

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Филологический факультет
Кафедра немецкого языкознания

Теоретические предпосылки и специфика формирования языковой
личности в условиях инновационного развития высшего образования

5 Научно-практический семинар
(Минск, 23 сентября 2016 года)

Сборник материалов

Минск
БГУ
2016

УДК 811.112.2(06) + 821.112.2.09(06)
Т 338

Рекомендовано:

Ученым советом филологического факультета Белорусского
государственного университета (протокол № 4 от 24.10.2016 г.)

Рецензенты:

Н. В. Фурашова - зав. кафедрой лексикологии немецкого языка УО
«Минский государственный лингвистический университет»,
кандидат филологических наук, доцент;

Е. А. Пригодич – зав. кафедрой немецкого языка факультета
социокультурных коммуникаций БГУ, кандидат филологических наук,
доцент.

Редколлегия:

Котовская С. С., Крепская Н. К., Лойко О. А.

Теоретические предпосылки и специфика формирования языковой личности в условиях инновационного развития высшего образования : 5 научно-практический семинар (Минск, 23 сентября 2016 года) : сборник материалов / БГУ, Филологический фак., Каф немецкого языкознания ; под общ. ред. С. С. Котовской. – Минск : БГУ, 2016. – 90 с. : ил. – Библиогр. в конце отд. ст.

В сборнике освещаются актуальные проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранного языка, рассматриваемые с учетом формирования языковой личности в условиях инновационного развития высшего образования. Представленные в сборнике статьи затрагивают следующие аспекты: методика преподавания языка и литературы, переводоведение, лексикология, грамматика, прагматика. Научные результаты, представленные в статьях сборника, могут найти практическое применение в процессе обучения студентов специальности «Романо-германская филология» различным аспектам немецкого языка, литературоведения, а также методике преподавания иностранного языка в вузе.

ОГЛАВЛЕНИЕ

С.Э. БАБОК, Н.А. ПАЛТО. К ВОПРОСУ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ МЕТАФОР В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	5
Е.А. БАХТАДЗЕ. IMPLEMENTATION OF CLIL AS AN ATTEMPT TO IMPROVE PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	11
Н.А.БОГДАНОВА. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ BLENDED LEARNING В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	14
Н.С.БОРОВИК. СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	18
N.I.GOLOVCHAK. DIE DREI-PHASEN-METHODE IM DAF-UNTERRICHT	22
Л.Я. ДМИТРАЧКОВА. ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	27
А.В.ЗЕЛЕНОВСКАЯ, Е.И.СТЕФАНОВСКАЯ. МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК ОСОБАЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	31
Г.І.ЗУР. ПАЗААЎДЫТОРНАЯ РАБОТА З НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫМ ЧАСОПІСАМ У ПЕРЫЯД ПЕДАГАГІЧНЫЙ ПРАКТЫКІ ПА НЯМЕЦКАЙ МОВЕ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ЧАСОПІСА «ЗАМЕЖНЫЯ МОВЫ»)	34
Т.А. КАЛЬЧУК. ЛЕКСИКО. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУППЫ «ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	40
И.Н.КОЗЕЛЕЦКАЯ, С.А.ТРОФИМЕНКО. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА	45
S.S. KOTOWSKAJA. IMPLIKATUREN IM WERBETEXT: EINSATZMÖGLICHKEITEN IN DER GERMANISTENAUSBILDUNG	48
Л.И.КОХНОВИЧ, Л.В.НАУМОВИЧ, А.В.ЗЕЛЕНОВСКАЯ. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ.....	55
Н.К.КРЕПСКАЯ. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	58
О. А. ЛОЙКО. ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА.....	61
О.Н.МАЙСЮК. ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	65
L.W. NAUMOWITSCH. PHONETIK IM DEUTSCHUNTERRICHT: SPIELERISCH LERNEN	69

I.F. NESTERUK. AUTHENTIZITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: AUF DEM WEG ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ.....	70
W.J. RAPZEWITSCH, O.M. GALAJ. DIE BEGRÜNDETHEIT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DER GRUNDSCHULE.....	74
E. И. ТАРАШКЕВИЧ. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА АРМЕЙСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ	77
M.A.TSCHERKAS, E.A.PRIGODITSCH. GRUNDLAGEN DER MOTIVATION UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT	83
О.П. ШАБАН. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	86

К ВОПРОСУ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ МЕТАФОР В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Традиция исследования метафоры насчитывает более двух тысяч лет и берет свое начало в работах Платона и Аристотеля, где метафора изучается в рамках риторики и поэтики. Сам термин принадлежит Аристотелю и связан с его пониманием искусства как подражания жизни.

Хотя изучение метафоры и восходит к античности, до сих пор нельзя сказать, что в лингвистике и литературоведении существует окончательно сложившаяся система взглядов на это явление.

Так, в современной лингвистике на сегодняшний день не существует единого подхода к дефиниции понятия "метафора". В переводе с древнегреческого **метафора** (др.-греч. *μεταφορά*) – («перенос», «переносное значение») – слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака.

Словарь лингвистических терминов определяет метафору как «способ выражения, рассматриваемый как перенос абстрактного понятия в конкретный план путем своего рода сокращенного сравнения или, скорее, подстановки» [4, 155].

В новейшем энциклопедическом словаре метафора рассматривается как «оборот речи, заключающийся в употреблении слов и выражений в переносном значении для определения предмета или явления на основе аналогии, сравнения или сходства» [2, 785].

В современном толковом словаре русского языка метафора трактуется как «оборот речи, заключающийся в употреблении слов и выражений в переносном значении для определения предмета или явления на основе аналогии, сравнения или сходства» [3, 362].

Анализ вышеизложенных дефиниций метафоры позволяет выявить общие моменты в трактовке этого термина, а именно, определение метафоры как скрытого сравнения, осуществляемого путем переноса названия одного предмета на другой и выявляющего таким образом важную черту второго.

Перенос может основываться на сходстве любого признака: цвета, размера, формы и т.д. Однако ряд общих закономерностей метафоризации признаков слов, по мнению Л.Н. Градисова, гораздо шире:

- 1) физический признак предмета переносится на человека и способствует выделению и обозначению психических свойств личности (*scharfes Messer – scharfer Analytiker*);
- 2) атрибут предмета преобразуется в атрибут абстрактного понятия (*harte Zeiten, ein harter Schicksalsschlag*);

3) признак или действие лица относится к предметам, явлениям природы, абстрактным понятиям (*das Glück lacht uns an, der Himmel weint, der Tag verabschiedet sich*);

4) признаки природы переносятся на человека (*sonniger Typ, Angsthase, baumlanger Kerl*).

Метафора является универсальным средством в образовании эмоционально-оценочных номинаций. Она включает в себе не только образное представление и информацию об оценке, но и выражает отношение, осознанную эмоцию, например, восхищение, презрение пренебрежение и т.д. Посредством метафоры говорящий дает оценку характеру, внешности, возрасту, социальному статусу и эмоционально-психологическому состоянию собеседника. Кроме того, любой метафоре свойственна определенная стилистическая окраска.

Предметом данного исследования стали немецкоязычные метафоры, используемые в разговорной речи для оценки личности. Цель – установить их этимологию. Для проведения исследования был отобран ряд метафор со значением характерологической оценки, оценки интеллектуальных, морально-эстетических и иных качеств референта.

Анализируемые метафоры можно условно разделить на несколько групп. Первую группу образуют единицы, в которых процесс метафоризации протекает от природы к человеку. И если в таких метафорах, как *der Hamster* (скупой человек), *das Lamm* (кроткое существо, «овца»), *der Angsthase* (трус) рассмотреть скрытое сравнение не представляет труда, то этимология метафорических единиц типа *Glückspilz* (счастливчик), *Pechvogel* (неудачник), *das schwarze Schaf* (белая ворона) и некоторых других вызывает определенные вопросы.

Чтобы понять, как и когда данные лексемы стали употребляться в речи в качестве оценочных метафор, обратимся к их этимологии.

С точки зрения словообразования лексическая единица *der Pechvogel* (неудачник) образовалась путем сложения слов *Pech* и *Vogel*. В немецком языке *Pech* имеет два значения:

1. смола, вар;
2. разг. неудача

Почему же неудача и неудачник в немецком языке ассоциируются с птицей, и как произошел перенос? Понятие *Pechvogel* пришло в современный язык из времен немецкого средневековья. Происхождение данной лексической единицы связано с процессом охоты на птиц. Прутья для ловли птиц охотники смазывали смолой и приклеивали к ним мелких животных. Соответственно, птица, увидев добычу, нападала на нее, приклеивалась к смоле и погибала. В переносном значении слово *Pechvogel* как «преследуемый неудачами человек» начало употребляться в студенческих кругах с 1795 года и на сегодняшний день в разговорной речи оно не утратило своей актуальности.

Немецкоязычная лексическая единица *Glückspilz* в переносном значении «счастливчик» вошла в употребление во второй половине 19 века. До этого времени она использовалась в уничижительном грубом значении «*Emporkömmling*» (выскачка, выходец из «низов», быстро пробившийся в высшие слои общества). Лингвисты утверждают, что трактовка семантики слова *Pilz* связана с английским эквивалентом *mushroom* (гриб). В разговорном английском оно также употребляется в значении «выскачка». Со второй половины 19 века метафора потеряла первоначальную грубую коннотацию и в современном языке используется при выражении положительной оценки социального статуса референта.

До начала 17 века слово *der Bücherwurm* (шутл. «книжный червь») использовалось исключительно в прямом значении *Larve* (личинка), местом обитания которой были сухие продукты, предметы мебели и книги. Позже в студенческих кругах оно обрело дополнительную шутливую коннотацию и стало использоваться для номинации лиц, которые много читают. Впервые в качестве художественного приема метафора *Bücherwurm* была использована Г. Лессингом в комедии "Der junge Gelehrte".

Определенный интерес с точки зрения своей этимологии представляют также немецкоязычные метафоры *der Rabenvater, die Rabenmutter* (плохой отец, плохая мать). В процессе исследования мы выяснили, что основой для метафорического переноса послужило поведение птиц (ворон), которые сами выбрасывают своих птенцов из гнезда, если не могут их прокормить. В литературный язык оба слова перешли из естествознания еще в 16 веке и приобрели новый назидательный смысл, в основе которого - негативная оценка социального статуса референта.

Происхождение следующей метафоры *das schwarze Schaf* (белая ворона) удалось установить, изучив материал "Этимологического словаря" Duden. Словарная статья поясняет, что у индогерманцев овца считалась важнейшим домашним животным. Наиболее ценными были белые овцы, поскольку их шерсть при дальнейшей обработке можно было покрасить в любой цвет. Черные овцы встречались редко и выделялись на фоне остальных. Их присутствие в хозяйстве было нежелательным, и от них старались избавляться. Позже в разговорной речи словосочетание получило новую, сильно отрицательную коннотацию и стало использоваться для номинации лица, которое выделяется на общем фоне внешним видом либо поведением. В русском языке символом необычности, инаковости, часто сопряженной со страданием, непониманием и отчуждением со стороны окружающих стала метафора *белая ворона*. Выражение, как обозначение редкого, исключительного человека, впервые зафиксировано в 7-й сатире римского поэта Ювенала (I-II вв. н. э.) и русский оно пришло, вероятнее всего, из переводов древнеримской поэзии.

Определенные вопросы вызвало происхождение метафоры *die Schnapsdrossel* (человек, злоупотребляющий алкоголем). В одном из толковых словарей немецкого языка дается следующее определение значения слова: «(salopp, abwertend) Person, die besonders hochprozentige Getränke zu sich nimmt und dann wie eine Drossel singt». Исходя из данного определения, можно было бы предположить, что мы имеем дело с метафорическим переносом поведения птицы на поведение человека (*поет как дрозд*). Однако эта гипотеза оказалась ошибочной. Истинную природу метафоры мы выяснили с помощью "Этимологического словаря немецкого языка" Ф. Клуге. Предположительно метафора вошла в обиход в нынешнем значении во второй половине 19 века. Слово *Schnaps* пришло в 18 веке из нижненемецкого *Schluck* (*глоток*). На тот момент *Drossel* употреблялось в значении *глотка, гортань*. Со временем оно утратилось, и в современном языке эквивалентом *die Drossel* стало *die Kehle* (*глотка, горло, гортань*). Таким образом, в рассматриваемом примере можно говорить о процессе метафоризации, протекающем от неживого предмета к живому и от части к целому.

Вторую группу метафор, этимологию которых мы выяснили, образуют метафорические единицы, в которых физический признак предмета переносится на человека и способствует выделению определенных черт характера, темперамента либо внешних качеств референта. К этой группе мы отнесли метафоры *der Faulpelz* (*лентяй, лодырь*), *der Tollkopf* (*сумасброд, глупец*) и *der Dickwanst* (*толстяк, толстушка*).

Этимологию метафоры *Faulpelz* можно толковать двояко. Изначально этим понятием в немецком языке обозначали слой плесени, который покрывались залежавшиеся ткани. В этом случае имеет место предположение, что метафорический перенос на человека произошел от признака предмета. Однако, есть и еще одна версия. Русскому *ленивец* в немецком соответствует *Faultier*. Речь идет о животном, обитающем в лесах Южной Америки. Его название стало известно немцам благодаря работе Готфрида «Neue Welt». Возможно, именно он использовал отличительный признак этого животного (его медлительность) при оценке характерологических свойств человека, что и послужило началом употребления данной единицы в переносном значении.

Происхождение метафорической единицы *der Tollkopf* (*сумасброд*) связано, вероятнее всего, с первоначальным значением прилагательного *toll*. Корни этого прилагательного отслеживаются в западногерманском $\square tol, dol \square$, где оно означало *dumm, töricht*. В современном литературном языке прилагательное сохранило свою семантику. Однако мы, не будучи носителями языка, гораздо чаще употребляем *toll* в значении $\square отличный \square$. В итоге из-за расхождения в значении в разговорной речи возникает опасность неправильного понимания значения метафоры и, соответственно, становится возможным ошибочное восприятие негативной оценки, сокрытой в метафоре.

Объектом оценивания следующей метафоры *der Dickwanst* (фам. *пузан, толстопузый человек*) является внешний вид референта. Чтобы понять, как произошел метафорический перенос, мы обратились к толковому словарю. Слово *Wanst* в современном языке имеет фамильярно-неодобрительное значение:

1. брюхо, пузо;
2. толстый мужчина, толстяк.

Заимствовано оно из латинского *ven(s)ica - Blase (пузырь)*. На основании сходства предмета, его внешних признаков произошел метафорический перенос на человека.

Еще одна группа метафор, которая вызывает определенный интерес с точки зрения их этимологии, это единицы, содержащие имена собственные. Многие метафоры (напр. *Casanova, Appol, Don Juan, Otello*) ассоциируются с характерами уже известных литературных персонажей и их этимология не вызывает вопросов. Несколько сложнее обстоит дело с именами, которые перешли в разряд метафор не из литературной классики. Рассмотрим в качестве примеров метафоры *Susanna* (*скромная, порядочная женщина*) и *ungläubiger Thomas* (*Фома неверующий*).

История Сусанны стала известна согласно 64 стихам из Книги пророка Даниила. Он повествует о Сусанне, жене Иоакима, сына Иудейского царя, которая была ложно обвинена двумя высокопоставленными старцами в прелюбодеянии и приговорена за это к смерти, но в последнюю минуту спасена пророком Даниилом. Позже образ стал нарицательным, а имя используется как синоним скромной, порядочной женщины.

Исследование этимологии метафоры *ungläubiger Thomas (Фома неверующий)* также возвращает нас к библейским текстам, а точнее к истории об апостоле Фоме, который отсутствовал при первом, по Воскресении из мертвых, явлении Иисуса и не верил в его воскрешение. Выражение *Фома неверующий* (или *неверный*) также перешло в разряд нарицательных и обозначает недоверчивого слушателя. Здесь возник еще один логичный вопрос: почему в немецком языке *Thomas*, а в русском *Фома*? Имя *Thomas* имеет еврейское происхождение (моят) תאמל- "близнец". В древнегреческой транскрипции оно звучит, как Θωμῆς (Томас, поздн. Томас, Фомас). В словаре синонимов имена Томас и Фома приводятся как синонимы. Русское имя Фома является вариантом европейского имени Томас. Таким образом, оба имя объединяет общность происхождения.

В заключение следует отметить, что метафора является немаловажной частью креативного процесса, а так же играет большую роль для постижения мира человеком. Через нормативные признаки она дает оценку индивида, создавая тем самым личностный образ. Но важно помнить о том, что метафоры не однозначны. Слова, входящие в состав той или иной метафоры, в их привычном употреблении могут иметь совершенно другое значение и будут поняты неверно. Метафора является базовой

особенностью мышления, и реализуется в первую очередь в языке. Она помогает унифицировать наши представления о чем-либо, и в этом заключается ее основная функция.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Градисов, Л.Н. Оценочная функция метафоры / Л.Н. Градисов. – М.,: Прогресс, 1985. - 362 с.

2. Вершавская, Е.А. Новейший энциклопедический словарь: 20 000 статей / Е.А. Вершавская. – М. Н 72 АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 1424 с

3. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т.: ок. 160.000 слов / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 1160 с.

4. Марузо, Жюль Словарь лингвистических терминов: Пер. с фр. / Предисл. В.А. Звегинцева. Изд. 2 – е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 440 с.

5. Duden “Deutsches Universal Wörterbuch”. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag. – 1998. – 1816 S.

6. Duden Band 7. Herkunftswörterbuch. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag. – 2013. - 960 S.

7. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / [22. Aufl. unter Mithilfe v. Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Legros Was die Wörter erzählen. Eine kleine etymologische Fundgrube. – 2. Auflage]. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, 1998.

Е.А. БАХТАДЗЕ

Республика Беларусь, Минск, Академия Управления при Президенте РБ

IMPLEMENTATION OF CLIL AS AN ATTEMPT TO IMPROVE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Why does the implementation of Content and Language Integrated Learning puzzle Belarusian educational establishments in spite of the fact that there has been much discussion on competent effective communication in terms of free markets, students' mobility, the Bologna processes, lifelong learning in a new learning environment? This article rests on hindrances and impediment to progress in making advances in the field of foreign language education in schools and higher educational institutions. It is intriguing that despite a great number of the President's decrees and orders, official documents of the Presidium of the National Council of Rectors of Higher Educational Establishments and the National Council of Ministries' commissions, this issue is still unattended.

Though, in recent years Content and Language Integrated Learning has become the norm for the most part of the European school. The momentum of its attention focus and linguists' interest dates back to 1999. As Europe gave birth to a vast number of languages, CLIL has become a generalized term in most European countries facilitating communication and understanding among people. It usually describes both learning a (content) subject such as Economics, Biology, and Geography, Political Sciences through the medium of a language. As we call the English language to be a *lingua-franca* of our modern era, students are supposed to learn it by studying content-based subjects. The CLIL approach became widely spread in the European Union somewhere in 1995. The demand for CLIL teachers was incredible then. With the expansion of goods, brands, services and ideas Europeans needed efficient and competent communicators in different areas. In 2000, in the attempt to keep pace with the European example post-soviet countries including the Republic of Belarus started to concentrate on a competent-based approach in language learning methodologies and other subjects. Further, since this trial was to modernize the educational system, many writings appeared in the linguistic industry in an attempt to change the traditional educational system for the better. It was time of reforms and alterations in the industry of education. The scholars viewed a competent-based approach as an important prerequisite to employability, mobility and economic growth. In Belarus, language teaching has already evolved over the past decades from the early days of the grammar/translation method and audio-lingual method to the communicative and content-based approaches. The field of language acquisition and language education is under constant argument about finding differences between CLIL and English for Specific Purposes. I think that CLIL has originated from ESP. Some scholars tend to view this transformation in the historic perspective. I would suggest that

CLIL is not a case of pouring old wine in a new bottle but putting old wine in the old bottle under a completely new and attractive label to intrigue new people who would be able to discover the old taste. Though, there was much discussion on foreign language proficiency and competence, national educators constituted the proficiency frameworks on reading speaking, writing and listening for schools and higher educational establishments mandated by the National Standards of the Ministry of Education of the Republic of Belarus. On the 20th December, 2015 the Ministry of Education of the Republic of Belarus decreed all private and public educational establishments to have an action plan on implementation the following strategies: to enhance training in foreign languages, to attract leading foreign universities experts in the implementation of the educational process, to update and maintain the information on training opportunities in English on the websites of higher educational institutions.

New profession qualifications and specialties, educational programmes should be focused on the forecasts for socio-economic development of the country and directed at international education classification standards. The Belarusian State University of Informatics and Electronics is the first technical university in the Republic of Belarus, which opened training of IT specialists in English. In 2016 the university accepts entrants for full-time and distance programmes in English. Three faculties will cater for international and Belarusian students, though the tuition for Belarusian students is \$.2700 per one academic year!

In view of the aforesaid, we may assume that meeting the requirements of the 21st century made it possible for some universities to launch new syllabi and programmes (Bachelor and Master), working at discretion without any references to the National Standards. But the current situation in higher educational establishments is intriguing as the number of in-class working hours are being reduced every year! The number of students in the groups is getting bigger year after year which is considered to be one of the poor factors in language acquisition. Lesser taught languages such as Spanish, German, French were withdrawn from the curriculum of many universities. It means that we won't have competent professional communicators in the nearest future and the job of an interpreter of Spanish, German, French and etc. will survive for some years ahead as a language acquisition is not a matter of one day! There are almost no foreign contacts or international cooperation on exchange programmes between educational establishments of Belarus and other European countries in the field of language teaching. It is very essential that the education in the long-run perspective should be reformed by implementing some changes in the curriculum where 'subject teaching through English' is of primary purpose. In many European countries there are bilingual schools where subjects have been taught in a foreign language with CLIL methodology application for about 50 years. That is why it has become an issue of great interest to many professionals working in this field. This technique is used in higher education to enable a young specialist in certain professional fields to

have the opportunity to interact in a professional context and meet the challenges of the 21st century. Getting into a situation of communication in a foreign language, young professionals shouldn't fail to show their knowledge in specialized areas such as: construction, education, medicine, politics, art, etc. We may admit that European launching of CLIL had a political perspective as well. The driving force was to enhance the multilingualism among the EU states. An empirical body of research has demonstrated that integrated learning can enhance multilingualism and provide opportunities for deepening learners' knowledge and skills. It deserves to be a key step to raise key competences for lifelong learning, especially in a new evolving learning environment.. Unfortunately, only a small number of people in our country use it in their daily professional routine. International forums, scientific conferences, business meetings, exhibitions and fairs of different nature escorted with interpreters are considered to be the norm rather than an exception in our country. It is difficult to foresee how long it might take us to accept multilingualism. We need a strong long-run perspective language policy for implementation of new curricula in schools and universities.

Today young people have far more access to learning in different forms than ever before and these forms are a bit different from the traditional forms of education. Though, we face hard walls and obstacles in language education in Belarus. The same problems were envisaged by scholars in the UK in 2000. Aware of this challenge, national policymakers should take a greater interest in CLIL and offer a wide variety of initiatives. The European school wouldn't have succeeded in CLIL implementation without a legislative kit. Thus, it is high time we did some concrete actions in Belarus. Where are our competent communicators? Did a competent-based approach help us in a new learning environment? If we really want to keep pace with the European success in language acquisition we need some restructuring in curriculum, high motivation from both sides: teacher and students, and resultative actions from policy-makers. We have a great potential which is people who are ready to be educated. The activities are to be aimed at the formation of the higher education institutions environment based on the intensification of the process of language learning using active forms and methods of teaching. The plan may outline promising directions for improving the quality of language education, including a review and synthesis of native and foreign experience in teaching foreign languages. All public and private schools accepted a foreign language exam as one of the final exams at secondary schools. It turned to be a productive decision, though, not a novelty. In 1999 secondary school-leavers used to take a foreign language exam as one of the obligatory exams. In 2009 there was an explosion of language centers and schools rendering additional services to the public providing language teaching courses. Though, not all families could afford this service. In the present parents are obliged to pay for an additional language lesson a week for their children at school. While the burgeoning linguistic market seems to be very successful while higher educational

institutions are still disadvantaged. They turned to be between a rock and a hard place having to wait for advanced learners and meeting new-coming world trends.

Н.А.БОГДАНОВА

Республика Беларусь, Минск, МГЛУ

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ BLENDED LEARNING В ПРЕПОДАВАНИИ ФОНЕТИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Современные информационные технологии существенно обогатили возможности преподавания и обучения иностранным языкам. Ученики активно используют технические устройства, обеспечивающие быстрый доступ к информации, в том числе и хранящейся в сети интернет. Технологии Веб 2.0 изменили способы общения и обмена сообщениями, что открывает новые возможности для лингводидактики.

Технология *blended learning* (смешанное обучение) позволяет максимально эффективно комбинировать разные аспекты занятий, используя всевозможные каналы передачи информации и формы работы: социальные формы (групповые, индивидуальные, парные), места обучения (в классе, дома), виртуальные и неvirtуальные части занятий, синхронные и асинхронные фазы, различные технические средства обучения [1, 145].

В статье будет рассмотрен опыт использования технологии смешанного обучения на примере эксперимента, проведенного в рамках курса “Практическая фонетика” среди студентов МГЛУ первого года обучения (II семестр). Цель эксперимента – выяснить эффективность технологии смешанного обучения в применении к конкретному заданию (фонетическому разбору слова) как к одной из составляющих экзамена по дисциплине “Практическая фонетика”. Проведение эксперимента было продиктовано следующими причинами:

- некоторые виды заданий курса предполагают выработку автоматизированных умений, а значит постоянную тренировку или схожих языковых структур и закрепление теоретического материала;
- временной ресурс занятий ограничен и не предполагает детальной обратной связи для каждого студента по всем аспектам работы;
- все студенты активно пользуются мобильными устройствами, имеют доступ в интернет и без труда могут выполнять задания в виртуальном классе.

На платформе Edmodo, имеющей бесплатное мобильное приложение и являющейся удобной в использовании на любых мобильных устройствах, был создан закрытый виртуальный класс, в котором проходила одна из фаз занятий курса.

Из возможных сценариев смешанного обучения был выбран максимально подходящий к условиям и требованиям курса (Рис.1).

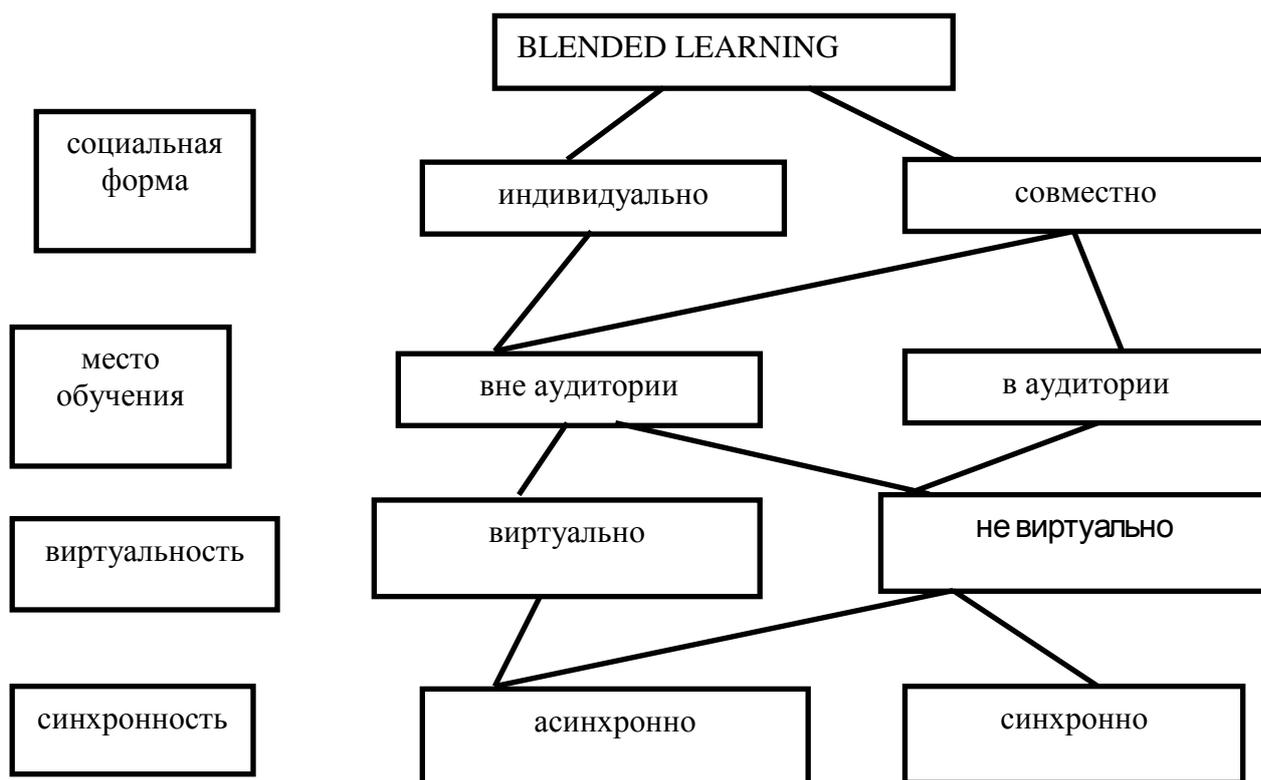


Рис. 1 Сценарий смешанного обучения

Из рисунка видно, что в данном сценарии комбинировались индивидуальная и групповая формы работы, работа в аудитории и вне ее, работа в виртуальном классе и в аудитории, синхронная и асинхронная учебная деятельность.

Схема разбора слова (таблица 1, индикатор) была подробно объяснена студентам в аудитории. Несколько раз разбор слов производился в аудитории, в ходе разбора преподавателем регистрировались самые типичные сложности учащихся (таблица 1, рефлексия 1). Далее данный вид работы был на месяц полностью перенесен в виртуальный класс на платформе Edmodo. Учащиеся еженедельно создавали подкасты с фонетическим разбором слова, загружая их в ленту сообщений виртуального класса. В их обязанности также входил письменный анализ (минимум) одного созданного одноклассником подкаста. Преподаватель проверяла каждый подкаст и в личных сообщениях давала развернутый комментарий ко всем ошибкам. Также все возникающие вопросы решались на платформе. Через месяц (без предупреждения) учащимся было предложено слово на анализ в аудитории, преподавателем снова фиксировались возникающие сложности (таблица 1, рефлексия 2).

Таблица 1. Фонетический разбор слова

Индикатор	Рефлексия 1	Рефлексия 2
Спеллинг и прочтение по звукам	Частое смешение букв и звуков	Четкое разделение букв и звуков
Объяснение слоговых границ	Одиночные ошибки в описании дериватов и слогов с краткими гласными	Последовательные описания, четкое применение правил
Объяснение длительности гласных	Неполное объяснение в случаях с долгими гласными	Проблема решена у большинства студентов.
Характеристика фонем (по-немецки)	Проблемы в соотнесении места артикуляции и артикулятора	Быстрое соотнесение места артикуляции и артикулятора, некоторые проблемы со звуком [r] и его аллофонами.
Характеристика фонем (по-латински)	Множественные проблемы с немецко-латинскими эквивалентами	Быстрое соотнесение места артикуляции и артикулятора по-латински.
Фонетическая правильность речи	Ошибки в произнесении звука-выдоха, долгих гласных, открытых гласных, сложных слов	Внимательное отношение к произношению звука-выдоха, сложных слов, отдельные ошибки при произнесении открытых гласных.
Грамматическая правильность речи	Частые ошибки на порядок слов в сложноподчиненных предложениях, при склонении прилагательных	Практически полное отсутствие грамматических ошибок, при ошибке – быстрая самокоррекция.

Как видно из таблицы, постоянное повторение, прослушивание учебного материала привело к автоматизации умений фонетического разбора слова на уровне применения правил, использования терминов и их синонимов, произнесения терминов, построения синтаксических конструкций. Кроме того, получив возможность слышать себя со стороны и исправлять ошибки своих одноклассников, студенты улучшили фонематический слух и стали внимательнее к своему произношению.

Данный эксперимент позволил сделать еще несколько выводов относительно целесообразности использования такого сценария технологии смешанного обучения на практических занятиях фонетикой:

1. Вопрос исправления фонетических ошибок может быть поручен студентам и способствует улучшению фонематического слуха и развитию внимательности к собственной речи. Однако на начальном этапе обучения произношению коррекция со стороны преподавателя должна быть завершающим этапом.

2. Описанный выше сценарий способствует индивидуализации и дифференциации в обучении. Время, затраченное на создание подкаста и комментариев, очень различалось у разных студентов (выяснено в ходе опроса) и у одного и того же студента на начальном и конечном этапах работы. Кроме того, единственным требованием к выбору слова для фонетического разбора являлась его длина – не менее 2 слогов, – и студенты могли подбирать слова с учетом собственного уровня.

3. Общение в виртуальном классе оптимизирует учебную интерактивность по модели студент-студент, а не студент-преподаватель, что способствует активизации роли обучаемого не как объекта, а как полноправного субъекта обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Rösler, D. Deutsch lehren lernen 5: Lernmaterialien und Medien / D. Rösler, N. Würffel, – München: Goethe-Institut, 2014. – 189 S.

Н.С.БОРОВИК

Республика Беларусь, Минск, ГУО «Академия последипломного образования»

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Просматривая ленты новостных событий за последние несколько лет, приходит осознание реальных масштабов глобализации, захватившей всё население планеты. Высокий уровень мобильности рабочей силы, узких специалистов, ученых, а также большое количество создаваемых рабочих групп и научных коллективов для решения глобальных проблем современности, в состав которых входят представители, являющиеся не только специалистами в различных областях науки, но и носителями различных культур, приводят к частым культурным столкновениям, к пониманию важности высокого уровня сформированности межкультурной компетенции. Решение профессиональных задач в таких многонациональных командах во многом зависят даже не от уровня компетенции отдельных членов, а от взаимопонимания, толерантности и психологического климата в команде.

Представитель другой культуры часто воспринимается с большой настороженностью, а порой и враждебностью. Однако понятия «другой» и «чужой» являются не абсолютными, а относительными. Кроме того, представления о других культурах являются не статичными формированиями, а находятся в постоянном движении. С возрастающими процессами глобализации, с изменениями, происходящими во внешней политике различных государств, меняются и представления о носителях других культур.

Причиной культурных отличий являются привычки, связанные с восприятием окружающего мира, сложившиеся на протяжении многих веков. Различные климатические условия, технологии в обработке и производстве оказывают влияние на вкусы и пристрастия. Наше восприятие действительности связано со сложным процессом анализа и синтеза, функциями клеток и ответвлений в мозгу. Большое количество раздражителей мы не воспринимаем в силу существования сенсорного фильтра, который оберегает нас от переизбытка информации. Наша окружающая среда определяет степень восприятия раздражителей. В зависимости от условий жизни у разных наций сформировались устойчивые вкусы, а значит и потребности, и в конечном результате определённая культура, которая может носить существенные отличия, связанные не только с удовлетворением естественных, но и духовных потребностей. Это объясняет различия во вкусовых пристрастиях, в предпочтениях запахов, в национальной музыке и устном народном творчестве

Вопросы, связанные с формированием и совершенствованием межкультурной компетенции, не интересовали до недавнего времени общество, так как с проблемами межкультурного взаимодействия сталкивалось лишь небольшое количество людей, выезжавшее по различным причинам на постоянное жительство за границу. В настоящее время, где темп интеграции общества увеличивается с каждым годом, проблема взаимного понимания и уважения представителей различных культур стоит очень остро. Ситуация осложняется ещё и тем, что в обществе существует острая нехватка специалистов в области повышения квалификации, способных освещать проблемы связанные с восприятием чужой культуры, с особенностями взаимодействия с представителями других культур. В учреждениях дополнительного образования взрослых за рубежом большой популярностью пользуются курсы повышения квалификации «Межкультурная педагогика», «Наука о межкультурной коммуникации», «Межкультурная психология», «Межкультурная коммуникация в области экономики». Такой высокий интерес к этим курсам продиктован осознанием того, что общество любого государства уже сейчас является многонациональным и взаимодействие с представителями других культур не только неизбежно, но от него зависит экономическая, а значит и социальная стабильность государства. Специальная подготовка учителей в области межкультурной компетенции не предусмотрена учебными планами педагогических институтов за рубежом, но она является основным компонентом учебных программ повышения квалификации, а также второй ступени высшего образования – магистратуры.

На конференции министерства культуры Германии было сказано, что ***межкультурный аспект невозможно изолировать в отдельную тему, дисциплину или проект, он проходит по диагонали через все школьное образование.*** Из данного заявления вытекают следующие положения, которые можно рассматривать в качестве стратегий формирования и развития межкультурной компетентности.

1. *«Межкультурная компетенция» не является академической дисциплиной.* Межкультурная компетенция не является отдельно существующей компетенцией, формированием которой можно заниматься в рамках одной дисциплины. Она является способностью переносить различные ключевые, индивидуальные, профессиональные компетенции в русло межкультурного взаимодействия.

2. *Каждый школьный предмет должен интегрировать вопросы по межкультурному взаимодействию, тем самым расширив свой содержательный спектр.* В рамках каждой дисциплины следует обратить внимание на глобальное развитие науки, на то, как данное развитие влияет на общество в целом. При изучении математики можно рассмотреть цифровую символику в качестве отражения определенного мировоззрения.

В рамках литературы – влияние произведений на мировое сообщество, их восприятие мировым сообществом.

3. *Эффективное внедрение межкультурного взаимодействия в школе возможно лишь при условии преодоления межпредметных границ.* Дополнительный предмет по межкультурному взаимодействию не может быть внесен в список школьных предметов, так как их количество велико, а предметное содержание обширно. Преодоление межпредметных границ позволит исключить возможное повторение, а также повысит качество обучения, так как представленный с различных сторон объект обучения будет лучше воспринят и усвоен обучающимися. Важно при этом соблюдать не только содержательное единство, но и параллельность протекания во времени. Наиболее подходящей технологией в таком случае является технология проектов.

4. *Устойчивая сформированность межкультурной компетенции возможна лишь при наличии практики в межкультурном взаимодействии.* Формирование и развитие межкультурной компетенции невозможно только в виде теории. Необходима практика международного взаимодействия, которую легко обеспечить при использовании современных информационно-коммуникационных технологий. Не следует забывать о проектном совместном обучении в виртуальном классе. Такое обучение позволит преодолеть межпредметные границы, а также будет способствовать формированию коммуникативной компетенции на иностранном языке, повысит мотивацию учащихся в изучении не только иностранного языка, но и других предметов.

5. *Важнейшим средством повышения квалификации в области межкультурной коммуникации в дальнейшем следует рассматривать Интернет.* Тот факт, что обучение межкультурному взаимодействию является совсем новым научным направлением и практическое применение знаний в наилучшей степени может быть освоено в социальных формах обучения при участии в различных проектах с представителями других культур, охватывающих несколько школьных предметов, делает Интернет-технологии наиболее приемлемыми и оптимальными.

6. *Межкультурная компетенция является необходимой предпосылкой для успешной реализации профессиональной деятельности учителя в 21 веке.* Данный тезис можно рассматривать в качестве определённой гиперболы, но уже сейчас понятно, что в ближайшем будущем в задачу учителя будет входить не подготовка обучающихся к социальной жизни и профессиональной деятельности в рамках своего этноса, а подготовка к успешной жизнедеятельности в межкультурном пространстве.

Перечисленные выше положения отражают сущность межкультурной компетенции и возможные способы её формирования в условиях как общего среднего, так и высшего образования. Межкультурная компетенции – это способность применения индивидуальных, социальных,

предметных и стратегических компетенций в контексте межкультурного взаимодействия. По этой причине она не может быть предметом обучения в рамках одной отдельной дисциплины. Данная компетенция представляет собой умение использовать различные практические и обще академические навыки при решении профессиональных задач в условиях иноязычного межкультурного взаимодействия. Отсюда вытекает необходимость создания определённого учебного пространства, способного подготовить обучающихся к межкультурному взаимодействию в реальных условиях. Развитие межкультурной компетенции должно происходить не только на уроках по иностранному языку, но и на уроках по другим предметам в процессе выполнения общих проектных заданий, позволяющих обучающимся вступать в контакт с представителями других культур. Только наличие прямых контактов помогут обучающимся осознать значимость собственной культуры, увидеть её отличия от других культур. Взаимодействие и необходимость совместными усилиями выполнить проект, научат участников толерантности и позволят сформировать эмпатию, позволяющую прогнозировать поведение коммуникантов, а значит контролировать процесс общения. Прямые контакты могут быть реализованы с помощью социальных сетей, а также других возможностей информационно-коммуникационных технологий (виртуальные классы, вебинары, конференции и т.д.)

В условиях глобализации межкультурная компетенция становится одной из ведущих профессиональных компетенций специалистов. Уровень сформированности этой компетенции влияет на успешность осуществления профессиональной деятельности специалистов различных областей, на решение глобальных проблем современного человечества, на экономическую независимость и социальную стабильность не только отдельных государств, но всего мирового сообщества. Следовательно, межкультурная компетентность является залогом социальной стабильности в мировом пространстве.

N.I.GOLOVCHAK

Ukraine, Ushhorod, UshNU

DIE DREI-PHASEN-METHODE IM DAF-UNTERRICHT

Als eine der neuesten Unterrichtsmethoden bei den modernen Sprachstudien ist die Drei-Phasen-Methode, auch als SOS-Methode bekannt. Das Hauptprinzip der Drei-Phasen-Methode ist: die Lernenden versuchen selbst die grammatischen Gebrauchsfälle einer Art zu sammeln, dann sie dem Kriterium nach zu ordnen und die Schlussfolgerungen zur Bildung dieser grammatischen Form zu ziehen. Bei dieser Methode werden die im fremdsprachlichen Unterricht schon vorhandenen Sätze unter formal-sprachlichen Gesichtspunkten betrachtet. Das heißt, die Lerner sollen zunächst und vor allem das „sehen“ lernen, nämlich die Unterschiede und Ähnlichkeiten beim Vergleich einzelner Wörter oder beim Satzbau. Die Form der Partner- oder Gruppenarbeit ist für diese Arbeitsphase besonders geeignet und der Lerneffekt groß. Die drei Phasen eines Unterrichts nach der „SOS-Methode“ verlaufen so: 1. sammeln, 2. ordnen, 3. systematisieren [3, 77-78].

Bei der ersten Phase (sammeln) werden die vorhandenen Strukturen aus dem Text herausgelöst, dann werden sie von den Lernenden verglichen und jeweils nach Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten geordnet. Bei der zweiten Phase (ordnen) müssen die Lernenden sich selbst für das Ordnen der sprachlichen Regelmäßigkeiten entscheiden. Bei der letzten Phase (Systematisierung) sollen die Beispielstrukturen bewusst gemacht werden.

Der Vorteil dieses induktiven Verfahrens besteht darin, dass die Schüler die Regeln mit ihren schon vorhandenen grammatischen Kenntnissen verbinden, diese dadurch reaktivieren, und auf diese Weise bleiben die Regeln besser im Gedächtnis verankert. Von großer Bedeutung ist darüber hinaus der Fakt, dass die Lernenden die Regeln so formulieren, wie sie ihnen verständlich sind, deswegen ist auch die Chance eines besseren Behaltens größer [4]. Die Anwendung des SOS-Modells erhöht die Aktivität der Lernenden, ihre Selbstständigkeit und formiert die Fähigkeiten zur Analyse und Synthese.

Zum Gegenstand dieser Untersuchung wurde die Anwendung der SOS-Methode bei der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht bei den Studenten, die Deutsch als zweite Fremdsprache an der Fakultät für Fremdsprachen der Nationalen Universität Ushhorod erlernen. Das Ziel dieses Beitrags ist die Rolle und die Effektivität der SOS-Methode beim Fremdsprachenerwerb zu klären und ihre Anwendung im Deutschunterricht zu verfolgen und zu beschreiben.

L. Götze stellt fest, dass sprachliche Mittel erst wirksam werden, wenn die entsprechenden Denkansprüche vorhanden sind. „Vielmehr wird es durch das Sprachmittel immer wieder darauf hingeführt, gewisse Verbindungen herzustellen, Zusammenhänge zu beachten“ [1, 15]. Nach H. Funk und M. König bringen praktisch die schon bekannten Regeldarstellungen für bestimmte Lernertypen Nachteile und sind damit nicht immer im fremdsprachlichen Unterricht ideal. Es besteht die Frage, ob die Lehrenden dem

Lerner eine eigene Version vorschlagen könnten, dadurch den Prozess der Regelfindung zu fördern [2, 48].

Bei der Anwendung der SOS-Methode werden die Lehrer fachlich und didaktisch gefördert, ansonsten begleiten und beraten sie den Lernprozess, wo sie gebraucht werden. Solcherweise wird die Unterrichtskultur reformiert. Im Wesentlichen geht es darum, über eine Umgestaltung der Arbeitsweise im Deutschunterricht. Die Anwendung der SOS-Methode verlangt von den Lehrern viel Fantasie und Kreativität. Obwohl die neue Unterrichtsmethode, die SOS-Methode, noch nicht lange praktiziert wird, zeigt sie überraschend schnell sehr positive Ergebnisse [5, 31]. Die Lernenden steigern ihre Sprachleistungen, auch die Motivation steigt. Die individuellen Leistungen motivieren zu besseren Arbeitsergebnissen [6, 19].

Die SOS-Methode wird schon in der Anfangsstufe des Studiums (Deutsch als zweite Fremdsprache) verwendet und hat sich als eine sehr effektive Methode erwiesen. Es werden die Übungen eingeführt, in denen eine Analyse vorausgesetzt wird, die zur Bildung von Regeln führen sollen. Es handelt sich um eine Kombination von traditionellem Ansatz (Regeln bilden) und einer Art kognitivem Ansatz, da die Lernenden aufgrund einer Analyse von Beispielen zu bestimmten Schlussfolgerungen kommen sollen. Z.B. beim Erlernen des Satzbaus im Deutschen gibt die Drei-Phasen-Methode eine erfolgreiche Möglichkeit sich die syntaktischen Kenntnisse über den Aussagesatz und über den Fragesatz einzuprägen. Die Anwendung dieser Methode wird hier am Beispiel des Themas „Direkte und indirekte Wortfolge im Aussagesatz“ im ersten Semester des ersten Studienjahres erklärt. Für das Thema wird der folgende Text vorgeschlagen:

Meine Großeltern haben im Herbst viel zu tun. Sie sind Bauern. Sie wohnen bei Berlin. Wir besuchen sie oft. Dort gehen wir in den Wald. Wir suchen Pilze und sammeln Beeren. Im Oktober feiern wir das Erntedankfest. Die Menschen bringen in die Kirche Obst, Nüsse, Brot, Blumen.

In München feiern die Menschen das Oktoberfest. Dieses Fest ist sehr lustig und populär. Viele Gäste kommen nach München. Sie essen, trinken, tanzen und singen.

Also, bei der ersten Etappe – sammeln – sollen die Studenten in jedem Satz Subjekt und Prädikat bestimmen. Bei der zweiten Etappe – ordnen – sollen die Sätze nach der Stellung im Satz in zwei Gruppen geordnet werden. Z.B. 1) das Subjekt an der ersten Stelle im Satz: *Meine Großeltern haben im Herbst viel zu tun. Sie sind Bauern. Sie wohnen bei Berlin.* 2) das Subjekt an der zweiten Stelle im Satz: *Dort gehen wir in den Wald. Im Oktober feiern wir das Erntedankfest. In München feiern die Menschen das Oktoberfest.* Die dritte Etappe – systematisieren – verlangt, dass die Studenten die grammatischen logischen Gesetzmäßigkeiten finden und bestimmen, dann eine Regel formulieren und dazu noch ein Schema für die direkte und indirekte Wortfolge im deutschen Aussagesatz formulieren. Zum besseren Einprägen des grammatischen Themas wird auch immer der Training gemacht.

Die gleiche Methode wird auch bei der Einführung der Präsensbildung von den starken Verben verwendet. An der Tafel werden die Beispielsätze präsentiert: *fahren: Ich fahre nach Berlin. Du fährst nach Deutschland. Mein Vater fährt nach Österreich.* Es wird betont, dass hier auch im Verb die Veränderungen vollzogen werden. Und die Studenten bemühen sich die Gesetzmäßigkeiten zu entdecken.

Die Forschung hat erwiesen, dass die Drei-Phasen-Methode eine der gewünschten beim Beibringen der Vergangenheitsformen der Verben ist. Z. B. beim Erlernen der Plusquamperfektbildung wird der Lernprozess so organisiert: es wird ein Text gegeben, in dem die Formen des Plusquamperfekts vorkommen. Z.B. *Gespannt und mit Herzklopfen saß ich auf meinem Platz. Ich hatte feuchte Hände, denn unsere Mathematiklehrerin, Frau Meyer, gab gerade die Schulaufgabe heraus, für die ich so lange gelernt hatte...* Der Text wird gelesen und zum Text werden die folgenden Aufgaben genannt: 1) stellt im Text die verbalen Formen fest, mit denen klar gemacht wird, dass von Vergangenem erzählt wird. Was fällt euch auf? 2) eine verbale Form im Text unterscheidet sich von den anderen deutlich. Schreibt sie in eure Hefte und bildet die fehlenden Personalformen. Das ist die erste Etappe – sammeln. Bei der zweiten Etappe – ordnen – wird solche Übung vorgeschlagen: 1) wie lauten die entsprechenden Formen von den folgenden Verben: *machen, spielen, anrufen, essen, gehen, lachen, vergessen?* Bei der dritten Etappe – systematisieren, wird von den Lernenden eine grammatische Regel formuliert.

Die SOS-Methode wird im DaF-Unterricht erfolgreich auch bei dem Erlernen des Themas „Bildung von Partizip I“ angewendet. Die Arbeit am Thema beginnt damit, dass die Lernenden aufmerksam die in einer Tabelle angegebenen Wortgruppen durchlesen sollen. Das sind: *schwimmen – das schwimmende Boot, kochen – das kochende Wasser, kaufen – die kaufende Frau* u. s. w. Es werden dabei keine Erklärungen gemacht. Bei der ersten Etappe sollen die neuen, unbekanntenen Formen – Partizipien I ausgesondert werden. Die zweite Etappe – ordnen – beabsichtigt, dass zwei Partizipienformen bestimmt werden sollen: mit den Präfixen und ohne Präfixen. Bei der dritten Etappe – systematisieren – werden die ausgeschriebenen Formen analysiert, die grammatische Gesetzmäßigkeit wird bestimmt und die Regel zur Bildung der Partizipien I im Deutschen bei den nicht präfigierten und bei den präfigierten Verben formuliert. Die Konsequenz wird in Form eines Schemas gezogen.

Bei der Erfüllung einer solchen Aufgabe wird die Aktivität der Lernenden, ihre Selbstständigkeit erhöht, es werden die Fähigkeiten zur Analyse und zur Synthese entwickelt.

Das folgende Beispiel der Verwendung von der Drei-Phasen-Methode ist das grammatische Thema „Partizip II als Attribut“. Es wird die folgende Übung vorgeschlagen. Das ist eine Fotogeschichte über einen neuen Schüler in der Klasse. Die Fotogeschichte wird von den kurzen Texten begleitet. Und zwar: *„Alle Schüler wachen auf, als der Unterricht durch ein Klopfen unterbrochen wird. Ein neuer Schüler betritt die Klasse, und alle Mädchen starren den gut*

aussehenden Jungen begeistert an. Am nächsten Morgen sind die Mädchen geschockt, wie Thorsten aussieht. Olaf hat Thorsten verprügelt“. Zum Text wird die folgende Aufgabe formuliert: 1) schreibt die Sätze heraus, in denen das Partizip II steht. Das ist die erste Etappe – sammeln. Danach werden die Sätze vorgeschlagen, in denen die ausgeschriebenen Partizipien II vor den Substantiven stehen. Z. B. *die Mädchen, die geschockt sind = die geschockten Mädchen.* Die nächste Aufgabe lautet: „Und jetzt macht nach den obigen Beispielen weiter“: *der Junge, der schikaniert wird = u. s. w.*

Die Lernenden versuchen die grammatischen Formen nach dem Bildungs- und Gebrauchsprinzip zu ordnen. Das ist die zweite Etappe – ordnen. Bei der dritten Etappe wird systematisiert, wie Partizip II in der Rolle des Attributs vor den Substantiven gebraucht wird. Mit dem Ziel der Anknüpfung an die schon gelernten Themen, kommt die folgende Aufgabe: in der Fotogeschichte gibt es aber auch einen Satz: *„Alle Mädchen starren begeistert den gut aussehenden Jungen an.“* Wie wird das Partizip I gebildet? Wann wird es verwendet? Formt die Sätze in eine Konstruktion mit Partizip I um.

Die Forschung hat herausgestellt, dass die Anwendung der Drei-Phasen-Methode die arbeitsfähige Atmosphäre im Übungsraum formiert und die Arbeitsproduktivität erhöht. Kaum bleibt jemand, der nicht mitarbeitet oder nicht aufmerksam ist. Die Arbeitsatmosphäre erfährt dabei keinen Druck. Die logische Aufeinandersetzung der Arbeitsprozesse hilft den Deutschlernenden sich ein Modellierungsschema zu zeichnen, um das Thema tief und richtig zu verstehen.

Besonders häufig und aktiv wird die SOS-Methode in den älteren Semestern verwendet, wo die Lernenden schon über einen relativ großen Umfang der Deutschkenntnisse verfügen. Die SOS-Methode wird bei der Vermittlung des Passivs verwendet. Das Thema des Deutschunterrichts lautet „Die Handlungsarten des Verbs: Aktiv und Passiv“. Der Verlauf ist traditionell. Zuerst werden zwei Texte vorgeschlagen. Z. B.

Text 1. *Ilse hat sich zum Geburtstag eine Pinnwand für ihr Zimmer gewünscht; doch ihre Mutter schenkt ihr statt dessen ein großes Stück Pappe und ein Säckchen mit Flaschenkorken, die sie gesammelt hat: „Daraus kannst du dir selbst eine Pinnwand basteln“, erklärt sie ihrer Tochter. „Wenn du diesen Zettel liest, erfährst du, wie du es machen musst.“*

Text 2. *Die Korken werden mit einem scharfen Messer in zwei oder drei gleichmäßig große Teile geschnitten und mit Holzleim auf die Pappe geklebt. Anschließend werden auf der Rückseite der Pappe zwei Bilderaufhänger befestigt. Als Pinnadeln werden Stecknadeln mit bunten Köpfen verwendet.*

Die Studenten sollen die Aufsatzart von Text 1. bestimmen. Als nächste Aufgabe ist: aus beiden Texten Subjekte und Prädikate herauszuschreiben und sie jeweils untereinander in eine Tabelle einzutragen. Das ist die Etappe des Sammelns. Bei der zweiten Etappe sollen die beiden Spalten miteinander verglichen werden. Die Deutschlernenden sollen folgende Fragen beantworten: in welcher Spalte lässt sich erkennen, wer etwas tut? Worauf kommt es in der

rechten Spalte an? Solcherweise werden die Studenten an die dritte Etappe geführt, zur Zusammenfassung, dass beim Verb man zwei Handlungsarten unterscheidet: 1) das Aktiv (*Ilse lädt Dorothea ein*); 2) das Passiv (*Dorothea wird eingeladen*).

Anhand der durchgeführten Analyse werden die folgenden Schlussfolgerungen gezogen:

1) im DaF-Unterricht, vor allem bei der Grammatikvermittlung, wird immer häufiger die Drei-Phasen-Methode verwendet;

2) die Effektivität dieser Methode besteht vor allem darin, dass sie kaum jemanden im Lernprozess gleichgültig lässt. Diese Methode steigert die Arbeitsqualität, erhöht das Interesse am Spracherwerb und gilt als guter Motivationsfaktor;

3) die Anwendung der Drei-Phasen-Methode im Deutschunterricht basiert sich auf folgenden Arbeitsarten: es wird ein Text oder eine Gruppe der Beispiele vorgeschlagen, in denen die neue, zu erlernende grammatische Form vorkommt. Diese Form soll ausgesondert werden, ihre Bildungsart soll erkannt werden und eine Regel dazu soll formuliert werden. Dem Deutschlektor gehört dabei nur die Rolle des Beobachters oder des Korrektors;

4) die Anwendung der Drei-Phasen-Methode dient der richtigen Unterrichtsorganisation und erweist sich als positive und effektive im DaF-Unterricht.

LITERATURVERZEICHNIS:

1. Götze, L. Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches / L. Götze, // Schriften zur Deutsch-Didaktik. – 2007. – №4. – S. 43-52.

2. Funk, H. Grammatik lehren und lernen / H. Funk, M. König // Fernstudienheit. – Goethe- Institut München, 1991. – 160 S.

3. Janikova, V. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache : eine Einführung / V. Janikova. – Brno : Masarykova univerzita, 2011. – 175 S.

4. Reich, K. Konstruktivistische Didaktik – Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis // www.Uni-Koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/48.pdf

5. Паршикова, Е. А. О некоторых особенностях организации коммуникативно-игрового обучения иностранному языку в начальной школе в условиях «кризиса 7 лет» / Е. А. Паршикова // ИМ. – 2000. – №4. – С. 8-42.

6. Бориско Н. Ф. Ігрові вправи для навчання німецької мови / Н. Ф. Бориско, Н. О. Красовська // ИМ. – 1997. – №4. – С. 10.

Л.Я. ДМИТРАЧКОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение иностранного языка – популярно и востребовано, но развитие коммуникативной компетентности обучающихся – не простая задача. Очевидно, ее решение невозможно без осознания мотивационно-ценностного отношения к процессу обучения как процессу социализации личности в целом. Это – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности, как в условиях стихийного, так и управляемого воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе [4, 373].

Развитие личности осуществляется, как известно, в условиях социализации индивида, его обучения и воспитания. Однако развитие и обучение – разные процессы. Обучение лишь пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые для учащегося возможны, как правило, только в сфере взаимоотношения со взрослыми и сотрудничества со сверстниками. Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Термин «развитие» указывает на количественные и качественные изменения, которые со временем в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды прогрессируют и накапливаются в физической, когнитивной, психосоциальной сферах индивида, приводя к усилению организации и усложнению функций.

Реальное развитие личности обуславливается комплексом актуальных форм деятельности и общения, интегрированных типом *активных взаимоотношений* личности и ее социального окружения. В работах психологов социально-психологический подход к пониманию развития личности феноменологически выступает и раскрывается именно в этом контексте. Другими словами, в процессе формирования личности учащегося «главным» является не тип ведущей деятельности, а тип взаимоотношений, которые складываются у учащегося с группой или лицом. Эти взаимоотношения опосредуются содержанием и характером деятельностей и общения, которые «задает» эта референтная группа.

Соответственно, процесс иноязычного общения как основное средство реализации задач обучения и воспитания может рассматриваться и как средство психологической коррекции в общем контексте «социализирующей» педагогической деятельности, как процесс преобразования лингвокультурного опыта обучающихся, предполагающий взаимодействия между учащимися, учителем и учащимися с целью приобщения последних к определенным знаниям, навыкам, умениям, ценностям. Это, по сути, интерактивный метод обучения, предполагающий демократический стиль взаимодействия, двустороннюю подготовку, постоянную интеллектуальную и эмоционально-волевою активность участников образовательного процесса.

Эффектом психологического взаимодействия и воздействия на ученика является, как известно, изменение его потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения и т. п. в результате взаимодействия с другими. По отношению к психологическим эффектам воспитательного процесса, в частности, речь идет об организации такого рода воздействий, которые бы способствовали всестороннему саморазвитию личности (ее аффективной, когнитивной, коммуникативной сфер), раскрытию творческого потенциала, совершенствованию нравственных качеств и культуры (социального) поведения. Речь идет об организации социализирующей деятельности, о созидательном развивающем воздействии на личность в профессиональных целях. Роль учителя, соответственно, заключается в планировании интерактивных заданий и направлении деятельности учащихся на достижение целей, на овладение новым материалом в том числе, на создание условий для саморазвития обучающихся.

На повышение уровня учебной мотивации обучающихся, на доминирование активности учащихся с целью взаимо- и самообучения, взаимо- и самоконтроля и ориентированы интерактивные методы. Скорее всего, интерактивные методы можно рассматривать как современную форму активных методов, обладающих значительным личностно развивающим потенциалом. Не случайно использование методов активного обучения лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий: проблемного, программированного, контекстного, игрового обучения и др. Наряду с дискуссионными (диалог, беседа, групповая дискуссия, «круглый стол», «мозговой штурм», анализ конкретной ситуации или инцидента – case-study и др.), игровыми, рейтинговыми технологиями в традиционной классификации активных методов обучения выделяются и тренинговые технологии. Последние приобретают все большую популярность в практике преподавания иностранного языка. Попробуем сформулировать их преимущества.

Во-первых, тренинговые технологии непосредственно направлены на оказание стимулирующего, корректирующего, терапевтического, развивающего воздействия на личность и поведение участников – суть психологическое содержание диалогического общения, в процессе обучения иностранному языку в частности. Стратегию воздействия, которая наиболее релевантна для данного субъект-субъектного подхода, можно обозначить как «развивающую». Психологическое условие реализации такой стратегии воздействия – это диалог, основными нормативами и принципами организации которого являются эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и состояний. Именно в состоянии диалога происходит образование общего психологического пространства и «времени», создание единого

эмоционального «события», в котором воздействие в обычном смысле слова уступает место *взаимодействию*. В процессе такого взаимодействия разворачивается творческий процесс взаимораскрытия, обмена личностными смыслами и взаиморазвития, создаются условия для саморазвития. Диалогическую стратегию воздействия принято считать наиболее релевантной для организации продуктивных и личностно развивающих контактов между людьми, в сфере педагогического общения в частности.

Во-вторых, компетентность в общении, коммуникативная компетентность, и, шире, межкультурная компетентность учащихся – суть предмет формирования и развития в процессе иноязычного образования. А социально-психологический тренинг непосредственно ориентирован «на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении» [4, 410].

В-третьих, совершенствование любого опыта как признака компетентности предполагает обучение через опыт, рефлекссию возникающих проблем, их теоретизацию и тренинг в самоизменении (Kolb, 1984) – социально-психологический тренинг.

Специфические черты социально-психологического тренинга позволяют причислить его к технологиям интерактивного обучения иностранному языку, как-то:

- наличие постоянной группы, работающей регулярно (один – три раза в неделю) в течение нескольких лет (так называемые группы-марафоны);
- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении за круглым столом);
- применение активных методов групповой работы: дискуссии, ролевой игры и др. в различных модификациях и сочетаниях;
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь», на интенсивность открытой обратной связи;
- нацеленность на психологическую взаимопомощь участников группы в целях личностного роста и саморазвития;
- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия.

При этом создание условий для формирования группы высокого уровня развития предполагает соблюдение характерных для тренинга принципов организации занятий: принципа активности участников, принципа их исследовательской позиции, принципа объективации поведения с помощью организованной обратной связи (видеозаписи, мнения участников и др.), принципа партнерского общения с ориентацией на интересы всех участников и культурные способы решения индивидуальных проблем деятельности и общения.

Поскольку формирование ценностных ориентаций обучающихся обусловливается изучением иностранного языка как системы воплощения ценностей культуры, переработка информации лингвокультурного плана становится одним из факторов успешного развития личности в процессе реализации диалога культур – индивидуальных, национальных, мировой.

Диалог культур в методике преподавания иностранного языка и предполагает обмен культурными деятельностями, предметами, обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными языковыми единицами, событиями с целью постижения образа сознания носителей другой культуры в ходе рефлексии над различиями идентичных образов своей и чужой культуры, самоидентификации (Е.Ф. Тарасов, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова и др.). При этом конкретная личность проявляет себя в мировоззрении, отношении, поведении. Уровень культуры ее поведения можно определить, очевидно, по степени ориентированности на «другого»: человека, группу людей, общечеловеческую культуру в целом. Педагог также выступает как элемент культуры, носитель «цивилизованных» способов и средств деятельности, культурных способов решения возникающих проблем. И неперемное условие целенаправленного и эффективного психологического воздействия – это наличие доверия и положительного отношения между коммуникантами – основное условие диалогического общения и продуктивного взаимодействия.

Рассмотрим психологическую суть объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих решению профессиональных задач.

Социальное восприятие и понимание людьми друг друга, толкование или оценка внешнего мира основываются, как известно, на установках. Социально-психологические установки – это состояние психологической готовности действовать так, а не иначе, которая складывается на основе опыта и оказывает влияние на реакции человека относительно социально значимых для него объектов и ситуаций. При изменении установок в процессе общения и социального взаимодействия 1) соседние установки (главным образом, периферийные) становятся другими по направленности, т. е. по эмоциональному знаку и по интенсивности; либо 2) изменяется степень важности, значимости установки; либо 3) изменяется принцип связи между соседними установками, осуществляется их реструктурирование [4, 419–421].

Если в основе системы установок лежат эмоциональные и когнитивные связи, что изменяется в первую очередь – эмоциональное отношение или когнитивные, логические связи и знания? Как показывают исследования, более надежным и быстрым методом смены установок является *изменение эмоционального значения, отношения к той или иной проблеме*. Логический способ воздействия срабатывает не всегда; человек склонен

избегать тех сведений, которые способны доказать, что его поведение ошибочно.

Именно тренинговые технологии, как показывает опыт, успешно решают проблему введения в обучение эмоционально-личностного контекста деятельности, которая, согласитесь, чрезвычайно актуальна в системе, как среднего, так и высшего образования. (Мы использовали технологию социально-психологического тренинга в процессе профессионально направленного преподавания теоретических курсов «Страноведение, культура и литература страны изучаемого языка», «Методика преподавания иностранного языка» и др. для студентов педагогических специальностей.) Причем лингвокультурное образование становится частью процесса социализации личности, если три фактора – мотивация (желания), установки (мнения) и эмоциональные состояния – учтены, тогда воздействие оказывается наиболее действенным как на уровне отдельного человека, так и группы лиц. Следует учитывать и тот факт, что в каждой группе существуют свои групповые нормы, которые регулируют поведение ее членов и самой группы в целом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с, ил.
2. Кириченко, А.В. Современные психологические технологии влияния на личность в профессиональных целях / А.В. Кириченко; науч. ред. А.А. Деркач. – М. : Тесей, 2003. – 224 с.
3. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 41–49.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

А.В.ЗЕЛЕНОВСКАЯ, Е.И.СТЕФАНОВСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГУ

МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК ОСОБАЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В процессе коммуникации продуцент и реципиент сообщения тем или иным способом выражают своё отношение к теме, объекту или субъекту высказывания. При этом любой из участников речевого акта может повлиять на адресата своего сообщения, его чувства, настроение, а также побудить его к действию, возникновению определенной реакции, формированию некоторой позиции. *Модальность* – это выражение отношения продуцента сообщения к сообщаемому, которое в процессе коммуникации выражается с помощью особых языковых средств. В

современной лингвистике считается, что каждое предложение включает в себя модальное значение. Модальность – один из важнейших и ведущих коммуникативных аспектов предложения, который, как справедливо отмечал знаменитый швейцарский лингвист Ш. Балли, является «душой этого предложения» [1, 44].

Существует два вида модальности: объективная и субъективная. **Объективная модальность** - это оценка отношения сообщаемого к объективной действительности (содержание высказываемого может мыслиться как реальное или нереальное, возможное или невозможное, необходимое или вероятное, желательное или нежелательное и т.д.). **Субъективная модальность** - это оценка говорящим описываемых фактов (уверенность или неуверенность, согласие или несогласие, положительная или отрицательная оценка) [2, 55-56].

Модальность может выражаться лексически, морфологически и синтаксически. К **морфологическим** средствам выражения модальности относятся формы наклонения глагола, к **синтаксическим** – различные типы вводных слов и конструкций, к **лексическим** – модальные глаголы и модальные слова.

Модальные слова – это особая лексико-грамматическая категория неизменяемых слов, служащих для выражения отношения продуцента сообщения к объективной действительности или транслируемому им сообщению. Коммуникативный акт совершенно немислим без них, т.к. они передают тончайшие оттенки смысла высказывания, придают ему эмоциональную окраску и создают его колорит, в связи с чем разнообразие модальных слов, как в русском, так и в немецком языках весьма широко.

Взгляд грамматистов на модальные слова в немецком языке далеко неоднозначен, о чём свидетельствует, в первую очередь, наличие нескольких вариантов данного термина: Modalartikel, Schaltwort, Beiwort. Немецкий грамматист Х. Глинц определяет модальные слова в группу слов, не имеющих грамматических категорий, куда относятся также наречия, союзы, предлоги и частицы. Другой грамматист В. Линтрук относит модальные слова к группе наречий. Филолог Л. Эрбен и его сторонники рассматривают модальные слова как часть группы Satzadverbien, куда входят прилагательные и наречия. Отечественный германист О.И. Москальская выделяет модальные слова в отдельную часть речи.

Несмотря на то, что, как и наречия, модальные слова являются морфологически неизменяемыми, а своей внешней оболочкой напоминают наречия, данные лингвистические категории отличаются друг от друга характером функционирования в речи. В противовес наречиям, модальные слова являются не членами предложения, а вводными словами, которые относятся ко всему предложению.

Как и любая лингвистическая категория, модальные слова обладают рядом **характеристик**:

- 1) выражают не объективную, а субъективную оценку говорящего;
- 2) относятся не к одному слову, а ко всему предложению;
- 3) в структуре предложения синтаксически не связаны с другими словами, не примыкают к другим словам и не управляют ими;
- 4) не являются членом предложения;
- 5) нередко выделяются интонационно;
- 6) с высказыванием, модальность которого они выражают, связаны лишь интонационно;
- 7) не вносят ничего нового в сообщение, а лишь указывают на то, насколько достоверным представляется говорящему сообщение.

Поскольку модальные слова являются одной из наиболее спорных лингвистических категорий современного немецкого языка, не существует и их единой классификации. Мы предлагаем свою семантическую классификацию модальных слов, в основу которой легли классификации ряда учёных-германистов и в соответствии с которой предлагаем выделять следующие группы модальных слов:

1) Модальные слова, выражающие степень уверенности говорящего в достоверности высказывания, предположения, выполнения плана: *sicher, sicherlich, selbstverständlich, natürlich, bestimmt, zweifellos, zweifelsohne, fraglos, gewiss, unbedingt, vermutlich, vielleicht, wahrscheinlich, wohl, möglich, möglicherweise.*

2) Эмоционально-оценочные модальные слова: *lieber, hoffentlich, leider, törichterweise, dummerweise, glücklicherweise, unglücklicherweise, gottlob, dummerweise, komischerweise.*

3) Ограничительные модальные слова: *wenigstens, jedenfalls, mindestens, jedenfalls.*

4) Дополняющие модальные слова: *übrigens, überdies, folglich, vielmehr.*

5) Подытоживающие модальные слова: *allenfalls, eigentlich, jedenfalls, endlich, letztendlich, schließlich, überhaupt, übrigens.*

6) Утвердительные модальные слова: *genau, ja, doch, jawohl, klar, okay.*

7) Отрицательные модальные слова: *nein, keinesfalls, keineswegs, auf keinen Fall.*

8) Модальные слова, выражающие обусловленность и причину: *endlich, folglich, kurz gesagt, mit einem Wort, aus diesem Grund.*

9) Усилительные модальные слова: *allerdings, bestimmt, sicher, tatsächlich, zweifellos.*

В лингвистике существует шкала выражения вероятности предложения, для каждой стадии которой используются соответствующие модальные слова. Однако стоит отметить тот факт, что процентное отношение и отнесение модального слова к той или иной группе, как и сам термин «модальное слово», его определение и классификация, вызывают

активные споры между лингвистами. Мы предлагаем наиболее обобщённый вариант градации степени вероятности:

1) до 50%: vielleicht, möglicherweise (*Unbeholfen spielt jemand Klavier–vielleicht ein kleines Mädchen mit steifen, blonden Zöpfen* [3, 122]);

2) 50-65%: gewiss (*Gewiss werden wir bald Gelegenheit haben, uns mündlich über diese entscheidende Veränderung in meinem Leben zu unterhalten* [3, 84]);

3) 65-75%: vermutlich, wohl, offenbar, offensichtlich (*Das kannst du wohl nie vergessen, wie?* [3, 7]; *Offenbar fing sein christliches Gewissen an, sich heftig zu regen* [3, 4]);

4) до 90%: sicher (*Er ist jetzt sicher Oberst oder General* [3, 38]);

5) 90-100%: klar, wahrscheinlich, zweifellos, unbedingt, natürlich, bestimmt, mit Sicherheit (*Er hatte sicher mit einem Rheinländer schlechte Erfahrungen gemacht, wahrscheinlich beim Militär; Zohnerer hatte bestimmt noch nicht alle Möglichkeiten bedacht* [3, 75]).

Таким образом, модальные слова - это особая лексико-грамматическая категория в немецком языке, являющаяся специализированным средством выражения субъективной модальности, которое передаёт субъективное отношение говорящего к содержанию сообщения с точки зрения его достоверности. В связи с тем, что модальные слова обладают широчайшим спектром самых разнообразных значений, их использование делает нашу речь более экспрессивной и эмоциональной.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Бали. – М.: Едиториал УРСС, 2001 – 416 с.

2. Виноградов, В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – Москва: Наука, 1975. – С. 53-87.

3. Böll, H. Ansichten eines Clowns / H. Böll. – Köln-Berlin: Kiepenheuer&Witsch Verlag, 1963. – 303 p.

Г.І.ЗУР

Рэспубліка Беларусь, Мінск, БДУ

ПАЗААЎДЫТОРНАЯ РАБОТА З НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫМ ЧАСОПІСАМ У ПЕРЫЯД ПЕДАГАГІЧНЫЙ ПРАКТЫКІ ПА НЯМЕЦКАЙ МОВЕ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ЧАСОПІСА «ЗАМЕЖНЫЯ МОВЫ»)

Сёння інтэрнэт-прастора, кніжныя выставы, метадычныя перыядычныя выданні прапануюць настаўніку вялікую колькасць гатовых распрацовак (адкрытых заняткаў, канспектаў, сцэнараў, тэхналагічных карт, прэзентацый і г. д.), якія, аднак, маюць розную навукова-метадычную вартасць, а для будучага настаўніка надзвычай важна ўменне даваць

кваліфікаваную ацэнку прапаноўваемым матэрыялам. Прафесіянал можа працаваць з разнастайнымі крыніцамі інфармацыі, знаходзіць гэтыя крыніцы падчас мэтанакіраванага пошуку, ранжыраваць па ступені важнасці і карэктнасці. Творчы настаўнік здольны не толькі рэалізоўваць распрацоўкі кагосьці, але і ствараць уласную інтэлектуальную прадукцыю, карэктна скарыстоўваючы пры гэтым усе даступныя рэсурсы. Усё гэта – неабходныя складнікі інфармацыйнай культуры педагога, асновы якой закладваюцца падчас навучання ў ВНУ. Ва ўмовах сацыяльна-эканамічных змен пачатку XXI стагоддзя адбываецца мадэрнізацыя адукацыйнага працэсу, пры гэтым павышаецца роля самастойнай дзейнасці ў набыцці прафесійных кампетэнцый, назіраецца ўстойлівая тэндэнцыя да пашырэння навуковых ведаў. Падрыхтоўка студэнтаў філалагічнага факультэта аддзялення рамана-германскай філалогіі да педагагічнай практыкі па нямецкай мове ў школах і гімназіях рэспублікі сведчыць пра тое, што пазааўдыторная работа з навукова-метадычным часопісам (у нашым выпадку з часопісам «Замежныя мовы») можа стаць эфектыўным інструментам развіцця творчых уменняў студэнтаў.

Часопіс «Замежныя мовы» – штоквартальнае спецыялізаванае навукова-метадычнае выданне, заснавальнікам і выдаўцом якога з’яўляецца РУП «Выдавецтва «Адукацыя і выхаванне»» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. Першы нумар пабачыў свет у III квартале 2001 года, у Еўрапейскі год моў (па 2013 год часопіс выходзіў пад загалоўкам «Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь»). На сёння гэта досыць папулярнае выданне сярод педагагічнай грамадскасці нашай краіны. На старонках часопіса артыкулы друкуюцца на беларускай, рускай, англійскай, нямецкай, французскай, іспанскай і кітайскай мовах. Без малага 16 гадоў часопіс з годнасцю выконвае сваё прызначэнне: для настаўнікаў замежных моў і метадыстаў – гэта незаменны дарадчык у іх штодзённай працы; выкладчыкаў ВНУ найчасцей цікавяць артыкулы тэарэтыка-метадычнага характару; маладыя навукоўцы апрабіруюць на старонках часопіса асноўныя палажэнні сваіх педагагічных і філалагічных даследаванняў, бо «Замежныя мовы» – рэцэнзаванае ВАК-выданне. Між тым, навукова-метадычны часопіс павінен усё часцей знаходзіць сваіх чытачоў і сярод студэнцкай аўдыторыі, выконваючы пры гэтым сур’ёзныя адукацыйныя функцыі.

Знаёмства студэнтаў з часопісам варта распачаць са звароту да друкаванай версіі (у перспектыве плануецца выдаваць і электронны дадатак). Агляд традыцыйных рубрык дапаможа будучым выкладчыкам зарыентавацца ў далейшай рабоце з выданнем. Рубрыка «**Інфармацыя Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь**» змяшчае нарматыўна-праграмныя дакументы, інструкцыі, парады і іншыя дакументы Міністэрства адукацыі па замежных мовах, а таксама практычныя (матэрыялы па падрыхтоўцы да выпускных іспытаў, матэрыялы конкурсаў навуковых работ навучэнцаў). «**Педагагічны партфель**» рэгулярна друкуе

практычныя матэрыялы ў дапамогу вопытным і маладым настаўнікам, выкладчыкам вышэйшай школы, парады і заданні для падрыхтоўкі да алімпіяд рознага ўзроўню [1; 8; 9; 14; 16; 20; 23; 28 і інш.]. **«Кансультацыі спецыяліста»** прысвечаны праблемным пытанням тэорыі і метадыкі выкладання вучэбнага прадмета «Замежная мова». Аўтарамі з’яўляюцца вядучыя айчыныя і замежныя спецыялісты ў галіне выкладання замежных моў [2; 4; 5; 15; 21; 31; 32; 34; 35; 36; 37 і інш.]. Матэрыялы па пытаннях метадыкі і псіхалогіі навучання замежнай мове рубрыкі **«Навуковыя паведамленні»** даюць магчымасць студэнтам-практыкантам зарыентавацца ў пытаннях інавацыйнага развіцця вучэбнага прадмета «Замежная мова», а пры жаданні – далучыцца да навуковага пошуку [7; 13; 27; 29; 33 і інш.]. Найноўшыя сучасныя адукацыйныя тэхналогіі, прадстаўленыя ў рубрыцы **«У свеце навучальных тэхналогій»** дазваляць стварыць і надалей узбагаціць будучаму настаўніку свой банк метыдычных ідэй і каштоўнай інфармацыі [12; 19]. Рубрыка **«Візітоўка»** пазнаёміць з вопытам асобных навучальных устаноў рэспублікі: МГЛ гімназіяй-каледжам № 24 [3], гімназіяй № 6 г. Мінска [11]. Асаблівая ўвага ў часопісе надаецца зваротнай сувязі з аўтарамі і падпішчыкамі.

Наступным крокам можа стаць непасрэднае знаёмства студэнтаў-практыкантаў са змешчанымі ў часопісе матэрыяламі для вырашэння разнастайных адукацыйных задач.

1. Вывучэнне вопыту інавацыйнай дзейнасці выкладчыкаў.

Вучэбная дысцыпліна «Метадыка выкладання замежнай мовы» на філалагічным факультэце ўваходзіць у цыкл спецыяльных дысцыплін кампанента ўстаноў вышэйшай адукацыі і мае на мэце фарміраванне у студэнтаў шырокай тэарэтычнай базы як асновы для далейшай прафесійнай дзейнасці ў якасці выкладчыка нямецкай мовы. У межах дысцыпліны студэнты знаёмяцца з патрабаваннямі сучаснага грамадства да выкладчака, са зместам школьнай праграмы, з творчым характарам дзейнасці педагога і магчымасцямі асобнага і прафесійнага росту. Карыснымі для студэнтаў-практыкантаў будуць артыкулы, у якіх сваім вопытам дзеляцца вядучыя метадысты і таленавітыя педагогі-наватары, сярод якіх ёсць заслужаныя настаўнікі, выдатнікі адукацыі [6]. Для будучага педагога важна асэнсаванне, што выкладанне замежнай мовы можа быць цікавым і займальным, а вопыт, назапашаны і апісаны папярэднікамі ў прафесійных часопісах, будзе выдатным арыенцірам для асабістай творчасці.

2. Абмеркаванне дыскусійных пытанняў тэорыі і метадыкі навучання нямецкай мове.

Паказчыкам прафесійнай кампетэнцыі педагога з’яўляецца асэнсаванне ролі адукацыі ў развіцці і сацыялізацыі асобы, уяўленне аб сутнасці працэсаў абнаўлення сучаснай школы, імкненне да ацэнкі гэтых працэсаў з пазіцыі навуковых ведаў. Належная ўвага на старонках часопіса надаецца абмеркаванню дыскусійных пытанняў адукацыі. У прыватнасці, педагогі

актыўна абмяркоўваюць дзесяцібальную сістэму [26], месца роднай мовы пры навучанні замежнай [24] і іншыя пытанні. Прапанаваныя студэнтам-практыкантам артыкулы навучаць аб'ектыўна падыходзіць да вырашэння спрэчных пытанняў, разаймаюць уменне супастаўляць розныя пункты гледжання, навучаць прыслухоўвацца да розных меркаванняў, і ў першую чаргу да спецыялістаў, дапамогуць сфармуляваць асабістую пазіцыю.

3. Авалодванне тэхнікай планіравання і правядзення заняткаў па нямецкай мове.

Працэс авалодвання студэнтамі педагагічнымі тэхналогіямі абапіраецца на ўяўленне пэрапазнага фарміравання дзейнасці: напачатку паўтарэнне ўзору, затым – выкананне аналагічных дзеянняў, заключны этап – асабістая творчая дзейнасць. Старонкі часопіса «Замежныя мовы» прапануюць канспекты добра структураваных, лагічна выбудаваных заняткаў па нямецкай мове ў школе [25].

Прааналізаваўшы па-за аўдыторыяй канспект, студэнт-практыкант можа правесці свае заняткі, абапіраючыся на прапрацаваны ўзор. Між тым, будучыя настаўнікі павінны ўсвядоміць, што нават выкарыстанне гатовых метадычных напрацовак не выключае творчай працы выкладчыка.

4. Складанне плана заняткаў па зададзеным узору.

Наступным этапам у авалодванні тэхнікай планіравання і правядзення заняткаў будзе стварэнне асабістага канспекта (сцэнара) заняткаў пэўнага тыпу па ўзорах, надрукаваных у часопісе «Замежныя мовы». Студэнт-практыкант павінен засяродзіць увагу на адметнасцях заняткаў розных тыпаў (напрыклад, заняткі з увядзеннем, паўтарэннем, замацаваннем новага матэрыялу; заняткі па падрыхтоўцы да творчых заданняў; заняткі-гульні; заняткі-спаборніцтвы; сцэнары школьных пазакласных мерапрыемстваў і інш.) [10; 17; 18; 22; 30].

Самастойная дзейнасць студэнта-практыканта будзе адлюстравана праз падрыхтаваны наглядны матэрыял (прэзентацыі, карткі і інш.). Гэтыя распацоўкі стануць першым унёскам у метадычную капілку будучага настаўніка, а далейшае выкарыстанне рэсурсаў гэтага збору матэрыялаў дапаможа актывізаваць вучэбны працэс, наладзіць адукацыйную і выхаваўчую дзейнасць настаўнікаў-філолагаў нашай краіны.

5. Складанне заданняў і практыкаванняў, грунтам якім стануць навуковыя і навукова-метадычныя артыкулы.

Кожны настаўнік павінен мець у сваім арсенале практыкаванні і матэрыялы, што дапаўняюць падручнік. Практыкаванні такога кшталту змяшчаюць цікавыя ці складаныя прыклады вывучаемай моўнай з'явы, дыферэнцыяваныя па ступені складанасці. А настаўнік выкарыстоўвае іх з рознымі дыдактычнымі мэтамі: для індывідуальнай работы з навучэнцамі рознага ўзросту падрыхтоўкі, для стварэння праблемных сітуацый і інш. Цікавыя, змястоўныя публікацыі часопіса, якія знаёмяць студэнтаў-практыкантаў з шырокім спектрам сучасных пунктаў гледжання на працэс навучання мовам, з меркаваннямі навукова-тэарэтычнага і практычнага

характару, стануць каштоўнай крыніцай матэрыялу для такіх практыкаванняў.

Такім чынам, работа з навукова-метадычным часопісам «Замежныя мовы», праведзеная будучымі выкладчыкамі па-за раскладам аўдыторных заняткаў, з'яўляецца значным рэзервам навучання і сродкам дасягнення мэты навучання. Тлумачэнне матэрыялу будучымі спецыялістамі ў галіне замежных моў на высокім метадычным і тэарэтычным узроўні будзе спрыяць глыбокаму, паслядоўнаму і якасному засваенню замежных моў.

ЛІТАРАТУРА:

1. Брэхун, Л.Р. План-канспект урока нямецкай мовы ў V класе па тэме «Святы. Адвэнт і Каляды ў Германіі» / Л.Р. Брэхун // Замежныя мовы. – 2013. – № 4. – С. 53-57.

2. Будько, А.Ф. Как обучать грамматике немецкого языка в школе / А.Ф. Будько // Замежныя мовы ў РБ. – 2002. – № 2. – С. 31-36.

3. Визитная карточка / Замежныя мовы ў РБ. – 2010. – № 2. – С. 47.

4. Выхота, В.А. Замежнае слова як сродак дыферэнцыяцыі руска-беларускіх амонімаў / В.А. Выхота // Замежныя мовы ў РБ. – 2002. – № 4. – С. 18-24.

5. Глушак, Т.С. О порядке слов в предложении русского и немецкого языков / Т.С. Глушак, А.А. Мирский // Замежныя мовы ў РБ. – 2003. – № 2. – С. 44-47.

6. Грушко, Н.Д. План-конспект учебного занятия по немецкому языку по теме «Школьные помещения» / Н.Д. Грушко / Замежныя мовы ў РБ. – 2014. – № 4. – С. 19-25.

7. Ерчак, Н.Т. Возраст и усвоение иностранного языка / Н.Т. Ерчак // Замежныя мовы ў РБ. – 2010. – № 1. – С. 4-13.

8. Квасов, Я.Я. Jugendliche beschreiben das Deutsche Schulsystem / Я.Я. Квасов // Замежныя мовы ў РБ. – 2001. – № 1. – С. 35-36.

9. Ковальчук, А.Н. Внеклассное мероприятие по немецкому языку «Gehirn-Jogging» / А.Н. Ковальчук, А.Д. Расторгуева // Замежныя мовы ў РБ. – 2011. – № 3. – С. 44-49.

10. Корень, Г.Н. Игра как элемент урока иностранного языка / Г.Н. Корень, А.И. Риммар // Замежныя мовы ў РБ. – 2009. – № 2. – С. 59-64.

11. Котова, Н.Б. Из опыта организации методической работы с педагогами как основы повышения качества образования учащихся / Н.Б. Котова // Замежныя мовы. – 2013. – № 1. – С. 25-27.

12. Коцуба, М.М. Ролевая игра в обучении немецкому языку / М.М. Коцуба // Замежныя мовы ў РБ. – 2001. – № 1. – С. 13-15.

13. Леус, А.М. Методика обучения восприятию и пониманию радиоречи / А.М. Леус // Замежныя мовы ў РБ. – 2002. – № 4. – С. 6-11.

14. Лобковская, Г.М. Особенности австрийского и швейцарского вариантов немецкого языка / Г.М. Лобковская // Замежные мовы ў РБ. – 2002. – № 3. – С. 29-33.
15. Мирский, А.А. Работа над конъюнктивом немецкого языка / А.А. Мирский // Замежные мовы ў РБ. – 2004. – № 2. – С. 16-21.
16. Панасюк, Х.Г-И. Der Frühling hat sich eingestellt / Х.Г-И. Панасюк, А.А. Бейлина // Замежные мовы ў РБ. – 2010. – № 1. – С. 58-62.
17. Панасюк, Х.Г-И. Die Liebe in der deutschen Lyrik / Х.Г-И. Панасюк, А.А. Бейлина // Замежные мовы ў РБ. – 2009. – № 2. – С. 53-58.
18. Панасюк, Х.Г-И. Волшебное Рождество (ролевая игра) / Х.Г-И. Панасюк, А.А. Бейлина // Замежные мовы ў РБ. – 2007. – № 4. – С. 41-62.
19. Паркалов, В.М. Использование компьютерных технологий при обучении немецкому языку в средней школе (из опыта работы) / В.М. Паркалов // Замежные мовы ў РБ. – 2004. – № 4. – С. 29-37.
20. Пытляк, О.А. План-конспект урока по развитию умений монологической речи в VIII классе / О.А. Пытляк // Замежные мовы. – 2013. – № 1. – С. 28-35.
21. Силаева, Т.А. Реферирование и резюмирование текста в обучении иностранному языку (из опыта работы над смысловой компрессией немецкоязычного текста) / Т.А. Силаева, Ю.Л. Шкляр // Замежные мовы ў РБ. – 2007. – № 4. – С. 23-30.
22. Соловьёва, О.А. «Deutsch kreativ» / О.А. Соловьёва // Замежные мовы ў РБ. – 2006. – № 3. – С. 45-50.
23. Соловьёва, О.А. План-конспект факультативного занятия по теме «Konjunktiv» с использованием ЭСО «Немецкий язык. X-XI классы. Лексико-грамматический практикум» (XI класс, 1-я четверть: школа, лицей, гимназия) / О.А. Соловьёва // Замежные мовы ў РБ. – 2011. – № 1. – С. 29-36.
24. Сырица, В.Б. Нужен ли родной язык в обучении иностранному языку? / В.Б. Сырица // Замежные мовы ў РБ. – 2002. – № 4. – С. 59-60.
25. Тавкинъ, Е.П. План-конспект урока немецкого языка в VII классе по теме «Времена года» / Е.П. Тавкинъ // Замежные мовы ў РБ. – 2010. – № 2. – С. 54-58.
26. Фастаец, Р.В. Дзесяцібальная сістэма: быць ці не быць? / Р.В. Фастаец // Замежные мовы ў РБ. – 2002. – № 1. – С. 59-60.
27. Фурашова, Н.В. Многозначное слово в синхронии и диахронии / Н.В. Фурашова // Замежные мовы ў РБ. – 2008. – № 3. – С. 16-22.
28. Храмова, Г.А. План-конспект урока немецкого языка в V классе по теме «Stadt und Land» / Г.А. Храмова // Замежные мовы ў РБ. – 2012. – № 3. – С. 51-56.

29. Черкас, М.А. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Genuszuweisung im Deutschen / М.А. Черкас, К.-П. Вегера // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2004. – № 1. – С. 14-18.
30. Ширневич, Л.К. Учимся играя / Л.К. Ширневич // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2009. – № 4. – С. 35-42.
31. Шкляр, Ю.Л. Deutsche Realien und ihre Wiedergabe im Russischen (ein Ratgeber für die Praxis) / Ю.Л. Шкляр, А.А. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2006. – № 1. – С. 26-34.
32. Шкляр, Ю.Л. Deutsche Realien und ihre Wiedergabe im Russischen (theoretische Grundlagen) / Ю.Л. Шкляр, А.А. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2005. – № 4. – С. 8-12.
33. Шкляр, Ю.Л. Einführung in übersetzungswissenschaftliche Terminologie / Ю.Л. Шкляр, А.А. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2005. – № 1. – С. 3-9.
34. Шкляр, Ю.Л. Zur Schreibweise geografischer Namen / Ю.Л. Шкляр, С.Ю. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2010. – № 2. – С. 9-16.
35. Шкляр, Ю.Л. Перевод в преподавании немецкого языка / Ю.Л. Шкляр, А.А. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2001. – № 1. – С. 18-21.
36. Шкляр, Ю.Л. Передача безэквивалентной лексики в немецком языке (на материале переводов русских и белорусских народных сказок) / Ю.Л. Шкляр, А.А. Шкляр // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2012. – № 1. – С. 20-29.
37. Щербакова, Л.Г. Акцентуация немецких слов с подвижным ударением в условиях интерференции / Л.Г. Щербакова // *Замежныя мовы ў РБ.* – 2015. – № 2. – С. 17-20.

Т.А. КАЛЬЧУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГРУППЫ «ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Одним из центральных вопросов лингвистики является вопрос о системности языка, которая проявляется в совокупности элементов, связанных внутренними отношениями. Взгляд на лексику как на систему оформился в теорию семантического поля, или лексико-семантических группировок (ЛСГ). А.А. Уфимцева вводит определение ЛСГ как основного вида лексико-семантических подсистем или систем [1, 44].

Ф.П. Филин также пользуется термином ЛСГ для обозначения словесных семантических полей. Под ЛСГ ученый понимает «лексические объединения с однородными, сопоставимыми значениями», представляющие собой «специфическое явление языка, обусловленное ходом его исторического развития» [2, 537].

По мнению Э.В. Кузнецовой, ЛСГ объединяют в себе слова одной части речи, в которых помимо общих грамматических сем имеется как

минимум еще одна общая сема – категориально – лексическая (архисема, классема). Такие семы занимают в семантике слова как бы промежуточное положение между грамматическими семами, уточнителями которых они являются, и всеми другими лексическими семами, служащими для уточнения их самих [3].

Группа «домашние животные» обладает всеми признаками ЛСГ и рассматривается нами как таковая. Единицы ЛСГ «Домашние животные» обладают особыми прототипическими схемами, представленными определенным набором характерных признаков, разграничивающих птиц и животных. У животных данными признаками выступают: туловище, четыре ноги, хвост, уши, нос / рыло.

Домашние животные приносят человеку пользу, либо как источник материальных благ и услуг, либо как компаньоны, скрашивающие его досуг. Часть домашних животных приносит непосредственную материальную выгоду человеку, например, являясь источником пищи (молоко, мясо), материалов (шерсть, кожа). В немецком языке – это такие животные как: *die Kuh, das Schwein, das Schaf, die Ziege, das Kalb, der Stier, das Kaninchen, der Hund*, в русском языке – *корова, свинья, овца, коза, теленок, бык, кролик*. Другие животные (рабочий скот и служебные животные) приносят пользу человеку, выполняя рабочие функции (перевозка грузов, охрана и т. п.). Это такие животные как: *das Pferd, der Esel, das Maultier, der Hund* (нем. яз.) и *лошадь, осел, мул, собака* (русск. яз.).

Вторая категория – это животные – компаньоны, которые занимают досуг, доставляют удовольствие и с которыми можно общаться (*die Katze, der Hund, кошка, собака*).

Для установления дифференциальных семантических признаков в значениях домашних животных в немецком и русском языках мы использовали их словарные дефиниции.

Объектом нашего исследования являются 12 моносемантических лексических единиц немецкого языка и 12 моносемантических лексических единиц русского языка, принадлежащих в обоих языках к ЛСГ «домашние животные».

Анализ словарных дефиниций показал, что семантическое пространство наименований домашних животных в немецком языке формирует 19 признаков, а в русском языке – 18 признаков. Данные признаки эксплицируют наиболее важные характеристики денотатов данной семантической группы, их конститутивные компоненты. Наиболее существенной для значения отдельных слов в немецком языке является информация о:

- размере (10 случаев): *die Ziege* ‘mittelgroßes Säugetier...’; *der Esel* ‘dem Pferd verwandtes, aber kleineres Säugetier ...’; *das Pferd* ‘als Reit- oder Zugtier gehaltenes, großes (zu den Säugetieren gehörendes) Tier...’.

- цвете (8 случаев): *das Schwein* ‘...mit...rosafarbener bis schwarzer, mit Borsten bedeckter Haut...’; *der Esel* ‘dem Pferd ähnliches, aber kleineres Tier mit grauem bis braunem Fell...’; *das Schwein* ‘kurzbeiniges (Säuge)tier...meist rosafarbener, mit Borsten bedeckter Haut...’;

- голове (7 случаев): *die Kuh* ‘...mit breitem Schädel mit Hörnern...’; *das Schwein* ‘kurzbeiniges (Säuge)tier mit gedrungenem Körper, länglichem Kopf...’; *das Kalb* (junges Rind) größeres Tier mit...breitem, Hörner tragendem Schädel...’.

Проанализировав дефиниции значений домашних животных в немецком языке, мы можем выстроить семантическую формулу их значений, в состав которой входят 5 наиболее важных признаков, присутствующих в большинстве дефиниций: «размер», «цвет», «голова», «хвост», «покрытие». Именно данные признаки животных являются наиболее важными для человека в немецкой языковой картине мира и позволяют либо подчеркнуть определенную ценность животного, либо содержат характерные особенности, позволяющие различать виды домашних животных. В семантике дефиниций домашних животных отражается информация, получаемая человеком благодаря чувственному восприятию и практическому опыту взаимодействия с ними.

Что касается русского языка, то наиболее существенной в дефинициях значений домашних животных является информация о:

- размере (6 случаев): *корова* ‘самка крупных жвачных парнокопытных животных...’; *свинья* ‘парнокопытное нежвачное животное с крупным телом ...’;

- о принадлежности к отряду парнокопытных (6 случаев): *коза* ‘жвачное парнокопытное животное...’; *овца* ‘жвачное парнокопытное домашнее млекопитающее...’;

- о принадлежности к семейству полорогих (6 случаев): *бык* ‘крупное жвачное парнокопытное животное семейства полорогих’; *овца* ‘жвачное парнокопытное домашнее млекопитающее семейства полорогих...’; *корова* ‘самка крупных жвачных парнокопытных животных семейства полорогих...’.

Проведенное исследование показало, что в среднем семная структура наименований домашних животных в русском языке содержит 5 сем. Наиболее частыми в дефинициях слов являются такие семы, как «размер», «принадлежность к отряду парнокопытных», «принадлежность к семейству полорогих», «принадлежность к жвачным животным», «полезность».

Проанализировав полученные данные, следует отметить, что семная структура наименований домашних животных в немецком языке и русском языках содержит одинаковое количество сем – пять. Но ни одна из них не совпадает.

Исследовав дефиниции домашних животных в русском и немецком языках, мы определили, что для описания лексико-семантической группы

«Домашние животные» в обоих языках используется 29 семантических признаков (см. таблицу).

Из выделенных выше 29 признаков совпадают в немецком и русском языках следующие 9 признаков:

- размер: *der Esel* ‘...kleineres Säugetier...’; *свинья* ‘...с крупным телом и короткими ногами...’;
- полезность: *das Schaf* ‘...das besonders wegen seiner Wolle als Nutztier gehalten wird’; *корова* ‘...домашнее молочное животное’;
- пол: *die Ziege* ‘...weibliches Tier’; *корова* ‘самка крупных жвачных парнокопытных животных...’;
- голова: *die Kuh* ‘...mit breitem Schädel mit Hörnern...’; *осел* ‘животное ...с большой мордой...’;
- уши: *der Esel* ‘...mit...langen Ohren...’; *осел* ‘...с... длинными ушами’;
- тело: *das Schwein* ‘kurzbeiniges Säugetier mit gedrungenem Körper...’; *свинья* ‘парнокопытное нежвачное животное с крупным телом...’;
- ноги: *das Schwein* ‘kurzbeiniges Säugetier...’; *свинья* ‘с крупным телом и короткими ногами...’;
- действия: *die Katze* ‘die Katze schnurrt, spielt, kratzt, faucht, miaut, macht einen Buckel, putzt sich, leckt sich’; *кролик* ‘грызун семейства зайцев’;
- возраст: встречается только в скрытой (имплицитной) форме у таких животных как *теленка*, *das Kalb*.

Таблица – Семантические признаки значений домашних животных в русском и немецком языках

	№ п/п	Семантический признак	Немецкий язык	Русски й язык
Совпадение	1	размер	+	+
	2	полезность	+	+
	3	пол	+	+
	4	голова	+	+
	5	уши	+	+
	6	тело	+	+
	7	ноги	+	+
	8	действия	+	+
	9	возраст	+	+
Различие	1	цвет	+	-
	2	покрытие	+	-
	3	рога	+	-
	4	хвост	+	-
	5	вымя	+	-
	6	грива	+	-
	7	упряжное животное	+	-

	8	рыло	+	-
	9	рефлексы	+	-
	10	особенности поведения	+	-
	11	издаваемые звуки	+	-
	12	парнокопытное	-	+
	13	семейство полорогих	-	+
	14	семейство жвачных	-	+
	15	семейство лошадиных	-	+
	16	шерсть	-	+
	17	непарнокопытное	-	+
	18	семейство нежвачных	-	+
	19	семейство псовых	-	+
	20	семейство зайцев	-	+

Итак, в семных структурах наименований домашних животных в немецком языке и русском языках различаются 20 признаков. В немецком языке присутствуют следующие признаки (11 признаков), которые, соответственно, отсутствуют в дефинициях русского языка: «цвет», «покрытие», «рога», «хвост», «вымя», «грива», «упряжное животное», «рыло», «рефлексы», «издаваемые звуки», «особенности поведения».

Из выше сказанного мы можем сделать вывод, что описание домашних животных в русском языке имеет более научный фундамент, основанный на биологических данных, в то время как описание дефиниций домашних животных в немецком языке носит более свободный и обиходный характер.

Следующие 8 признаков присутствуют только в дефинициях русского языка: «парнокопытное», «семейство полорогих», «семейство жвачных», «семейство лошадиных», «непарнокопытное», «семейство нежвачных», «семейство псовых», «семейство зайцев». Данные признаки являются немного сложными для простого обывателя, они не несут прозрачной информации о внешнем виде или иной характеристике животного.

Проанализировав исследуемые дефиниции, можно прийти к выводу, что в дефинициях домашних животных в немецком языке находит отражение информация, получаемая человеком, главным образом, благодаря чувственному восприятию и практическому опыту взаимодействия с животными. В свою очередь в дефинициях русского языка имеет место научный подход и научная классификация животных, уделяется особое внимание градации животных на семьи, отряды и подотряды.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Уфимцева, А.А. Лексическое значение. Принцип семасиологического описания лексики / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 240 с.

2. Филин, Ф.П. Очерки по теории языкознания / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1982. – 336 с.

3. Кузнецова, Э.В. Лексикология русского языка: Учебное пособие для филологических факультетов университетов / Э.В. Кузнецова. – М.: Высшая школа, 1982. – 540 с.

И.Н.КОЗЕЛЕЦКАЯ, С.А.ТРОФИМЕНКО

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Прошлый век ознаменовался созданием и внедрением новой техники и изобретений, появлением до того момента неизвестных технологий и материалов, использованием новых видов энергии. И в XXI веке научно-технический прогресс не стоит на месте. Чтобы использовать передовые достижения науки и техники, технологии в хозяйстве, в производстве с целью повышения эффективности и качества производственных процессов для лучшего удовлетворения потребности людей, необходимо идти в ногу со временем и обладать передовыми знаниями, приобретение которых невозможно без знакомства с идеями и инновациями зарубежных стран. В связи с этим все более возрастает потребность в высококвалифицированных переводчиках, а также специалистах, владеющих иностранным языком на достаточном уровне, который позволит им самостоятельно знакомиться со специальной литературой. В наши дни особенно остро ощущается потребность в переводчиках в технических областях, более 70% переводчиков в мире трудятся именно в этой сфере.

Прежде чем говорить о трудностях, с которыми могут столкнуться студенты при переводе научно-технической литературы, стоит сначала определить, что же понимается под научно-технической литературой и какими особенностями она обладает. В первую очередь стоит отметить, что научно-техническая литература относится к подстилю научного стиля наряду с такими, как научно-естественная и научно-гуманитарная литература. Научный же стиль в свою очередь подразделяется на академический и научно-популярный подстили. Формой репрезентации являются статьи, доклады и другие виды периодики, лексиконы по тем или иным специальностям, энциклопедии, учебники и учебные пособия, аннотации, проспекты, рефераты и др.

С точки зрения языкового оформления научно-техническим текстам характерно наличие языковых клише, предписываемых для данных условий коммуникации. К синтаксическим особенностям научно-технического текста принадлежат частое употребление клишированных структур и развернутая система связующих элементов (союзов, союзных слов) и т.д. Сюда же можно отнести использование усложненных конструкций с сочинением и подчинением, сложности простых

предложений, отягощенных различными обособленными оборотами. Для лексического наполнения текстов научно-технического стиля присуща, прежде всего, насыщенность узкоспециальными и общенаучными терминами. Это объясняется спецификой терминов, их принципиальной однозначностью, точностью, экономичностью, номинативной и различительной функцией, стилистической нейтральностью, большой информационной насыщенностью, отсутствием эмоциональной экспрессии.

Что же касается непосредственно научно-технических текстов на немецком языке, то обучая их переводу, преподавателю стоит обращать внимание студентов на следующие особенности, которые, как показывает опыт, могут вызывать у них определенные трудности:

1) Лексические:

Научно-технические тексты на немецком языке изобилуют наличием в первую очередь терминов, которые чаще всего являются сложносоставными существительными. Стоит обратить внимание студентов на то, что если существительное отсутствует в словаре, то необходимо перевести каждый компонент сложного существительного по отдельности и буквально, и, поняв смысл термина, найти ему адекватный русский эквивалент. При этом необходимо обращать внимание на правила перевода сложных существительных и учитывать, что первый компонент сложного существительного может переводиться как прилагательное, как часть предложной группы или быть выражено существительным в родительном падеже и т.д.

Определенную часть лексического наполнения научно-технических текстов составляют интернационализмы. Сложность перевода этой лексической категории заключается в том, что при видимой схожести по происхождению и даже более или менее схожими по звучанию, по своему значению они могут значительно отличаться. Зачастую, студенты, услышав слова, схожие по звучанию со словом в родном языке, ошибочно полагают, что они имеют и одинаковое значение со словом в иностранном языке.

В связи с тем, что научно-техническая литература призвана отображать передовые достижения науки и техники, то в научно-технических текстах можно встретить большое количество неологизмов. В свою очередь следует различать неологизмы, обозначающие новые слова, и новые значения «старых» слов. Трудность перевода таких слов заключается в том, что значение этих слов невозможно найти в словарях. При встрече с неологизмами студенты должны понять значение слова по контексту или используя анализ слова, путем перевода корня слова, суффиксов, приставок. Наиболее правильными способами перевода неологизмов будут перевод путем транскрипции или транслитерации, а также метод калькирования.

2) Грамматические:

Особую трудность для узнавания и понимания в научно-технической литературе на немецком языке для студентов представляют такие грамматические категории как причастные, деепричастные и инфинитивные обороты. Например, в русском языке отсутствует такая грамматическая форма как инфинитив II, который с немецкого языка на русский переводится личной формой глагола в прошедшем времени в составе сложноподчиненного предложения иногда с добавлением дополнительных слов: союзов, местоимений.

Наибольшую трудность для узнавания и перевода для студентов составляют распространенные причастные определения, которые в большинстве случаев начинаются с артикля (или другого сопровождающего слова), далее следуют дополняющие слова, затем причастие и в конце существительное, которое образует с артиклем рамочную конструкцию. Первой трудностью при переводе распространенных определений является определение границ, а второй – определение последовательности перевода. Перевод такого распространенного определения начинается с перевода существительного, затем переводится причастие и далее все дополняющие слова в том порядке, в каком они располагаются между артиклем и причастием. На русский язык распространенные причастные обороты могут переводиться тремя способами: при помощи придаточного определительного предложения, при помощи причастной группы в постпозиции и при помощи распространенного определения, принцип перевода которого был описан выше.

Отличительной чертой научно-технических текстов является наличие больших по объему сложных предложений с большим числом вставных придаточных предложений (внутри главного). Основной трудностью для студентов при переводе таких предложений является определение связанных по смыслу слов, которые зачастую бывают оторваны друг от друга, и прослеживание смысловой нити предложения. Например, часто оказываются разобщенными подлежащее и сказуемое. Для более адекватного перевода таких предложений стоит временно исключить вставные элементы из предложения с целью лучшего уяснения общей его структуры.

3) Синтаксические:

Нарушение порядка слов в немецком предложении можно отнести к еще одной трудности перевода грамматических конструкций. Немецкое предложение отличается твердым порядком слов. Однако при помощи изменения обычного порядка слов иногда выделяют семантически важный член предложения. Так, на первом месте в предложении может стоять неизменяемая часть сказуемого. В этом случае перевод следует начинать с выделенного таким образом слова.

Различия в строе немецкого и русского языков делают неизбежными введение и опускание отдельных слов при переводе, повторение

некоторых из них, замену одной части речи другой. Например, прилагательное может переводиться существительным, наречие – прилагательным, глагол – существительным и т. д. Иногда при переводе требуется коренная перестройка всего немецкого предложения: подлежащее становится прямым дополнением или предложной группой и т.д., сложноподчиненное предложение может превратиться в простое и наоборот. Умение переводить сложные по построению предложения требует специальной подготовки.

Также, к вызывающим трудности при переводе грамматическим явлениям, можно отнести следующие: обособленные причастные обороты, бессоюзные условные придаточные предложения, рамочные конструкции, конструкцию, называемую «родительный разделительный», указательные местоимения, используемые для замены существительного, а также существительное в дательном падеже в начале предложения.

Главным препятствием к успешному переводу в подобных случаях является стремление копировать формальные особенности структуры оригинала. Между тем, наиболее эффективным способом перевода в этом случае, как и во многих других, является поиск наиболее естественных форм выражения, использующихся для обозначения того или иного смысла в переводящем языке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дзенс, Н.И. Теория перевода и переводческая практика с немецкого языка на русский и с русского на немецкий: учебное пособие / Дзенс Н. И., Перевышина И. Р. – СПб.: Антология, 2012. – 560 с.

2. Копанев, П.И. Теория и практика письменного перевода. Ч. 1. Перевод с немецкого языка на русский: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Копанев П.И., Беер Ф. – Мн.: Выш. шк., 1986. – 270 с.

3. Узунова, М. Н. Лексические трудности перевода немецкоязычных публицистических текстов по экономике / Узунова М. Н. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://os.x-pdf.ru/20ekonomika/618652-1-udk-8111122-leksicheskie-trudnosti-perevoda-nemeckoyazichnih-public.php>. – Дата доступа 16.09.2016 г.

S.S. KOTOWSKAJA

Republik Belarus, Minsk, BSU

IMPLIKATUREN IM WERBETEXT: EINSATZMÖGLICHKEITEN IN DER GERMANISTENAUSBILDUNG

Die Werbung – ob wir das wollen oder nicht – ist für das moderne Leben unentbehrlich geworden. Ihre Rolle in der Kommunikation ist von vielen Forschern bewiesen worden, sowie Linguisten, als auch Psychologen, Soziologen, Wirtschaftlern. Es ist schon längst bekannt geworden, dass die Werbetexte auch im DaF-Unterricht ihre Anwendung finden können. Seitdem

das Fremdsprachenlernen entsprechend den Kompetenzen gestaltet wird, unter denen die kommunikative in den Vordergrund tritt, werden sie vor allem als Sprech Anlass im Unterricht für unterschiedliche Kenntnisstufen eingesetzt.

Diese Möglichkeit wird aber nach der Entwicklung des kognitiv-diskursiven Ansatzes zu den Sprachforschungen wesentlich erweitert. Die Studierenden, die die fortgeschrittenen Sprachkenntnisse besitzen, spüren ausdrücklich den Bedarf, diese in der realen Kommunikation, in gleichem Maß beruflichen oder alltäglichen, einzusetzen. Auf solche Weise begreift man, dass die Sprachkenntnisse allein nicht ausreichend für die erfolgreiche Kommunikation sind. Man braucht neue Regeln zu beherrschen, deren Beachtung zur gegenseitigen Verständigung als Kommunikationsziel führt. Solche Regeln sind in der Linguistik seit 1967 als Maximen von Grice (auch Postulate) bekannt. Seinen Konversationsmaximen zu Grunde hat der Sprachphilosoph Herbert Paul Grice den Kooperationsprinzip gelegt, der darin besteht, dass GesprächspartnerInnen zusammen – kooperativ – handeln, um das oben genannte gemeinsame Ziel zu erreichen. Entsprechend diesem Anliegen gestalten sie ihr Benehmen. Um Verständigung zu erzielen, sind folgende wichtigste Konversationsmaximen zu befolgen:

- die „Maxime der Quantität“: Mache deinen Gesprächsbeitrag so informativ wie (und nicht informativer als) nötig.
- die „Maxime der Qualität“: Sage nichts, was du für falsch hältst oder wofür dir die angemessenen Gründe fehlen.
- die „Maxime der Relevanz“: Sei relevant.
- die „Maxime der Modalität“: Sag deine Sache in angemessener Art und Weise und so klar wie nötig [1, 45-47].

Dieser Standard wird meistens unbewusst befolgt, obwohl auch das nicht immer hilft, die Kommunikation problemlos zu gestalten. Ein besonderes Interesse stellen aber die Fällen dar, wenn die Postulate verletzt werden, was sowie unbewusst als auch absichtlich gemacht werden kann. Dann hat man mit Implikaturen zu tun — einer Erscheinung, die der Gegenstand von mehreren Forschungen ist, trotzdem aber keine eindeutige und präzise Beschreibung findet. Implikaturen verdienen einer besonderen Besprechung, wir haben ihnen auch einige Publikationen gewidmet. In Bezug auf das heutige Thema lassen wir nur kurze Definition des Begriffes zu geben.

Um die kommunikative Absicht des Gesprächspartners zu erkennen, braucht der Empfänger oft ein Interpretationsverfahren durchzuführen und eine *konversationelle Implikatur* zu erschließen – nach Grice einen vom Produzenten in einer bestimmten Situation an eine bestimmte Äußerung geknüpften, aber nicht ausgedrückten Sinn. Dabei unterscheidet Grice die konversationellen Implikaturen von den *konventionellen Implikaturen*, die aus dem sprachlich formulierten erschlossen werden. Dieser Mechanismus wird oft für die sogenannten Manipulationen ausgenutzt, was ihn in der Werbung sehr populär macht. Die Werbung ist im Allgemeinen der Bereich, wo Implikaturen eine besondere Rolle spielen. Das kann damit erklärt werden, dass die

Schlussfolgerungen, zu denen der Mensch selbständig durch kognitive Tätigkeit gekommen ist, für ihn besonders großen Wert haben. Deswegen sind die Werbungsmitteilungen, die auf den kognitiven Ressourcen beruhen, mehr effektiv und haben den stärkeren Einfluss auf das Verhalten der KundInnen. Die Menschen ziehen gerne Schlussfolgerungen, aber unterscheiden dabei nicht immer zwischen den wahren und falschen. Das kann man am Beispiel von folgendem Werbetext illustrieren.



„Wussten Sie, dass die Oxidation für 4 von 5 Falten verantwortlich ist? Die neue Anti-Falten Lösung, 100% antioxidativ, korrigiert die Falten von heute und beugt denen von Morgen vor. Die Lese der Schönheit“.

Die Implikatur, die aus dem Werbeslogan zu erwarten ist: *das neue Mittel befreit Sie vollständig von den Falten, deshalb muss man es kaufen*. In der Wirklichkeit gibt es aber keinen expliziten Hinweis darauf, dass *alle* Falten nach der Verwendung von dieser Oxidation verschwinden. Die falsche Schlussfolgerung kann man wegen der Verletzung von Quantitätsmaxime ziehen, wie auch in den meisten Werbetexten, wo die negativen oder mangelnden Seiten der Ware verschwiegen werden. In dem oben angeführten Beispiel kann man auch die Verletzung der Modalitätsmaxime verfolgen, da die Bedeutung von den gebrauchten Wörtern "Oxidation" und "antioxidativ" nicht jedem Kunden klar ist, was auch zum Erfolg der Werbung beiträgt.

Die Unterrichtspraxis an der philologischen Fakultät der BSU zeigt, dass die Behandlung von Implikaturen neue Möglichkeiten für die Ausbildung von Fertigkeiten und Kompetenzen der Studierenden erschließt. Der Einsatz von Werbetexten im DaF-Unterricht wurde von Forschern schon längst beschrieben. Dabei geht die Rede vom Erwerb neben den sprachlichen Kenntnissen (Wortschatz, Syntax, Stilistik) auch der Fähigkeit, sprachliche Mittel zu analysieren. Der pragmatische Aspekt wird auch betont: „Die deskriptiven WT geben den Studenten die Möglichkeit, eine wirklichkeitsbezogene kommunikative Situation zu modellieren, ihre Intention zu bestimmen, die Bedingungen dieser Situation zu berücksichtigen, ihre Aussage zu formulieren, um einen gewissen kommunikativen und pragmatischen Effekt zu erzielen“ [2,

42]. Die Mechanismen, die die Implikaturen zu erschließen und zu erkennen helfen, sind aber weniger erforscht und deswegen noch kaum im Ausbildungsprozess angewandt. Rein theoretisch wird in den entsprechenden Kursen das Grice'sche Schema behandelt, nach dem man eine Implikatur erschließen kann:

- i. B hat gesagt, dass p.
- ii. Man kann annehmen, dass B die Maximen oder zumindest doch das KP beachtet.
- iii. Nur wenn B denkt, dass q, folgt er den Maximen oder dem KP.
- iv. B weiß (und ich weiß, dass er weiß), dass ich erkennen kann, dass die Annahme, dass er denkt, dass q, erforderlich ist, wenn er das KP beachten will.
- v. B hat nichts getan, um mich davon abzuhalten, zu glauben, dass q.
- vi. Also impliziert B konversationell, dass q.

Wenn wir diesen Schlussprozess an das oben angeführte Beispiel anzuwenden versuchen, bekommen wir ungefähr folgendes: Der Produzent hat gesagt, dass *Die neue Anti-Falten Lösung, 100% antioxidativ, die Falten von heute korrigiert und denen von Morgen vorbeugt*. Man kann annehmen, dass er die Maximen oder zumindest doch das KP beachtet. Nur wenn der Produzent denkt, dass *ich das neue Mittel unbedingt kaufen muss, weil es mich vollständig von den Falten befreit*, folgt er den Maximen oder dem KP. Er hat nichts getan, um mich davon abzuhalten, zu glauben, dass *das neue Mittel mich vollständig von den Falten befreit*. Also impliziere ich konversationell, dass es nämlich so ist und überlege es mir, dieses Mittel zu kaufen.

Praktische Anwendung dieses Verfahrens von den Teilnehmern des Seminars „Aktuelle Probleme der Diskursforschung“, das am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft erteilt wird, zeigt, dass die Germanistikstudierenden an der philologischen Universität in der Lage sind, nicht nur implizite Information aus den Werbetexten zu erschließen, sondern auch die Art der Implikatur — konversationelle (daraus partikularisierte und generalisierte) oder konventionelle — zu bestimmen. Konventionelle Implikaturen sind aus den Bedeutungen der von SprecherInnen gebrauchten Wörter und Strukturen erschließbar, z.B.:

«Unsere **NEUE** Oil Care Nährpflegeserie enthält eine **einzigartige** Kombination feiner Mandel- und Kokosöle, die schnell ins trockene Haar einziehen». \implies Schnell zieht nur diese Oil ein.

Ein verbreitetes Mittel, konventionelle Implikaturen zu schaffen, ist die indirekte oder rhetorische Frage:

Haben Sie noch keine neuen Fenster in Ihrer Wohnung? \implies Sie hatten vor, neue Fenster zu installieren.

Diese Aufgabe bereitet aber auch bestimmte Schwierigkeiten, denn sie im Prinzip die Abgrenzung zwischen der Semantik und Pragmatik vermutet. Man braucht nicht nur den Unterschied zwischen der kontextuellen, oder zusätzlichen und der wörtlichen Bedeutung festzustellen, sondern auch die Implikaturen von

den Präsuppositionen abzugrenzen, worüber selbst die Sprachforscher nicht einig sind. Z.B. Im folgenden Werbetext:

Warum der neue Opel Astra Sports Tourer der perfekte Partner für Ihren Alltag ist?

– wird die indirekte Frage als anerkannte Form der konventionellen Implikatur gebraucht, die unabhängig vom Kontext die implizite Behauptung wiedergibt: *der neue Opel Astra Sports Tourer ist das beste Auto für den Alltag, deshalb muss man es kaufen*. Konventionell ist auch die Assoziation "*Partner – Auto*", die den Adressaten in seiner Wahl überzeugen muss. Diese Form konkurriert aber mit der existenziellen Präsupposition — dem Vorwissen, das diese Behauptung als selbstverständliche Grundlage der Frage bildet. Welche aus diesen Mitteln zum perlokutiven Effekt der Äußerung führen soll, bleibt unklar. Deswegen setzen einige Forscher die konventionellen Implikaturen den Präsuppositionen gleich [4, 281-282].

Die konversationellen, oder kommunikativen Implikaturen werden von den konventionellen und Präsuppositionen durch einen Negationstest unterschieden.



Ich bin Türkin. Wenn du was gegen Türken hast.

– im Slogan wird präsupponiert, dass manche Leute nationalistisch gestimmt sind. Die Implikatur, die daraus folgen kann: "*Türken sind auch gute und nette Leute*".

Bei der Negation:

Ich bin keine Türkin. Wenn du was gegen Türken hast. –

bleibt die Präsupposition, und die Implikatur verändert sich, z.B.: "*Zähle mich den Türken nicht zu!*"

Die zweite Möglichkeit, Implikaturen von den Präsuppositionen zu unterscheiden, ist, sie zu bekräftigen, was in Werbetexten nicht so oft vorkommt. Die soziale Werbung gebraucht diese Methode häufiger als kommerzielle, weil hier der implizite Gedanke eindeutiger geäußert werden muss, z. B.:



Der Slogan „*Sport tut Deutschland gut*“ könnte man unterschiedlicher Weise interpretieren (z. B. *Sport bringt Gewinn*. Oder: *Spende das Geld für Sportvereine*. Usw.) Aber weiter steht es: *Beweg dich! Zur Förderung des Wohlbefindens und der guten Laune 30 Minuten Bewegung am besten 3× wöchentlich*.

Da die Implikatur den Interessen der Reklamierenden dient, brauchen sie in der Regel die Entstehung von denen nicht zu vermeiden. Manchmal kann aber ein Werbetext „... mögliche Deutungen des Bildes annullieren und eine alternative Deutung reklamieren“ [3,177]. Zum Beispiel, so versucht Mc Donald’s die Aufmerksamkeit der Kunden von der niedrigen Qualität seiner Produkte auf seine guten Taten abzulenken:



Zusammenfassend ist es zu schließen, dass die bekannten Eigenschaften von kommunikativen Implikaturen, und zwar, dass sie mehrdeutig, kalkulierbar, inhaltsbasiert, bekräftigbar sind, in den Werbetexten ihren Ausdruck finden. Solche Erscheinung wie Implikatur ist sowohl interessant, als auch kompliziert. Deswegen betonen auch die Linguisten, dass es unmöglich ist, über adäquate Erschließung der Implikatur zu reden, weil nicht immer die wahren Absichten, Interessen und Aufrichtigkeit der SprecherInnen bekannt sind [5, 130-131]. In der Werbung sind aber die kommunikativen Ziele des Verfassers am

deutlichsten, was den Werbetext zum produktiven Material für die Analyse von Implikaturen macht. Das bildet die Grundlage für die Aufgaben, die für die Germanistikstudierenden ausgearbeitet werden können. Unter solchen sind vor allem zu nennen:

1. Welche kommunikativen Maximen werden in diesem Text befolgt und welche verletzt?
2. Versuchen Sie nach dem Schema von P. Grice die Implikatur aus dem Werbetext zu erschließen.
3. Bestimmen Sie die Art der Implikatur.
4. Versuchen Sie die erschlossene implizite Information anders zu formulieren (implizit).
5. Bekräftigen Sie die vorhandene Implikatur und annullieren Sie sie.
6. Finden Sie eigene Beispiele für die Implikaturen in der Werbung.

Damit wird das Ziel verfolgt, pragmatische Kompetenz der Studierenden in Form von Interpretationsfähigkeit sowie ihre analytischen Fertigkeiten zu entwickeln.

LITERATUR:

1. Grice, H. Paul. Logic and conversation / H. Paul. Grice // Syntax and semantics, speech acts — New York — London : Seminar press, 1975. — Vol. 3. — P. 41 — 58.
2. Gusseynova, I. Moderne mediale Werbetexte im Deutschunterricht / Innara Gusseynova // KALBU STUDIJS. 2001. Nr. 1. STUDIES ABOUT LANGUAGES. — 2001. No.1. — S. 39-43. Режим доступа: http://www.kalbos.lt/zurnalai/01_numeris/08.pdf Дата доступа: 17.09.16.
3. Pappert, S. Verschlüsseln, Verbergen, Verdecken in öffentlicher und institutioneller Kommunikation / Stefan Pappert, Melani Schröter, Ulla Fix (Hg.) — Erich Schmidt Verlag, 2008. — 415 S. Режим доступа: https://books.google.by/books?id=fnffZHSC09YC&pg=PA177&lpg=PA177&dq=implikaturen+in+werbetexten&source=bl&ots=0DIRa0WeNo&sig=B7KJ8rAxPwL_NtWsWFeHHkBLIjc&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjatNS_0ZXPahXE E5oKHR2ECFMQ6AEIMTAD#v=onepage&q=implikaturen%20in%20werbetexten&f=false Дата доступа: 17.09.16.
4. Sadock, J. M. On testing for conversational implicature / J. M. Sadock // Syntax and Semantics. — Vol. 9 : Pragmatics. — New York, 1978. — P. 281 — 297.
5. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : Изд.-торговый дом «Гнозис», 2003. — 280 с.

Л.И.КОХНОВИЧ, Л.В.НАУМОВИЧ, А.В.ЗЕЛЕНОВСКАЯ
Республика Беларусь, Минск, БГУ

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ

Значение профессии переводчика (а точнее: посредника языковой и межкультурной коммуникации) значительно возросло за последние годы в следствии постоянно увеличивающихся международных связей. Переводчик в современном мире является предпосылкой беспрепятственного обмена информацией в научной, технической, экономической, политической, социокультурной и военной сферах человеческой деятельности. В связи с этим возрастают и требования к уровню подготовки таких специалистов.

Одной из главных целей подготовки переводчика является формирование и развитие многоязычной поликультурной личности, профессионально подготовленной к осуществлению переводческой деятельности в контексте идеи диалога культур [1].

Специалист должен быть подготовлен к обеспечению межкультурного взаимодействия на основе устного и/или письменного перевода во внешнеэкономической, внешнеполитической, научно-технической, культурной, юридической и других областях межкультурной коммуникации, уметь анализировать и редактировать переводы, осуществлять первичную оценку документов с точки зрения актуальности информации, уметь организовать информационно-поисковую и переводческую деятельности при проведении деловых встреч, переговоров, семинаров, конференций, симпозиумов и т.д. [1].

Занятие по обучению переводу должно способствовать развитию переводческих компетенций будущего специалиста. Чтобы достичь своей цели, оно должно:

- основываться на переводческом самоанализе;
- использовать отправной точкой именно процесс перевода;
- учитывать имеющийся переводческий опыт;
- быть дидактически и методически продуманным.

Обучение переводу, на наш взгляд, должно базироваться не только на теории, но и на дидактике, методике, языкознании и, как бы странно это не прозвучало, педагогике. Оно включает в себя обучение определенным умениям и навыкам. На самом занятии преподаватель должен:

- мотивировать студентов, не завышая и не занижая требования к ним;
- учить студентов новому, которое базируется на уже имеющихся знаниях и закрепляет их;
- учить решать проблемы, ставя перед ними соответствующие задачи;
- показывать студентам, как решать поставленные задачи, используя интуицию, дополняя ее имеющимися знаниями (в том числе по смежным дисциплинам);
- знакомить студентов с приемами решения поставленных задач, которые носят эмпирический характер, но при этом имеют теоретическую основу и уже систематизированы;

– давать возможность применять уже изученные стратегии или методы для решения схожих задач в ином контексте.

Так же следует учитывать определенные предпосылки, без которых невозможно формирование переводческой компетенции, а именно:

– умение анализировать, принимать решения, давать оценку, а также креативность;

– знание языка и культуры родной страны и страны изучаемого языка.

На занятиях по обучению переводу необходимо сформировать такие навыки, которые необходимы будущему переводчику для адекватного перевода:

– уверенность в правильной интерпретации поставленной задачи,

– эффективный анализ исходного текста,

– целенаправленный поиск информации,

– быстрое освоение в новых обстоятельствах и специальных отраслях,

– умение оценить потребности заказчика перевода, автора исходного текста и адресата,

– умение выбрать подходящую стратегию перевода,

– профессиональное оформление конечного варианта перевода.

Рассмотрим важнейшие этапы подготовки и проведения занятия по обучению переводу: выбор текста, его дидактизация, типы упражнений рецептивной и продуктивной фазы, модели занятия и оценка перевода.

Основными критериями выбора текста на занятии по обучению переводу являются: дидактическая пригодность, аутентичность, тематика, уровень сложности, тип текста, объем текста, интерес у студентов, актуальность.

На этапе дидактизации мы оцениваем соответствие уровня сложности текста уровню подготовки студентов, определяем цели занятия, определяемся с этапами и видами упражнений, планируем время, продумываем домашнее задание, готовим материалы. Для облегчения и систематизации процесса дидактизации Ульрих Кауц предлагает в своем пособии следующие опорные пункты для преподавателя: Titel und Quelle, Eignung, Übersetzungsprobleme und –verfahren (Schwerpunkte), Lehrziele (Entwicklung der translatorischen Kompetenz, Verstehen und Textanalyse, Recherchieren, Zieltextproduktion, Zieltextredaktion, Gestaltung der äußeren Form, Verbesserung der muttersprachlichen Kompetenz, Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz, Verbesserung der kulturkundlichen Kompetenz, Verbesserung des Fach- und Sachwissens usw.), Übersetzungsauftrag, Übungen (zu Verstehen, Textanalyse, Recherche, Texttypologie, Zieltextproduktion, Zieltextredaktion, Übersetzungskritik usw.), Unterrichtsablauf, Hausaufgabe, Leistungsfeststellung und -beurteilung, Materialien, Querverbindungen zu anderen Lehrveranstaltungen [2].

Все упражнения, используемые на занятии по обучению переводу, должны способствовать закреплению определенных навыков, необходимых для формирования переводческой компетенции:

- упражнения на понимание прочитанного,
- упражнения на определение типа текста,
- упражнения, формирующие поисковую компетенцию и т.д.

В распоряжении студентов должны находиться словари, а в случае необходимости и другие средства поиска информации. Если студенты выполняют задание в группах, преподавателю необходимо, переходя от группы к группе, оказывать содействие в решении поставленной задачи. Применение и прогрессия отдельных типов упражнений необходимо соотносить с возможностями каждой учебной группы.

В качестве альтернативных моделей занятий по обучению переводу можно предложить следующие:

- выполнение анализа и перевода текста в течение занятия (индивидуальная работа над текстом, работа в мини-группах и в пленуме);
- формирование стратегий перевода с помощью соответствующих заданий;
- управляемый преподавателем перевод (Lückentexte);
- параллельный перевод (перевод одного и того же текста в мини-группах с разной постановкой задач);
- «демонстративный» перевод (текст и задание представляют студенты, преподаватель демонстрирует все этапы работы с текстом с дальнейшим обсуждением в группе).

Преподавателю приходится оценивать перевод своих студентов. Для того, чтобы эта оценка была достоверной и дидактически эффективной, ему необходимы понятные и практически применимые критерии оценки перевода:

- учет типа текста;
- учет возможных межкультурных несоответствий;
- учет вербальных и невербальных предпосылок восприятия текста адресатом;
- адекватность;
- когерентность;
- терминологическая точность;
- тщательность в оформлении;
- ...

Очень важно, чтобы критерии оценки были известны и студенту. Только в этом случае он сможет понять свои ошибки и оценить свой прогресс.

Таким образом, глобальной целью нашего занятия по обучению переводу должно являться развитие переводческой компетенции. Но добиться идеального результата, как правило, нелегко. Следовательно, нам необходимо создать все необходимые предпосылки для успешного перевода, используя различные виды упражнений и модели занятий. Важным при этом является умение четко определить и добиться

достижения промежуточных целей. Именно совокупность всех этапов перевода ведет к успешному результату.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Министерство образования Республики Беларусь. ОСВО 1–21 06 01 – 02 – 2013/ Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: 2013. – с. 9 -10
2. Kautz, Ulrich. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens/ Ulrich Kautz // Goethe Institut. – München: Iudicium, 2002. – S.157-158

Н.К.КРЕПСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Первый вопрос, на который приходится отвечать учителю (студенту-практиканту) при обсуждении уроков: «Какова была цель урока? Была ли она достигнута?», так как эффективность урока иностранного языка определяется тем, насколько четко и ясно учитель представляет себе цели каждого занятия и фиксирует его конкретные результаты. Иными словами, уровень владения учителем технологией целеполагания урока является залогом успеха в обучении иностранному языку.

При определении цели и задач урока учитель зачастую пользуется методическими рекомендациями, представленными в книге для учителя, и механически переносит абстрактные формулировки целей и задач в свои поурочные планы, не учитывая при этом реальный контекст осуществления преподавательской деятельности. При составлении плана урока учитель должен уточнить содержание цели урока применительно к условиям работы в конкретном классе. Ведь целевая установка урока зависит не только от языкового материала, но и от возрастных особенностей учащихся, их реальных потребностей в общении и познании вообще и на иностранном языке в частности. Существенными факторами являются также уровень языковой подготовки и работоспособность школьников. Иногда для двух параллельных классов при изучении одной и той же темы необходимо ставить разные цели. Так, в одном классе учащихся могут вести свободный диалог по теме, для другого класса такая задача будет непосильна, и она потребует подготовки в течение нескольких уроков.

Проблема целеполагания урока достаточно сложная проблема, она часто освещается в методической литературе. В настоящей статье попытаемся дать лишь несколько общих рекомендаций, которые смогли бы помочь учителю, особенно начинающему, в определении современных

целевых установок урока, в их уточнении и конкретизации безотносительно к конкретному этапу обучения иностранному языку.

Прежде чем идти на очередной урок, учитель задается вопросом «*Чему я буду учить школьников?*». Для того чтобы найти на него ответ, следует определить место этого занятия в серии уроков по теме и выявить целевую доминанту, обусловленную такими параметрами, как:

- направленность урока на формирование/совершенствование навыка или развитие умения;
- работа над аспектом языка и/или видом речевой деятельности;
- начальный/обобщающий/завершающий этап работы над темой/проблемой.

Чем конкретнее сформулированы цель и задачи, тем ощутимее успехи урока не только для учителя, но и для учащихся. Это позволит также профессионально корректно определить:

- содержание урока (какой материал и какие средства обучения следует отобрать для достижения цели и задач?);
- форму и общую стратегию ведения урока (какие действия должен совершать ученик, чтобы быстрее и эффективнее достичь цели? Какие режимы работы и общения больше всего подходят для этого?)

Так, например, формулировка цели урока «*Обучение диалогической речи*», которую часто можно встретить в планах-конспектах студентов-практикантов, не показывает достаточно четко, чему конкретно они учат на данном этапе. Обучение диалогической речи предполагает обучение умению ставить вопросы и отвечать на них (кратко или развернуто), задавать встречные вопросы, обращаться с просьбой, советом, приказом, выражать свои чувства, давать согласие и выражать несогласие, что и должно быть отражено при постановке цели и задач урока. Например, «*Учить отвечать на вопросы (кратко, полным ответом, двумя-тремя предложениями)*», «*Учить реагировать на реплики собеседника согласием, возражением, просьбой*», «*Учить вести диалог по прочитанной книге (по просмотренному фильму, спектаклю, концерту, после посещения выставки, музея и т. д.)*»

Вызывают возражение такие формулировки целей как «*Работа с текстом*» или «*Развивать навыки чтения, одновременно работать с новой лексикой*». Они не способствуют четкому видению урока, его планированию и проведению. При работе над текстом можно добиваться совершенно различных целей, поэтому правильнее будут следующие формулировки: «*Учить читать текст с общим охватом содержания - определять, о чем идет речь в тексте*», «*Формировать навыки поискового чтения (развивать структурную и смысловую антиципацию, догадку по контексту, умение найти главное и второстепенное и др.)*».

Совершенно недопустимы неопределенные, неконкретные формулировки, типа: «*Устная речь. Развитие навыков и умений*». Ведь устная речь включает в себя и говорение, и аудирование. Каждый из этих

видов речевой деятельности основан на многих навыках. Что же тогда надо развивать – навыки или умения? Если навыки, то какие? Каждый из них достаточно специфичен, причем, говорение – продуктивный вид деятельности, следовательно, характер упражнений должен быть иным.

РЕКОМЕНДАЦИЯ №1. Четко и конкретно формулировать цель урока!

Следует учитывать тот факт, что «учитель и учащиеся видят цели под разным углом зрения» (1,155). Поэтому предложенные выше и предназначенные для учителя формулировки, необходимо «перевести» с методического языка на язык учащихся, чтобы он принял их как свои. Для этого, во-первых, нужно привлечь их внимание к тому, что связано с использованием языка в речевой деятельности. Например, цель урока «*Формирование грамматического навыка говорения. Am Wochenende. Perfekt*» ученикам сообщается в следующем виде «*Сегодня вы научитесь говорить, как каждый из вас провел выходные дни*». Необходимо учитывать также возрастные особенности учащихся и облекать цель в форму, импонирующую их возрасту.

РЕКОМЕНДАЦИЯ №2. Формулировать цели урока, чтобы ученик мог принять их как свои, как будто он сам себе их поставил.

Важной составляющей любой целевой установки должно быть формирование у учащихся мотивационной готовности к ее выполнению, например к усвоению языкового материала, восприятию печатного или звучащего текста, письменному или устному иноязычному высказыванию. При планировании урока учителю следует продумать приемы и способы, которые будут использованы при реализации мотивационного компонента. Прежде всего, это игровые приемы, которые, как показывает практика, всегда вызывают у школьников познавательный интерес.

Цель и задачи урока рекомендуется записать на доске и ознакомить с ними учащихся. В конце урока необходимо вернуться к этой записи и предложить учащимся не только проанализировать, что им удалось сделать на уроке, но и увидеть, достигли ли они цели. Цель урока определяет и характер домашнего задания, поскольку хорошо сформулированная цель урока – это и есть планируемый результат, а на дом можно задать лишь то, чему научили на уроке.

РЕКОМЕНДАЦИЯ №3. Подчинять домашнее задание цели урока!

Сформулировать четкую и ясную цель может помочь метод SMART (с английского «умный»), имеющий следующие критерии:

S-Specific. Цель должна быть предельно четкой, точной, конкретной, не допускающей ее двойной трактовки.

M-Measurable. Цель должна быть измеримой, что предполагает наличие количественных и качественных критериев, достигнув которых, можно быть уверенным в достижении цели.

A-Achievable. Цель должна быть достижимой с учетом внешних возможностей и рисков, а также тех ресурсов, которыми располагаете Вы и Ваши учащиеся.

R-Relevant. Цель должна быть уместной в изменяемой ситуации, изменения должны соответствовать Вашим потребностям и (или) потребностям Ваших обучающихся.

T- Time-limited. Цель должна быть достигнута в ограниченное время. Точно определите время или период для достижения выбранной цели.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бим, И.Л. Теория и методика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим – М.: Просвещение, 1988. - 255с.

2. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов М.: Просвещение, 1988. – 233 с.

3. Гальскова, Н. Д. Технология целеполагания урока иностранного языка: комплексность обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе . – 2014 . – № 11 . – с 20-26 .

О. А. ЛОЙКО

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА

Современная ситуация на рынке переводческих услуг требует от письменных переводчиков прекрасного владения не только рабочими языками, но и современными переводческими компетенциями в сфере технологий, к которым относится постоянное использование программ и систем автоматического и автоматизированного перевода. В профессиональной подготовке переводчиков важное место занимает знакомство с основными принципами работы таких программ и систем и приобретение знаний, умений и навыков их использования. Есть несколько вопросов о программах автоматизированного перевода (ПАП), важных для начинающего письменного переводчика:

- 1. В чем отличие машинного перевода от автоматизированного?**
- 2. Каковы основные понятия ПАП?**
- 3. Какие ПАП есть на рынке переводческого ПО?**
- 4. Как переводчик выбирает ПАП для работы над проектом?**
- 5. Что нужно знать о своем компьютере при работе с ПАП?**
- 6. Как переводить?**

Возможно, ответы на эти вопросы кажутся опытным переводчикам ликбезом, однако не следует забывать, что самые популярные и коммерчески успешные программы автоматизированного перевода

ненамного старше наших студентов, и поэтому знания о них формируются в прямом и переносном смысле в режиме онлайн.

1. Отличие машинного, или автоматического перевода (англ.: *machine translation*, нем.: *maschinelle Übersetzung*) от автоматизированного перевода (англ.: *computer-assisted translation*, *computer-aided translation*, **CAT**, нем.: *computerunterstützte Übersetzung*) заключается в том, что машинный перевод делает машина (компьютер) без вмешательства человека, а при автоматизированном переводе — перевод выполняет человек, который вводит текст перевода в специальную программу, систематизирующую переводные фрагменты.

2. Для понимания принципа действия программ автоматизированного перевода необходимы следующие понятия [1]:

а) **память переводов**, или накопитель переводов (англ.: *translation memory*, *TM*, нем.: *Übersetzungsspeicher*) — база данных с переведенными ранее сегментами текстов (см. Рис. 1 — Окно создания памяти перевода в MemoQ);

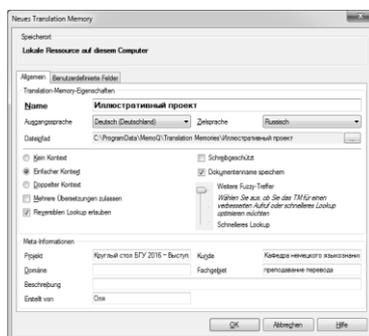


Рис. 1 — Окно создания памяти перевода в MemoQ

б) **сегментирование** (англ.: *segmentation*, нем.: *Segmentierung*) — правила разбиения исходного текста на переводимые фрагменты (см. Рис. 2 — Окно редактирования в MemoQ);

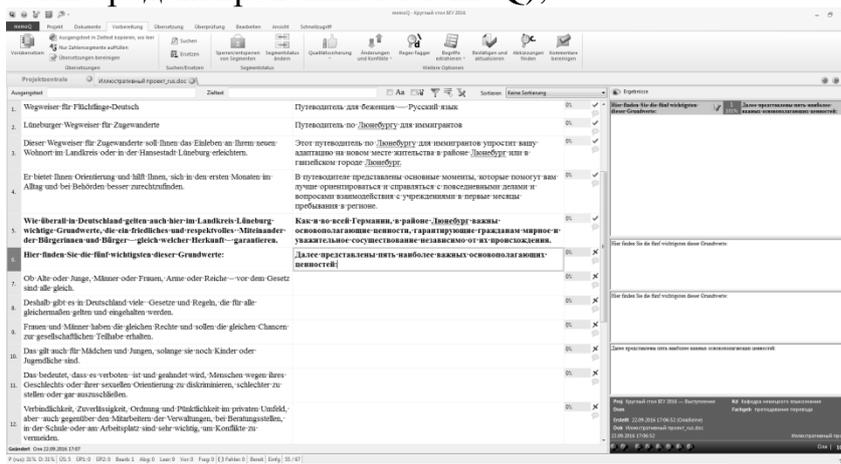


Рис. 2 — Окно редактирования в MemoQ

в) **совпадение** (англ.: *match*, нем.: *Übereinstimmung*) — сегменты переводимого оригинала, которые уже имеют перевод в используемой памяти переводов и которые доступны для использования и редактирования (см. Рис. 3 — Окно редактирования в MemoQ).

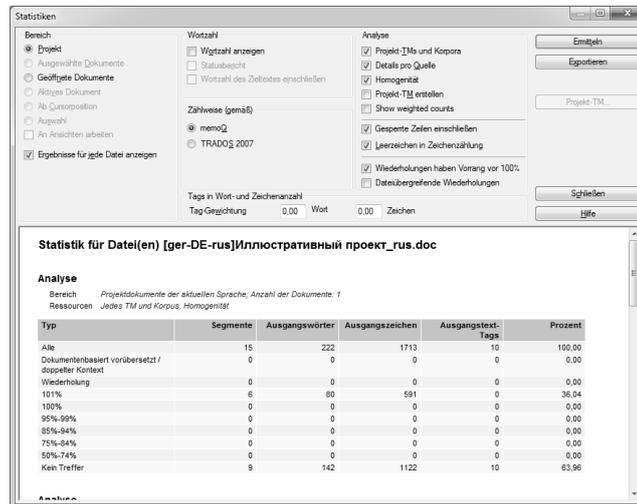


Рис. 3 — Статистика в MemoQ

3. Самой популярной системой автоматизированного перевода была и остается SDL Trados Studio [4], широкое распространение получили и MemoQ [2], Wordfast [8], Across [6], DejaVu [7]. Ознакомление студентов с ПАП обязательно начинается с сайтов производителей соответствующего ПО: во-первых, создатели ПО способны рассказать о себе и своих продуктах гораздо больше и точнее, чем преподаватель; во-вторых, ПАП постоянно обновляются.

4. Выбор ПАП для обучающих целей следует делать с учетом популярности соответствующих систем у переводчиков и редакторов в Беларуси, России и Германии, а также с учетом доступности бесплатных пробных версий, например, MemoQ предоставляет 45-дневную пробную версию программы с полным функционалом, т. е. студенты могут получить возможность ознакомиться с реальной одной из самых востребованных на рынке программ автоматизированного перевода. В профессиональной деятельности критериями выбора станут также

- типы и форматы обрабатываемых файлов (например, в SDL Trados Studio 2015 их более 70);
- системные характеристики компьютера, на который устанавливается ПО (операционная система, производительность);
- поддерживаемые языки;
- техническая поддержка и обновления, а также обучение, в том числе в форме платных и бесплатных вебинаров;
- возможность получения бесплатной пробной лицензии и ее продолжительность.

В последние несколько лет еще одним преимуществом стало использование облачных технологий в сфере автоматизированного перевода наряду или вместо стационарной версии программного обеспечения. В этом отношении интересны такие продукты, как Memsource [4] и SmartCAT [5].

5. Как переводить?

На спецкурсе «Компьютерное обеспечение переводческой деятельности» студенты при поддержке преподавателя изучают все этапы работы с ПАП: регистрация на соответствующем ресурсе, скачивание и установка пакета программы, создание проекта с необходимыми настройками языков и обработки (см. Рис. 3 — Создание проекта в переводе МемоQ), импортирование переводимых текстов в проект, собственно перевод (редактирование, подтверждение, объединение и разделение сегментов) с обменом памятью перевода с коллегами по спецкурсу, сохранение двуязычного файла для внешней проверки или для использования в другом приложении (см. Рис. 4 — Экспорт двуязычного файла в МемоQ), поиск по памяти перевода и базе терминов, создание собственной базы терминов, предварительный перевод, фильтрация и сортировка сегментов, состояние сегментов, использование тегов форматирования, экспорт перевода в исходном формате, в виде двуязычных файлов, экспорт памяти переводов.

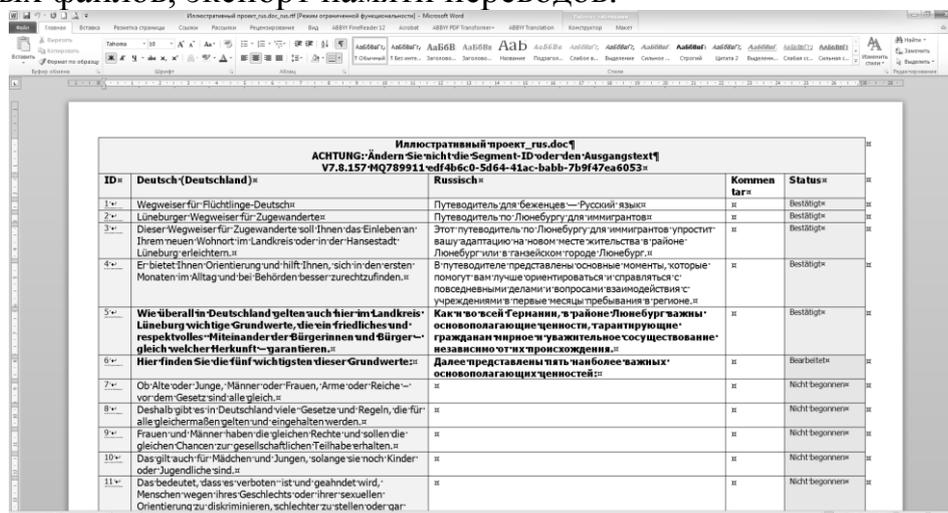


Рис. 4 — Создание двуязычного файла редактуры в МемоQ

Обучение использованию программ автоматизированного перевода на спецкурсе «Компьютерное обеспечение переводческой деятельности» в полной мере реализует компетентностный подход к обучению в высшей школе и позволяет студентам приобрести не только необходимые знания, умения и навыки для непосредственного выполнения перевода в одной из систем автоматизированного перевода, но и понимание автоматизированного перевода в целом и навыки быстрого изучения необходимой ПАП на рабочем месте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Milan Pišl CAT-Anwendungen: ein möglicher Weg der Didaktisierung im Rahmen eines Übersetzungsseminars am Beispiel von TransitNXT. — [Электронный ресурс]. — [Режим доступа]: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/34150> Дата доступа: 19.09.2016

2. <https://de.memoq.com/>

3. <https://www.memsource.com/ru>

4. <http://www.sdl.com/>
5. <https://www.smartcat.ai/>
6. <http://www.across.net/>
7. <http://www.atril.com/>
8. <https://www.wordfast.net/>

О.Н.МАЙСЮК

Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

Изучение материала о морфемике слова и словообразованию является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному, так как без этого невозможно активное пополнение словарного запаса иностранными студентами, а также полноценное усвоение ими грамматики русского языка. Навык воспринимать слово нераздельно влияет на восприятие туркменоговорящими студентами русского слова в процессе обучения неродному языку. Это в свою очередь способствует затруднению выделять составные части слова, что является основной причиной сохранения слов в неизменной исходной форме. Для того чтобы предупредить эти ошибки в процессе обучения русскому языку как иностранному, чтобы туркменоговорящие студенты могли правильно воспринимать и образовывать русские слова, необходимо на раннем этапе обучения познакомить их с составом русского слова и процессом словообразования [1, 66].

Знакомство с понятием основы и окончания важно начать непосредственно перед началом изучения категории множественности. В русском языке показателем множественности является окончание (в туркменском — аффикс *-lar/-ler*). На примере важно показать отличие между формами: студент/студенты — *talyplary*. При этом необходимо указать на то, что все существительные в русском языке с конечным согласным состоят из основы, а если существительное заканчивается на гласную, то эта гласная и является окончанием [2, 19].

С понятием корня туркменоговорящих студентов целесообразно знакомить в процессе обучения словообразованию имён существительных, когда будет идти речь об аффиксах. Отметим, что знакомство с основными словообразовательными морфемами целесообразно начать непосредственно на этапе знакомства со словообразованием имён существительных. Это обусловлено тем, что образование существительных происходит в русском языке большей частью при помощи суффиксов, в туркменском языке — посредством словообразующих аффиксов. Этот способ словообразования имён существительных в обоих языках считается самым продуктивным [3, 86].

Обучая туркменоговорящих студентов неродному языку, учитывается

тот аспект, что словообразование имён существительных выявляет структурные особенности языка. Так, существительному в русском языке свойственны грамматическая категория рода и разносклоняемость слов, которые проявляются, например, в суффиксальном образовании слов (для обозначения лиц мужского пола у существительных мужского рода присоединяется суффикс *-ник* (*ученик*), а для женского пола *-ница* (*ученица*)). В туркменском языке, в отличие от русского, нет аффиксов для различия существительных мужского и женского пола.

В русском языке словообразовательных суффиксов намного больше, чем в туркменском. Так аффиксы *-lyk/-lik*, *-luk/-lük* могут выражать множество значений (это характерно для тюркских языков). В туркменском языке аффикс *-lyk* образует имена существительные с собирательным значением, существительные, обозначающие предметы со стороны их назначения (орудия, приспособления) и имена существительные, обозначающие единицы для какого-либо расчёта. Все перечисленные значения в русском языке передаются суффиксами *-ость*, *-есть*, *-ство*, *-к*, *-изм*, *-ник*, *-ование*. Например: *учительство* — *tuğallymlyk*, *дневник* — *gündelik*, *пятёрка* — *bäşlik* [3, 86-87].

Учитывая схожесть словообразования существительных в туркменском и русском языках, студентам важно показать процесс образования некоторых групп существительных, делая акцент на эквивалентности используемых аффиксов.

При помощи суффиксов *-щик/-чик* образуются существительные от основ существительных и глаголов. В туркменском языке им соответствует целый ряд аффиксов *-çy/-çi*, *-yji/-yju*, *-ıju/-üji*. Например: *грузчик* — *yukçi*, *гардеробщик* — *garderobçi*, *наборщик* — *harp uignaýju*, *разносчик* — *eltip beriji*.

Посредством суффиксов *-тель/-итель* в русском языке образуются существительные, обозначающие лиц по действию. В туркменском языке они передаются существительными с аффиксами *-yju/-iji*, *-ıju/-üji*, *-çy/-çi*. Например: *воспитатель* — *terbieçi*, *мечтатель* — *arziw ediji*, *собиратель* — *toplaýju* [3, 87].

С помощью суффикса *-ник*, который образовался из суффикса *-ик* и суффикса прилагательного *-н-*, образуются существительные мужского рода, обозначающие лиц по отношению к какому-нибудь предмету, определяющему их характер, профессию или деятельность. В туркменском языке этому суффиксу соответствуют аффиксы *-çy/-çi*. Например: *работник* — *işçi*, *ученик* — *okuwçu*, *помощник* — *kötekçi*.

В русском языке существительные с суффиксом *-ач* обозначают профессию или орудие. Одному этому суффиксу в туркменском языке соответствует целая группа аффиксов: *-yju/-iji*, *-ıju/-üji*, *-ıju/-üji*, *-çy/-çi*. Например: *скрипач* — *skripkaçu*, *ткач* — *goktaçu*, *трюкач* — *akrobatçu*.

С помощью суффиксов *-ец* (*овец*), *-лец*, *-ист* образуются существительные, обозначающие лиц по их отношению к учреждению,

деятельности, национальности. В туркменском языке им соответствуют аффиксы *-ују/-iji*, *-ују/-üji*, *-уіју/-yiji*, *-çу/-çi*, *-ly/-li*. Например: *чтец — okaýju*, *продавец — satýju*, *велосипедист — welosipedçi*, *баянист — baýançu*, *желец — уаşаýju* [3, 88].

Если в русском языке существительные, обозначающие лицо по отношению к стране, городу, нации, к личному имени, образуются при помощи суффиксов *-ач*, *-ец*, *-як*, *-ин*, *-анин* (*янин*), то большинство существительных в туркменском языке передаётся аффиксом *-ly/-li*. Например: *испанец — ispaniyaly*, *москвич — moskwaly*, *киевлянин — kiýewli*, *южанин — güñortaly*. Заметим, что часть таких существительных в туркменском языке передаётся словами без аффиксов (*болгарин — bolgar*, *англичанин — itslis*) [3, 88].

Важным моментом, на который необходимо сделать акцент в процессе обучения туркменоговорящих студентов русскому языку как иностранному, является то, что в русском языке существуют суффиксы, служащие для образования имён существительных со значением лиц женского пола. Например: *артист — артистка*, *старик — старуха*. В туркменском языке для обозначения лиц женского пола используются дополнительные слова *guz* (*девочка, девушка*) и *ayal* (*женщина*). Так, наиболее продуктивными суффиксами существительных для обозначения лиц женского пола в русском языке являются: *-иц* (*-ниц*, *-шиц*, *-чик*, *-льщиц*) (*невица — аудумçu ayal*); *-к* (*-анк*, *-енк*) (*блондинка — saryuaguz ayal*, *грузинка — gruziyaly ayal*); *-их*, *-и* (*портниха — tikiñçi guz*, *кассирша — kassir ayal*, *директорша — direktoryn ayal*) [3, 89].

Не вызывает трудностей образование имён существительных с абстрактным значением. В русском языке абстрактные имена существительные образуются при помощи суффиксов *-ость* (*есть*), *-есть*, *-ни-е*, *-ка*, *-изм*, а в туркменском языке большая часть таких существительных образуется при помощи аффикса *-lyk/-lik*. Например: *готовность — таууарlyk*, *глупость — актакlyk*, *воспитанность — edenlik*.

Вызывает некоторые сложности образование существительных с обозначением отвлечённых признаков или свойств (при помощи суффиксов *-ие/-ье*) и существительных со значением собирательности (при помощи суффиксов *-ство/ -ество*). Это связано с тем, что существительные с аналогичными значениями в туркменском языке образуются только при помощи одного аффикса *-lyk/-lik*. Например: *раздолье — gitslik*, *здоровье — saglyk*, *мужество — mertlik*, *актёрство — aktyorçylyk*, *творчество — deredujilik* [3, 90].

В русском языке существует много суффиксов с абстрактным значением. В туркменском же — отсутствуют эквиваленты многим таким суффиксам, поэтому часть существительных этой категории была заимствована туркменским языком из русского.

Образование существительных, обозначающих название предметов, происходит при помощи суффиксов, имеющих эквивалент в туркменском

языке. Например, суффиксам *-льник*, *-лк-а* соответствуют суффиксы *-ују/-iji*, *-гуç/-giç* (*кипятильник* — *gaýnatgyç*); суффиксу *-щик/-чик* — аффиксы *-ју/-ji*, *-çу/-çi* (*разведчик* — *razwedkaçy*). Суффиксу *-тель*, образующему существительные со значением орудия действия, в туркменском языке соответствуют аффиксы *ују/-iji*, *-ију/-üji*, *-ују/-uji* и др., а некоторые слова употребляются без изменения. Например: *двигатель* — *dwigatel*, *делитель* — *bölyji* [3, 91].

В обучении туркменоговорящих студентов русскому языку как неродному, делается акцент на суффиксы, участвующие в образовании названий животных. В отличие от туркменского языка, в русском употребляются суффиксы, образующие название самок животных. С этой целью употребляются суффиксы *-их-а* и *-иц-а*. Например: *слониха* (*слон*) — *urkaçy pil*, *крольчиха* (*кролик*) — *urkaçy towşan* [3, 92-93].

Не вызывает особых сложностей образование существительных с эмоциональной оценкой, так как особых отличий в русском и туркменском языках нет. Например: *цветок* (*gül*) — *цветочек* (*güljagaz*), *девочка* (*guz*) — *маленькая девочка* (*guzjagaz*) [3, 93].

Определённые трудности могут возникнуть в процессе образования существительных безаффиксным способом, так как туркменскому языку это не характерно. Этим способом образуются существительные только от глаголов. Например: *выходить* — *выход* (*çykalga*), *осмотреть* — *осмотр* (*gözden geçipiş*) [3, 95-96].

А так же существуют некоторые особенности в процессе образования существительных префиксальным способом. Этот способ является малопродуктивным. В основном при помощи приставок *анти-*, *не-*, *под-*, *со-*, *пред-*, *про-*, *при-*, *раз-* образуются новые существительные, которым в туркменском языке соответствуют так же существительные с аффиксами *-lyk/-lik*, *-ta/-te*, *-уş/-iş*, *-çун*, *-анç*, *-çу*, *-ут*. Например: *антипатия* — *yakymсыzlyk*, *невнимание* — *aljyratсыzlyk*, *сострадание* — *gytsanç*.

Таким образом, обучение словообразованию (в частности имен существительных) является составляющей частью процесса обучения неродному языку туркменоговорящих студентов, так как без этого невозможна работа над пополнением лексического запаса студентов. На начальном этапе знакомства со словообразованием целесообразно использовать схему-таблицу аффиксов-эквивалентов в русском и туркменском языках. Это сможет упростить процесс усвоения системы русского словообразования туркменоговорящими студентами, что, в свою очередь, и является залогом успешного восприятия и воспроизведения слов русского языка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 384 с.

2. Грунина, Э.А. Учебник туркменского языка для стран СНГ / Э.А. Грунина, М.П. Пенжиев. — Москва : Восточная литература, 2010. — 287 с.

3. Сравнительная грамматика русского и туркменского языков / Под ред. Н.А.Баскова и Б.Чарыярова. — Ашхабад : Ылым. — 1977. — 199 с.

L.W. NAUMOWITSCH

Republik Belarus, Minsk, BSU

PHONETIK IM DEUTSCHUNTERRICHT: SPIELERISCH LERNEN

Die richtige Aussprache sind nicht nur phonetisch korrekt ausgesprochene Wörter und Sätze, das ist eine gelungene, nicht gestörte Kommunikation. Moderne Lehrwerke bieten Aussprachetraining als einen integrierten Bestandteil an. An der Universität haben wir aber Phonetik als Extra-Unterricht. Dabei steht sie im Lehrplan für die Anfänger, die noch gar nichts auf Deutsch sagen können. Wie kann man den Unterricht trotzdem so gestalten, dass der Lernprozess Spaß macht und die Lernenden nicht demotiviert? Ich würde gern ein paar Ideen präsentieren, die erfolgreich im Unterricht ausprobiert wurden.

Im Russischen ist die Länge der Vokale irrelevant. Im Deutschen ist sie für die Sprache typisch und hat auch sinnunterscheidende Bedeutung. Das ist eines der ersten Themen, das man lernt. Vor allem muss betont werden, dass die Begriffe kurz oder lang für die Lernenden oft abstrakt sind. Aus der Praxis wissen wir alle, dass wenn ein Wort langsam ausgesprochen wird, empfinden wir den Vokal als lang, beim schnelleren Sprechen, klingt er für uns kurz. Damit die Länge zu spüren ist, bieten wir im Unterricht an, Gummibänder in die Hand zu nehmen und beim Aussprechen sie zu dehnen. Bei kurzen Vokalen klopfen die Lernenden auf den Tisch. In einer anderen Übung hören sie ähnlich klingende Wörter (Ofen – offen, bieten – bitten, Beet – Bett und andere), die vom Lehrer vorgelesen werden und verbinden Punkte auf einem Blatt Papier. Ist die Aufgabe richtig gelöst, sieht man ein Bild (ein Haus oder einen Fisch, eine Pilze oder eine Banane). Solche Bilder kann man leicht selbst machen. Noch eine interessante spielerische Form ist nach dem Prinzip Lotto-Spiel gebaut. Die Übung kann man in 3-er-Gruppen machen [2, 43]. Zwei Personen haben Spielfelder mit Wörtern, die ähnlich, aber nicht gleich sind (auf einer Karte steht Mitte, fühlen, wen usw. auf der zweiten Miete, füllen, wenn uws.). Die dritte Person nimmt Kärtchen mit Wörtern aus dem Stapel und liest die Wörter vor. Wer das Wort hat, legt das Kärtchen auf sein Spielfeld. Macht man einen Fehler, darf man das Kärtchen nicht legen. Wer die meisten Punkte hat, gewinnt. Der spielerische Charakter der Übung motiviert und macht den Unterricht nicht so langweilig, als wenn die Wörter einfach nachgesprochen würden. Das Thema Vokallänge kann zu einem späteren Zeitpunkt mit Wortschatz zu einem lexikalischen Thema wiederholt werden. Ein Beispiel: Thema „Kleidung“. Die Lernenden verbinden Kleidungsstücke mit Adjektiven. Das Prinzip ist Vokale müssen gleich sein (Kleidung – Adjektiv: „a“ zweimal

kurz, „o“ zweimal lang usw.) Hier sind einige Sätze dazu: Die Jacke ist zu lang. Die Socken sind toll. Die Schuhe sind super [1, 129]. Eine andere Möglichkeit sind Reime: Uta passt die Bluse gut und die Mutter mag den Hut.

Es gibt interessante Ideen, wie man mit dem Wortakzent arbeiten kann. Einige Autoren schlagen vor, die Wörter zu brummen. Auf dem Blatt stehen z.B. die Wörter Kartoffeln, Schokolade, Nudelsuppe etc. Beim Brummen betont man eine Silbe, der Partner muss das Wort nennen. Besonders hilfreich ist diese Übung bei den internationalen Wörtern, bei denen die Lernenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch studieren, die meisten Fehler machen (Hotel, Konferenz u.a.). Im Lehrwerk „DaF leicht“ werden die betonten Silben visuell mit unterschiedlichen Schriftgröße hervorgehoben: Guten **M**orgen, wie **g**eht's? Das macht den Wortakzent nicht so abstrakt.

Ein Vorschlag für die Arbeit mit dem Thema Vokalneueinsatz. Der Lehrer liest vor, die Lernenden unterstreichen, was sie gehört haben (beim Messen – beim Essen, im Mai – im Ei). Beide Beispiele können in einem Satz verwendet werden oder als Paare vorgelesen [3, 138].

Das klassische Bingospiel kann zu jedem Thema eingesetzt werden. Die Lernenden schreiben einige der vorgegebenen Wörter in die Tabelle. Auf jeden Fall gibt es mehr Wörter als Zellen in der Tabelle. Man muss z.B. neun Wörter aus zwölf wählen. Alle Wörter werden vom Lehrer (einem Lernenden) vorgelesen. Wer das Wort in der Tabelle hat, streicht es durch. Gewonnen hat die Person, die als erste keine Wörter mehr hat. zur Kontrolle werden alle Wörter noch einmal vorgelesen und nachgesprochen.

Bei allen diesen Übungen liegt aktive Arbeit von allen Lernenden im Vordergrund. Da der Unterricht den spielerischen Charakter hat, steigen Motivation und Interesse, was den Lernprozess effizient macht.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Jentges, S. DaF leicht A1.2. Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM. / S. Jentges [u.a.]. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2014. –144 S.
2. Hirschfeld, U. 33 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache mit 2 Audio-CDs. / U. Hirschfeld [u.a.]. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2014. –128 S.
3. Hirschfeld, U. Phonetik intensiv. Aussprachetraining. / U. Hirschfeld [u.a.]. – Langenscheidt, 2007. – 176 S.

I.F. NESTERUK

Republik Belarus, Brest, Brester Staatliche Puschkin-Universität

AUTHENTIZITÄT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: AUF DEM WEG ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

Wer Texte versteht, versteht schon immer mehr als Texte.
W. Butzkamm

Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse, kulturelle Pluralität und Perspektivenübernahme, die als grundlegende Aspekte interkulturellen Lernens gelten, erfordern eine konstruktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen und Werten.

Der Begriff „Integration“ wird heutzutage unterschiedlich gebraucht. Nicht nur in der politischen Debatte, auch in der Wissenschaft ist der Integrationsbegriff umstritten. Zumindest zwei konträre Auffassungen kommen in Frage: Integration als einseitige Assimilation, die verlangt, dass sich die Ausländer in die „neue“ Gesellschaft integrieren, so dass sie der einheimischen Bevölkerung möglichst ähnlich werden und im Alltag nicht auffallen, und Integration als Teilhabe. Versteht man Integration als Teilhabe, gilt eine Person dann als integriert, wenn sie in der Lage ist, an den wichtigen Ereignissen des gesellschaftlichen Lebens teilzunehmen, wenn sie also Zugang findet zur Bildung, Ausbildung, Arbeit, Wohnung, Gesundheit, Recht, Politik und zu den anderen möglichen Lebensbereichen. Integration in diesem Sinn ist eine Aufgabe für alle Individuen. Die so aufgefasste Integration ist auch für den Fremdsprachenunterricht nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern von Bedeutung.

In der modernen globalisierten Welt nimmt die Intensität der Kontakte zwischen Sprachen und Kulturen zu. Viele Studierende absolvieren ein Auslandssemester, Wissenschaftler arbeiten und forschen weltweit, dazu noch viele Menschen streben danach, ihren Urlaub im Ausland zu verbringen. Diese interkulturellen Begegnungen verlaufen nicht immer problemlos.

Seiteneinsteigerinnen, die erst kurze Zeit im Land sind und mit keinen oder geringen Fremdsprachenkenntnissen in das Bildungssystem eintreten, benötigen eine spezielle Förderung. Es ist besonders wichtig, bei den DaF-Studierenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fördern, die es ihnen ermöglichen, nicht nur die ethnolinguokulturellen Werte des Landes wahrzunehmen, sondern auch ihre kommunikative Kompetenz erfolgreich zu meistern, die Strategien der Bildungsaktivitäten zu entwickeln und als eine autonome und kreative Persönlichkeit mit anderen Akteuren im Bildungsprozess zu agieren.

Dieser Bedarf eröffnet seinerseits neue Tätigkeitsbereiche für Germanisten. Wir als Lehrkräfte sollen die Studierenden auf die mögliche Integration in einem fremden Land vorbereiten und ihre Employability steigern. Dabei steht nicht nur die Förderung der Sprachkompetenz im Mittelpunkt der Arbeit, gleichzeitig sollen die Studierenden beim Erlernen der Fremdsprache ebenfalls soziale und methodische Qualifikationen erhalten, die für ihre Studien und das spätere Berufsleben unentbehrlich sind. Mit anderen Worten sollen die Studierenden auf rezeptives, produktives und interaktives Handeln in Beruf, Forschung und Lehre vorbereitet sein. Gleichzeitig müssen Studierende für interkulturelle Begegnungen sensibilisiert werden. Das Ziel ist mittels der Fremdsprache möglich zu erreichen. Dabei geht es vor allem um folgendes:

- 1) Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, um neue Lehransätze erreichen zu können;

2) Lernprozesse durch gezielte Kombination von Präsenzstudium und Online-Phasen zu optimieren;

3) aktuelle und authentische Materialien im Unterricht optimal verwenden zu können [1].

In dieser Hinsicht wird eine wichtige Bedeutung im Fremdsprachenunterricht bei den DaF-Studierenden den authentischen Texten beigemessen.

„Authentizität“ ist zum Trendwort im wissenschaftlichen Diskurs, sowie in der Fremdsprachendidaktik geworden. Der Begriff selbst bezogen auf die Texte im Fremdsprachenunterricht bleibt ein problematischer Begriff, dessen Gebrauch verschiedene Vorstellungen und semantische Verdichtungsgrade erlaubt. Es existieren auch mehrere Authentizitätsarten. Die Frage, welche didaktischen Situationen oder Artefakte als authentisch bezeichnet werden können, ist bis heute nicht endgültig geklärt. Die entsprechenden Konzepte erstrecken sich vom Text über die Textproduktion/ Textrezeption bis zu task authenticity, sowie auch zu interkulturellem Lernerverhalten.

Zunächst soll jedoch der Begriff „Authentizität“ erläutert werden. „Authentisch“ bedeutet nach G. Wahrig (1996) „verbürgt, echt, zuverlässig“ vom griechischen authentikos „gültig, echt, glaubwürdig“ abgeleitet. S. Grucza ist der Meinung, dass der Terminus „authentisch“ ein Synonym zu „natürlich“ ist und stellt weiter fest, er bezieht sich „auf das gesprächslinguistische Postulat der Natürlichkeit der Datenerhebung und der Authentizität des Datenmaterials“ [2, 83]. G. Henrici versteht als „authentisch“ solche Materialien, die die Fremdsprache so wiedergeben, wie sie gesprochen und geschrieben wird. Einen wichtigen und interessanten Beitrag zur Klärung des Begriffs der „Authentizität“ leistet Ch. Edelhoff, der folgende Authentizitätsarten nennt: sprachlich-linguistische Authentizität, pädagogisch-situative Authentizität, Rezeption und Produktion von authentischen Texten [4].

Der Text selbst ist die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit des Fremdsprachenunterrichts. „Der Text im DaF-Unterricht ist so bedeutend, weil er das eigentliche Vehikel des Fremdsprachenlernens ist“ [4, 8]. Die Forscher betonen die Bedeutung der Authentizität verschiedener Textsorten (Briefe, Rezepte, Zeitungsartikel, Werbung, Verträge u.a.), deren kompositorische Vielfalt es den Studierenden ermöglicht, mit Vokabular, Sprachklischees, Phraseologie, die ganz verschiedene funktionale Zugehörigkeit haben, vertraut zu machen. Aus der Sicht der Intertextualität, einem der wichtigsten Kriterien der Textualität, ist der authentische Text eine bestimmte Basis für neue und komplexere Texte. Das heißt, der Studierende muss in der Lage sein, auf der Basis schon geübten Texte seine eigenen produzieren zu können. Indem man den Text bearbeitet, ist man damit beschäftigt, Beziehungen zwischen den Informationen aus dem Text und sein vorhandenes Wissen über die Welt aufzubauen. Konfrontiert man mit einem fremdsprachigen authentischen Text, beginnt man damit über den Inhalt und die Zielsetzung des Textes nachzudenken. Die Studierenden sollten sich einem fremdsprachigen

Text so nähern, dass sie das fehlende sprachliche Wissen so gut wie möglich durch ihr Wissen ausgleichen. Damit die Lerner ihr Wissen aktivieren und an den Text herantragen können, müssen sie alle verfügbaren Informationen nutzen. Anhand bestimmter Textmerkmale können sie eine erste hilfreiche Orientierung über einen unbekanntem Text gewinnen und Hypothesen über den Textinhalt bilden.

Selbstverständlich sollen die Inhalte des Trainings mit einem möglichen zukünftigen Tätigkeitsbereich zusammenfallen: Analyse der Fallbeispiele, Rollenspiele, Filmanalyse, Workshops und Simulationen auf der Basis der authentischen Texte. Die möglichen Didaktisierungen folgen einem gemeinsamen Grundschema: die Studierenden werden nicht direkt mit dem authentischen Text konfrontiert, sondern es geht eine Phase voran, in der sie auf den unbekanntem Text vorbereitet werden. Danach findet die eigentliche Textarbeit statt. Wir sind mit G. Storch voll und ganz einverstanden, indem er sagt, „... ausgeschlossen sollten Formen der Textarbeit sein, bei denen ein Text bei der Erstbegegnung Satz für Satz gehört bzw. gelesen, gesprochen wird. Solch eine methodische Vorgehensweise verhindert das Erfassen des Textinhalts“ [2, 179].

Ungeachtet dessen, dass der Begriff der Authentizität in der fremdsprachendidaktischen Literatur der letzten Jahre immer häufiger auftaucht, doch verursacht das Problem der authentischen Materialien Meinungsverschiedenheiten sowohl in der einheimischen, als auch in der ausländischen Didaktik. Aber die meisten Forscher einigen sich darauf, dass Verständnis der Fremdsprache erst dann erfolgreicher sein könnte, wenn die Didaktik mit einem Schwerpunkt auf der Gestaltung von individuellen Bildungswegen mit der Berücksichtigung von kognitiver Differenzierung der Studierenden entwickelt wird.

Der Prozess des Verstehens, der Produktion und Interpretation von Fremdsprachentexten ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Der wichtigste Weg, diese zu überwinden, ist eine regelmäßige und gezielte Ausbildung aller Komponenten: audio- und visueller Wahrnehmung, kurzfristigen und langfristigen Gedächtnisses, erlebter Rede, komplexer Prognostizierung und des Textverständnisses. Bei der textuellen Tätigkeit (darunter verstehen wir Textproduktion, Textrezeption und Textinterpretation) wirken zwei Faktoren zusammen: Umweltreize (ein Ausschnitt aus der Wirklichkeit) und das verstehende Subjekt (nämlich seine kognitive Struktur). Es handelt sich um ein wechselseitiges Zusammenspiel von datengesteuerten und wissensgesteuerten Aktivitäten. Mit anderen Worten, es geht darum, die berufliche Zukunft bei den Studierenden professionell zu gestalten, Bildungsprozesse wirksam zu steuern und Visionen zu entwickeln, damit sie im weiteren aus der individuellen Phase in die soziale erfolgreich übergehen.

LITERATUR:

1. Nesteruk, I.F. Linguistische Komponente der Fachkommunikation / I.F. Nesteruk // Подготовка и повышение квалификации преподавателей дисциплин по туризму и гостеприимству: международный опыт : материалы Международной науч.-метод. конф., Минск, 8-9 сент.2014 г. / ред.кол. : Э.М. Калицкий и др. – Минск : РИПО, 2014. – С. 24-26.

2. Grucza, S. Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte / S. Grucza // Deutsch im Dialog, 2/1/2000. - Warszawa : Bausch, 2000 – S.19-24.

3. Storch, G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik / G. Storch. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2001. – 367 S.

4. Edelhoff, Ch. Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle / Ch. Edelhoff. – München : Hueber, 1985. – 300 S.

W.J. RAPZEWITSCH, O.M. GALAY

Republik Belarus, Minsk, BSU

DIE BEGRÜNDETHEIT DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS IN DER GRUNDSCHULE

Reisen ins Ausland sind kein Privileg mehr nur der höchsten sozialen Schichten, und sie sind auch vielen Familien des mittleren Niveaus des Wohlstandes in unserem Land schon zugänglich. Insbesondere haben die Massenmedien dazu gebracht, dass entfernte Länder, Sprachen und Kulturen ein untrennbarer Bestandteil des Lebens fast aller heutigen Menschen wurden. Schon heute wird dem Kind allerlei Vielfältigkeit in der Lebensweise und den Gestalten der Gedanken anderer Menschen vorgeschlagen; es wird auf die nationale oder regionale lebenswichtige Perspektive künstlich geteilt.

In der heutigen Welt ist die Erfahrung einer multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft alltäglicher als in der Vergangenheit. Das Treffen mit den Ausländern in der eigenen Heimat, ausländische Erfahrung im eigenen Kontext wird immer mehr Normalität. So wird die Bereitschaft und Fähigkeit zur Errichtung der Kontakte mit den fremdsprachigen Menschen immer notwendiger.

Die Kinder sollen sich zu dieser geänderten Wirklichkeit schon in der Grundschule vorbereiten. Sie sollen neben der lokalen Sprache auch die folgenden Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch usw.) und ihrer Kultur begegnen. Die in dieser Altersgruppe besonders geäußerte Bereitschaft zum Zuhören, Imitieren und Reagieren, sowie das große Bedürfnis, sich auszusprechen, sind die günstigen Vorbedingungen für die Beschäftigung mit einer Fremdsprache und Kultur.

Da sich Sprache und Denken in der engen Verbindung miteinander befinden und sind mit jeder Sprache die eigenen möglichen Punkte die Sehkraft verbunden, bekommen die Schüler gleichzeitig den ausgedehnten weltweiten Standpunkt beim Erlernen der Fremdsprache. Beim Erlernen einer

Fremdsprache – gerade zum frühen Zeitpunkt – ist in der Regel unterstützend der Persönlichkeit und die von der Persönlichkeit schaffende Handlung; auch können sich im nicht sprachlichen Verhalten der Einwirkung wie die große Auffassungsgabe, die vielfältige Bereitschaft zur Ausbildung und das wachsende Selbstbewusstsein erweisen. Außerdem scheint der Anfang der Begegnung mit der folgenden Sprache in diesem Alter günstiger, weil die Kinder ihre Muttersprache schon begriffener und mehr flexibler zu sprechen beginnen.

Aufgrund der dem Alter entsprechenden Materialien und Massenmedien unterscheiden die Schüler sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Fremdes wird den Kindern allmählich vertrauter und sie lernen, es wie den natürlichen Bestandteil ihrer eigenen Welt zu übernehmen. Auf diesem Weg soll die geöffnete zur Realität verhaltende Anlage in Bezug auf die Menschen mit der Fremdsprache und der Kultur und gleichzeitig die Bereitschaft des Verständnisses und die Toleranz entfaltet werden.

Der Fremdsprachenunterricht soll die Neugierde, das Interesse und die Freude der Kinder vom Treffen mit der Fremdsprache und Kultur wecken. Er bereitet zur Beschäftigung von der Fremdsprache in der Mittelschule vor.

Die Schüler sollen sich im Erlernen der Fremdsprache einreihen und die Besonderheiten der Aussprache und der Intonation beachten. Sie sollen lernen, den Inhalt der einfachen fremdsprachlichen Informationen in den alltäglichen Situationen zu erfassen, ihr Verständnis zu äußern und in der herankommenden Weise zu antworten. Die Kinder bekommen die Lexik aus den Materialien für die ausgewählten Themen. Die Schüler wiederholen die kurzen Texte, werden jedoch zum selbständigen Gespräch angeregt und motiviert. Dabei hängt es besonders von der für die Fremdsprache typischen Aussprache und der Intonation ab. Lesen und Schreiben haben daneben nur eine unterstützende Nebenrolle.

Die Schüler lernen die Fremdsprache kennen, wie mit dem neuen sprachlichen ausdrucksvollen Mittel und sind deshalb erzwungen, mit der Sprache bewusster und empfindlicher umzugehen. Sie können zugleich auch die Erscheinungsform der eigenen Muttersprache deutlicher wahrnehmen und sie mehr differenzierter verwenden.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll die eigene Tätigkeit und die Kreativität der Kinder fördern und sie zulassen, wieder und wieder die Erfolge zu erproben. Wo es möglich ist, schließen sich die Themen aus den übrigen Stunden für Kinder an.

Das Fremdsprachenlernen vollzieht sich nicht in Form der Belehrung, sondern in Begegnung und Verständigung, in interkulturellen Beziehungen, in praktischen Zusammenhängen und im kommunikativen Austausch. Vorrangige Intention ist es „bei den Kindern unterschiedlicher, sprachlicher, sozialer ethischer etc. Herkunft, durch die Erweiterung sprachlicher und kultureller Erfahrungen, Selbst- und Welterkenntnis anzubahnen, Haltungen aufbauen zu helfen, die für ihre Persönlichkeitsentwicklung erforderlich sind“ [1, 31]. Im

Mittelpunkt steht nicht der Erwerb des sprachwissenschaftlichen Kompetenzbereiches sondern auch die Sensibilisierung der sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeit und der Unterschiede. Ziel ist nicht nur das Bekanntmachen mit anderer Sprache und Kultur, sondern neue Fähigkeit zu sehen und eigene Sprache und Kultur aus der neuen Perspektive zu vergleichen. Die Kinder sollen die Formen der Erscheinungsform ihrer eigenen Muttersprache besser erkennen und mehr differenzierter mit seinen vielfältigen Prägungen umgehen.

Dabei geht das Bestreben vor allem dahin, einen vorgezogenen Fremdsprachenunterricht zu vermeiden und Fremdsprachenarbeit von den Grundlagen einer modernen Grundschulpädagogik her zu konzipieren. Auf der anderen Seite soll der Fremdsprachenarbeit aber auch zu Ergebnissen führen, die den Kindern Erfolgserlebnisse vermitteln und die auch für den Unterricht in den Sekundarstufen bedeutsam sind.

Daraus folgt, dass die fremde Sprache zwar vor allem das schulische und außerschulische Leben des Kindes im Hier und Jetzt bereichern soll, dass aber auch Kompetenzen vermittelt werden müssen, die für das zukünftige Leben und Lernen der Kinder von Bedeutung sind.

“Aus diesem Grunde wird die fremde Sprache und Kultur zwar vor allem dann aufgegriffen, wenn andere Lernbereiche oder das Leben in der Schule dazu Gelegenheit bieten. Um den Schülern eine elementare sprachliche Kompetenz zu vermitteln, werden neben dem integrierten Fremdsprachenlernen in den verschiedenen Lernbereichen aber auch kurze lehrgangsartige Sequenzen eingeplant, in denen systematisches Lernen möglich ist. Dies bedeutet aber keinesfalls die Realisierung eines straffen Curriculums, dessen Ergebnisse durch Klassenarbeiten überprüft und durch Hausaufgaben abzusichern sind. Das Lernen folgt keiner linguistischen, wohl aber einer kommunikativen Progression, in der Kindern in lockerer Folge wichtige Redestrategien wie z. B. „Kontakt aufnehmen oder fortsetzen“, „Gefühle ausdrücken“, „etwas darstellen oder beschreiben können“ vermittelt wird. Neben offenen Arbeitsformen wie Projektlernen, Stationenlernen, Wochenplan und Freiarbeit, in denen Kinder zunehmend selbständiger und eigenverantwortlicher lernen können, sind auch lehrerorientierte Unterrichtsphasen vorgesehen, in denen die Lehrerin / der Lehrer das Lernen stärker anleitet und bestimmt“ [2, 13].

Am Ende der Grundschulzeit kann dann zwar keine genau bestimmbare und abtestbare Sprachkompetenz festgestellt werden, es ist aber möglich, die Lehrer über die vorangegangenen Lehr- und Lernprozesse zu informieren, damit darauf Rücksicht genommen werden kann.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bebermeier, H. Frühes Fremdsprachenlernen, Begegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule /Hans Bebermeier // Loccum Protokolle 63/90, Frühes Fremdsprachenlernen – Schulreform für Europa, – Loccum, 1991. – S. 29–36.

2. Hegele, I. Fremdsprachen in der Grundschule - Ansätze, Entwicklungen, Perspektiven /Hegele, Irmintraut // Hegele, I. u.a. Kinder begegnen Fremdsprachen. – Braunschweig: Westermann 1994. – S. 5-18.

Е. И. ТАРАШКЕВИЧ

Республика Беларусь, Минск, ВА РБ

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА АРМЕЙСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Понятие языковой картины мира О.А.Корнилов связывает с функцией языка, направленной на фиксацию и хранение всего комплекса знаний и представлений языкового сообщества о мире. Такое универсальное, глобальное знание, утверждает ученый, является результатом работы коллективного и индивидуального сознания, оно зафиксировано в языке, в его лексике и фразеологии. Результаты различных видов сознания – индивидуального сознания отдельного человека, коллективного обыденного сознания нации, научного сознания - фиксируются в матрицах языка, обслуживающих каждый из названных видов сознания. Это позволяет говорить о множественности языковых картин мира – научной языковой картине мира, о языковой картине мира национального языка, о языковой картине отдельного человека [1, 4].

«Языки – это мировоззрения, причем не отвлеченные, а конкретные, социальные, пронизанные системой оценок, неотделимые от жизненной практики», утверждает М. М. Бахтин, подчеркивая одновременно и идеологическую, и номинативную функции языка [2, 521]. Уже в названии предмета таится его оценка, в прозвищах она выражена в максимальной степени. О неодинаковом видении мира людьми, говорящими на разных языках и представляющих различные культуры, свидетельствуют различия как в номенклатуре единиц, образующих лексический фонд соответствующего языка, так и во многом семантика его отдельных единиц. Существование семантических и лексических универсалий в языковых и культурных системах не исключает наличие огромной массы понятий, специфичных для каждого языка и каждой культуры [3, 321].

Диалог культур на межэтническом, межнациональном уровне способствует созданию в лексических фондах контактирующих языков разделов, частных языковых картин мира, аккумулирующих лексику, необходимую для описания иноязычной культуры. Наряду с традиционным усвоением единиц национальной культуры, например, в русском – *кирка* (лютеранская церковь), *рейнвейн*, *бундестаг*, *фольксваген*, в немецком: – *Moskwa* (река Москва), *Wodka*, *Duma*, etc., наблюдается «перекрестное» освоение литературными языками единиц социальных жаргонов «чужой» культуры. Интересующая нас в контексте настоящего исследования социальная группа военных и ее язык имеет и свою этническую составляющую. Военная субкультура как составная часть

общей этнической культуры характеризуется общностью языка, материальной и духовной деятельности, общностью нравов и обычаев, психических характеристик своих представителей. В том же отделе национального языка, который аккумулирует знания об иной культуре «накапливается и специальный слой военной лексики» выражающей реалии этой культуры. В качестве примера назовем наименования вооруженных сил Германии на разных этапах ее истории XX века – *рейхсвер, вермахт, бундесвер*, наименования отдельных видов оружия и боевой техники, адаптированные к звуковой и графической системе русского языка: *панцерфауст, валмпер, фау-1, фаустпатрон* и т.п.

Стихия устной речи предъявляет к отбору лексики особые требования. На первый план в устном повседневном общении и, соответственно, в текстах, содержащих фрагменты устного общения, будь то художественный текст, текст газетного репортажа или текст одно- или двуязычного словаря, выдвигаются коллоквиализмы, профессионализмы, единицы военного жаргона. Они выступают в качестве вторичных наименований того, что имеет свои наименования в нормированном литературном языке уставов и наставлений, в текстах заводских спецификаций на боевую технику. Основой для создания вторичных наименований в отдельных случаях является наличие у слова внутренней формы, обладающей яркой образностью и экспрессивностью. «Именно здесь при сравнении одного языка с другим выявляются несоответствия, обнаруживаются лакуны, отчасти связанные с культурно-историческими и этнографическими лакунами, отчасти объясняемые спецификой внутренних форм», – замечает Ю. Н. Караулов [4, 244]. Например, яркая внутренняя образность немецкого слова *Franz* ‘воздушный наблюдатель’, ‘самолет-разведчик’ (усечение от *Kutschenfranz* ‘кучер’, ‘возница’) не открывается во всей полноте иноязычному читателю, если у него отсутствуют знания культуры Германии XVIII-XIX веков. Кучер почтовой кареты со своего рабочего места – облучка, приподнятого над лошадьми, мог видеть не только впереди лежащую дорогу, но и беспрепятственно обозревать окрестности. В немецком языке эпохи автомобилей и самолетов *Franz* располагался непосредственно за спиной у пилота и выполнял обязанности штурмана, т.е. сосредотачивался на наблюдении. В годы Второй мировой войны *Franz* на военном разговорном языке означал уже ‘самолет-разведчик’. В современном, немецком производный глагол *sich verfranzten* означает ‘сбиться с курса’ на языке летчиков и ‘заплутаться’ (поехать не по той дороге) на языке автомобилистов, усвоенным всеми, кто сидит за рулем. Схожей образности во внутренней форме слова *ямщик* в русском языке мы не находим, как и не находим возможности для сохранения внутренней формы немецких слов *Franz* и *sich verfranzten* при воспроизводстве их значений на русском языке.

В процессе перевода, деятельности на стыке культур, единицам исходного текста подбираются эквиваленты, которые в идеале должны

передавать принадлежность исходного слова к коммуникативной среде, тональность общения, то есть нейтральное должно передаваться нейтральным, высокое высоким, термину должен быть найден эквивалентный термин, профессионализму – профессионализм. Особая проблема – поиск эквивалентных средств тому, что характеризуется национально-культурной спецификой. Увидев национально-специфическое в образности внутренней формы слова, переводчик, принимает решение сохранить или не сохранить данную образность в эквиваленте языка перевода. Одни и те же реалии войны могут быть увидены представителями различных этнических культур одинаково, или быть увидены по-разному, замечены в одной культуре и вовсе не замечены в другой.

Разработка в принимающей культуре вторичных наименований происходит большей частью на иной образной основе, нежели в языке-источнике. В годы Великой Отечественной войны на страницах средств массовой информации появлялись адаптированные к звуковой и графической системе русского языка наименования немецких реалий: *блицкриг, фаустпатрон, панцерфауст*, а также усечения, характерные для разговорной речи типа *фоккер, мессер* [5, 322-326]. В языке фронтовиков получают образное осмысление реалии войны. Эта образность имеет исключительно национальную основу: пикирующий бомбардировщик «Ю-87», «Ю-88» из-за неубирающегося шасси по сходству с предметным миром получает в солдатском жаргоне наименования *лапотник*, по слуховому восприятию включенных во время штурмовки самолетных сирен – *музыкант, визгун*. Самолет «Хейнкель-12» обретает в русском солдатском языке наименования по характерной «горбатости» фюзеляжа *горбач, горбыль, горбатый, костыль*, и т.п. Аналогичным образом на ассоциативной основе именуется: истребитель типа «мессершмитт» по сочетанию желтовато-темных и зеленоватых тонов окраски фюзеляжа

- *лягушатник*, бомбардировщик типа «юнкере» из-за черно-белых тонов окраски

- *косач*, двухфюзеляжный «Фокке-Вульф 189», похожий в полете на букву «П»

- *рама, ворота, фриц с оглоблями*, транспортный самолет «Ю-52» – *телега, корова*. Немецкий шестиствольный миномет из-за режущих звуков летящей мины – *пес, ишак*, а также – *дурило, дурила*. Контейнеры, заполненные минами и сбрасываемые с самолетов, именуется *чемоданами*. Ручные гранаты на длинных рукоятках по восприятию формы – *толкушки, колотушки* [5, 237-238].

По-своему воспринимает немецкий солдат реалии советской армии. В ряду жаргонных наименований для отечественных военных реалий находим *Nähmaschine* ‘швейная машинка’ для самолетов «У-2» / «ПО-2», фамилии первых лиц государства в сложных словах – наименованиях образцов боевой техники, средств вооруженной борьбы: ср. *Stalmorgel*

'сталинский орган' для наименования реактивного миномета БМ-13, *Molmow-Cacktail* в значении 'бутылка с зажигательной смесью, предназначенная для уничтожения танков'. *Molotow-Cocktail* сохранился в немецком военном жаргоне до настоящего времени и выражен единицами *Cocktail Molly* (Brandflasche) и *Molotowcocktail* [6].

В форме *Molotowcocktail* (mit Benzin u. Phosphor gefüllte Hasche, die wie eine Handgranate verwendet wird – бутылка, наполненная смесью бензина и фосфора) слово заимствовано в современный немецкий язык [7], усвоено английским языком и многими языками мира. Известный словарь А.Хорнби поясняет: *Molotov cocktail* (type of simple bomb that consists of a bottle filled with petrol) [8]. В современной зарубежной печати это слово означает примитивное взрывное устройство, применяемое террористами.

Общность и различия образных систем в немецком и русском языках нетрудно обнаружить при сопоставлении лексики, используемой для означивания единиц боевой техники. Так, для немецкой военной культуры традиционным является включение наименований хищных животных в состав терминов, обозначающих бронированную боевую технику. В основе образов лежит референция к агрессивным, наступательным качествам соответствующего хищника, наделение теми же качествами боевых средств: *Leopard* 'леопард', *Marder* 'куница', *Wiesel* 'ласка', *Jaguar* 'ягуар', *Fuchs* 'лисица', *Luchs* 'рысь', *Gepard* 'гепард': *Kampfpanzer Leopard* – боевой танк «Леопард», *Schützenpanzer Marder* – боевая машина пехоты «Мардер», *Waffenträger Wiesel* – самоходная установка «Визель», *Jagdpanzer Jaguar* – самоходная противотанковая установка «Ягуар», *Spürpanzer Fuchs* – боевая машина разведки РХБ, *Spähpanzer Luchs* – боевая разведывательная дозорная машина «Лукс».

Наименования мелких хищников, наделенных природой зубами и когтями, используется для означивания техники инженерных подразделений: *Dachs* 'барсук', *Pionierpanzer 2 Dachs* – саперный танк «Дахс», *Keiler* 'кабан', *Minen räumpanzer Keiler* – танк-тральщик «Кайлер», *Biber* 'бобр', *Panzerschnellbrücke Biber* – танковый мостоукладчик «Бибер». Образы мелких хищников пустыни использованы в наименованиях легкобронированных автомобилей: *Serval* 'сервал' (короткохвостая кошка, обитающая в Африке), *Mungo* 'мангуста', *Geschütztes Mehrzweckfahrzeug Mungo* – бронированный многоцелевой автомобиль «Мунго» *Dingo* 'дикая австралийская собака динго', *Dingo 2* - легкобронированная машина «Динго-2», *Fennek* 'фенек' (самая маленькая лисица, обитающая в пустынных местностях Северной Африки, Синайского и Аравийского полуостровов), *Spähfahrzeug Fennek* – разведывательный бронетранспортер «Фенек» [7, 42-44, 48-50].

Определенную аналогию находим в наименованиях отдельных единиц отечественной боевой техники, содержащих семы со значениями 'колющий', 'острый', 'бьющий', 'жалящий' – «Стрела», «Град», «Шмель», «Пчелка».

Общее и различное в образных системах немецкой и русской военных субкультур наблюдаем и во фразеологии. В одних случаях образы совпадают: *sein Pulver trocken halten* ‘держать порох сухим’ (в основе образа – готовность к применению оружия).

В национальной картине мира немецкой военной субкультуры человек сравнивается с образами животных, птиц и насекомых. Лексический слой немецкого военного жаргона, обращенный на именование собственных этнических реалий, в полной мере сохраняет образность и экспрессию разговорной речи. Образность немецкой военной жаргонной лексики начала и середины XX века опирается на видение мира вчерашним крестьянином или жителем небольших городов, черпающих материал для сравнений человека с домашними животными и животным миром сельской местности. В немецком военном жаргоне конца XX века количество сравнений человека с животными снижается, отдавая преимущество образу свиньи.

В ряду используемых для образования жаргонных единиц, обозначающих человека, чаще других используются образы мыши, обезьяны, рыбы: *Maus, Muschi* ‘мышь, мышонок’ – *Rekrut* ‘рекрут’, ‘новобранец’, *Knüppelaffe* досл. ‘обезьяна с резиновой дубинкой в лапах’ – *Feldjäger* ‘военный полицейский’, *Kampfschwein* досл. ‘боевая свинья’ – *Einzelkämpfer* ‘одиночный боец’, *Z-Sau, Zeitsau, Zetti* досл. ‘свинья на контракте’ – *Berufssoldat* ‘контрактник’.

Образы животных, рыб, насекомых используются для означивания

- воинских частей, напр., *Kabelaffen* досл. ‘обезьяны с кабелем’ и *Piepsmäuse* ‘мышата’ – *Femmelder* ‘связисты’, *fliegende Fische* ‘летающие рыбы’ – *Marinefliegergeschwader der Bundeswehr* ‘эскадра военно-морской авиации бундесвера’, *Kampfkarpfen* досл. ‘боевые карпы’ – *Kampfschwimmer* ‘боевые пловцы’, *Mulis* (от *Maulesel* – ‘мул’) и *Mulistreiber* ‘погонщики мулов’ – *Gebirgsjäger* ‘горная пехота’, *Erdferkel* досл. ‘поросята, роющиеся в земле’ – *Heeres Soldaten* ‘солдаты сухопутных войск’;

- отдельных категорий унтер-офицеров – *Kompaniezebra* досл. ‘ротная зебра’ – *Haupt- bzw. Stabsgefreiter* ‘хаупт-ефрейтор’ и ‘штабс-ефрейтор’, *Fisch* – *Hauptfeldwebel* ‘хаупт-фельдфебель’, *schneller Fisch* – *Stabsfeldwebel* ‘штабс- фельдфебель’,

- оружия, систем оружия и боеприпасов – *Büffeltöter* досл. ‘убивающий буйвола’ – ‘карабин G3’ *Knallfrosch* досл. ‘лопающаяся лягушка’ – ‘ручная фаната’, *Klappdrachen* досл. ‘складной дракон’ – истребитель-бомбардировщик ‘Торнадо’, *Eisenschwein* ‘железная свинья’ – многофункциональный боевой самолет ‘Фантом’,

- предметов экипировки – *Gummisau* bzw. *Gummibär* ‘резиновая свинья’, ‘резиновый медведь’ – *Voilgummianzug der ABC-Truppe* ‘комплект ЗОМГГ’, *Dackelgarage, Dackelhütte* – досл. ‘гараж, домик для таксы’ – ‘палатка’, ‘плащ- палатка’ [8].

В префиксе «суб-» второго компонента словосочетания «молодежная субкультура» не обязательно видеть семантику сниженности, этот префикс означает лишь таксономический уровень; подсистему «молодежная субкультура» следует соотносить с более широкой культурной общностью. Ценности молодежной субкультуры не вытесняются за рамки общей культуры, напротив, они включаются в нее на правах подсистемы [11, 28]. Субкультура военнослужащих срочной службы на тех же основаниях может быть соотнесена с военной культурой и вместе с нею с общей культурой общества. В ряду признаков общей культуры субкультуру солдат срочной службы наиболее отчетливо определяют: а) общность менталитета, символики, культурного кода, картины мира; б) общность обычаев, ритуалов, норм, моделей и стереотипов поведения; в) общность носителя культуры и ее порождающей среды, то есть социальные условия ее существования, целостности образа жизни [9, с. 29].

Динамические черты субкультуры военнослужащих срочной службы, имеющие социальное начало и определяющие протекание военной службы от призыва до увольнения в запас, это

1) функционирование неформальной структуры в рамках малой социальной группы / подразделения;

2) периодизация общего срока службы на отрезки от начала до завершения службы;

3) иерархия статусных позиций и специальных наименований военнослужащих в зависимости от отдельных периодов общего срока службы;

4) ритуализация и карнавализация перемещений в системе иерархических отношений от начала срочной службы до ее завершения.

Ритуализация социальной жизни военнослужащих распространяется на все ее формы. В системе официальных отношений она находит выражение в торжественных построениях, прохождениях, парадах. В системе неформальных отношений, в частности, в субкультуре солдат срочной службы ритуализация имеет ярко выраженный крен в сторону карнавализации и языковой игры. Карнавализацией сопровождается переход военнослужащего из одного периода военной службы в другой и связанное с этим его перемещение с одной статусной позиции на другую.

Изучение лексического материала, используемого в языковых картинах мира этнических культур и субкультур, позволяет сделать вывод о наличии сходств как в протекании социальных процессов в сопоставляемых группах военнослужащих, так и в образном видении военнослужащими срочной службы окружающего мира. В языковой картине мира военнослужащих центральное место находит образная система лексических средств, реализованная в лексике терминологической, профессиональной и жаргонной. Последние два слоя характеризуются наибольшей образностью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов – М.: ЧеРо, 2-е изд., испр. и доп. 2003. – 347 с.
2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. М.: Худож. Лит., 2-е изд., 1990. – 541 с.
3. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая – Перевод с англ. Отв. ред. М.А. Крошауз. М.: Русские словари, 1996. – 411 с.
4. Караулов, Ю. Л. Общая и русская идеография / Ю. Л. Караулов – М.: Наука, 1976. – 334 с.
5. Кожин, Б.Н. Лексико-стилистические процессы в русском языке периода Великой Отечественной войны / Б.Н. Кожин – М.: «Наука», 1985. – 328 с.
6. Küpper, Heinz. Das Bundessoldatendeutsch von A-Z / Heinz Küpper, – München, Wilhelm Heyne Verlag. 1986. – 229 S.
7. Duden. Deutsches Universal Wörterbuch. 3. Aufl. – München. Leipzig. Wien. Zürich, Dudenverlag, 1996. – 1816 S.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Fifth edition. Oxford University Press, 1995. – 1428 p.
9. Der Reibert. Das Handbuch für den deutschen Soldaten, Heer. Luftwaffe. Marine. Streitkräftebasis. Zentraler Sanitätsdienst. – Berlin. Bonn* Hamburg. Verlag E.S. Mittler & Sohn GmbH. - Teil. B. – 138 S.

M.A.TSCHERKAS, E.A.PRIGODITSCH

Republik Belarus, Minsk, BSU

GRUNDLAGEN DER MOTIVATION UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Solange Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden, stellt sich die Frage: Was kann Studierende dazu bringen, sich die Motivation zum Erwerb von Sprachen wirklich zu Eigen zu machen? Mangelnde Leistungen und Defizite beim Fremdsprachenlernen waren und sind vielfach durch unzureichende Motivation und demotivierende Faktoren im Unterrichtsprozess selbst bedingt.

Effektive Motivation setzt einen interessanten, für den Studierenden bedeutungsvollen Lerninhalt als eine Grundbedingung voraus. Die inhaltliche Komponente des Unterrichts und sein Neuheitswert sind oft von ausschlaggebender Bedeutung für Motivierung und Motivationsbildung. Grundsätzlich sollte das Wissensmotiv schon in den ersten Fremdsprachenstunden, die ja immer von sich aus schon den Reiz des Neuen bilden, eine angemessene Rolle spielen. Um in Studierenden Motive zu erregen, müssen die Lernaufgaben in einen Bedeutungszusammenhang gebracht werden. Die Lernaufgabe muss mit einem Ziel zusammenhängen, das der Studierende

für wertvoll hält, das er erreichen möchte. Wo immer möglich, sind die Studierenden mit ihren kognitiven, aber auch intuitiven Fähigkeiten in Spracherwerb und Übungsprozess so einzubeziehen, dass sie kreativ und selbständig erkennen und lernen, und nicht nur mechanisch und nachvollziehend, das dies nicht zu anwendungsbereitem sprachlichem Können führt. Erforderlich ist im Regelfall das eigenständige sinnvolle Erfassen und Lernen sprachlicher Einheiten in Kontexten, in linguistischen, situativen und kulturell-landeskundlichen Zusammenhängen, weil dies stärker motiviert als das Lernen isolierter Fakten und durch den Assoziationseffekt auch zu besseren Gedächtnisleistungen führt.

Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass der Einsatz von Unterrichtsmitteln wesentlich zur Motivierung im Fremdsprachenunterricht beitragen kann, wenn diese komplex und nicht isoliert in den Spracherwerbsprozess integriert sowie aufgabengerecht bzw. funktionsgerecht zum Einsatz kommen.

Bekanntlich demotiviert nicht so sehr wie formakzentrierter Sprachunterricht, der die Inhaltskomponente ungenügend beachtet oder Themen nur als sprachliche Hüllen für sprachliche Strukturen betrachtet. Vielfach dienen solche Texte nur der formalen Präsentation linguistisch strukturierter Sprachmittel und eröffnen für die Studierenden nur wenig Relevanz. Gleiches gilt für das formale Abarbeiten von Übungen akontextualen Charakters. Sachstoff und Thematik als entscheidende motivale Faktoren müssen immer unter Beachten von Interessen ausgewählt werden. Wenn der Unterricht langweilig ist, wird er gewiss wenig motivierend sein. Umgekehrt hat interessanter Unterricht große Chancen motivierend zu wirken, wenn der Lehrende sein eigenes Interesse am Gegenstand und an seiner Vermittlung glaubhaft machen kann. Medien geschickt einzusetzen, informationsreiche Materialien zu produzieren, faszinierende Themen anzubieten, das ist unzweifelhaft förderlich Motivationen zu fördern. Die richtige Einstellung zum Lehrgegenstand erwächst aus der Sache und Lehrweise, die stets freundlich sein soll.

Ist der motivale Einstieg verpasst, quälen sich oft Lehrende und Studierende durch den Unterricht. Reine Sachthemen werden deutlich geringer geschätzt als solche, die vor allem die jugendlichen Probleme, Fragen und Erfahrungen widerspiegeln, mit denen sich Studierende identifizieren können und die dann zur sprachlichen Tätigkeit motivieren und aktivieren. Die Erfahrungen sollten bei Auswahl von Thematik und Texten im Fremdsprachenunterricht eine verstärkte Beachtung finden. Dank der Motivation fungiert die Sprache bei Studierenden als reales kommunikatives Mittel. Das ermöglicht freie, inhaltlich anspruchsvolle sachbezogene Diskussionen, denen relevante reale Themen und Situationen zu Grunde liegen. Durch Diskussionen werden selbstständiges Denken, persönliche Aktivität und sprachliche Selbstständigkeit der Studierenden entwickelt, die es unter anderem ermöglichen, die eigene Sichtweise adäquat darzustellen, zu Sachverhalten kritisch Stellung zu nehmen, den eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten, eigene Aussagen zu

relativieren und sprachlich flexibel und situationsadäquat zu reagieren. Heute ist das Motivieren durch aktive fremdsprachige Gesprächsführung im Rahmen eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts zu einem didaktischen Credo geworden.

Thematisch interessanter Sprachstoff allein genügt jedoch nicht, um konstante Motivation im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Erforderlich ist eine aktive Vermittlung, Aneignung, Vertiefung und Anwendung von Sprachstoff, nicht passive Rezeption, sondern eine bewusste und aktivierende Prozessgestaltung, die in fremdsprachigem Handeln und Tätigsein zum Ausdruck kommt, in aktiver fremdsprachiger Kommunikation. Über die Kommunikation in der Fremdsprache soll das Verständnis des Studierenden für Zielkultur gefördert werden. Der Studierende soll dazu befähigt werden, Sachverhalte aus der fremdkulturellen Perspektive zu betrachten, sie zu reflektieren, sie in Kontexte einzubinden und zu beurteilen. Die Unterschiede, die durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturkreisen bedingt sind, müssen den Studierenden bewusst gemacht werden, damit sie die fremden Kulturelemente auf ihre eigene Kultur beziehen und dadurch zur Einsicht der Ursachen und Auswirkungen dieser Unterschiede gelangen. Im Unterricht sollte auch stets darauf geachtet werden, Vorurteile abzubauen und Missverständnissen vorzubeugen. Dabei ist die Unterstützung des Lehrenden benötigt. Seine Fähigkeit, Langeweile und Überforderung zu vermeiden, Studierende zu ermutigen und Leistungsangst abzubauen, kann Motive aktivieren und Motivation aufrechterhalten. Er kann mit seinen Ansichten, Anschauungen und Methoden in sehr unterschiedlicher Weise, nicht zuletzt über die Ausstrahlung seiner Persönlichkeit, Überlegungen einbringen, die Neugier für den Unterrichtsprozess wecken und Kenntnisse vermitteln helfen.

Der Lehrende sollte stets auf dem neuesten Stand sein. Niemand kann davon ausgehen, dass man von seinem einmal erworbenen Kenntnisstand ein Leben lang zehren kann. Die Natur der fremdsprachlichen Kompetenz bedingt bekanntlich, dass der einmal erworbene Wissensstand Schwankungen unterliegt. Er bleibt nicht ein ganzes Leben lang jederzeit in seiner ganzen Breite abruf- und aktualisierbar. Er bedarf der stetigen Auffrischung, Übung und Ergänzung.

Eine starke Motivationsprägung hat landeskundliche Thematik, die vor allem als Vermittlung von Alltagswissen verstanden und vorwiegend in den Dienst der Überwindung von Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten bei der sprachlichen Bewältigung von Alltagssituationen gestellt wird und das ganze Spektrum sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Verhältnisse im Land reflektiert. Die Gesamtheit der genannten Beziehungen präsentiert die Landeskunde als Komplex von Themen, die jeweils verschiedene Seiten der Wirklichkeit und deren Zusammenhang beleuchten und sich zum Ziel setzt, bei den Studierenden wirklichkeitsadäquate Vorstellungen von der objektiven Realität aufzubauen. Die Vermittlung landeskundlichen Wissens als Beitrag zum Kennenlernen fremden Lebens und fremder Kultur ist ganz sicher eine entscheidende Komponente jedes Deutschunterrichts, und zwar das Wissen um

Hauptwesenszüge der nationalen Mentalität, um Besonderheiten im Alltag, um Rituale, Konventionen, Bräuche und Sitten usw., die nur über die Beschäftigung mit authentischen Sachverhalten gewonnen werden können. Der Umgang mit authentischen Texten macht die Verbindung zur sprachlichen Realität sichtbar und erhöht die Attraktivität der Inhalte. Motive werden also durch motivierte Lernprozesse erworben. Lernmotivation unterliegt der Zielbestimmung. Deshalb ist es in keinem Fall beliebig, welche Bedeutung eine Lernaufgabe für den Lernenden hat. Jeder Lernprozess hängt von der Motivation ab und trägt dazu bei, dass Motive gebildet werden. Didaktische Maßnahmen des Lehrenden, Unterrichtsinhalte und Form der unterrichtlichen Interaktion beeinflussen die Lernmotivation. Ist dies der Fall, entwickeln sich positive Emotionen und Einstellungen, wächst das Interesse an der Sprache, kommt es zur aktiven Sprachausübung in der Atmosphäre der Ungezwungenheit und der Sprechfreude. Fasst man die motivationalen Ansätze bzw. motivbildende Faktoren zusammen, so ergibt sich folgende Übersicht: Emotionalisierung und Aktivierung des Unterrichts; Nützlichkeit und Erfolgserlebnisse; Interesse- und Aufmerksamkeitswecken; Lebensverbundenheit und Anschaulichkeit; Nutzen des natürlichen Ehrgeizes; Verständlichkeit des Dargebotenen und Vermeiden von Überforderungen, die stets demotivieren; Auswahl einer jugendgemäßen Thematik; Methoden und Verfahrenswechsel; Einsatz vielseitiger, aber zielgerichteter Unterrichtsmittel; Akzentuierung des Sprechunterrichts in kommunikativen Situationen; Vorbildwirkung des Lehrenden.

О.П. ШАБАН

Республика Беларусь, Минск, БГУ

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С момента рождения человека начинается его обучение. Стоит отметить, что усвоение нового происходит не только в учреждении образования, и человек усваивает не только то, что он хочет запомнить сознательно. Очень много знаний и навыков усваивается в естественных условиях на подсознательном уровне. Например, мы запоминаем имена и лица наших соседей, телефонные номера друзей, мы обучаемся пользоваться компьютером и т.д. Постоянно в течение жизни протекает процесс приобретения новых знаний и умений – и очень многое усваивается людьми с легкостью.

С точки зрения педагогики, обучение — педагогический процесс, в результате которого учащиеся под руководством учителя овладевают знаниями, умениями и навыками, общими и специальными. Таким образом, под понятием обучение подразумевается осознанное стремление, усваивать новые знания и навыки.

В процессе обучения возникает довольно часто вопрос, почему учащиеся, посещающие одни и те же занятия, имеют различный уровень знаний и обладают различными навыками.

Аффективные факторы, такие как мотивация, отношение к изучаемому языку, положительные и отрицательные эмоции, и когнитивные факторы, а именно способность к изучению иностранного языка и как учащиеся усваивают информацию, к какому типу они относятся, в зависимости от канала восприятия, накладывают отпечаток на процесс усвоения иностранного языка

Также следует упомянуть фактор возраста учащихся, поскольку обучение детей, подростков и взрослых обладает рядом отличительных особенностей. Знание факторов, влияющих на обучение, помогает понять, почему процесс усвоения знаний и навыков обладает индивидуальным характером и почему в каждом случае протекает различно.

Способность учащихся усваивать новые знания зависит также от того, к какому типу восприятия они относятся. Человек получает информацию из внешнего мира через 5 сенсорных каналов: зрительный, слуховой, тактильный, обонятельный и вкусовой. Каждый из этих каналов, в свою очередь, занимает определённое по значимости место в общей системе восприятия. Под значимостью подразумевается объём, важность и качество получаемой информации. Сенсорные системы человека могут иметь как врождённый доминирующий тип (гениальные композиторы, которые окружающий мир воспринимали как различную музыку), так и приобретённый. В последнее время выделяют 4 типа восприятия информации в зависимости от предпочитаемого канала при восприятии и переработке знаний.

В силу тех или иных причин у разных людей формируются доминирующие каналы восприятия, знание которых позволит подобрать наиболее эффективные методики при изучении какого-либо иностранного языка. Выделяют следующие типы личности в зависимости от доминирующего канала восприятия:

- Аудиал
- Визуал
- Коммуникативный
- Кинестетик

Для аудиала легко воспринимать и запоминать информацию, которую они слышали. Поэтому они с легкостью усваивают новые знания во время устных презентаций, быстро их запоминают и воспроизводят. Для учащихся данного типа подходят задания, когда они вслух произносят или повторяют учебный материал, читают вслух и слушают внимательно на занятии.

Визуалы могут особенно хорошо запоминать информацию, которую они видят. Они с удовольствием изучают материал, представленный в виде текстов. Кроме того им легче усваивать материал, представленный в виде

графиков, диаграмм, постеров. Они хорошо запоминают информацию во время просмотра фильмов и телепередач по конкретной теме. Делая схематические заметки, они лучше усваивают закономерности.

Люди, относящиеся к коммуникативному типу, усваивают знания лучше всего вместе с другими. Легче всего они запоминают новую информацию, когда они об этом говорят и обсуждают. Поэтому для них важно, наличие партнера для обсуждения и выполнять задания в группе или с партнером. Объяснения и дефиниции запоминаются ими особенно хорошо, если они обсуждают данную информацию с коллегами.

У людей, относящихся к кинестетическому типу, усвоение новой информации происходит посредством движения, тактильные ощущения. В этой связи люди, относящиеся к данному типу, обучаются успешно, если они проводят опыты или имеют возможность осуществлять активные действия. В качестве примера можно привести подход *learning by doing*. Кроме того, для людей данного типа особенно полезно в процессе обучения, если у них есть возможность двигаться, например, когда они ходят при усвоении новой лексики. Люди, относящиеся к кинестетическому типу восприятия, усваивают новую информацию лучше, если они её записывают или делают рисунки.

Согласно эмпирическим данным, усваивается 10% информации, которую прочитали, 20% информации, которую услышали, 30% от того, что увидели, 50% от того, что увидели и услышали, 70% от того, что сами сказали и 90 % от того, что было проделано. Эти данные представляют собой лишь общие тенденции. И можно с уверенностью говорить о наличии индивидуальных и социокультурных тенденций. Важным является тот факт, что новая информация усваивается лучше, если задействовано несколько или все каналы восприятия в процессе переработки информации.

Для каждого типа личности подходят определенные виды учебной деятельности.

Для аудиала эффективны следующие виды: прослушивание устных высказываний, повторение слов, рассказ стихотворения или пение песни совместно с группой, дискуссии в группах, ролевые игры.

Для визуала следует опираться в учебном процессе на использование наглядного материала, также эффективно рисовать учебные плакаты, создавать план-схемы, ролевые игры.

Для коммуникативного типа личности подходят данные виды учебной деятельности: дискуссии в малых группах, совместное выполнение задания, ролевые игры. Для тренировки лексики хорошо подходит игра «Табу» (учащиеся изображают слово, не называя его, остальные угадывают).

Для кинестетика эффективны следующие виды речевой деятельности: проведение экспериментов, переписывание текстов, ролевые игры, также

информация усваивается лучше, когда учащиеся рисуют учебные плакаты, создают план-схемы, во время игр «Мемори», «Квартет».

Информация лучше запоминается, если учащиеся имеют возможность двигаться во время учебного занятия. Во время движения бессознательно создаются дополнительные связи, способствующие эффективному усвоению материала. Во время учебного занятия можно порекомендовать следующие задания.

«Прогулка в классе» (Kursspaziergang). Учащиеся ведут короткие беседы, при этом они постоянно меняют речевого партнёра. Данное задание можно варьировать. Например, учащиеся получают карточки с вопросами. Они двигаются в аудитории и обсуждают с коллегами вопросы, которые записаны у них на карточках. Затем они меняются карточками и обсуждают данные вопросы с другими участниками группы. Вместо вопросов на карточках могут быть написаны различные задания, в которых необходимо заполнить пропуски. На обратной стороне карточки записывается ответ, чтобы учащиеся имели возможность проконтролировать правильность выполнения.

«Живое предложение» (Lebendiger Satz). Учащиеся получают карточки с отдельными словами. Им необходимо составить из этих слов предложение. Это упражнение эффективно для понимания структуры предложения, а именно положение глагола, порядок слов в сложном предложении.

«Говорящая мельница» (Sprechmühle). Учащиеся разделяются на две группы и образуют два круга, один круг внутри другого. Причем учащиеся располагаются друг напротив друга. Звучит музыка. Круги двигаются в противоположных направлениях. Когда музыка перестает звучать, учащиеся получают вопрос и ведут беседу. Затем они перемещаются снова в противоположных направлениях.

При перемещении учащихся в аудитории, во время которого происходит смена партнёра, можно выделить следующие положительные моменты: знакомится и общается большее количество участников. Движение способствует повышению концентрации. Возникают новые дружеские отношения, «одиночки» лучше интегрируются в группу. Занятие протекает более динамично.

Таким образом, учитывая индивидуальные типы личности и подбирая соответствующие виды упражнений, можно влиять на эффективность обучения иностранному языку. Следует упомянуть, что в большинстве случаев у учащихся в различной степени сочетаются доминирующие каналы восприятия. Практически все усваивают информацию через несколько каналов. Для успешного понимания и усвоения информации необходимо, чтобы были задействованы все каналы восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ballweg S., Drumm S. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch / S. Ballweg, S. Drumm – München: Klett-Langenscheidt, 2013. – 198 с.
2. Hufeisen B. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens β Faktorenmodell 2.0. / B. Hufeisen //Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 36 – München: ludicium, 2010. – S. 200-207.