир Белдам, когда тот начинает разрушаться [10].

Большинство исследований зарубежных критиков посвящено экранизации произведения, особенно популярна в данном контексте гендерная тема. Например, Брит Мандело в работе «Разрушая текст: гендер в “Коралине” Геймана» комментирует появление в фильме новых персонажей и изменение функций протагонистки. Мандело сравнивает экранизацию с оригинальным произведением. Одной из основных функций произведения, по словам критика, является демонстрация возможностей женского персонажа, который способен без посторонней помощи справиться с испытаниями и разрешить конфликт [9]. В экранизации, появившейся в 2009 году, Коралина становится частью гетеросексуальной пары. Девочке не удается спастись самостоятельно, ей на помощь приходит ее друг Закки, который отсутствует в произведении Геймана. Событийность и разрешение конфликтов в фильме связаны с появлением мужских персонажей (Кот, Закки, Другой Папа), тогда как главная героиня предстает беспомощной. Исследователи Хосе Роберто Саравия Варгас и Хуан Карлос Саравия Варгас уделяют внимание не основной идее произведения, а его деталям. В работе анализируются некоторые готические элементы истории о Коралине. Литературоведы уделяют особое внимание дидактической функции введения готических деталей в текст. Готические элементы способствуют созданию эффекта жуткого. Так, образ ведьмы и хронотоп дома создают пугающее настроение текста, которое особым образом воздействует на юного читателя [11].

Существует целый ряд сравнительных анализов, выявляющих сходства и отличия «Коралины» от произведений разных жанров, направлений и эпох. Так, Хлоя Бакли, опираясь на теоретические труды компаративистов, проводит сравнительный анализ произведений Геймана и Люси Лэйн Клиффорд (*Lucy Lane*

Clifford, 1846–1929). В анализе уделяется особое внимание элементам жуткого, фаллическим символам и образу фаллической матери. Бакли, как и Ричард Гудинг, отмечает влияние фрейдистской теории на создание сказки «Коралина». Литературовед выделяет образ ведьмы из другого мира как носительницы фаллического символа (длинные пальцы, ногти), новая мать у Клиффорд также связана с появлением фаллического символа в тексте рассказа (деревянный хвост) [6]. Другая Мама – сильный персонаж в произведении Геймана. Она способна все подчинить своей власти, образ символизирует мужское начало. Доминик Бехер подробно рассматривает образы детей-призраков в произведениях Геймана, опираясь на работу Ричарда Гудинга и сравнивая произведение Геймана с сюжетами сказок Гофмана [5].

В отечественном литературоведении существует множество исследований, посвященных теме мифологизма в творчестве Геймана, литературоведы изучают культовые романы автора «Американские боги», «История с кладбищем», «Звездная пыль», «Никогда», «Благие намерения», «Волки в стенах», «Песочный человек» и сравнивают произведения Геймана с текстами различных эпох. Е. В. Лозовик, анализируя типичные для творчества писателя мотивы, выделяет кризис идентичности протагонистки, который призван помочь персонажу переродиться. Подобная тенденция связана с обрядом инициации, который был свойственен фольклорной культуре человечества с древнейших времен [2]. В. Ю. Хартунг рассматривает некоторые мотивы, однако основной темой ее исследования является структура сказки Геймана и сложное нарративное пространство [3].

Анализ отечественной и зарубежной критики показал, что исследователи, изучая произведение Геймана «Коралина», уделяют большое внимание его интермедальности, анализируют систему персонажей и мотивы, определяя на основе проведенной работы особенности жанра. Некоторые литературоведы называют сказку фрейдистской, выделяя элементы жуткого и многочисленные комплексы протагонистки, другие утверждают, что Гейман является продолжателем традиций народной английской сказки, выделяя готические мотивы и выявляя образы, свойственные произведениям викторианской эпохи, проводя сравнительные анализы, третьи сравнивают произведение Геймана с одноимен-

ной экранизацией, уделяя внимание гендерному аспекту и различным функциям мужских и женских персонажей. Следует отметить, что многие ученые отмечают, что для творчества Геймана характерна диффузия жанров.

Список использованной литературы

1. Гейман Н. Коралина / пер. Е. Кононенко. М.: АСТ, 2018. 188 с.
2. Лозовик Е.В. Миф и сказка в творчестве Нила Геймана // Дискуссия. 2013. № 4 (34) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mif-i-skazka-v-tvorchestve-nila-geymana> (дата обращения 25.10.2018).
3. Харгунг В.Ю. Англоязычная постмодернистская литературная сказка как пример «открытого» текста (на материале сказки Н. Геймана «Коралина») // Филол. науки. Вопр. теории и практики. 2016. № 9–2 (63) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnaya-postmodernistskaya-literaturnaya-skazka-kak-primer-otkrytogo-teksta-na-materiale-skazki-n-geymana-koralina> (дата обращения 25.10.2018).
4. Gaiman N. Coraline. London: Bloomsberry. 192 p.
5. Becher D. Neil Gaiman's Ghost Children // Fleischhack M., Schenkel E. Ghosts – or the (Nearly) Invisible: Spectral Phenomena in Literature and the Media. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. P. 91–106.
6. Buckley Ch. Neil Gaiman's "New Mother" 1882–2002: How Coraline "Translates" Victorian Fantasy [Электронный ресурс]. URL: <https://www2.le.ac.uk/offices/english-association/publications/peer-english/5/03%20Buckley.pdf> (дата обращения 25.10.2018).
7. Gooding R. "Something Very Old and Very Slow": Coraline, Uncanniness, and Narrative Form. The University of British Columbia. 2009. P. 390–407 [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/1533907/_Something_Very_Old_and_Very_Slow_Coraline_Uncanniness_and_Narrative_Form (дата обращения 25.10.2018).
8. Haddon C. Neil Gaiman Interview – Coraline // MTVnews [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mtv.com/news/2761475/neil-gaiman-interview-coraline/> (дата обращения 25.10.2018).

9. Mandelo B. Doing Damage to the Text: Gender in Neil Gaiman's "Coraline" [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tor.com/2013/10/16/gender-in-neil-gaiman-henry-selick-coraline/> (дата обращения 25.10.2018).

10. Nikolajeva M. Devils, Demons, Familiars, Friends: Toward a Semiotics of Literary Cats // *Marvels & Tales*. 2009. Vol. 23. № 2. P. 259–260.

11. Vargas J.R., Vargas J.C. A Girl in the Dark with Monsters: The Convergence of Gothic Elements and Children's Literature in Neil Gaiman's "Coraline" [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/306064797_A_Girl_in_the_Dark_with_Monsters_The_Convergence_of_Gothic_Elements_and_Children's_Literature_in_Neil_Gaiman's_Coraline (дата обращения 25.10.2018).

Ю. Л. Цветков

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ ВЕНСКОГО МОДЕРНА

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

Изучаются ценностные ориентиры литературы венского модерна (1890–1910) в сопряжении с философией, психологией, музыкой и театром. Высокая степень условности культуры венского модерна позволила объединить черты созидания и распада в художественном мышлении разных видов искусства и объяснить их причудливое бытование в формах игрового развития и игрового взаимодействия.

Ключевые слова: венский модерн; синтез искусств; эстетический плюрализм; интертекстуальность; интермедийность; игра.

Центр мира ценностей, именуемый *аксиосферой*, составляют, по мнению теоретика литературы В. Е. Халезева, *«онтологические* или *высшие* ценности, ориентация на которые образует духовную жизнь людей. Таковы прежде всего *истина* как абсолют-

ная цель познания, *добро* как стержень нравственности, *красота* как первичная (изначальная) эстетическая категория» [7, с. 34].

На протяжении веков духовную жизнь Австрии рефлексировали и создавали литература и культура в целом. Идея духовного предназначения австрийской нации тесно связана с историей и географией страны, музыкой, искусством и литературой.

Австрийская культура изначально находилась под влиянием культур многих стран, входивших в обширное государство Габсбургов. «Восточная марка» (*Österreich*) становится в 1156 году имперским герцогством, эта дата считается временем рождения Австрийского государства. С 1282 года им начинают управлять Габсбурги. Первый из них, Рудольф I, одерживает победу над чешским королем Оттокаром и становится императором Священной Римской империи немецкой нации [4, с. 3]. На рубеже XVI века Габсбурги овладели испанской короной и начали управлять территориями Южной и Центральной Америки, а в начале XVIII века, после изгнания османских турок – Венгрией [2, с. 213].

Яркие таланты в литературе, искусстве и музыке «окраинных» земель габсбургской империи – Северной и Средней Италии, Бургундии, Испании, Фландрии, Бельгии, Нидерландов, Богемии, Моравии, Силезии, Южной Польши, Венгрии, Галиции, Хорватии, Словении, Сербии, Боснии, Герцеговины и других областей [13, S. 5], а также южных и западных немецких княжеств совмещались с не менее самобытными путями развития «центральной», собственно австрийской, культуры на немецком языке со столицей в Вене. Старая империя (до 1806 года), по оценке современных историков, «пусть не всегда на деле, но хотя бы в тенденции воплощала в себе политическую силу, устремленную к миру и порядку. Этот порядок вещей как бы противопоставляется войнам и распрям, порожденным в XIX–XX веках воинствующим национализмом, и многие даже склонны видеть в нем прообраз современных интеграционных процессов в Европе» [11, с. 4].

В отличие от немецких классиков XVIII века писатели Австрии XIX века, венского модерна и австрийского модернизма были по-настоящему открыты читательской аудиторией только в XX веке, когда в гуманитарных науках широко утвердилось понятие австрийской национальной культуры и начались исследо-

вания по *австристике*, начавшей процесс определения констант аксиосферы и самостоятельного развития австрийской культуры и литературы [10, с. 20].

В австристике спорным остается вопрос об истоках австрийской словесности. Й. Шондорф называет австрийскими поэтов, принадлежащих к «народному» направлению миннезанга. Первое стихотворение антологии Й. Шондорфа принадлежит Фрау Ава, умершей в 1127 году [14, S. 9]. С. В. Рожновский при исследовании памятников германского эпоса «Песни о Нибелунгах» (ок. 1200) и «Кудруны» (ок. 1240) обратил внимание на главную идею эпоса — борьбу Австрийской марки за свою самостоятельность. Так в позднем средневековье, по мнению исследователя, были заложены основы национального самосознания австрийцев [6, с. 188]. Д. В. Затонский относил этот процесс ко времени патриотического движения в Австрии в периоды наполеоновских войн и падения Священной Римской империи германской нации [3, с. 206]. Т. А. Путинцева начинает отсчёт австрийской национальной литературы с творчества Ф. Грильпарцера — классика XIX века [5, с. 5].

В современных гуманитарных науках ведется разностороннее осмысление своеобразия аксиологического пространства Австрии, отличительная черта которого ставится прежде всего в зависимость от географического положения страны. Не случайно, писатель Х. Айзенрайх (род. 1925) сравнил страну с мостом между частями света (цит. по [3, с. 207]). Значительно менялся мультикультурный характер государства Габсбургов: с 1867 года — Австро-Венгрии, с 1918 года — Австрии. Сплав многих культур в центре многонациональной монархии позволил Стефану Цвейгу писать о «тайне Вены» [9, с. 135]. Особая притягательная сила города объяснялась давним всеобщим интересом к разнообразным культурным явлениям, которые исторически фокусировались подобно лучам в столице многонационального государства, привлекавшей яркие таланты к службе при дворе.

В современной аксиологии отчетливо формулируются черты национальной австрийской ментальности, которая складывалась на немецком языке, но заметно отличалась от немецкой. По мнению Ю. И. Архипова, австрийскую традицию «отличает скеп-

тическое 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]. Томас Манн безоговорочно признавал национальную оригинальность австрийской литературы: «Говоря откровенно, я считаю австрийскую литературу превосходящей немецкую во всех проявлениях артистической отточенности, вкуса и формы, – то есть тех свойствах, какие, пожалуй, никогда не прекратят играть в искусстве роль, которой вовсе не нужен эпигонский характер, и что не исключает чувства новизны и отваги» [12, S. 919].

Многоаспектность австрийской аксиосферы кроется не только в культурной многослойности австрийской культуры, но и в общей теоретической неразработанности таких историко-культурных концептов, как язык и нация, не допускавших ранее существования в одном языке (немецком) нескольких наций (немецкой, австрийской или швейцарской на немецком языке и др.) и, соответственно, нескольких культур. В современных исследованиях обоснованно считается, что «две нации могут говорить на одном языке и все же не являться идентичными» [8, с. 344].

Взгляд на *венский модерн* (*die Wiener Moderne*) как аксиологическую парадигму позволяет смоделировать парологическую систему, то есть взаимообусловленный ряд приемов, наиболее актуальных в прагматике знания нашего времени: синтез культурных традиций, плюрализм эстетических концепций, экзистенциальное сознание, игровое начало и активная дискурсивность. На этом основании можно говорить о творчестве крупнейших писателей венского модерна Гуго фон Гофмансталя и Артура Шницлера как прямых предшественников австрийского модернизма и постмодернизма.

Аксиологическая модель венского модерна имеет *оригинальную философскую основу*, отрицающую традиционный логоцентризм и утверждающую реальность субъективного сознания (теория интенциональности Франца Brentano, сенсуализм и феноменализм философии эмпириокритицизма Эрнста Маха). Новый философский взгляд на мир Э. Маха («мир есть мое ощущение

ние») открыл путь для постижения бессознательных *глубин личности* (теория психоанализа Зигмунда Фрейда, индивидуальная психология Альфреда Адлера, гендерная теория Отто Вейнингера, концепция преодоления натурализма Германа Бара). Науки философия и психология как «позитивное знание» сыграли важную роль в детальном исследовании личности человека в литературе «Молодой Вены»: проза Гуго фон Гофманстала, Артура Шницлера, Рихарда Бер-Гофмана, Леопольда фон Андриана, Петера Альтенберга.

Венский модерн наполнен поисками *индивидуального эстетического и художественного моделирования* мира не только в литературе, но и в архитектуре: Отто Вагнер, Адольф Лоос, Йозеф Хофман; живописи: Густав Климт, Коломан Мозер, Карл Молль; в музыке: Иоганн Штраус-сын, Антон Брукнер, Иоганнес Брамс, Гуго Вольф, Густав Малер, Арнольд Шёнберг, Альбан Берг; театре: Макс Бургхардт, Фридрих Миттерверцлер, Йозеф Кайнци, Александр Моисси и др. У них, в отличие от многочисленных объединений европейской интеллигенции того времени, *не было единой программы и политической ангажированности.*

Плюрализм суждений, синтетичность, экзистенциальность мышления и вибрация актуальных жизненных смыслов создавали совершенно особое интеллектуальное поле, какое стало возможно в Европе лишь в последние два десятилетия перед Первой мировой войной. В венском модерне стали складываться важнейшие черты *австрийской культуры* как своеобразной социокультурной модели Европы XX века. Пути преодоления мировоззренческого, социального или личностного кризиса выливались в *игровую форму* (прежде всего, театральные произведения Г. фон Гофманстала и А. Шницлера).

Приобщение к мировым достижениям философской (Ф. Ницше, А. Бергсон) и психологической мысли (Ф. Шарко, И. Бернгейм), а также пионерские исследования венских психологов (З. Фрейд, А. Шницлер, О. Вейнингер, А. Адлер) способствовали возникновению мировоззренческих концепций и представлений о человеке, которые сфокусировали главные направления духовного развития общества и поэтому были чрезвычайно представительны для своего времени. Такова, например, новел-

листика врача по профессии Артура Шницлера, который параллельно с З. Фрейдом исследовал глубинные психологические процессы: новеллы «Мертвые молчат», «Лейтенант Густль», «Новелла сновидений» и др.

Другое направление касается интегративности *разных видов литературы и искусства* многих эпох и народов. Культура венского модерна, создававшаяся в многонациональном государстве в период небывалого расцвета всех искусств, осознанно или бессознательно развивала их интертекстуальный и интермедиаальный синтез. В этом аспекте наиболее представительно творчество Гуго фон Гофманшталя, создателя словесно-музыкального синтеза (лирические стихотворения, стихотворные драмы «Вчера», «Глупец и Смерть»), словесно-живописного синтеза (стихотворная драма «Смерть Тициана»), словесно-музыкально-живописного синтеза (либретто к операм Рихарда Штрауса «Электра», «Кавалер розы», «Ариадна на Наксосе», «Женщина без тени», «Египетская Елена», «Арабелла»).

Литература венского модерна продолжала совершенствовать высочайший уровень *театральности*, достигнутый австрийским народным театром (комедии Гофманшталя «Белый веер», «Авантюрист и певица», «Трудный характер», «Неподкупный»; комедии Шницлера «Анатоль», «Хоровод», «Сказка», «Флирт», «Завещание») и барочной драматургией (Гофманшталь: «Имярек», «Зальцбургский театр жизни», три редакции драмы «Башня»).

Другое направление относится к области *игрового начала и игрового дискурса*, позволяющей создать и примирить оппозиционные формы мышления синтеза и развоплощения, объединить их по установленным правилам игры. Австрийская культура, непосредственно обращенная к человеку и не отягченная философскими построениями, в отличие от немецкой, имела в своем арсенале игровые и театральные основы, заложенные «генетически». Речь идет об австрийском народном театре, барочном театре и драматургии XIX века, интерес к которым на рубеже веков был самым непосредственным.

Таким образом, *интегративное пространство литературы венского модерна* представляет собой такую аксиологическую модель, которая способна не только объединить, казалось бы, взаимоисключающие друг друга факты созидания и распада в

художественном мышлении разных видов культуры, но и объяснить функциональную сложность их бытования в форме игрового развития и игрового взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Архипов Ю.И. Австро-советский симпозиум в ИМЛИ // Вопр. лит. 1978. № 7. С. 297–300.
2. Барт И. Незадачливая судьба кронпринца Рудольфа. М.: Радуга, 1988. 216 с.
3. Затонский Д.В. Страницы австрийской литературы // Иностр. лит. 1972. № 11. С. 205–209.
4. Нечепорук Е.И. История австрийской литературы XIX века: курс лекций. Симферополь: Изд-во Таврического эколог. ин-та, 1998. 262 с.
5. Путинцева Т.А. Предисловие // Австрийская новелла XIX века. М.: Худож. лит., 1959. С. 3–22.
6. Рожновский С.В. Прошлое и настоящее австрийской словесности // Иностр. лит. 1981. № 9. С. 183–189.
7. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высш. шк., 2002. 437 с.
8. Хюбнер К. Нация: от забвения к возрождению. М.: Канон+, 2001. 400 с.
9. Цвейг С. Вчерашний мир. Воспоминания европейца // Цвейг С. Собр. соч.: в 9 т. Т. 9. Вчерашний мир. Встречи. Воспоминания. Эссе. М.: Библиосфера, 1996. С. 7–376.
10. Цветков Ю.Л. Литература венского модерна. Постмодернистский потенциал. М.; Иваново: МИК, 2003. 432 с.
11. Шиндлинг А., Циглер В. Кайзеры. Священная Римская империя, Австрия, Германия. Ростов-н/Д: Феникс, 1997. 636 с.
12. Mann T. Gibt es eine österreichische Literatur? // Mann T. Gesammelte Werke in 12 Bänden. Bd. X. Reden und Aufsätze. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1960. S. 916–921.
13. Schubert P. Beruf Kaiser. Die Geschichte der Habsburger. Klosterneuburg; Wien: Klett, 1997. 281 S.
14. Zeit und Ewigkeit. Tausend Jahre österreichische Lyrik. Hg. v. J. Schondorf. Düsseldorf: Claassen, 1980. 611 S.

М. В. Яблокова

ТРУМЕН КАПОТЕ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ ЖАНРОВ К НЕБЕЛЛЕТРИСТИКЕ

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

Рассматриваются некоторые вопросы, касающиеся проблемы жанра в произведениях Трумена Капоте.

Ключевые слова: беллетристика; небеллетристика; документализм; повествовательный репортаж.

В творчестве Трумена Капоте во многом отразились тенденции развития как американской, так и всей мировой литературы в целом. Имя Капоте появилось на литературном небосклоне Америки после Второй мировой войны, когда многие писатели задавали себе вопрос: действительно ли благоденствует общество всеобщего благоденствия? Но прежде чем задавать такой вопрос другим, нужно было самим разобраться в своих мыслях.

Это и была первая задача писателей нового, послевоенного поколения. А. С. Мулярчик так определяет некоторые черты мироощущения Америки конца 1940-х – начала 1950-х годов: «Абстрактность моральных построений, озаренных неяркими отблесками великих идей, акцент на эмоциональности и лирических полутонах» [3, с. 30]. Американские критики характеризуют этот период как «время отступления» в искусстве и литературе США. «Самую большую трудность для новых романистов представлял сам предмет изображения. Хотя они появились на литературной арене, когда близилась к концу традиция утрат, неверия и бунтарства, не вкусили ничего от её достоинств, им в наследство достались условия, которые эту традицию породили. Они считают, что современная жизнь по-прежнему лишена смысла, что для современного человека характерно пребывать в смятении, сомнении и страхе» [4, с. 57]. Если раньше в центре внимания писателей была тема «личность и общество», то теперь многие из них лишь углубленно изучают личность.

Все эти определения как нельзя лучше характеризуют творчество раннего Капоте: его роман «Другие голоса, другие комнаты» (*Other Voices, Other Rooms*, 1948), где отчетливо звучит тема одиночества человека, сборник рассказов «Дерево ночи и другие рассказы» (*A Tree of Night and Other Stories*, 1949), повесть «Голоса травы» (*The Grass Harp*, 1951). Писатель остро чувствует бездуховность окружающего мира, и в его произведениях вновь и вновь появляется тема неустроенности и одиночества, тема разобщенности людей. Эти настроения Капоте воплощаются в повести «Завтрак у Тиффани» (*Breakfast at Tiffany's*, 1958). Капоте завоевывает репутацию тонкого стилиста, мастера изящной прозы.

Критики ранних его трудов заостряют свое внимание на его стиле, считая его героев и вообще его произведения «гротесковыми, странными и фантастичными», поражаются его повествовательной манере, которую находят «точной, ясной и глубоко поэтичной» [9, р. 11]. Так, Дж. Вальдмейер характеризует произведения Капоте как «прозу полифоническую», а одной из ее характерных черт называет «безошибочное чувство стиля» [10].

Нужно сказать, что в 1940–50-х годах американские критики уделяли не особенно много внимания Трумену Капоте, его творчеству, хотя находили писателя талантливым и ставили в один ряд с Селенджером, Маккаллера. Но в 1960-е годы ситуация резко меняется: о Капоте начинают говорить, его творчество вызывает жаркие споры. В чем причина такой метаморфозы?

Как уже упоминалось выше, ранняя проза Трумена Капоте отличалась камерностью, психологизмом, тонкой стилистикой. Поэтому несколько неожиданно для критиков в литературной биографии Капоте появился роман «Совершенно хладнокровно» (*In Cold Blood*, 1965), который отличался как по жанровой форме, так и по содержанию от всего написанного им ранее. Это произведение, созданное на документальной основе, только увидев свет, вызвало огромное количество мнений и суждений, которые были иногда равно диаметрально противоположны.

Думается, чтобы правильно понять это произведение Капоте и споры, ведущиеся о нем, нужно сначала остановиться на основных тенденциях развития американской литературы в 1960-х – начале 1970-х годов – поры крайне бурных изменений в бытии и мироощущении американцев. «Духовные, политические, экономи-

ческие, разные другие болезни, охватившие собственническое общество, приняли столь угрожающий характер..., что у западных писателей появилась потребность немедленно откликнуться на жгучие вопросы дня» [2, с. 316]. И вот многие писатели, даже авторы, широко известные своими романами, выступают с книгами документального и публицистического характера. Писатели ищут новые способы познания мира, и основой этого становится «факт, прошедшей первичную художественную обработку» [1, с. 306]. Трумен Капоте тоже не является исключением – он обращается к литературе факта.

Но пристальное внимание критиков к роману «Совершенно хладнокровно» объясняется не столько необычностью этого произведения, сколько выступлениями самого писателя, заявившего, что он создал «небеллетристический роман» (*non-fiction novel*) – нечто абсолютно новое, доселе не встречавшееся в литературе. Вокруг романа разгорелась бурная полемика: спорили о жанре произведения, о приоритете Капоте в этой области.

В одном из своих интервью Капоте пытается утвердить свое первенство, говоря о том, что искренне считает, что «небеллетристический роман – новое слово в искусстве» [7, р. 26]. На вопрос, почему он обращается к новой теме, новому жанру, он заявляет, что «современные романисты... слишком очарованы своими демоническими страстями, взгляд их направлен на собственный пуп, кругозор ограничен кончиком собственного большого пальца ноги. Если надо привести имена, то в числе прочих назову и свое. Во всяком случае, я как писатель ощутил настоятельную потребность бежать из созданного мною мирка. Мне захотелось сменить его на тот будничный реальный мир, в котором мы живем» [7, р. 28].

И для отражения этой объективной реальности Капоте не мог больше довольствоваться написанием «чистой» беллетристики. Он хочет испытать свои силы в журналистике. Среди прочих причин своего обращения к журнализму Капоте выделяет и такую: «одной из причин, почему мне хотелось написать репортаж, была: доказать, что я могу применить свой стиль к реальности журнализма». И это ему удается.

«Совершенно хладнокровно» в стилевом отношении очень похож на ранние произведения Капоте. Уже в своих беллетри-

стических произведениях писатель проявил склонность к отражению действительных событий. Пример тому – повесть «Завтрак у Тиффани»: Капоте в самом деле встретил девушку, ставшую прототипом Холли Голайтли. Сам писатель замечал, что появление небеллетристического романа вовсе не означает для него полного разрыва с чисто художественными произведениями: «Это все идет вместе... Очень легко найти параллели в работах, я выбирал то, что естественно привлекало меня» [6, p. 218].

Уже после выхода в свет романа «Совершенно хладнокровно» Капоте достаточно четко формулирует взгляд на небеллетристический роман, давая интервью Плимптону. Под небеллетристическим романом он подразумевает «повествовательную форму, в которой отражаются все приемы беллетристики, но которая в тоже время является безукоризненно фактографичной» [7, p. 26].

После публикации романа «Совершенно хладнокровно» и всего того, что высказал писатель о новом жанре в своих многочисленных интервью, некоторые критики заключили, что эта теория Капоте – ни много ни мало «решение вопроса для исписавшегося романиста, страдающего недостатком воображения» [7, p. 26]. Капоте же в противовес им утверждал, что настоящий повествовательный репортаж (*narrative reporting*), несомненно, требует воображения, а также прекрасного владения беллетристической техникой письма. Поэтому, по мнению Капоте, настоящие небеллетристические произведения может создать только хороший беллетрист, освоивший технику репортажа, различные журналистские приёмы. Капоте также отмечает, что небеллетристический роман не следует путать с документальным, «который дает полную свободу беллетристам, но не содержит ни убедительности факта, ни поэтической возвышенности беллетристики. Автор позволяет своему воображению главенствовать над фактом» [7, p. 27]. В том же интервью на вопрос, что может быть предметом изображения в небеллетристическом романе, Капоте отвечает, что «это может быть любое явление жизни, но оно должно нести в себе какую-нибудь извечную человеческую проблему, иначе отражение её уже не будет искусством» [7, p. 37].

Анализируя небеллетристический роман, Капоте достаточно подробно останавливается на проблемах чисто художественных: в частности, его интересует проблема авторской позиции,

способ её воплощения в произведении, размышляет он и над функцией «голоса повествователя». Писатель считает, что для успеха «небеллетристической романной формы» необходимо полное невмешательство автора в происходящие события, его отстраненность.

Такая позиция, очевидно, была нужна художнику для того, чтобы объективно изобразить события, действительно имевшие место в реальности. Не делая прямых выводов, не преподнося читателю готовых ответов, писатель вместе с тем даёт повод к размышлению.

Список использованной литературы

1. Анастасьев Н.А. Обновление традиции: реализм XX века в противоборстве с модернизмом. М., 1984. 348 с.
2. Мендельсон М.О. Роман США сегодня – на заре 80-х годов. М., 1983. 414 с.
3. Мулярчик А.С. Послевоенные американские романисты. М., 1980. 280 с.
4. Олдридж Дж. После потерянного поколения. М., 1981. 240 с.
5. Malin I. Truman Capote's "In Cold Blood": A Critical Handbook. N.Y., 1967. 269 p.
6. Nance W.L. The Worlds of Truman Capote. N.Y., 1973. 259 p.
7. Plimpton G. The Story Behind a Nonfiction Novel // Nance W.L. The Worlds of Truman Capote. N.Y., 1973. P. 26–37.
8. Reed K.I. Truman Capote. N.Y., 1981.
9. Stanton R. Truman Capote: A Primary and Secondary Bibliographies. Boston, 1980. 287 p.
10. Waldmeir J. Recent American Fiction. N.Y., 1963. 292 p.
11. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/author/6168-trumen-kapote> (дата обращения 10.06.2019).
12. [Электронный ресурс]. URL: <https://stoneforest.ru/event/persons/trumen-kapote> (дата обращения 10.06.2019).

ABSTRACTS

FOREIGN LANGUAGES: THEORY AND PRACTICE

L. N. Gusarova

FORMS OF ADDRESS TO STRANGERS IN RUSSIAN SPEECH COMMUNITY

This article describes some theoretical and methodical problems of address forms in the Russian language.

Key words: address; address forms; speech etiquette.

E. A. Yevtukhova

LINGUISTIC DIFFICULTIES OF RUSSIAN ADJECTIVE ACQUISITION BY FOREIGN LEARNERS AND METHODS RECOMMENDED

The article deals with the grammatical difficulties of Russian adjective acquisition by foreign learners in classes Russian as a foreign language. Both teaching methods and training exercises are given.

Key words: defined word; postposition; morphological variants; paradigm.

L. A. Zavyalova

TYOLOGY OF SPEECH MISTAKES IN THE PRACTICE OF TESTING IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR ADMISSION TO THE CITIZENSHIP OF THE RUSSIAN FEDERATION (SUBTEST *LETTER*)

The article discusses various types of speech errors that are made by candidates for obtaining Russian citizenship in the process of testing in the Russian language.

Key words: testing certificate; literary language; communicatively significant error; communicatively insignificant error; RF citizenship.

E. N. Klyomina

THE SEMANTIC FEATURES OF THE OLD ENGLISH NOUN *SINC* IN THE POEM "ELENE"

The article deals with the semantic features of the Old English noun 'sinc' by means of the method of the detailed contextual analysis on the material of the poem "Elene" (IX c.).

Key words: Old English poetic vocabulary; lexical semantics; method of contextual analysis.

I. V. Kurazhova, S. V. Dmitrieva

**ADVANCED TRAINING COURSE IN THE ENGLISH
LANGUAGE AS A TOOL FOR IMPROVING
THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
TRAINING OF THE STAFF OF DEPARTMENTAL
INSTITUTIONS OF STATE FIRE SERVICE
OF EMERCOM OF RUSSIA**

The article deals with the problem of improving the foreign language communicative training of the personnel of the Ministry of emergency situations of Russia by means of a training course in the English language for employees of the Department of EMERCOM of Russia.

Key words: foreign language communicative training; training course; emergency situation; foreign language communicative competence; intercultural interaction.

K. A. Melnikova

**USE OF THE CLIL SYSTEM FOR ELT
IN NON-LINGUISTICS INSTITUTIONS**

The article is devoted to the role of the subject-language integrated teaching (CLIL) of students of non-linguistic specialties of higher educational institutions. The prospects for its application in the sphere of higher professional education are also studied. Models and peculiarities of using CLIL methodology in a higher

Key words: integrated training; integration; professional communication; foreign language for non-linguistic specialties; methodology of language-based integrated learning.

O. A. Nikoaleva

**THE CURRICULUM THEME OF “STYLISTICS”
IN THE LINGUISTIC DISCIPLINES COURSE
(FROM PROFESSIONAL EXPERIENCE)**

The present paper is devoted to linguistic disciplines “Culture of speech and business communication” and “Russian language and culture of speech” teaching problems.

Key words: philological analysis; stylistic; culture of speech.

L. A. Nagradova

**THE PROBLEM OF TEACHING METHODS
OF EXPRESSING EMOTIVE MEANING AND EVALUATION
IN FOREIGN DIALOGICAL SPEECH**

The article deals with the problem of expressing emotive and evaluative meanings in the process of teaching foreign dialogical speech. The importance of using emotive language means to make oral speech natural and emotional is emphasized. Six types of communicative situations and corresponding speech acts are presented.

Key words: speech act; communicative intention; emotional impact; emotive and evaluative meanings; language means.

O. N. Tarasova

**ABOUT THE PECULIARITIES
OF COMMUNICATIVE IMPACT**

The article deals with the peculiarities of communicative impact which can be realized with the help of both verbal and nonverbal means of communication. The article considers different factors which help to achieve success in communication. Typical features of verbal and nonverbal behavior of the recipients from the gender perspective have been identified.

Key words: nonverbal communication; nonverbal means of communication; communicative impact; speaker; recipient; communicative act; emotional reaction.

O. N. Tarnovskaya

**SOME ASPECTS IN TEACHING FOREIGN LEANGUGES
AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
(A FINAL TRAINING COURSE)**

The article deals with some aspects in teaching foreign languages at a technical higher educational institution (a final training course). It focuses on features of this course such as summarization, annotation and review. The article shows how to help the students to form skills in browsing and search reading of articles in speciality as there is a need in an ability to get a quick learn with a large a mount of information.

Key words: summarization; annotation; review; a final training course; instruction techniques in teaching; an article on speciality.

I. K. Tikhonova

**THE USE OF GAMING TECHNOLOGY
AND CASE METHOD TEACHING ENGLISH
IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

The article discusses the features of the role technologies and the method of cases in teaching foreign languages in universities of non-humanitarian profile. The definition of the method is specified, the phases of work with this method are described, the positive aspects of this method are determined.

Key words: case; case method; case study; professionally oriented training; foreign language; role technologies.

L. A. Tyukina

**SUPPORT OF INTERCULTURAL COMPETENCE
IN TEACHING THE GERMAN LANGUAGE
AFTER THE ENGLISH**

The article deals with the issue of teaching German to students who have previously studied English. The issues of intercultural communication are addressed as an aid to students in understanding the subtleties of the language, in making their differences. Intercultural competence has a sociopolitical and sociopsychological dimension as it is about the perception and evaluation of other cultures. The principle of teaching the German language after English also includes knowledge of the similarities and differences between cultures and cultural characteristics of the foreign languages taught. The features from the point of view of the linguistic position of German after English, cultural differences in German-English comparisons are shown to show areas in which the process of understanding similarities and differences can be useful. A brief comparison of speech statements in German and English is given.

Key words: intercultural communication; intercultural competence; cultural differences; learning a third language.

LITERARY CRITICISM

A. A. Abyzov

ON THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF SUPERNATURAL AS A UNIVERSAL CATEGORY IN LITERARY GOTHICS

The key concept of English Gothics – the category of the supernatural – is considered in the article under review as a universal, explicitly/implicitly implemented in each work of the Gothic genre. Changing from one literary work to another, this concept has evolved along with the appropriate literary gothic genre forms.

Key words: pre-romanticism; Gothic novel; concept; supernatural.

T. G. Barysheva

TRANSFORMATION OF GOTHIC MOTIVES IN THE LITERATURE OF THE VIENNA MODERN (ON THE EXAMPLE OF THE HUGO VON HOFMANSSTAL'S SHORT STORY "THE ADVENTURE OF MARSHAL BOSSOMPIERE")

The article is devoted to the transformation of the poetic features of Gothics in the literature of the Viennese Modern. The analysis is based on the example of Hugo von Hofmansstal's short story "The Adventure of Marshal Bossompierre". The mystery, mysticism and horror in the literature of symbolism carry a different semantic content being an attempt to link the real world with the isolated "I" of the personality.

Key words: symbolism; Gothics; topos; secret; dissociation; reality; attitude; existentialism.

D. A. Verkhovskaya

ARCHITECTURAL IMAGERIES IN THE NOVEL "THE SPIRE" BY W. GOLDING: CRITICS' REVIEW

The article is devoted to critics' review of William Golding's novel "The Spire". The article includes the survey of foreign and domestic critics and literary researches' works concerning the study of the spire and the cathedral as the main imageries.

Key words: cathedral; spire; imagery; symbol; controversial imagery.

I. V. Dolinina

**CREATIVE CONTINUITY OF A. P. CHEKHOV
AND N. S. LESKOV: TYPOLOGICAL SIMILITY
OF ARTISTIC INTELLIGENCE OF WRITERS**

The article is devoted to the specifics of the creative continuity of A. P. Chekhov and N. S. Leskov. The author shows a typological similarity of artistic intelllections of these writers based on the analysis of creative approaches to the reconstruction of the images of reality in their creations.

Key words: creative continuity; artistic intellection; creation of A. P. Chekhov and N. S. Leskov.

I. A. Zaitseva

**CHILD'S NATURE OF ADULT CHARACTERS
IN LITERATURE**

Child's nature characterizing play of an adult character depends on the peculiarities of the author's artistic world. The images of adults-children are psychologically motivated and can have different figurative means: the presence of mask or its absence. The article studies the images of the adults-children in the literary works by F. Stendhal, N. V. Gogol, J. Barrie and J. Salinger.

Key words: play in literature; child's nature of adult characters; mask; psychology.

O. D. Kapustkina

**NOVELISTIC OEUVRE OF STEPHEN KING
IN FOCUS OF LITERARY CRITICISM**

The article includes the critical literature review of national and international researchers aimed at studying the oeuvre of the American writer Stephen King from the perspective of different literary approaches.

Key words: criticism; popular literature; characters of children; concept; culture-historical concepts; characters.

L. R. Semenova

LITERARY CRITICISM OF NEIL GAIMAN'S "CORALINE"

Great attention is paid to the intermediality, characters, motives, subjects of the "uncanny" and the main character's complexes, the gen-

re is defined according to the analysis of these elements. The article studies the criticism by the domestic and English-speaking authors.

Key words: genre; fairytale; postmodernism; the “uncanny”; genre diffusion.

Yu. L. Tsvetkov

**AXIOLOGICAL MODEL
OF VIENNESE MODERN LITERATURE**

The value orientations of Viennese modern literature (1890–1910) are studied in conjunction with philosophy, psychology, music and theater. The high degree of conventionality of Viennese modern culture allowed to combine the features of creation and the races of pada in the artistic thinking of different types of art and to explain their bizarre existence in the forms of game development and game interaction.

Key words: Viennese modern literature; synthesis of arts; aesthetic pluralism; intertextuality; intermediality; game.

M. V. Yablokova

**TRUMAN CAPOTE: FROM TRADITIONAL GENRES
TO NON-FICTION**

Some questions concerning the problem of genre in works of Truman Capote are considered;

Key words: fiction; non-fiction; documentalism; narrative reporting.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБЫЗОВ Алексей Алексеевич – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: axxel68@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

БАРЫШЕВА Татьяна Геннадьевна – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия № 23», кандидат филологических наук, доцент.

e-mail: tanja-bur@mail.ru

ВЕРХОВСКАЯ Дарья Александровна – Ивановский государственный университет, магистрантка 1 курса кафедры зарубежной литературы.

e-mail: uboinayadasha@mail.ru

ГУСАРОВА Людмила Николаевна – Ивановский государственный политехнический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: gusarova.ln@yandex.ru, k_inost@ivgpu.com

ДМИТРИЕВА Светлана Вадимовна – Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, кандидат педагогических наук.

e-mail: igordmi37@mail.ru

ДОЛИНИНА Ирина Вячеславовна – Ивановский государственный химико-технологический университет, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка.

e-mail: dolininaIV@yandex.ru

ЕВТУХОВА Елена Альбертовна – Ивановский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: lenaeva63@mail.ru, k_inost@ivgpu.com

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

e-mail: lorikz1@rambler.ru, k_inost@ivgpu.com

ЗАЙЦЕВА Ирина Александровна – Ивановский государственный университет, магистрантка 1 курса кафедры зарубежной литературы.

e-mail: zaitseva.iriska@mail.ru

КАПУСТКИНА Ольга Дмитриевна – Ивановский государственный университет, магистрантка 1 курса кафедры зарубежной литературы.

e-mail: OIiaVoronchagina@yandex.ru

КЛЁМИНА Екатерина Николаевна – Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков.

e-mail: ekaterinanikos@mail.ru

КУРАЖОВА Ирина Владимировна – Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, кандидат филологических наук.

e-mail: stellina_@mail.ru

МЕЛЬНИКОВА Ксения Александровна – Ярославский государственный технический университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

e-mail: ledeja@yandex.ru

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

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

НИКОЛАЕВА Ольга Алексеевна – Ивановский филиал Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, кандидат филологических наук, доцент.

e-mail: OlgaNikolaeva60@mail.ru

СЕМЕНОВА Людмила Романовна – Ивановский государственный университет, магистрантка 1 курса кафедры зарубежной литературы.

e-mail: iamlucythefirst@gmail.com

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

e-mail: olesyatarasova@rambler.ru

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

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

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

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

ТЮКИНА Людмила Александровна – Ярославский государственный технический университет, заведующий кафедрой иностранных языков.

e-mail: ltyukina@yandex.ru

ЦВЕТКОВ Юрий Леонидович – Ивановский государственный университет, заведующий кафедрой зарубежной литературы, доктор филологических наук, профессор.

e-mail: jzvetkow@mail.ru

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:	
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	3
<i>Гусарова Л. Н.</i> Формулы обращения к незнакомым людям в русском языковом сообществе	3
<i>Евтухова Е. А.</i> Лингвистические трудности усвоения русского имени прилагательного иностранными учащимися и методические рекомендации	7
<i>Завьялова Л. А.</i> Типология речевых ошибок в практике тестирования по русскому языку для приёма в гражданство Российской Федерации (субтест <i>Письмо</i>)	19
<i>Клёмина Е. Н.</i> Семантические особенности древнеанглийского существительного <i>sihc</i> в поэме «Елена»	24
<i>Куражова И. В., Дмитриева С. В.</i> Курс повышения квалификации по английскому языку как инструмент совершенствования иноязычной коммуникативной подготовки сотрудников ведомственных вузов ГПС МЧС России	29
<i>Мельникова К. А.</i> Использование методики CLIL в процессе обучения английскому языку студентов неязыковых вузов	37
<i>Николаева О. А.</i> Программная тема «Стилистика» в курсе лингвистических дисциплин (из опыта работы)	45
<i>Наградова Л. А.</i> Проблема обучения способам выражения эмотивно-оценочных значений в иноязычной диалогической речи	50
<i>Тарасова О. Н.</i> К вопросу об особенностях речевого воздействия	60
<i>Тарновская О. Н.</i> Методы обучения иностранному языку в неязыковых вузах (завершающий этап обучения)	71
<i>Тихонова И. К.</i> Использование игровой технологии и метода кейсов при обучении английскому языку в неязыковом вузе	76
<i>Тюкина Л. А.</i> Опора на межкультурные компетенции в обучении немецкому языку после английского	84
РАЗДЕЛ 2. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	94
<i>Абызов А. А.</i> Об эволюции концепта «сверхъестественное» как универсальной категории литературной готики ...	94

Барышева Т. Г. Трансформация готических мотивов в литературе венского модерна (на примере новеллы Гуго фон Гофманстала «Приключение Маршала Боссомпьера»)	103
Верховская Д. А. Архитектурные образы романа У. Голдинга «Шпиль» глазами критиков	107
Долинина И. В. Творческая преемственность А. П. Чехова и Н. С. Лескова: типологическое сходство художественных мышлений писателей	112
Зайцева И. А. Детское начало взрослых персонажей в литературе	119
Капусткина О. Д. Романное творчество Стивена Кинга в фокусе литературной критики	126
Семенова Л. Р. «Коралина» Нила Геймана в литературной критике	131
Цветков Ю. Л. Аксиологическая модель литературы венского модерна	136
Яблокова М. В. Трумен Капоте: от традиционных жанров к небеллетристике	143
ABSTRACTS	148
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	155

Научное издание

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

Сборник научных статей

Выпуск 13

Редактор О. Р. Ростов

Подписано в печать 22.08.2019.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Плоская печать.

Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 50 экз. Заказ №

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
политехнический университет»

Редакционно-издательский отдел УИРиК
153000, г. Иваново, Шереметевский проспект, 21