

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Минск, 22–23 марта 2018 г.

(заочная форма проведения)

**МИНСК
БГУ
2018**

УДК 811.1/.8(06)

Редакционная коллегия:

*Е. А. Пригодич (отв. ред.), Н. Г. Зайченко, М. А. Черкас,
О. Е. Супринович, А. В. Зеленовская,
Л. И. Кохнович, С. А. Трофименко, О. П. Шабан*

Рецензенты:

заведующий кафедрой немецкого языкознания
филологического факультета
Белорусского государственного университета
кандидат филологических наук, доцент *С. С. Котовская*;
заведующий кафедрой германских языков
Белорусского государственного экономического университета
кандидат филологических наук, доцент *В. А. Шевцова*

Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс] : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 марта 2018 г. / редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018.

ISBN 978-985-566-554-1.

Представлены материалы международной научно-практической конференции «Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания», в которых рассматриваются современные проблемы отечественного и зарубежного языкознания, традиции и инновации в обучении иностранным языкам, представлено современное видение лингвокультурологических проблем, освещаются вопросы литературоведения, переводоведения и практики перевода.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

УДК 811.1/.8(06)

ISBN 978-985-566-554-1

© БГУ, 2018

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

TSCHERKAS M.A., WEGERA K.P.

Minsk, BSU; Bochum

EINIGE PRINZIPIEN FÜR DIE GENUSZUWEISUNG IM DEUTSCHEN

Das Genus im Russischen gehört zu den lexikalisch-grammatischen Kategorien und tritt als grammatisch selbstständiges, unveränderliches und inhärentes Merkmal der Substantive auf [1, S. 465–471]. Das grammatische Geschlecht (Genus) der Substantive, die Personen und andere Lebewesen bezeichnen, entspricht fast immer dem natürlichen Geschlecht (Sexus). Diejenigen Substantive, die Gegenstände und abstrakte Begriffe bezeichnen, verteilen sich auf die Genera rein formal, d.h. vom Standpunkt der modernen russischen Sprache sind sie nicht motiviert. Ursprünglich mögen bewusste und unbewusste Übertragungen vieles auf die geschlechtlich organisierte Natur zurückgeführt haben. Auf Grund der Zugehörigkeit der Substantive zu Deklinationsklassen wird das Genus überwiegend morphologisch ausgedrückt, d.h. das Genus der deklinierbaren Substantive ist in den meisten Fällen an Stamm und Endung erkennbar. Als Grundlage für die Unterscheidung des Genus auf der morphologischen Ebene kann aber wohl nur das gesamte System der Flexionsendungen im Singular dienen, obwohl auch ein solches Vorgehen Abweichungen lediglich als Ausnahmen erfassen kann, wie die Beispiele *юноша* m 'Junge', *дядя* m 'Onkel' zeigen, die zwar morphologisch feminin sind, aber Maskulina bezeichnen. Tatsächlich lassen sich nicht alle Substantive einer morphologischen Gesetzmäßigkeit zuordnen, weil die Genusindizien nicht immer schlüssig sind, besonders wenn Substantive mit Nullendung im Nominativ Singular einen paarig weichen Konsonanten als Stammauslaut haben. Solche Substantive können Maskulina oder Feminina sein: *день* m 'Tag', *тень* f 'Schatten'.

Da die Kategorie Genus im Russischen von der im Deutschen – von Ausnahmen abgesehen – abweicht, besteht wohl wenig Zweifel daran, dass die korrekte Verwendung des Genus im Deutschen eine der Hauptbarrieren für Deutschlernende ist und eine der bedeutendsten Fehlerquellen im Deutschunterricht darstellt [2, S. 9]. Eigene empirische Erhebungen ergaben, dass belorussische Studierende von 200 geläufigen deutschen Substantiven bis zu 95 mit einem falschen Genus versahen und dass darunter 17 Substantive von mehr als

der Hälfte aller Probanden mit einem falschen Genus versehen wurden. Die Artikelwahl der Deutschlerner ist häufig, falls sie das Substantiv nicht kennen und kein eindeutiges Zeichen darin vorhanden ist, durch das Genus des entsprechenden Wortes in der Muttersprache bestimmt, was oft zu einem falschen Artikelgebrauch führt [3, S. 37–47].

Das Problem der Vermittlung ist eng mit der immer wieder diskutierten Frage verbunden, ob die Genusverteilung arbiträr sei. Man neigt eher zur Ablehnung der Vorstellung eines arbiträr verteilten Genus. Doch kann man dieser Ablehnung nur dann uneingeschränkt zustimmen, wenn man *arbiträr* mit *willkürlich* übersetzt. Willkürlich ist die Genusverteilung bzw. -zuweisung in der Tat nicht. In gewisser Weise ist die Genuszuweisung jedoch beliebig. Sie ist mit Sicherheit interlingual arbiträr – man braucht sich nur die Genusunterschiede zwischen dem Deutschen und dem Russischen anzuschauen (ein beliebtes Beispiel hier *Buch* (rus. fem.) und *Satz* (rus. neutr.). Die meisten DaF-Lehrwerke haben daher auf eine systematische Darstellung dieses Phänomens verzichtet. Meistens wird implizit aufgenommen, dass mit jedem Substantiv der dazugehörige Artikel eingeführt und gelernt wird. Dass das Genus des Deutschen nicht einfach als arbiträr bezeichnet werden kann, zeigt bereits die rein statistische Verteilung der drei Genera. Zumindest für den Kernbereich des deutschen Wortschatzes stellt Augst eine deutliche quantitative Asymmetrie fest: von 2162 so genannten Kern-Substantiven sind 1425 (= 67 %) maskulin, 448 (= 20 %) neutral und 289 (= 13 %) feminin [4, S. 37]. Dazu liegt bei einem großen Teil des Lexikons eine deutliche morphologische bzw. semantische (zuweilen kombinierte) Motivation vor. Der Anteil der Motivierten ist wohl am kleinsten bei den semantisch motivierten Gruppen, deutlich höher bei den morphologisch motivierten, wobei es in allen Bereichen auch zahlreiche Ausnahmen gibt.

Besonders engagiert wird die Frage der Motivation im Bereich des Zusammenhangs von Genus und Sexus diskutiert. Hierbei ist zunächst zu unterscheiden zwischen der Motivation des Genus durch das natürliche Geschlecht seines Denotats und einer sexistischen Genusvergabe. Die sexistisch motivierte Genusvergabe betrifft nur eine relativ kleine Gruppe von Lebewesen (Personenbezeichnungen, meist Verwandschaftsbezeichnungen, und Tierbezeichnungen, dazu die Ableitungen auf -in, -euse und einige andere). Doch bereits in diesem relativ engen Bereich gibt es Ausnahmen (Weib, Mädchen, Fräulein) – wobei die beiden letzteren dem übergeordneten morphologischen Prinzip folgen.

Sogar paradoxe Genusvergaben sind möglich: der *Weisel* (Bienenkönigin), die *Drohne* (männliche Biene), so dass Ulrich Engel – nicht ohne Humor – formuliert: „Am besten fährt man in diesen Dingen, wenn man das Genus der Nomina (soweit noch nötig) auswendig lernt und sich den Sexus aus dem Kopf schlägt [5, S. 502].

Das deutsche Genussystem erhält als didaktisches Problem seine besondere Schärfe durch folgende Gegebenheiten:

1. Jedem Substantiv ist, bis auf eine überschaubare Anzahl mit schwankendem Genus, ein Genus zugeordnet. Dieses Genus muss in jedem einzelnen Fall gelernt

werden, bzw. anhand von Regeln abrufbar sein, um den jeweils richtigen Artikel zu wählen.

2. Das Genus ist im Deutschen ein inhärentes Merkmal des Substantivs und wird normalerweise nicht am Lexem markiert.

3. Die Verteilung ist scheinbar arbiträr, eine Ordnung ist für den Deutschlernenden – zumindest auf den ersten Blick – kaum erkennbar.

4. Bei genauer Analyse zeigt sich jedoch, dass es zahlreiche Regeln für die Genusverteilung gibt.

Diese Beschaffenheit des deutschen Genussystems hat zu zwei unterschiedlichen Ansichten hinsichtlich der optimalen Vermittlung des Genus geführt. Man kann mit Fug und Recht die Auffassung vertreten, dass sinnvoll ist, mit jedem Substantiv das dazugehörige Genus zu erlernen. Dem wird niemand widersprechen können und ein versierter Praktiker wird bei seiner Wortschatzarbeit immer wieder das Genus der Substantive mitlernen lassen.

Bevor den Strukturregeln des deutschen Genussystems auf ihre Verwendbarkeit als didaktisch-methodische Hilfsregeln nachgegangen wird, ist zunächst einmal die Beschaffenheit solcher Regeln zu klären. Didaktisch-methodische Hilfsregeln sind dann am wirkungsvollsten, wenn sie folgende Bedingungen erfüllen:

1. Ausnahmslosigkeit

Als Lernregeln sollten nur Regularitäten herangezogen werden, die möglichst ausnahmslos gelten und nicht nur Tendenzen darstellen. In DaF-Lehrwerken werden oft deskriptive Quantifizierungen von Typ *meist, einige, viele, in der Regel, im Allgemeinen, gewöhnlich* vorwiegend usw. übernommen. Solche ungenauen Quantifizierungen sind nicht unproblematisch und für Lernregeln völlig unbrauchbar. Bereits wenige Ausnahmen zu einer Regel schmälern ihren Nutzen als Lernregel erheblich.

2. Einfachheit

Lernregeln sollten möglichst einfach formuliert und vor allem ohne Zuhilfenahme weiteren Regelwissens direkt anwendbar sein.

3. Grundwortschatzbezogenheit.

Lernregeln sollten primär den zentralen Wortschatz erschließen helfen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass diese Forderungen in unterschiedlichem Maße plausibel sind. Die Forderung nach Ausnahmslosigkeit ist am ehesten einsehbar, und Regularitäten und Ausnahmen lassen sich leicht überprüfen. Die Grundwortschatzbezogenheit hängt mehr oder weniger von dem zugrunde gelegten Grundwortschatz ab. Die Forderung nach Einfachheit leuchtet zwar spontan ein, was einfach, ist jedoch nicht immer leicht objektivierbar.

LITERATUR

1. Švedova, N. Ju. Russkaja grammatika: Fonetika, fonologija, udarenie, intonacija, slovoobrazovanie, morfologija / N. Ju. Švedova. – M. : Nauka, 1980. – Tom 1. – 783 str.
2. Wegera K.-P. Das Genus: ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts / K.-P. Wegera. – München : Judicium, 1997. – 125 S.

3. Wegera, K.-P., Čerkas M. Das deutsche Genus als Problem des Spracherwerbs. Zum Einfluss von Ausgangssprache, Lernerbiographie und Zielsprache / K.-P. Wegera, M. Čerkas // Germanistik. Fascicule XVI. Publications du Centre Universitaire de Luxembourg. – Luxembourg : Centre Universitaire de Luxembourg, 2002. – 72 S.
4. Augst, G. Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache / G. August. – Tübingen : Narr Verlag, 1975. – 310 S.
5. Engel, U. Deutsche Grammatik / U. Engel. – Heidelberg : Groos, 1991. – 888 S.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Явление эллипсиса уже не раз становилось объектом дискуссий в современной лингвистике. Многие отечественные и зарубежные исследователи пытались дать оценку данному явлению, определить основные предпосылки возникновения эллипсиса, создать классификацию эллиптических предложений в разных языках.

В переводе с древнегреческого «эллипсис» (др.-греч. ἔλλειψις) означает «опущение», «недостаток». Современная лингвистическая наука дает различные трактовки данного понятия. Лингвистический энциклопедический словарь русского языка определяет эллипсис как «пропуск в речи или тексте подразумеваемой языковой единицы, структурную неполноту синтаксической конструкции» [1, с. 592]. Толковый словарь немецкого языка Duden содержит иную формулировку. Он обозначает эллипсис как «экономия частей высказывания» [2, с. 485].

Сам термин «эллиптическое предложение» (далее ЭП) также лишен однозначного определения. С одной стороны, он употребляется как синоним неполного предложения. В этом значении его можно встретить в работах В.Г. Адмони, Н.С. Валгиной, Н.Н. Леонтьевой.

Сторонники функционального направления в грамматике - И.А. Попова, Г.А. Золотова, считают эллиптические предложения полными, поскольку они обладают функциональной достаточностью.

О.П. Реунова, как представитель коммуникативного направления в изучении эллипсиса, рассматривает эллиптические предложения как самостоятельные структурные типы предложений, возникшие на основе закона экономии речевых средств и имеющие свою специфику. Специфика этих предложений заключается в возможности в определенных условиях выразить всю полноту информации минимальным количеством элементов структуры предложения [3, с. 103].

Иной подход к трактовке ЭП с опорой на «нулевой элемент» был предложен Л.С. Бархударовым. Под эллиптическими учёный понимает те предложения, в которых, по крайней мере, одно слово представлено нулевым вариантом [4, с. 74]. Главным критерием формальной неполноты является признак синтаксической одновариантности подстановки с сохранением структурной и семантической стабильности, а также отсутствие нарушения языковых норм. Иными словами, так называемые «нулевые элементы» в ЭП можно легко восполнить из контекста и их наличие не влечет за собой значительного искажения смысла.

ЭП являются основными структурами диалогической речи, которые оформляются грамматически в соответствии с закономерностями функционирования в определенном контексте. Для диалога типичными являются такие структуры предложений, в которых план выражения не полностью совпадает с планом содержания. Опускание отдельных элементов не имеет негативного воздействия на восприятие информации, так как семантическая сторона высказывания остается прежней. С этой точки зрения они обладают коммуникативной полноценностью, что не позволяет говорить об их «неполноте» или «ущербности». Видимо, по этой причине выбор в пользу термина «эллиптические предложения», преобладающий в работах последних лет, выглядит вполне оправданным.

Как структуры, свойственные диалогической речи, ЭП функционируют в составе диалогических единств и имеют свои характерные признаки. Основным признаком является пропуск синтаксического члена предложения (так называемый «нулевой элемент») или группы членов предложения, который подтверждается наличием в предложении зависимых слов, а также показателями контекста или ситуации речи. При этом нулевые элементы поддаются однозначному восстановлению посредством контекста или ситуации общения.

Для того чтобы ЭП не оказалось лишенным смысла, коммуниканты вынуждены прибегать к использованию невербальных средств коммуникации. Соответственно сферой употребления ЭП становится чаще разговорная, а не письменная речь.

Еще одним характерным признаком ЭП во всех случаях их употребления является отсутствие формальной законченности и компактность структуры, проявляющаяся в увеличении семантической нагрузки на каждый эксплицитно выраженный элемент. И если в полносоставных предложениях каждый элемент несет определенный объем информации, то в ЭП опускание одного или нескольких элементов ведет к перераспределению смысловой нагрузки на те элементы, которые сохранились. Однако, несмотря на свою синтаксическую неполноту, ЭП всецело выполняют свое коммуникативное назначение и являются достаточно полными в условиях их употребления.

Лингвистическая наука знает множество классификаций эллиптических высказываний, в зависимости от того, что положено в их основу. Основная масса исследователей говорит о том, что виды эллиптических предложений различаются теми факторами, которые создают возможность пропуска синтаксического члена (членов). Исходя из этого основными видами эллипсиса являются контекстуальный и ситуативный.

Контекстуальный эллипсис, ставший основным объектом данного исследования, является самым распространенным в диалогической речи и опирается, как правило, на предыдущий контекст. Этот вид эллипсиса отличается наибольшим разнообразием синтаксических моделей, которые, в зависимости от эллиптизации определенных синтаксических членов предложения, можно разделить на несколько групп.

Первая модель, которую удалось выделить методом сплошной выборки из произведений немецкой художественной прозы, представляет собой **конструкции с эллиптизацией подлежащего** (subjektlose Sätze):

- *Ich werde vielleicht in Hongkong zwischenlanden müssen. **Habe Motorschaden.*** (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)
- ... *Ein abstrakter Trinker. **Trinkt ohne jede Phantasie. Braucht keine Hilfe von außen.*** (E.M. Remarque, Der schwarze Obelisk)
- ... *Der Mantel steht dir übrigens gut. ... **Brauchst nicht rot zu werden. Hast ganz recht.*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

Так называемая бессубъектная эллиптическая модель возникает в случаях, когда существительное или местоимение, выполняющее функцию подлежащего, элиминируется. Отметим и тот момент, что элиминации чаще всего подвергается подлежащее, выраженное личным местоимением во 1-м, 2-м и 3-м лице единственного числа. В конструкциях с подлежащим в форме множественного числа элиминация данного синтаксического члена предложения встречается гораздо реже:

- *Weiß schon.*
- ***Hätten es lieber nicht gemacht. Aber Sie hätten nur weniger gekriegt.*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

Характерным для диалогической речи является **эллиптизация сказуемого** в структуре простого предложения:

- *Ich heiße übrigens Gustav.*
- ***Ich Robert.*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)
- *Liebst du mich eigentlich?*
- ***Du mich?*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

В анализируемых конструкциях эллиптическая модель состоит из подлежащего и одного, либо нескольких компонентов предикативной группы. Особенность эллиптической модели заключается в отсутствии спрягаемой части сказуемого, выраженного глаголом-связкой *sein*, вспомогательным либо смысловым глаголом.

Еще одна разновидность синтаксической модели контекстуального эллипсиса, свойственная немецкой диалогической речи, это ЭП, в составе которых **подлежащее, представленное местоимениями *ich, der* + отрицание *nicht*** в качестве представителя предикативной группы:

- *Aber so was vergisst man doch wieder.*
- ***Ich nicht. Ich behalte so was.*** (T. Fontane, Effi Briest)
- *Der Mann kommt wieder.*
- ***Der nicht.*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

Следующая синтаксическая модель – однокомпонентные эллиптические конструкции, в которых заполненной оказывается **только позиция подлежащего**:

- *Ein Motor schadhaft, Mister Kolberg?*
- ***Ja, einer.*** (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)
- *Wer hat hier ein Wort von Teppich gesagt?*
- ***Ich. Und Sie auch.*** (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

- *Das ist alles, was Sie darüber wissen?*

- *Alles.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

Определенный интерес для структурного анализа представляют модели, в которых элиминируются все члены предложения за исключением **именной части сказуемого**:

- *Wie lange waren Sie im Krieg?*

- *Drei Jahre.*

- *Merkwürdig!* (E.M. Remarque, Der schwarze Obelisk)

- *Wo ist Gottfried?*

- *In irgendeiner politischen Versammlung.*

- *Verrückt!* (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

В рассматриваемых конструкциях позиция именной части сказуемого заполняется лексическими единицами с эмоционально-оценочным значением.

Эмоциональную оценку по отношению к событиям, лицам и фактам включает в себе и **модель** контекстуального эллипсиса, **в основе которой - второе причастие (Partizip II)**:

- *Habe den Zettel verloren.*

- *Verloren!* (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

- *Hast du deine Klamotten gepackt?*

- *Gepackt?* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

В анализируемых примерах ЭП базируется на повторении компонентов предшествующего предложения. Повторная номинация в диалогической речи связана с особым подчеркиванием, выделением, особой экспрессией и эмоциональной нагрузкой.

Контекстуальный эллипсис наиболее характерен для диалогических единств с местоименным вопросом:

- *Wo hast du sie aufgelesen?*

- *Auf einem Kohlenplatz.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

- *Wann fliegen wir ab?*

- *Acht Uhr.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

- *Und was essen die morgens?*

- *Hauptsächlich Aspirin.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

- *Was ist passiert?*

- *Schlangen.* (E.M. Remarque, Der schwarze Obelisk)

В приведенных примерах при языковом выражении ряда аргументов (семантических падежей) типа локатив, темпоратив, обьектив и т.д. в реагирующей реплике доминирует **эллиптическая модель, которая состоит из одного-двух синтаксических членов предложения**. Эллиптическая форма прямо отвечает коммуникативному намерению спрашивающего и однозначно обозначает в диалоге рему актуального. Подобный способ подачи новой информации является для неофициального диалога нормой.

Как вариант оформления реагирующей реплики иногда встречаются и **эллиптические инфинитивные конструкции**:

- *Was werden Sie machen, wenn Sie zu Hause sind?*

- *Arbeiten.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

- *Was macht ihr denn hier?*

- *Schlafen.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

Эти модели свойственны стилистически сниженной разговорной речи и практически не фигурируют в диалогах исследуемых художественных произведений.

Самая распространенной в вопросно-ответных диалогических единствах является модель, состоящая из одного вопросительного слова:

- *Sie sind angerufen worden.*

- *Wann?*

- *Vor 'ner halben Stunden* (E.M. Remarque, Drei Kameraden.)

- *Wollen Sie mitgehen?*

- *Wohin?*

- *Zu ihrem Freund, dem Maler.* (E.M. Remarque , Drei Kameraden)

Начать диалог только с вопросительного слова невозможно. Его можно только продолжить, руководствуясь принципом коммуникативного сотрудничества и принципом взаимодействия, который предполагает активное участие обоих собеседников в структурировании речи.

Для диалогических единств с общим вопросом эллипсис характерен в меньшей степени:

- *Wollen wir jetzt etwas spazieren gehen?*

- *Gerne.* (E.M. Remarque, Drei Kameraden)

- *Sind Sie krank?*

- *Ja, krank.* (H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

По своему составу эллипсис может представлять номинацию одного элемента модели (пример 1) или же строиться на повторении компонентов предшествующей реплики (пример 2).

Стремление к экономии в процессе организации речи создает разнообразные эллиптические структуры, синтаксические модели которых достаточно сложно классифицировать:

- *Was will er? Geld? Oder verkaufen?*

(E.M. Remarque, Der schwarze Obelisk)

- *Wenn man Flieger ist, kann man überallhin kommen. Nach Rio und London. Nach Tokio und zur Südsee.*

(H. Thürk, Die weißen Feuer von Hongkong)

За счет особого интонационного рисунка синтаксическая структура простого предложения разбивается на несколько эллиптических конструкций, придавая особый семантический вес каждой из них. Такой стилистический прием в литературе называется парцелляцией. Суть приема заключается в расчленении единой синтаксической структуры предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых единицах. Первая фраза „*Was will er?*“, „*Wenn man Flieger ist, kann man überallhin kommen.*“ называется базовой (основной). Фраза, в которой реализуется структурно зависимая часть предложения (отчлняемая часть) „*Geld? Oder verkaufen?*“, „*Nach Rio und London. Nach Tokio und zur*

Südsee.“ называется парцеллятом. Базовая часть и парцеллят образуют парцеллированную конструкцию.

Таким образом, проведенный структурный анализ простых эллиптических предложений позволяет говорить о том, что наиболее распространенными в диалогической речи синтаксическими моделями ЭП являются конструкции с элиминацией подлежащего, сказуемого, однокомпонентные модели, в которых элиминируются все члены предложения за исключением подлежащего. Заполненной может быть также только позиция именной части сказуемого. Для вопросно-ответных диалогических единств наиболее характерны модели ЭП, состоящие из одного вопросительного слова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельчиков, Ю. Л. Эллипсис / Ю. Л. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. Н. В. Ярцевой. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 592.
2. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / herausgegeben von der Dudenredaktion. – Mannheim : Dudenverlag, 1998. – 485 S.
3. Реунова, О. И. Эллипсис как лингвистическое явление / О. И. Реунова. – Пятигорск : Пятиг. гос. лингв. ун-т, 2000. – 229 с.
4. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
5. Михайлов, Л. М. Немецкий язык : Грамматика устной речи : учеб. пособие для вузов / Л. М. Михайлов. – М. : Астрель АСТ, 2003. – 348 с.
6. Fontane, T. Effi Briest / T. Fontane [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.digbib.org/Theodor_Fontane_1819/Effi_Briest.pdf. – Дата доступа: 19.12.2017.
7. Remarque, E. M. Drei Kameraden / E. M. Remarque. – М. : Юпитер-Импэкс, 2005. – 376 с.
8. Remarque, E. M. Der Schwarze Obelisk / E. M. Remarque. – СПб. : Корона-Принт : Каро, 2005. – 480 с.
9. Thürk, H. Die Weißen Feuer von Hongkong / H. Thürk. – Berlin : Das Neue Berlin, 1965.

ОБ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ДИСПОЗИЦИИ РЕЧИ

Одна из самых древних свободных наук, имеющая двухтысячелетнюю историю, – риторика, была, как известно, заменена в конце 19 века литературной критикой, казалось бы, ушедшая в забвение из жизни политики в связи с отсутствием свободы выступлений и плюрализма политического дискурса. Риторика, сведенная к дикции и жестуляции, оказывается важной и нужной сегодня в практике построения публичных выступлений. При этом актуальны как классическое наследие, как собственно русский этап риторики (представленный славными именами Мерзлякова, Кошанского, Зеленецкого, Рижского, Сперанского, Толмачева, Граудиной, Рождественского), так и современный этап развития риторики. Если отталкиваться от риторического канона *inventio- dispositio- elocutio- actio - memoria*, то, при наличии множества работ, посвященных тропам и фигурам, т.е. элокуции, при возрождении интереса к топике (недавняя докторская работа В.А. Садиковой, работы Сочинской школы), наименьшее количество современных работ посвящено довольно жестко регламентируемой диспозиции. Приятное исключение составляет работа Ю.В. Шуйской [1].

Эту работу характеризует знание и глубокое усвоение традиции риторики. Наряду с этим, поставлена серьезная и новая задача – на основе корпуса эффективных современных речей рассмотреть структуру (диспозицию) такой речи. Вот как во введении к работе видит свою задачу сама автор: «Отсутствие повсеместно используемых схем диспозиции выступления наряду с наличием корпуса текстов речей, авторы которых добились поставленной цели или заслужили одобрение целевой аудитории, обусловило выбор темы настоящего исследования: индуктивный анализ выступлений ораторов в разных жанрах с целью вычлнить типовые структуры выступления, которые могут быть применены в практике преподавания риторики, спичрайтинга и формирования образа оратора» [1, с. 5]. Утверждение о том, что современная диспозиция отличается от античной и его доказательство в труде – один из значимых результатов проведенного исследования. Отталкиваясь от изменения, или, как говорит автор, от «деградации» диспозиции в двадцатом веке, автор и построила свою концепцию. «Подмена инвенции диспозицией, а впоследствии – полное вырождение диспозиции до уровня «вступление – основная часть – заключение» привели к возникновению ситуации, когда к началу XXI века скопился корпус эффективных выступлений, построенных не по типовым структурам, предлагавшимся в руководствах по риторике, а в соответствии с соображениями оратора» [1, с. 227]. При этом и краткая продающая

презентация по типу *elevator speech*, и современные речи в рекламе и пиаре, построенные по модели AIDA, и уже мотивирующие речи П. Сопера и Д. Карнеги не построены по классическим моделям. Классические модели стали достоянием риторики. Но без априорного знания классических схем речи по ним не создать.

Интересна рабочая гипотеза Ю.В. Шуйской. Рабочая гипотеза автора связана с современными вариантами диспозиции: «Рабочая гипотеза исследования состоит в том, что логика коммуникативного воздействия с установкой на производимый регулятивный эффект не может игнорировать предметно-тематический аспект создаваемого/произносимого текста ораторского выступления. Формальное построение (диспозиция) выступления-воздействия эксплуатирует смысловой и дискурсивный потенциал предметного компонента. Типология видов риторической макрокогезии, характеризующая динамику коммуникативного развертывания ораторского текста, должна строиться на взаимосвязи смыслового прагматического и предметно-тематического аспектов содержания. Принцип риторической макрокогезии может стать основой выведения гибких форм построения ораторских выступлений различной коммуникативной направленности» [2, с. 10]. Автором показано, что большинство выступлений в современной речевой практике основано либо на одной из трех перечисленных предложенных автором схем (цепочечная, радиальная и двуцентровая схемы макрокогезии), либо подразумевает их объединение и модификацию (например, в рамках «цепочечной» последовательности каждое отдельное звено развито по определенной схеме). Доказательство этой гипотезы – один из существенных научных результатов предьявленного исследования.

Обращает на себя внимание большое количество как теоретических источников, так и источников речей и значительное количество авторов эффективных выступлений, что делает работу Ю.В. Шуйской доказательной. Так, например, в первой главе исследования [1] можно прочесть продуманное представление топики и диспозиции – наиболее дискуссионных мест и в античной риторике, и в современной риторике.

В современной риторике внимание привлекают идеи о деградации инвенции, деградации диспозиции, роли топики, свободной импровизации, тезисы об интуитивных моделях риторики – это очень интересные идеи современной риторики. В целом типы подходов к подготовке речи можно обобщить как подготовку «от оратора» – использование мыслей самого ратора в качестве основы речи; «от темы» – предварительную проработку темы с поиском различных идей; «от аудитории» – подготовку выступления в соответствии с закономерностями восприятия дискурса аудиторией. Первый тип предполагает, что оратор экстраполирует свои предпочтения на всех представителей целевой аудитории, тем самым постулируя, что различные категории людей убеждают одни и те же приемы. Второй тип подразумевает, что для каждой типовой темы существуют типовые параметры речи, что может быть обобщено в различных типах речей. Третий

тип предполагает, что в своих разработках оратор отталкивается от особенностей и закономерностей восприятия конкретной аудитории. Вариативность разработки темы – важный вывод современной риторики.

Баланс практики и теории в создании речи может быть продемонстрирован в риторике в результате герменевтического эксперимента. Может быть проведен эксперимент по оценке влияния сведений о структуре дискурса на эффективность производимого высказывания: испытуемым должно быть предложено первоначально составить тексты по заданным темам, не владея сведениями о риторической структуре дискурса, а затем – еще раз вернуться к созданию текстов, уже ознакомившись со сведениями о структуре дискурса. При этом эффективность полученных текстов оценивается в коллективной дискуссии. Эксперименты, проведенные Ю.В. Шуйской и – вслед за ней и нами – показывают, что восприятие речи зависит от возраста и образования, тип макрокогезии также связан с образованием (юристы предпочитают радиальную модель), тип используемой диспозиции определяется ситуацией произнесения речи и общей манеры оратора, зависит от устности / письменности и т.д.

Интересен тезис об использовании топики в инвентивной, диспозитивной и элокутивной функции. Ю.В. Шуйской показано, что топы как категории инвенции имели ряд функций: помимо нахождения идей как таковых, они становились основой аргумента и основой амплификации речи: «Иными словами, оратор мог использовать топ трояко: например, пользуясь топом места, он мог найти идеи для выигрышного вступления – рассказать слушателям о том, в каком прекрасном (прославленном, знаменитом благодаря тем или иным событиям) месте они находятся, построить аргумент к месту, используя топ в качестве среднего термина силлогизма с заранее известным выводом. Если необходимо было убедить аудиторию в том, что необходимо делать что-либо, оратор мог привести слушателей к этой мысли через аргумент. Мы находимся в месте, в котором принято поступать так. К примеру, с помощью аргумента к месту можно призвать студентов соблюдать правила поведения в университете. Наконец, идея места могла использоваться для амплификации отдельно взятой фразы: если оратор ставил себе задачу увеличить объем речи, в каком-то из предложений он мог добиться этого, используя придаточное предложение места». Это позволяет сделать нетривиальный вывод: «Топы, таким образом, использовались в инвентивной, диспозитивной и элокутивной (ампликативной) функции. В античности все три функции представляли собой синкретизм, и диспозиция была неотделима от инвенции, а топики от аргументации». В дальнейшем, при разрушении этого синкретизма функций инвенция «отпала» как представлявшаяся ненужной, однако от этапа диспозиции теоретики риторики не решались отказываться.

Обсуждаемая концепция современной диспозиции и ее варианты – цепочечный и радикальный характер – показательны в судебных и совещательных речах. Это заставляет нас посмотреть – через

концепцию Ю.В. Шуйской – на судебную риторику. Интересен может быть и анализ совещательных речей политических деятелей – с их образами прошлого и будущего. Показательно, что материалом и предметом изучения в работе Ю.В. Шуйской явились и эпидейктические образцы красноречия, редко являющиеся предметом исследования в связи с невозможностью оценить прагматический эффект таких выступлений. А нами разобраны несколько Нобелевских речей, построенных как поток сознания. За неструктурированными речами стоит постмодернистский эссеистический художественный опыт, которого не было в диалогике античности. Значит, неструктурированное – это не всегда плохо?!

Единственное замечание к работе [1] связано с дискуссионным положением о критериях эффективности речи. Предлагаемый практический и прагматический критерий – согласился на предложение, купил, скачал, застраховался, оправдали, осудили и т.д. – должен быть дополнен критерием культурной значимости речи. Речь Достоевского на открытии памятника Пушкину вошла в культурный фонд нации, цитируется, речи Линкольна заучиваются школьниками, а вот многим современным речам уже сегодня не предсказывается нахождение в риторическом фонде нации.

Оценим следующую речевую ситуацию. Подготовленная загодя, не высказанная «спонтанно», *impromptu*, а написанная коллективом спичрайтеров речь зачитывается автором. Можем ли мы воспринимать эту речь как свою? Например, кто автор знаменитой речи Ельцина «Я ухожу..»? Многочисленные «рыбы», многочисленные интернет-заимствования, перепечатки из Интернета, культура выдачи за свое чужого, несоблюдение копирайта со студенческой скамьи – не свидетельствует ли все это о деградации ораторской практики в современном обществе? Не подчиняются античному канону ни топики, ни диспозиция, ни инвенция, ни элоквенция, ни этика.

В развитие обсуждаемой в нашей статье теории было бы интересно подумать, насколько на современную речь влияют образ ратора и образ аудитории. Скажем, выступления Горбачева и Сахарова на съезде народных депутатов. Горбачев говорил на своем языке, для своих. Сахаров не учитывал аудиторию. Образ Сахарова остался в памяти, несмотря на риторическую неискусность.

Строя свои выступления, я поймал себя на мысли о том, что стал рефлексировать, как отражается работа Ю.В. Шуйской в моих текстах. Скажем, каковы обычно части речи научной, отчасти судительной, отчасти эпидейктической, интитуциональной?! Исследование Ю.В. Шуйской и традиция диспозиции, продемонстрированная ею в диссертационном исследовании, от нас требуют соблюдения плана речи. Мы сами опираемся на стихийное понимание того, как должно структурировать речь – введение, основная часть (аргументация за и против), заключение. Порою нами применяется развитие темы по топам, мы привносим в выступление то, что, как нам думается, предполагает тема, но чему не нашлось отражение в труде. Диспозиция может строиться как хрия. Я стал задавать себе вопросы, носит

ли моя речь цепочечный характер или концентрический характер или двухцентральной – это свидетельствует о том, что эти научные идеи живые, они вызваны самой современной формирующейся на наших глазах риторической практикой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шуйская, Ю. В. Композиция и структура речи : монография / Ю. В. Шуйская. – Москва : РУДН, 2015. – 320 с.
2. Шуйская, Ю. В. Структура эффективного выступления в европейской речевой практике : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Ю. В. Шуйская ; Военный университет. – М., 2017. – 52 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Современная наука лингвистики уделяет огромное внимание теоретическим основам формирования и развития терминологии. Со времени появления персонального компьютера терминология информационных и компьютерных технологий перестала быть частью только специального языка, в виду того, что компьютер сегодня – это многочисленные технические инновации, с которыми мы постоянно взаимодействуем на бытовом уровне в любой сфере деятельности. Разрабатываются новые типы компьютерной техники, программных продуктов и приложений. Информационная сфера в нашей стране связана с импортом технологий. Это объясняет появление большого количества новых терминов, заимствованных из английского языка. В последствии этого, на границе специального и общего языков происходят незамедлительные процессы взаимообмена между терминами и общеупотребительными словами, выраженные в проявлениях терминологизации естественного языка и детерминологизации специального [1, с. 24].

На данный момент область распространения и использования компьютерной терминологии активно увеличивается, и можно отметить тот факт, что данные термины оказывают огромное влияние на изменение стилевых норм и творческие способности современного поколения людей, все больше внедряясь и проникая в сферу национального языка. Интенсивному воздействию подвергся язык как система и как средство коммуникации. Так как язык профессиональной сферы обычно находится на периферии национального языкового пласта, т.е. употребление его ограничено, изучение причин подобной его активности является интересным и полезным. Образование компьютерных терминов и формирование данной предметной области происходит в одном направлении – общении человека и ПК на естественном языке, поэтому можно смело констатировать, что сферы национального языка и профессиональных компьютерных наименований будут чаще пересекаться.

Достаточно часто стратегия и тактика коммуникативного поведения связаны с профессиональной деятельностью говорящего. Как неоднократно уже отмечалось, каждая сфера деятельности характеризуется своей терминологией, которая имеет важное значение в достижении коммуникативной цели. Особое место в этом плане среди различных подъязыков занимает подъязык компьютерных технологий.

Терминология в целом относится к числу интегрирующих факторов, которые позволяют создавать единое информационное (экономическое, научно-техническое и т. п.) пространство, поскольку именно терминология обеспечивает информационное взаимопонимание на национальном и межнациональном уровнях. Однако нужно учитывать и то, что для передачи профессиональной информации совершенно необходима и нейтральная в стилистическом отношении лексика, имеющая свою функциональную специфику в рамках языка для профессионального общения.

По многим лексическим единицам непросто определить, относятся они к разряду терминов или же принадлежат к нелитературной специальной лексике (жаргону, профессионализмам), так как данные слова функционируют как термины (появляются в печатных изданиях, документации, пособиях для пользователей), но имеют явную стилистическую окрашенность. Роль контекста, в данном случае, чрезвычайно велика, так как значительное количество терминов – это общеупотребительные английские слова, взятые в специальном значении. Контекст помогает выявить следующее:

- а) употреблено ли слово в своём обычном значении или в специальном;
- б) в каком из своих значений употреблён многозначный термин в данном конкретном случае [2, с. 37].

Например, единицы *garbage* ‘ненужная информация’, *deadly embrace* ‘тупиковая ситуация в работе программы’. Средства терминологической номинации в компьютерной науке неоднородны. Обычно выделяют два типа терминов: термины-слова (термины-лексемы), например, *code*, *disk*, *display*, и термины-словосочетания (термины-фраземы), например, *abstract data type* ‘абстрактный тип данных’, *initial program loader* ‘начальный загрузчик программ’.

Для номинации понятий в области компьютерных технологий английский язык является первичным по отношению к другим языкам [3, с. 204]. В результате можно наблюдать многочисленные английские заимствования и в других языках, например, во французском *icône* соответствует английскому *icon*, *pirate – pirate*, *bannière – banner*, *bloque – blog*, *podcaster – podcast*. Заимствованная лексика – это естественный и закономерный процесс, сопровождающий контакты народов и их языков.

Интернационализация языков для специальных целей предполагает прежде всего гармонизацию их в профессионально-понятийном аспекте. Таким образом, в терминологии реализуются многие потенциальные возможности языка. Компьютерная лексика, в начале своего развития сформированная исключительно профессионалами, такими узкими специалистами, как программистами, системными администраторами, в XXI веке начинает испытывать существенное воздействие со стороны представителей разнообразных сфер деятельности (*пользователей компьютерами*). Наличие богатых и выразительных лексических ресурсов естественного языка (метафора, фонетические искажения, трансформации)

привело к созданию новых форм терминов и эволюции языка данной предметной области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Равжа, Н. Обучение монгольских студентов-нефилологов (программистов) рецепции и продукции текстов, содержащих дефиниции компьютерных терминов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Равжа. – М., 2009. – 24 с.
2. Шелудкова, Е. А. Особенности перевода английских слов в компьютерной сфере / Е. А. Шелудкова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные Науки : материалы XIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 6(43). – С. 37.
3. Алексеева, Л. М. Лингвистика термина / Л. М. Алексеева // Лексикология. Терминоведение. Стилистика : сб. науч. тр. – Москва-Рязань, 2003. – 374 с.

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ

Следуя наиболее традиционно обобщенному толкованию стиля и жанра как исторически сложившихся литературно-публицистических форм, обладающих определенными устойчивыми признаками, жанр представляет собой одну из форм отражения объекта, жизненной ситуации, факта, одна из форм воплощения определенной идеи, мысли.

В каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы; этим жанрам и соответствуют определенные стили. Определенная функция и определенные, специфические для каждой сферы условия речевого общения порождают определенные жанры, то есть определенные, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний.

Одни исследователи в данной области выделяют в качестве наиболее значимых параметров в структуре жанра формальные, внешние, текстовые признаки, другие подчеркивают внутренние: функцию, проблематику, типологию, содержание, объект и так далее. Несмотря на расхождения в структурной интерпретации жанра, их объединяет общий вывод о том, что структура жанра представляется как комплексное образование как внешних, так и внутренних характеристик речи.

Обладая относительной самостоятельностью, любой жанр в то же время является элементом системы, т.е. компонентом, зависящим от функционирования всей системы.

В журналистике в целом сформировалась устойчивая система жанров, каждый из которых представляет собой четкую литературную форму и имеет индивидуальные, свойственные только ему основные признаки: объект отражения, конкретное назначение, масштаб выводов и обобщений, характер языковых стилистических средств.

Однако исследователи признают, что границы между различными жанрами тележурналистики в ее визуальном пространстве постепенно все больше и больше стираются, и не только между «родственными» жанрами.

Дифференциация жанров зависит от дифференциации целей публицистических выступлений, весь спектр которых направлен на расширение диапазона воздействия на аудиторию.

В информационно-публицистической телерадиожурналистике наиболее самостоятельными и устойчиво контрастирующими принято считать следующие жанры:

1) Информационные – новости, интервью, репортажи, обзоры, объединяющие событийные поводы для сообщения. Они, как правило, оперируют простой, первичной информацией регистрации событий. Их главная цель замечается в необходимости оперативно сообщать о факте, событии или явлении.

2) Аналитические – комментарии, журналистские расследования, экспертное интервью, обозрение, в которых журналист проводит анализ фактов социальной действительности, при этом делая выводы, обобщения и рекомендации.

3) Художественно-публицистические – беседы, исповеди, публицистические рассказы, которым свойственны образность, типизация, эмоциональная выразительность и насыщенность литературно-художественными изобразительными средствами, языковыми и стилистическими особенностями.

В пределах всего объема и разнообразия современных средств массовой информации ведущее место по своему значению, бесспорно, занимают фактологические новостные сообщения, отражающие состояние политической, экономической, социальной и культурной картины мира на конкретном временном этапе.

Общность всех новостных сообщений заключается в их оперативности, событийности, новизне и актуальности их содержания. Эти качества определяют достоверность излагаемого материала, методы его обработки и форму представления. В телепередачах, как известно, выпуски новостей составляют основу программы дня, образно говоря, ее «скелет».

Как известно, по характеру содержания материала, его объему, тематике, значимости и оперативности – выпуски новостей делятся на общие, тематические, специальные, экстренные.

Общие выпуски новостей на всех информационных каналах практически во всех странах содержат самую разнообразную информацию. Наиболее популярными информационно-аналитическими каналами в Австралии являются ABC (Australian broadcasting corporation), SBS (Special broadcasting service), Channel Seven и Nine Network, в Канаде – CBC (Canadian broadcasting corporation), City, CTV Television Network, в Великобритании – BBC (British broadcasting corporation), Sky News, ITV и Channel 4 News. Это самые распространенные программы, представляющие интерес для широкой аудитории.

Тематические выпуски содержат информацию о том, что происходит в области экономики, финансов, искусства, спорта и т.д. Они привлекают внимание тех слушателей, кто в большей степени интересуется этими сферами жизни.

Специальные выпуски посвящены наиболее масштабным событиям спортивных соревнований мирового уровня, такие как олимпиады, фестивали, кинофорумы и т.д.

Экстренные выпуски новостей содержат оперативные сообщения наиболее важных событий, происходящих в мире или в данной стране, например, политического, природного или военного значения.

Информационная направленность передач определяет целый комплекс взаимосвязанных признаков, характеризующих специфические условия протекания речи, и прежде всего: высокую степень официальности, полное отсутствие авторского начала, особую форму подачи материала – чтение диктором готового текста.

Телевизионный новостной выпуск ВВС, а также ABC и CBC – это особый вид текста, который может быть прочитан как единое целое. Объединенный интенциональным, временным и стилистическим единством, этот текст обладает рядом характеристик, позволяющих рассматривать его именно как гипертекст – не статическую, а, скорее, динамическую, подвижную структуру, единицы которой представлены не в линейной последовательности, а как некая система возможных переходов, связей между ними.

Интонационное оформление дикторского текста должно соответствовать требованиям профессионального проговаривания письменного текста, что и определяет специфику новостных программ.

Сравнение исследуемых новостных текстов показывает, что количество фраз в британском варианте за идентичную единицу времени значительно меньше, чем в австралийском и канадском вариантах.

Значимым признаком территориальной маркированности дикторского чтения нарративного текста информативно-аналитического содержания является характер тонального завершения финальных интонационных групп. В австралийском варианте преобладающим является высокий нисходящий тон в завершении фраз. Отличительной чертой британского варианта является наличие низкого нисходящего тона при его отсутствии в других вариантах. Высокий восходящий и нисходяще-восходящий тоны являются более частотными в канадском и реже употребляются в британском и австралийском вариантах.

Дикторская реализация новостных сообщений характеризуется их определенной спецификой по степени экспрессивности. Сравнительный анализ дистрибуции типов фразовых ударений обнаруживает, что случаи использования эмфатического ударения значительно преобладают в канадском варианте по сравнению с британским и австралийским вариантами.

В исследуемых трех вариантах четко представлена последовательность от более ускоренного темпа речи в канадском варианте до более умеренного в австралийском и более замедленного в британском варианте.

Таким образом, расхождения в просодическом структурировании исследуемого жанрово-стилистического вида устного дискурса в британском, канадском и австралийском сопоставляемых территориальных вариантах не затрагивают основных системных свойств просодической организации

устного публичного монолога, которые находятся в пределах допустимого варьирования в просодической системе английского языка.

ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКА И СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

План содержания является объектом внимания не только лингвистов, но и философов, психологов, математиков, представителей других наук. Основной причиной этого является признание того факта, что языковые сообщения представляют собой прежде всего обмен информацией, смыслом [1, с. 28–29].

Реальная действительность воспринимается человеком не непосредственно, а через систему знаков. Функционирование и развитие любого знака направляется целым рядом различных по характеру взаимосвязей с другими знаками.

Знак представляет собой материальный факт, служащий для обозначения реалий и используемый людьми для передачи информации. Отличительной особенностью языкового знака является универсальность его использования во всех сферах жизни человека, первичность по отношению к другим знакам, стихийное саморазвитие, эффективность, асимметричное соотношение формы и содержания. Указанными особенностями, а также спецификой упорядочивания элементов языковой системы, т.е. ее структурой, в определенной степени и обусловлено своеобразие языковой системы и ее отличие от других знаковых систем.

В настоящее время язык рассматривается лингвистами не как логическая, а как вероятностная система, ибо язык представляет собой сложную, развивающуюся, открытую, вторичную систему, в которой действуют как детерминированные, так и вероятностные элементы.

Неотъемлемым и обязательным атрибутом языковой системы являются семантические связи. Именно благодаря им план содержания языка представляет собой систему, т.е. совокупность взаимосвязанных и упорядоченных в единое целое языковых элементов [2, с. 123].

Исследование и познание языкового содержания предполагают учет всевозможных факторов существования и функционирования языка. В лингвистике сложилась устойчивая традиция исследовать, прежде всего, те значения, которые выражены и закреплены конкретной языковой формой. Сложные языковые формы, в которых реализуются те или иные виды значения, а также определенные семантические свойства языковых единиц, можно изучать, применяя разнообразные методы исследования.

Каждый метод имеет сферу своего приложения и служит оптимальным средством раскрытия определенных семантических свойств языковых единиц и постижения сущности семантических явлений. Выбор методов анализа и

описания лексических единиц определяется в первую очередь целью исследования и характером имеющегося материала.

Все большее признание и применение в самых разнообразных областях знаний в последние годы находит математическая статистика и статистические методы. Действие статистических законов обнаруживается в очень широкой области различных явлений жизни природы и общества. Все сложные системы (структуры) подчиняются в своем развитии и функционировании статистическим законам (развитие умственной деятельности человека, формирование нравственных качеств личности, развитие речи и т.д.) [3, с. 11].

Закономерно использование математических методов и в различных гуманитарных науках. Точное описание любого языка непременно нуждается в количественных характеристиках всех языковых элементов и явлений (морфемы, части речи, грамматические формы и значения, члены предложения, типы словосочетаний, разновидности лексической, морфологической и синтаксической сочетаемости и т.д.). Основное достоинство статистических методов состоит в возможности получения достоверных результатов. Исследователем создается фундамент из систематизированных фактов, они выстраиваются в упорядоченную систему объективных количественных показателей [4, с. 335].

Статистические методы включают в себя разнообразные формулы, применяемые для выявления правил распределения языковых единиц в речи, для измерения различных формальных и качественных явлений языка, для устранения тех или иных тенденций в развитии и функционировании языка, для изучения различных семантических явлений – определения значимости исследуемых семантических явлений, определения веса и значимости семантических признаков слов, установления сходства семантики слов, силы семантических связей между словами с целью раскрытия структуры лексических подсистем и семантических полей, для определения меры синонимичности и антонимичности исследуемых слов, для определения семантического объема слов и других задач. Неодинаковая интенсивность проявления различных языковых явлений, настоятельно требующая количественных исследований, наиболее зримо видна именно при реализации разнообразных семантических свойств языковых единиц. Количественная оценка и характеристика качественных явлений языка представляет собой составную часть исследования сущности рассматриваемого языкового факта [2, с. 184].

Для учета отношений между языковыми единицами, их распределения в тексте получил применение дистрибутивный метод. Дистрибутивно-статистическая методика была предложена А.Е. Супруном для определения силы семантических связей между членами заданной лексической подсистемы. Суть методики заключается в статистическом анализе слов, сочетающихся с рассматриваемыми лексемами в тексте. В лексической сочетаемости проявляются синтаксические свойства слова, Сравнивая сочетаемость интересующих нас слов, мы можем получить о них

семантическую информацию. В сочетаемости слов отражается значение этих слов, характеризуемое определенной совокупностью признаков, т.е. значение слова проявляется, манифестируется в его сочетаниях с другими словами, в его употреблении. Есть основания предположить, что если мы будем иметь набор всех сочетаний, в которых употребляется данное слово, то мы сможем вполне определенно представить его значение [5, с. 79–80].

Анализ особенности семантики определенной группы слов позволяет сравнить весь спектр сочетаемости исследуемых слов для выделения близости их значений одновременно по всем свойственным данным словам семантическим признакам. Одним из показателей такой близости является коэффициент корреляции, вычисляемый по формуле:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_1 - \bar{x})(y_1 - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_1 - \bar{x})^2 \sum (y_1 - \bar{y})^2}}, \text{ где}$$

r – коэффициент корреляции,

x_1, y_1 – размеры признаков, присущих двум сопоставляемым объектам,

\bar{x}, \bar{y} – средние размеры признаков.

При помощи коэффициента корреляции мера связи выражается в пределах от -1 до $+1$. Наиболее тесной мерой прямой связи двух объектов по сопоставляемым признакам является $+1$, самая высокая мера обратной связи выражается величиной -1 [6, с. 37].

Необходимо отметить, что учет корреляции используется и при изучении спектров сочетаемости семантически родственных слов для установления их отношений между собой, и для анализа изменений в сочетаемости одного и того же слова за некоторое время, и при сравнении выражаемых в сочетании семантических свойств соотносимых слов в родственных языках [5, с. 87–88].

Статистический метод, как и любой другой метод исследования, не может быть признан универсальным для изучения всех аспектов и свойств предмета. Но в сочетании с другими методами лингвистического анализа статистический метод дает более объемную и полную характеристику различным явлениям языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданов, В. В. Предпосылки формализации смысла предложения / В. В. Богданов // Вопросы общей и прикладной лингвистики. – Минск : Выш. школа, 1975. – С. 28–32.
2. Плотников, Б. А. Основы семасиологии / Б. А. Плотников. – Минск : Выш. школа. – 1984. – 223 с.
3. Головин, Б. Н. Из курса лекций по лингвистической статистике / Б. Н. Головин. – Горький : ГГУ, 1966. – 96 с.
4. Граудина, Л. К. Норма и статистика / Л. К. Граудина // Актуальные проблемы культуры речи. – М. : Наука, 1970. – С. 326–368.
5. Супрун, А. Е. Лекции по языковедению / А. Е. Супрун. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 144 с.

6. Плотников, Б. А. Дистрибутивно-статистический анализ лексических значений / Б. А. Плотников. – Минск : Выш. школа, 1978. – 136 с.

СТРУКТУРА ТЕКСТОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЗЕ ДЖОНА ФОН ДЮФФЕЛЯ

Исходя из модели текстовой интерференции, предложенной в работе В. Шмида [1, с. 188–228], в данной статье выработана общая структура текстовой интерференции для несобственно-авторского повествования и прямой номинации, встречающихся в прозе Дж. фон Дюффеля [2]. В настоящей статье модель В. Шмида несколько модифицирована, поскольку она показывает только наличие или отсутствие «голоса» нарратора или персонажа в повествовательном отрезке, а градуальный характер соотношения текста нарратора и текста персонажа в аспекте текстовой интерференции она не учитывает. Отсюда в нашей видоизмененной модели наличие в соответствующем столбце нескольких знаков «X»: три знака «XXX» показывают доминирование определенного признака в тексте нарратора или в тексте персонажа, два знака «XX» – наличие определенного признака в меньшей степени, один знак «X» – его минимальную представленность. Для большей наглядности в таблице используется знак «—» (для обозначения того, что определенный признак в тексте отсутствует). И, наконец, знак в скобках (X) показывает, что определенный признак в некоторых случаях может отсутствовать, но необязательно.

В концепции В. Шмида суть интерференции заключается в том, что в отдельном нарративном отрезке одновременно одни признаки отсылают к тексту нарратора, другие – к тексту персонажа. Анализ набора из восьми признаков может приблизить к пониманию особенностей текстовой интерференции в конкретном произведении. Так, тематические признаки свидетельствуют о возможных различиях текстов нарратора и персонажа по характерным для них темам (в следующей далее таблице эти признаки находятся под номером 1). Оценочные признаки (под номером 2) говорят о различиях текстов нарратора и персонажа в оценке «отдельных тематических единиц» или «смысловой позиции вообще» [1, с. 194]. Лицо местоимений и глаголов, а также употребление времени глагола могут быть также дистинктивными признаками для текстов нарратора и персонажа (в таблице они обозначены соответственно под номерами 3 и 4). Для номинации пространственно-временных объектов в текстах нарратора и персонажа могут использоваться разные указательные системы (признак номер 5). Признаки языковой функции (в понимании К. Бюлера [3]), т. е. изображающая, экспрессивная или апеллятивная функция, в некоторых случаях могут с разной стороны характеризовать тексты нарратора и персонажа (признак 6). Для обозначения одних и тех же объектов в тексте

нарратора и персонажа может быть использована разная лексика (признак 7). И, наконец, тексты нарратора и персонажа могут дифференцировать различные синтаксические структуры (см. [1, с. 194–195]).

Итак, структура для большинства случаев НАП в прозе Дж. фон Дюффеля может выглядеть следующим образом (таблица 1):

Таблица 1

признаки	1. тема	2. оценка	3. лицо	4. время	5. указ.	6. функц.	7. лекс.	8. синт.
текст нарратора	XXX	—	X	X	(X)	XXX	XXX	X
текст персонажа	X	(X)	—	—	—	X	X	—

Так, исходя из постоянного наличия двух «голосов» в несобственно-авторском повествовании, но учитывая то, что основную нить повествования ведет нарратор, тематические признаки во всех случаях несобственно-авторского повествования в большей степени принадлежат тексту нарратора, хотя наличие словоупотребления из речевой сферы персонажа накладывают отпечаток на тему. В таком случае перед нами градуальная оппозиция, которая показывает разную степень проявления определенного признака. В несобственно-авторском повествовании оценки персонажей могут быть выражены не ярко, а пунктирно, тогда по данному признаку текстовая интерференция стремится к нейтрализации оппозиции (отсюда в таблице в соответствующей графе знак (X)). В других случаях отрицательные оценки характерны только для текста персонажа, тогда мы имеем дело с привативной оппозицией. Привативная оппозиция характерна также для признаков: лицо, время и синтаксис (наличие этих признаков характерно для текста нарратора). Привативная оппозиция может быть свойственна и для признаков указательных систем, в котором его наличие в тексте нарратора подтверждает дейктик *jetzt* ‘сейчас’.

Однако в большинстве случаев в текстах нарратора и персонажа по признаку указательных систем происходит нейтрализация оппозиции [см. 4]. Градуальная оппозиция характерна не только для тематических, но и для лексических признаков и признаков языковой функции.

Благодаря графическому выделению для прямой номинации характерна более ярко выраженная двуакцентность, чем для несобственно-авторского повествования. В понимании В. Шмида, двуакцентность близка к идеологической разнонаправленности, острому столкновению оценочных позиций нарратора и персонажа [1, с. 226]. В прямой номинации в преобладающем большинстве примеров цитируется «чужая» речь других персонажей, как правило, с ярко выраженной оценкой (хотя в некоторых

случаях оценки могут и отсутствовать). Прямая номинация легко вычленяется из повествования. Благодаря этому дистанция между нарратором и персонажем становится более четкой.

Структуру текстовой интерференции для прямой номинации в прозе Джона фон Дюффеля можно представить в табличном виде следующим образом (таблица 2):

Таблица 2

признаки	1. тема	2. оценка	3. лицо	4. время	5. указ.	6. функц.	7. лекс.	8. синт.	9. граф.
текст нарратора	XXX	—	X	X	(X)	XXX	XXX	X	—
текст персонажа	X(X)	(X)	—	—	—	X(X)	X(X)	—	X

Легко видеть, что структура текстовой интерференции в прямой номинации практически совпадает со структурой текстовой интерференции несобственно-авторского повествования. Единственное существенное отличие прямой номинации от несобственно-авторского повествования состоит в наличии графических признаков, которые оказываются релевантными для текста персонажа. Важной оказывается также и степень насыщенности определенного фрагмента номинациями из прямой речи героев, которая в прямой номинации оказывается выше, чем в несобственно-авторском повествовании.

Таким образом, за исключением наличия графических признаков в прямой номинации, структура текстовой интерференции в несобственно-авторском повествовании и прямой номинации по распределению многих признаков между текстом нарратора и персонажа практически совпадает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М. : ЯСК, 2008. – 304 с.
2. Düffel, Jo. von „Beste Jahre“ / Jo. von Düffel. – Köln : DuMont, 2007. – 249 S.
3. Bühler, K. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktionen der Sprache / K. Bühler. – Frankfurt/M. : Ullstein 3392, 1978 [1934]. – 434 S.
4. Казанкова, Е. А. Несобственно-авторское повествование и прямая номинация в романе Джона фон Дюффеля «Лучшие годы» / Е.А. Казанкова // Narratorium. – 2012. – № 2 (4). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2628913>. – Дата доступа: 3.06.2013.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И СООТНОСИМЫЕ С НЕЙ ПОНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Выбирая в качестве объекта исследования языковую личность, нельзя не затронуть те категории, которые тесно связаны с ней и могут дать дополнительную информацию для её изучения. Задачей настоящего доклада является уточнение соотношения языковой личности и смежных с ней понятий, в качестве которых выступают субъект, субъективность, интерсубъективность, языковая картина мира.

В современном языкознании существуют различные определения понятия «субъект» в русле семантической, синтаксической, коммуникативной и прагматической интерпретаций. Как известно, категория субъекта не относится к чисто лингвистическим понятиям. Она изучается в различных гуманитарных дисциплинах, в которых реализуются его главные признаки: философской категории, то есть обозначения человека; категории логики, соответствующей предмету мысли; языковой единицы в смысле синтаксического члена предложения; речевого явления в дискурсе.

В психологии субъект – это индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности [1, с. 389]. Субъект осуществляет изменение в других людях и в себе самом как другом. Субъектность человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо.

Итак, категория субъекта имеет много аспектов. На современном этапе развития языкознания учёных всё чаще интересует его представление в качестве речевого явления в дискурсе, то есть как носителя языковых средств, с помощью которых он взаимодействует с окружающим миром. Многие исследователи рассматривают понятие субъекта с этой точки зрения.

Г.В. Колшанский выявляет понятие субъективного человеческого фактора в языке, который определяется направленностью познания не на мир, а на человека, на самого себя. Автор говорит о том, что «человек как познающий и самопознающий субъект противостоит миру не как пассивный объект, а как деятельный субъект, пытающийся создать в своём сознании мир вещей как свой собственный мир» [2, с. 86]. Субъект у Г.В. Колшанского обладает многочисленными свойствами, одно из которых – речевая деятельность (язык), благодаря чему он активно взаимодействует с окружающим миром. По мнению автора, отношения «человек-человек» больше других попадают под воздействие субъективного фактора.

В настоящее время растёт интерес к проблеме говорящего субъекта. При этом язык художественной литературы предоставляет возможность правильно понять роль говорящего субъекта, так как он отражает его разные стороны: Я – подлежащее предложения, Я – субъект речи и Я – внутреннее Эго, контролирующее самого субъекта [3]. В то же время, на наш взгляд, в произведении нередко происходит смешение некоторых субъектов, например, автора и рассказчика, что может явиться решающим фактором при анализе текста.

В работе М.С. Дорофеевой осуществляется комплексный анализ категории субъекта в русле функционального подхода, который охватывает когнитивный и прагматический аспекты исследования единиц языка и речи. Категория субъекта рассматривается в совокупности её логических, коммуникативных, синтаксических и семантических аспектов. Согласно автору, реализация субъекта в прагматическом измерении остаётся недостаточно исследованной, и субъект «за кадром» ассоциируется с понятиями говорящего, автора, коммуниканта, субъекта, либо продуцента речи [4, с. 8]. М.С. Дорофеева делает вывод о том, что «категория субъекта как интегрирующее звено между когнитивным и коммуникативным аспектами познания окружающего мира выступает фактически формообразующим элементом антропоцентризма» [4, с. 1]. Необходимо отметить, что автору в трактовке данного понятия не хватает, с нашей точки зрения, ясности. Ведь каждый аспект субъекта играет свою, отдельную от других роль.

Таким образом, категория субъекта, а точнее её речевой аспект, явно соотносится с понятием языковой личности. Однако субъект – это более общее, абстрактное представление языковой личности, которая в каком-либо конкретном исследовании может выступать в качестве конкретного литературного персонажа, обладающего особенностями как внутреннего мира, так и внешнего поведения.

Э. Бенвенист посвятил рассуждениям о субъективности в языке специальную статью [5]. Автор указывает на неразрывную связь человека и языка, так как только благодаря языку человек представляет себя в качестве субъекта. Эта способность и есть, по мнению учёного, субъективность, которую он определяет как проявление в человеке фундаментального свойства языка. Рассматривая отношения «я – ты», «индивид – общество», Э. Бенвенист говорит о двойственной сущности, подразумевающей наличие диалектического единства, объединяющего эти противоположные понятия. Личные местоимения являются первой опорной точкой для проявления субъективности в языке. «Наличие субъективности в языке создаёт в самом языке и за его пределами категорию лица» [5, с. 297]. Автор отмечает, что субъективность накладывает отпечаток на саму структуру языков как в формальном плане, так и в семантических отношениях. «Многие понятия в лингвистике, а возможно, и в психологии предстанут в ином свете, если восстановить их в рамках речи, которая есть язык, присваиваемый говорящим человеком, а также, если определить их в ситуации двусторонней

субъективности (интерсубъективности), которая только и делает возможной языковую коммуникацию» [5, с. 300]. Таким образом, понятие субъективности определяется особенностями речи говорящего субъекта, а интерсубъективность выступает как процесс коммуникации двух субъектов.

Антропологическая направленность современной лингвистики обуславливает введение в научный обиход не только понятия языковой личности, но и многих других, одним из которых является языковая картина мира. Не вызывает сомнения тот факт, что эти категории взаимосвязаны, так как важный момент исследования языковой личности заключается в определении понятий, идей, мировоззрения, которые складываются в целостную картину мира этой личности и выражаются при помощи языковых средств.

Данное понятие попало в поле зрения лингвистов после исследований Э. Сепира и его ученика Б. Уорфа. Авторы гипотезы лингвистической относительности утверждали, что любой язык направляет мышление его носителей по тому руслу, которое предопределяется мировидением, заключенным в их языке [6]. В некоторых исследованиях сопоставляются научная и языковая картины мира. Согласно Б. Уорфу, обе категории представляют собой «систему анализа окружающего мира» [7, с. 190]. В этом их сходство. Но между ними имеется и существенное различие, которое заключается в том, что первая – результат деятельности ученых, а другая – результат деятельности рядовых носителей того или иного языка, которые этот язык создали. Научная картина отражает научное сознание, а языковая – обыденное.

Исследователь научного текста С.В. Ракитина также уделяет внимание понятию языковой картины мира. Картина мира представляется как отображенные в сознании человека процесс и результат познания, результат фиксации содержательных составляющих концептуального пространства автора научного текста [8, с. 16]. Языковая картина мира трактуется как совокупность знаний о мире, выраженных в языке [8, с. 20].

Многие исследователи изучают рассматриваемую категорию с позиции её включённости в определённую культуру. Е.Ф. Лукашевич говорит о том, что образ мира, существующий в сознании носителей определённой культуры, является основополагающим компонентом культуры. Согласно автору, образ мира служит универсальным механизмом адаптации этноса к окружающему миру, поскольку им задаётся та система координат, в которых действует представитель данной культуры. Основным средством доступа к образу мира человека служит язык [9].

Глубокий и всесторонний анализ изучения языковой картины мира проведён И.Н. Тупицыной [10]. По мнению автора, языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализации действительности [10, с. 57].

В.И. Карасик представляет «картину мира» как целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании, а, говоря о языковой

картине мира, он отмечает, что коллективные представления являются её фундаментальной частью [11, с. 74]. Исследователь выделяет два полярных подхода к пониманию специфики рассматриваемого понятия. Первый предполагает отсутствие разницы между семантическими системами языков, базируясь на том, что все логические принципы и категории отражения мира универсальны по определению [11, с. 83]. Согласно второму подходу, разница между семантическими системами языков не только носит абсолютный характер, но и определяет восприятие мира, а также влияет на поведение людей в мире. В.И. Карасик считает, что истина находится посередине, между этими подходами. Автор подчёркивает, что язык не отражает мир, а интерпретирует его и делает акцент на том, что человеческое отражение имеет творческий характер, а, следовательно, в достаточной мере субъективный.

Таким образом, понятия субъекта, субъективности, интерсубъективности и языковой картины мира имеют вполне определённое отношение к языковой личности, и уточнение их сущности во многом проясняет ту позицию, с которой рассматривается языковая личность в рамках того или иного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 128 с.
3. Степанов, Ю. С. Язык и метод. К современной философии языка / Ю. С. Степанов. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 784 с.
4. Дорофеева, М. С. Категория субъекта в политической речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / М. С. Дорофеева ; Киев. нац. лингв. ун-т. – Киев, 2005. – 21 с.
5. Бенвенист, Э. О субъективности в языке / Э. Бенвенист // Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – Гл. 23. – С. 292–300.
6. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 655 с.
7. Уорф, Б. Лингвистика и логика / Б. Уорф // Новое в лингвистике. – 1960. – № 1. – С. 183–198.
8. Ракитина, С. В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / С. В. Ракитина ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 41 с.
9. Лукашевич, Е. Ф. Чтобы слово имело силу... / Е. Ф. Лукашевич // Языковая личность: текст, словарь, образ мира. К 70-летию чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулова : сб. ст. / Рос. гос. ун-т дружбы народов. – М., 2006. – С. 433–439.
10. Тупицына И. Н. Речевая коммуникация: личностно-когнитивное измерение : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.19 / И. Н. Тупицына. – М., 2005. – 264 л.
11. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

ДА ПЫТАННЯ АБ ІДЭНТЫФІКАЦЫІ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ ТЫПУ «АСНОВА+АСНОВА»

Праблема ідэнтыфікацыі складанага слова з'яўляецца адной з актуальных праблем беларускага мовазнаўства на сучасным этапе. Імкненне да больш дакладнага выяўлення правіл словаскладання і да ўсебаковага апісання тыпаў і мадэлей складаных слоў застаецца ў цэнтры ўвагі даследчыкаў. У навуковай літаратуры адсутнічае адзіны падыход да вызначэння спосабаў утварэння складаных слоў і, разам з тым, адзіны статус іх структурных кампанентаў. Так, складаныя словы кваліфікуюцца як «адзінкі, утвораныя шляхам складання слоў (уласна словаскладанне) і складання асноў (асноваскладанне)» [1, с. 515]. У навуковых працах многіх беларускіх даследчыкаў (А.А. Лукашанец, С.С. Клундук, Л.А. Гадуйка і інш.) знайшла адлюстраванне класіфікацыя спосабаў утварэння кампазітаў, прапанаваная А.І. Маісеевым, які вылучае *словаскладанне*, *асновасловаскладанне* і *асноваскладанне* [2, с. 117–118]. Даныя спосабы ўтварэння складаных слоў можна праілюстраваць наступнымі мадэлямі: 1) **слова+слова**: *аграном-практык*, *больш-мени*, *направа-налева*, *ягада-рабіна*; 2) **аснова+слова**: *агніста-зялёны*, *літаратурна-мастацкі*, *райцэнтр*, *узаемаадносінны*, *шклозавод*; 3) **аснова+аснова**: *белалобы*, *вокамгненна*, *даўганосы*, *драбналессе*, *красамоўства*, *чарнасліў*, *шырокалістоўны* (тут і далей прыклады з беларускай мастацкай літаратуры).

Аднак пры дэталёвым аналізе моўнага матэрыялу высвятляецца, што некаторыя ўтварэнні могуць быць аднесены як да словаскладання, ановасловаскладання, так і да ановаскладання, параўн.: *агульнанаходны*, *вадасховішча*, *вершаскладанне*, *шматабяцальны* і інш. Другі кампанент такіх утварэнняў можна разглядаць як аснову: *народны* < *народ*, *сховішча* < *схаваць*, *складанне* < *складаць*, *абяцальны* < *абяцаць* і як асобнае слова: *народны*, *сховішча*, *складанне*, *абяцальны*. Неадназначны статус падобных кампанентаў падкрэслівае дыфузнасць межаў паміж вылучанымі тыпамі і вядзе да неадназначнасці вылучэння словаўтваральных мадэлей па часцінамоўнаму крытэрыю.

У гэтым артыкуле мы прадставім асноўныя прынцыпы, на падставе якіх выбраныя намі з беларускіх мастацкіх твораў кампазіты належаць да тыпу «аснова+аснова».

Асноўным крытэрыем аднясення кампазітаў да тыпу «аснова+аснова» з'яўляецца несупадзенне іх кампанентаў з самастойнымі слоўнымі адзінкамі, параўн.: *аднавясковец* < *адн**, *вясковец**, *канакрад* < *кан**, *крад**, *камбрыг* <

кам*, брыг*. Аналіз фактычнага матэрыялу дазволіў выявіць, што ў якасці складанняў тыпу “аснова+аснова” выступаюць наступныя лексічныя адзінкі.

1) Кампазіты, словаўтваральнай базай якіх з’яўляецца атрыбутыўнае словазлучэнне. У выніку “сцяжэння” азначальнага кампанента (прыметніка, займенніка, парадкавага лічэбніка) з азначаемым (назоўнікам) узнікаюць адзінкі тыпу: *аднавясковец, аднакурснік, аднапакаёўка, вузкакалейка, пятнаццацігоддзе, сямігодка*. Варта падкрэсліць, што такія кампазіты ў якасці словаўтваральнай базы маюць як свабоднае словазлучэнне: *высакароднасць < высокі род, агульнаадукацыйны < агульная адукацыя, даўганосы < доўгі нос, вадаправод < праводзіць ваду, трыццаціскладовы < трыццаць складоў, шматзначны < шмат значыць*, так і несвабоднае словазлучэнне: *белагвардзейскі < Белая гвардыя, навагодні < Новы год, чырвонаармейскі < Чырвоная Армія* і інш. Сярод апошніх вылучаецца група складанняў, утвораных на базе устойлівых словазлучэнняў тапанімічнага характару: *паўночнаафрыканскі < Паўночная Афрыка, заходнебеларускі < Заходняя Беларусь, сярэднядзеньпроўскі < Сярэдняе Падняпроўе, чарнаморскі < Чорнае мора, Нова-Ерусалімскі < Новы Ерусалім* і інш.

2) Складаныя назоўнікі з другім кампанентам – аддзеяслоўным назоўнікам, які не суадносіцца з самастойна ўжываемым словам: *аднадумец < думец**, *самагубства < губства**, або з аддзеяслоўным назоўнікам, суадносным з самастойным словам, з нулявым суфіксам: *бамбавоз, буралом, вадаспад, громаадвод, дымаход, сенажаць, шкурадзёр* і інш.

3) Складаныя прыметнікі з другім кампанентам – дзеепрыметнікам і аб’ектнымі адносінамі паміж кампанентамі: *зубаапрацоўчы, ільнопрадзільны, лесагандлёвы* і інш.

4) Лексічныя адзінкі, утвораныя на базе кампазітаў: *асфальтабетонны < асфальтабетон, велікадушнасць < велікадушны, зларадства < зларадны, татара-мангольскі < татара-манголы, самавольнічаць < самавольны, жывапісны < жывапіс, ціхамірна < ціхамірны, злоўжыванне < злоўжываць, дзетдомавец < дзетдом* і інш.

5) Складаныя назоўнікі, кампаненты якіх карэлююць з суб’ектам і прэдыкатам у якасці самастойных адзінак: *вадаспад < вада спадае, крыгаход < крыгі ходзяць* і інш.

6) Складаныя назоўнікі з кампанентамі – скарочанымі асновамі: *выканком, калгас, паўпрэдства, сельмаг*, у тым ліку і літаральнымі скарачэннямі: *аблана, райза* і інш.

7) Лексічныя адзінкі з кампанентамі – каранёвымі марфемамі іншамоўнага паходжання, паколькі яны, як правіла, не ўжываюцца самастойна: *аграном, стэтаксон, этнаграфічны, фатаграфавачь* і інш.

8) Лексічныя адзінкі, якія на сучасным этапе разглядаюцца як простыя словы, але не страцілі генетычную сувязь з суадноснымі лексічнымі адзінкамі, якія паслужылі базай іх утварэння: *сёння < сяго дня, мядзведзь < мёд есці* і інш.

9) Лексічныя адзінкі, першы кампанент якіх можа кваліфікавацца як самастойнае слова (часцей за ўсё нязменнае), паколькі, па-першае, мы не

вылучаем асобна групу “слова+аснова”, па-другое, аналізуемы кампанент не скланяецца, з’яўляецца адначасова і словам, і асновай: *мімалётны, мімаходзь, шматабяцальны, супрацьнаветраны, уласнаручна, штодзённы* і інш.

10) Лексічныя адзінкі, утваральнай асновай якіх служаць асобныя словы: *лапавухі < лапы, вуха, ляніва-сонечны < лянівы, сонца*, у тым ліку і асабовыя імёны: *Лібава-Роменскі < Лібава, Ромны, Тройца-Сергіеўскі < Тройца, Сергій, Аршанска-Магілёўскі < Орша, Магілёў* і інш.

Як ілюструюць прыклады, кампазіты, якія належаць да тыпу «аснова+аснова», утвараюцца не толькі шляхам складання асноў, параўн.: *буралом, грэчкасей, пльытагон, хмарачос*, але і з дапамогай іншых традыцыйна вылучаемых спосабаў словаўтварэння, такіх як **афіксацыя**: *пустамеля, кніганоша, кулямётчык*; **канверсія**: *правафланговы, аднаногі* і **скарачэнне**: *валвыканкам, лясгас*.

Атрыманая ў выніку аналізу фактычнага матэрыялу даныя дазваляюць канстатаваць, што корпус складанняў тыпу «аснова+аснова» аб’ядноўвае найбольшую колькасць лексічных адзінак.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Беларуская мова : Энцыклапедыя / Беларус. Энцыкл. ; пад рэд. А. Я. Міхневіча ; рэдкал.: Б. І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелЭН, 1994. – 655 с.
2. Моисеев, А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском литературном языке : учеб. пособие / А. И. Моисеев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. – 206 с.

МЕТАМЕТАФОРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЛИНГВИСТОВ

В статье рассмотрены подходы филологов к трактовке понятия метаметафоры. Метаметафора изучается как в литературоведении, так и в языкознании. Результатом проведенного анализа научных работ является определение лингвистического статуса метаметафоры, которое раскрывает ее сущность и функции в художественном дискурсе.

Актуальность работы обусловлена тем, что известные в настоящее время исследования практически не касаются лингвистической природы сложной иерархической метафоры, размещенной в больших фрагментах художественного текста. Цель исследования – уточнение и обоснование понятия «метаметафора», определение ее лингвистического статуса, приемлемого для анализа художественного дискурса. Объектом данной работы являются метаметафоры в немецкоязычных художественных романах.

Метаметафора в художественном тексте значительного объема выполняет ведущую дискурсообразующую роль, поскольку создает основные концепты, художественные образы и пространственно-временные структуры, служащие сферой существования персонажей, объектов и явлений [1; 2]. Иерархическая метафора способствует созданию дискурса как целостного феномена, в котором взаимодействие всех лингвистических факторов создает новые качества и измерения.

В XX веке был сделан ряд попыток ввести понятие метаметафоры до того, как оно стало предметом систематического лингвистического исследования. Данное понятие вводилось поэтически, эмпирически, интуитивно как эквивалент понятия сложной, объемной метафоры.

Метаметафору как художественный термин в своем индивидуальном поэтическом понимании ввел Константин Кедров. Главную особенность метаметафоры он усматривал в двойной инверсии внутреннего и внешнего [3, с. 242]. В своеобразной трактовке К. Кедрова метаметафора – это метафора, в которой «каждая вещь меняет масштабы и, воплощаясь в более крупных сущностях, уподобляется Вселенной, космосу, а человек становится всевидящим» [3, с. 6].

Градация метафор по их сложности и объему, коррелирующая со сложностью художественного образа, выражает глубину художественного дискурса. В этом отношении представляет интерес научное исследование В.В. Рожкова [4], в котором изучена роль сложной составной метафоры в образовании текстовых концептов художественного произведения. Показан

процесс одновременного создания ведущих художественных образов и иерархии текстовых концептов, отражающей суть авторских интенций.

Текстообразующая и дискурсообразующая роль метафоры проявляется в ее активном участии в языковой организации, смысловом развертывании и реализации прагматического задания текста. «Исследование текстообразующей роли метафоры позволяет по-новому взглянуть на сравнительно малоизученный ее вид – развернутую метафору, а также расширить наши представления о процессах порождения и понимания текстов» [5]. Развернутая метафора – метафора, которая не ограничивается одним образом, а реализует несколько образов, связанных между собой единым, центральным, стержневым словом.

Термин «развернутая» или «расширенная» метафора упоминается в научных работах В.В. Виноградова, И.А. Гальперина, О.Г. Ревзиной, И.А. Русовой [4; 6; 7; 8]. Под развернутой метафорой понимают многочленную структуру, представляющую собой единство составных частей, каждая из которых является метафорическим образом. Развернутая метафора может реализоваться в широком контексте [6]. Метафоры, представленные на более высоком уровне, на уровне текста, называются композиционными метафорами [9, с. 85] или метаметафорами [10; 11; 12].

О.П. Воробьева понимает метаметафору как метафору о метафоре. Суть размышлений автора состоит в том, что определенной метафоре придаются еще и другие, оригинальные, авторские метафорические описания, т. е. метаметафоры, которыми поясняются и расширяются основные свойства и функции предыдущей метафоры [13, с. 76–83].

Однако объектом нашего интереса остаются текстовые метаметафоры, следовательно, такие, которые полностью размещены в художественном тексте и отображают сложный объект, образ или идею, а не надтекстовую рефлексию по поводу первичной метафоры.

Исследователи также понимают под метаметафорами метафоры на уровне текста, охватывающие более одного предложения, семантически связанные между собой и выражающие общую мысль, сконцентрированную в метафоре. Метаметафоры способствуют созданию иерархии метафор и образов в системе. Согласно Ульрике Зальс, эта система образов становится при этом герметичной, но в то же время остается открытой [12, с. 476].

В другой работе метаметафора рассматривается как сложное когнитивное образование, выражающее глубинные связи внутри самих компонентов, которыми выступают метафоры-словосочетания и метафоры-предложения. Как когнитивное явление на уровне текста метаметафора является результатом когнитивных операций реципиента текста, направленных на восприятие, обработку и воспроизведение фигурального содержания метаметафоры сквозь призму концептуальной и художественной картины мира реципиента [14, с. 43–44].

Л.С. Пихтовникова в своей работе ставит вопрос о корректном и уточненном названии объемной метафоры, состоящей из отдельных простых метафор, т. е. своего рода надметафоры. Претендентами на корректное

название могут быть: 1) сложная метафора; 2) композиционная метафора; 3) комплексная метафора; 4) супер-метафора; 5) гипер-метафора; 6) мета-метафора [15, с. 16].

Название «композиционная метафора» было предложено И.В. Арнольд. «Как образ, так и метафора или сравнение ... возможны на разных уровнях. Особый интерес представляет композиционная метафора, т. е. метафора, реализующаяся на уровне текста» [9, с. 85]. Но это понятие И.В. Арнольд использует исключительно в рамках стилистики декодирования, не уделяя внимания системным, текстообразующим качествам над-метафоры, ее структуре.

Название «комплексная метафора» также не отображает структуру и глубину этого «комплекса». Данный термин употреблен в работе И.В. Бровченко [16]. Под комплексной метафорой (*complex metaphor*) понимается метафора, которая возникает в результате концептуальной интеграции примарных метафор. Название «супер-метафора» лишь отображает объект с повышенными качествами и также не сообщает о его структуре и сущности. Название «гипер-» отображает объект с экстремальными качествами; это также не подходит для исследования над-метафоры в художественных произведениях. Наконец, название «мета-метафора» содержит такой смысл, что этот объект является системой из нескольких метафор, объединенных общей целью и семантикой. Системным качеством мета-метафоры является то, что она организовывает все свои составляющие как целостный код иносказания для передачи определенного емкого смысла. Осознание наличия мета-метафоры в художественном тексте происходит индуктивно – путем осмысления ее составляющих и их связей. При интерпретации художественного текста возможен обратный, дедуктивный ход – от мета-метафоры в целом до понимания роли и места ее составляющих – простых метафор [15].

Н.А. Фатеева использует понятие метатропа как масштабного кода иносказания, который создан автором или заимствован из других произведений. Развернутая, или расширенная метафора – наиболее близкое понятие, выражающее тот же смысл, что и метаметафора по Н.А. Фатеевой. Однако в работах, где используется «развернутая/расширенная метафора», не дана ее конкретизация и, тем более, не показаны ее функции в художественном дискурсе.

Для наших исследований наиболее подходящим является использование понятия метаметафоры по Н.А. Фатеевой. Именно этот подход акцентирует внимание на способности сложной, протяженной метафоры создавать многомерные коды смыслов, не выразимых вербально и являющихся основой художественного выражения масштабных идей и концептов. Монография Н.А. Фатеевой посвящена проблемам интертекстуальности в художественных текстах. Однако метафора не является непременным атрибутом интертекста, так же, как и необязательно его порождает. Для нас представляет ценность анализ метаметафоры сам по себе, в связи с ее

повышенной способностью выполнять задачи концептуализации и аксиологизации объектов, введенных в художественное произведение.

Концепция метаметафоры Н.А. Фатеевой является наиболее универсальной для исследования художественного дискурса. Хотя она исходит из принципа интертекстуальности, который выступает как свойство текста ассоциироваться с другими текстами, образующими вместе некий контекст, однако, при этом вовсе не имеется в виду непременно существование претекста для истолкования метаметафоры. Интертекстуальная активность, как следует из высказываний Н. А. Фатеевой, мобилизуется только тогда, когда читатель оказывается не в состоянии разрешить языковую и дискурсивную аномалию на уровне системы метафорических и метонимических переносов языка [11, с. 57].

При интертекстуальном взаимодействии планов (т. е. пространственно-временных структур текста) происходит заимствование не отдельных элементов, а некоторого «кода иносказания», включающего в себя семантические комплексы с неоднотипной структурой. Данные комплексы названы Н.А. Фатеевой метатропами, в том числе метаметафорами. Метатропы – это стоящие за конкретными языковыми образованиями (на всех уровнях текста) глубинные функциональные зависимости, структурирующие модель мира определенного автора [11, с. 54].

С учетом концепции метатропа по Н.А. Фатеевой, в том числе метаметафоры, определение метаметафоры эксплицировано Л.С. Пихтовниковой таким образом: метаметафора является сложной иерархической структурой, кодом иносказания, который трансформирует семантику текстовых объектов, образов, концептов, составляющих представления автора и его интенции. Благодаря иерархической структуре метаметафора скрепляет собой художественный текст, создавая парадигматические связи его фрагментов. С этой точки зрения метаметафора содействует самоорганизации смыслов текста, и, таким образом, она синергетична по своей природе [15, с. 16].

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию метаметафор, разработанную Н.А. Фатеевой [11, с. 73]:

1. Концептуальные метатропы (метаметафоры) создают из отдельных референциально-мыслительных комплексов целостную картину мира, которую описывает художественный текст. Средствами метатропов создается концепт в том смысле, в каком его понимают в когнитивной лингвистике.

2. Композиционные метатропы способствуют связности большого текста, обеспечивают его ритм и смысловое членение.

3. Операциональные метатропы преобразуют смысл в вербальные структуры речи. В широком смысле, следовательно, любой троп можно назвать операциональным. Однако, согласно примерам и разъяснениям в работе Н.А. Фатеевой, «операциональность» метатропа, на наш взгляд, выполняет иносказательную функцию в тексте, т. е. вводит новый «иносказательный код».

4. Ситуативные метатропы выражают наложение реальности (памяти) и воображения. Эти метаметафоры передают всевозможные комбинации воспоминаний (предшествующий текст) и воображаемые ситуации.

Нами обнаружены и проанализированы метаметафоры из романов немецких и австрийских авторов. Все метаметафоры могут быть классифицированы согласно определениям Н. А. Фатеевой. При этом отдельная метаметафора может входить в несколько из названных классов.

Приведем пример концептуальной метаметафоры (согласно классификации Н.А. Фатеевой) из романа Ф. Верфеля «Verdi. Roman der Oper»:

Stammbaum – so wuchert das heraldische Wortbild weiter in meiner grübelnden Phantasie – hat seltsam verknorrte Äste über ferne Länder gestreckt. In Schottland hat er gewurzelt und überall in England geblüht; mit einem der ältesten Geschlechter in Wales soll er blutsverwandt gewesen sein. Kräftige Schossen faßten Boden in Schweden, in Amerika, zuletzt in Steiermark und in Deutschland. Überall sind die Zweige abgestorben; in Großbritannien verdorrte der Stamm. Einzig bei uns hier im südlichen Österreich schoß ein letzter Ast in Saft: mein Vetter John Roger. Und diesen letzten Ast hat – England erwürgt! (Meyrink G.: Der Engel vom westlichen Fenster, S. 75).

Главный персонаж задумывается о своих предках, размышляет о своем генеалогическом древе, его род предстает как настоящее дерево с корнями, ветвями, способное цвести или погибнуть. В данной метаметафоре наблюдаются признаки концептуальной метафоры. В ней о геральдическом символе рода (генеалогическом древе) говорится так, как будто это живое растение: его род – дерево с корнем, ветками и ростками / *gewurzelt, Äste, Schosse*, которое может расти или погибнуть; сильные ростки укоренились / *kräftige Schosse faßten Boden*; ветки погибли / *die Zweige sind abgestorben*; ствол засох / *der Stamm verdorrte*; последняя ветка с налитыми плодами / *ein letzter Ast in Saft*.

Концептуальные отождествления – кузен = последний росток; генеалогическое дерево = живое растение – даны эксплицитно. В то же время метаметафора является операциональной, поскольку быстро и эксплицитно вводит код иносказания.

Таким образом, метаметафора представляет собой иерархическую структуру самостоятельных метафор, объединенных единой семантикой и целью. Метаметафора обеспечивает смысловую связность художественного дискурса, т. е. активно создает основные художественные образы, концепты и пространственно-временные структуры дискурса. Функция метаметафоры заключается в иносказательном представлении различных сторон объекта описания в художественном дискурсе. Отдельные самостоятельные метафоры в составе метаметафоры создают иерархический код, позволяющий адресату воспринимать объект описания как цельную систему; таким образом, достигается полное соответствие структуры метаметафоры и структуры значимых характеристик представленного ею объекта.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Коринь, С. Н. Метаметафора и пространство-время в немецкоязычном художественном дискурсе / С. Н. Коринь // Науковий Вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. Філологічні науки. – 2012. – № 24 (249). – с. 69–73.
2. Коринь, С. Н. Метафора и ведущие концепты художественного текста / С. Н. Коринь // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2007. – № 782. – с. 103–106.
3. Кедров, К. А. Компьютер любви: Стихотворения и поэмы / К. А. Кедров. – М.: Московская типография № 4 Госкомпечати СССР, 1990. – 175 с.
4. Ревзина, О. Г. Хронотоп в современном романе / О. Г. Ревзина // Художественный текст как динамическая система: материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию В. П. Григорьева / отв. ред. Н. А. Фатеева. – М.: Управление технологиями, 2006. – с. 265–279.
5. Билоус, Л. С. Текстобразующая роль метафоры: На материале американской научно-фантастической литературы : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. С. Билоус. – СПб., 2001. – 186 с.
6. Виноградов, В. В. О языке Толстого / В. В. Виноградов // Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой. – М.: Наука, 2003. – 394 с.
7. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1988. – 173 с.
8. Русова, И. А. Когнитивное исследование концептуальных метафор в «Сонетах» В. Шекспира и их переводах на русский язык : дис. канд. филол. наук : 10.02.20 / И. А. Русова. – Сургут, 2008. – 247 с.
9. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) / И. В. Арнольд. – [3-е изд.]. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
10. Рожков, В. В. Метафорическая художественная картина мира А. и Б. Стругацких: на материале романа «Трудно быть богом» : дис. канд. филол. наук: 10.02.01 / В. В. Рожков. – Новосибирск, 2007. – 228 с.
11. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности или интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М.: Агар, 2000. – 280 с.
12. Sals, U. Die Biographie der „Hure Babylon“. Forschungen zum Alten Testament, 2. Reihe. – Heidelberg: Mohr Siebeck, 2004. – 571 S.
13. Воробйова, О. П. Метафори про метафору: дидактичний сценарій / О. П. Воробйова // Записки з романо-германської філології. – 2010. – № 25. – с. 76–83.
14. Нагнибіда, Л. С. Синтаксична реалізація метафор у мистецтвознавчих текстах / Л. С. Нагнибіда // Філологічні науки. Волинський нац. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк: ВНУ ім. Л. Українки, 2009. – с. 41–45.
15. Піхтовнікова, Л. С. Метаметафора: уточнення терміну та підходи до аналізу (на матеріалі україномовних та німецькомовних байок і притч) // Вісник філологічного факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія». – 2012. – Вип. 64, № 994. – с. 15–18.
16. Бровченко, И. В. Составляющие метафоры с позиций традиционной и когнитивной теорий / И. В. Бровченко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – № 897. – с. 54–59.
17. Турамуратова, И. И. Метаметафора и метафора-текст: разграничение понятий / И. И. Турамуратова // Молодой ученый. – 2010. – Том II, № 1–2 (13). – с. 104–105.

ІСТОЧНИКИ ІЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛА

1. Meyrink G. Der Engel vom westlichen Fenster / G. Meyrink. – Zürich : Diogenes Verlag, 1983. – 248 S.

СУБСТАНТИВИРОВАННЫЕ ПРИЧАСТИЯ С УЗУАЛЬНЫМ И ОККАЗИОНАЛЬНЫМ СПОСОБАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В БИБЛИИ МАРТИНА ЛЮТЕРА

Как известно, подавляющее большинство слов возникает посредством словообразования, т.е. слова образуются в индоевропейских языках, с помощью аффиксации от уже имеющихся в языке слов [1, с. 36]. Общеизвестно, что приставки немецкого языка способны частично или полностью изменять значение слова.

В настоящей статье речь пойдет о субстантивированных причастиях немецкого языка, имеющих в своем составе приставку и, соответственно, приобретающих новые оттенки значения по сравнению со значением основообразующих для рассматриваемых причастий глаголов. Принимая во внимание вышесказанное, анализируемые причастные единицы можно разделить на причастия с узуальным и окказиональным способами образования. Первый термин характерен для субстантивированных причастий, образованных от основообразующих глаголов и имеющих фиксацию уже в словарях средневерхненемецкого языка с соответствующим префиксом в составе. Особенность причастий с окказиональным способом образования заключается в том, что в использованных в процессе анализа словарях средневерхненемецкого языка существуют словарные статьи для глаголов, образующих основу субстантивированных причастий, но при этом в них не зафиксированы соответствующие глаголы с приставками, входящими в состав образованных субстантивных единиц и, соответственно, вносящими новые оттенки значения.

Несмотря на то, что как особенности причастий современного немецкого языка, так и вопросы характерного для языка словосложения исследованы современными германистами, появление и историческое развитие немецких префиксов, их взаимодействие с другими частями речи, и, в результате взаимодействия приобретение соответствующими словами новых оттенков значения, остается не до конца исследованным, чем и обусловлена актуальность данной статьи.

В качестве источника текстовой выборки послужил перевод Библии, сделанный Мартином Лютером и его сподвижниками, заложивший начало становления современного немецкого языка. Общее количество извлеченного из данного текста причастий составило 900, из них 92 единицы (366 употреблений) относятся к субстантивированным, что свидетельствует о продуктивности формы в данном тексте.

Количество причастных окказиональных образований рассматриваемого типа составляет 3 единицы (4 фиксации соответственно). Все остальные субстантивированные причастия с учетом всех указанных выше признаков можно отнести к узуальным образованиям.

В результате анализа субстантивных единиц причастного типа выяснилось, что большинство причастий указанного типа имеют фиксацию основообразующих глаголов с префиксами в составе уже в словаре средневерхненемецкого языка, соответственно не вносят в контекст принципиально новых оттенков значения, ниже приведены примеры названных причастий.

Die Erschlagenen – ‘убитые’: (1) *Da kamen die Söhne Jakobs über die Erschlagenen und plünderten die Stadt...* [Быт. 34, 27] – ‘Сыновья Иакова пришли к убитым и разграбили город.’¹

В данном случае словарем зафиксирован глагол, заложенный в основу причастия: *erslahen* [2, с. 84], имеющий в современном немецком языке значение *erschlagen* – ‘бить, побить; ударить, колотить; пробивать’ [3, с. 289]; *töten* – ‘убивать’ [3, с. 846].

Аналогично складывается и во всех приведенных ниже примерах: *Dem Unterdrückten* – ‘угнетенному’: (2) *Lernet Gutes tun, trachtet nach Recht, helfet dem Unterdrückten, schaffet dem Waisen Recht und helfet der Witwen Sache!* [Ис. 1, 17] ‘Научитесь делать добро, ищите правды, помогайте угнетенному, защищайте сироту, вступайтесь за вдову.’

Основу приведенного в примере субстантивированного причастия образует глагол *unterdrucken* [2, с. 361], переводимый на современный язык как *unterdrücken* – ‘подавлять, угнетать’ [3, с. 882].

Den Verschlossenen – ‘заключенным’: (3) *...den Verschlossenen und Verlassenen in Israel...* [3 Царств 14, 10] ...‘Заключенным и покинутым в Израиле...’

Словарная статья для основообразующего глагола содержит следующую информацию: *versliezen* [2, с. 415], что переводится на современный язык как *verschließen* – ‘закрывать, запирасть’ [3, с. 911], *versperren* – ‘закрывать, запирасть’ [3, с. 914].

Der Verschnittene – ‘обрезанный’: (4) *Und der Verschnittene soll nicht sagen: Siehe, ich bin ein dürre Baum.* [Ис. 56, 3] ‘И да не говорит евнух: «Посмотри, я сухое дерево».’

В качестве основообразующего глагола для данного причастного субстантива выступает глагол *versnîden* [2, с. 415], имеющий в современном немецком языке значение *beschneiden* – ‘обрезать, подрезать’ [3, с. 155].

Die Verstoßenen – ‘изгнанные’: (5) *... und die Verstoßenen zum großen Volk machen* [Мих., 4, 7]. ‘И сделать изгнанных великим народом.’

¹ Здесь и в дальнейшем приводится собственный перевод Библии Мартина Лютера на русский язык, сохраняющий необходимые глагольные формы.

Фиксация соответствующего глагола в словарной статье: *verstößen* [2, с. 417], современному немецкому значению соответствует *verstoßen* – ‘нарушать; отвергать, изгонять’ [3, с. 915].

Ihren Zugetanen – ‘их преданным, привязанным’: (6) *Du Menschenkind, nimm dir ein Holz und schreibe darauf: Des Juda und der Kinder Israel samt ihren Zugetanen...* [Иез. 37, 16] ‘Ты, дитя человеческое, возьми дерево и напиши на нем: Иуде и детям Израилевым, всем их подданным.’

В данном случае, как и в предыдущих, в словарную статью заложено значение *zuotuen* [2, с. 496], эквивалентное в современном немецком языке следующим значениям: *schließen* – ‘закрывать, запирасть’ [3, с. 738], *zufügen* – ‘прибавлять, прилагать’ [3, с. 989].

Иначе обстоит с причастными субстантивами, для которых характерен окказиональный способ образования. К окказиональным относятся следующие единицы:

Angebranntes ‘накипь’: (7) *Aber das Angebrannte, wie fast es brennet, will nicht abgehen, denn es ist zu sehr angebrannt; es muß im Feuer verschmelzen* [Иез. 24, 12]. ‘Но накипь, горящая быстро, не сойдет, поскольку сильно пригорела; ее должен расплавить огонь.’

Dem Unvermögenden ‘немогущему’: (8) *Er gibt dem Müden Kraft und Stärke genug dem Unvermögenden.* [Ис. 40, 29] ‘Он дает уставшему силу, а немогущему крепость.’

Meine Mitgefangenen ‘заключенные вместе со мной’: (9) *Grüßet den Andronikus und den Junias, meine Gefreundeten und meine Mitgefangenen...* [Римл. 16, 7] ‘Поприветствуйте Андроника и Юнию, сродников моих и заключенных со мною...’

Ни одно из перечисленных причастий не имеет в словарях средневерхненемецкого языка соответствующих глаголов с приставками. Так, для причастия *das Angebrannte* ‘накипь’ в качестве основообразующего выступает глагол *brennen* [2, с. 44], зафиксированный в словаре средневерхненемецкого языка и переводимый на современный немецкий язык как *brennen* – ‘гореть, пылать’ [3, с. 186], *lodern* – ‘пылать, полыхать’ [3, с. 568]. При этом в исторических словарях, включенных в анализ [2; 4], отсутствует глагол *anbrennen*, впервые он появляется лишь в словаре братьев Гримм [5]. В данном случае очевидно приобретение глаголом нового оттенка значения благодаря появлению в его составе приставки *an-*, придающей глаголу одно из возможных значений, а именно: значение направленности действия [6, с. 53].

Аналогично складывается ситуация и с субстантивированным причастием *meine Mitgefangenen*. В историческом словаре присутствует словарная статья, включающая не только соответствующий основообразующий глагол, в нем закреплено уже соответствующее причастие *gefangen* [2, с. 124], имеющее в современном немецком языке значение *gefangen* – ‘пойманный, заключенный’ [3, с. 355]. Благодаря появлению в составе приставки *mit-* причастие приобретает дополнительное значение: значение совместности действия или состояния [6, с. 312].

Новый оттенок значения приобретает и субстантивированное причастие *dem Unvermögenden*, не входящее ни в один исторический словарь. При этом следует отметить вхождение в словарь основообразующего глагола: *vermögen* [2, с. 410], переводимого на современный немецкий язык как *zurechtkommen* – ‘справляться’ [3, с. 993], *vermögen* – ‘быть в состоянии, мочь’ [3, с. 908]. Следует при этом отметить отсутствие в историческом словаре не только однокоренных слов с приставкой *un-*, указанный словообразовательный элемент не входит ни в одну словарную статью средневерхненемецкого языка. При нескольких возможных, в данном случае указанный префикс вносит наиболее характерный и часто встречающийся оттенок значения: отрицание.

В результате проведенного анализа можно сделать следующие выводы: прежде всего, текст священного писания наполнен преимущественно причастиями с узуальным способом образования, их количество равно 88,7%. Наполняемость текста окказиональными образованиями составляет 3,3%. Поскольку включенные в анализ словари охватывают период средневерхненемецкого языка, а текст Библии Лютера был написан в нововержненемецкий период, появляется основание предположить, что одну из своих первых фиксаций указанные окказиональные субстантивы находят именно в Библии реформатора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мечковская, Н. Б. Общее языкознание: Сущность и история языка : учеб. пособие / Н. Б. Мечковская, Б. А. Плотников, А. Е. Супрун. – 2-е изд. – Минск : Выш. шк., 1993. – 287 с.
2. Beate, H. Kleines mittelhochdeutsches Wörterbuch / H. Beate. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2007. – 499 S.
3. Большой немецко-русский словарь / К. Лейн [и др.]. – 13-е изд. стереотип. – М : Русский язык-Медиа, 2006. – 1038 с.
4. Словарь словообразовательных элементов / М. Д. Степанова [и др.]. – М. : Рус. яз., 1979. – 536 с.
5. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. http://www.woerterbuchnetz.de/cgibin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&lemid=GA03440 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/>. – Дата доступа: 15.01.2018.
6. Словарь словообразовательных элементов / М. Д. Степанова [и др.]. – М. : Рус. яз. , 1979. – 536 с.

КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЯМОГО ОТРИЦАНИЯ В ДИАЛОГЕ НЕМЕЦКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

Отрицание есть философская категория, выражающая определённый тип отношения между двумя последовательными стадиями, состояниями развивающегося объекта, процесса. Являясь необходимым элементом характеристики окружающего мира, она представляет одну из исходных смысловых категорий и находит свое отражение в любом языке, проявляясь на всех уровнях языковой структуры [1].

Вопросы, к которым обращаются исследователи в процессе изучения данной категории, разнообразны. К ним относятся: определение понятия языкового и логического отрицания и т.д. Тем не менее, отрицание все еще является недостаточно разработанной темой.

Лингвистические аспекты категории отрицания как универсальной категории проявляются в специфических особенностях реализации отрицания для каждого конкретного языка, как в отношении системы используемых языковых форм, так и в отношении их реального функционирования [2, с. 313]. Так, фундаментальная основа изучения категории отрицания как языкового явления заложена в традиционной грамматике, для которой было характерно системное описание языковых средств её выражения с особым вниманием к эксплицитным средствам [Виноградов, 1947; Пешковский, 1935; Шендельс, 1957 и др.].

Актуализируя определённую реакцию человека на явления окружающей действительности, категория отрицания наиболее ярко проявляет себя в диалогическом дискурсе, поэтому настоящее исследование посвящено изучению способов передачи эксплицитного отрицания в диалоге художественной формы в немецком языке, который достаточно объективно отражает ситуации реального общения. Для этого методом сплошной выборки из детского романа немецкого писателя Эриха Кестнера «Эмиль и детективы» было отобрано 128 диалогических единств, в которых отрицание встретилось 281 раз. Из романа «Три человека в снегу» этого же писателя методом сплошной выборки было отобрано 220 диалогических единств. В них отрицание встретилось 597 раз.

Анализ коммуникативных типов в выборке с отрицанием показал, что чаще всего эксплицитное отрицание встречается в повествовательных (69,7 %) и побудительных структурах (20,5 %), напр.: *Vergiß es nicht!* Отрицание в вопросительных высказываниях оказалось менее употребительным (9,8 %). При этом из 0,1 выборки вопросов с отрицанием 80,7 % составили общие, напр.: „*Ist es nicht zu heiß?*“ *fragte sie,*

представляющие собой удостоверительные вопросы с высокой степенью уверенности. И одну пятую выборки (19,3 %) составили специальные вопросы, напр.: *Warum hat Teil nicht gezittert, als er nach dem Apfel zielte?*

Анализ семантических особенностей реплик с отрицанием выявил некоторые средства, которые придают всей реплике сдержанный тон и смягчают категоричность отрицания. Так, например, с помощью наречия *leider* в повествовательных конструкциях снижается уровень категоричности всей фразы: „*Fremdenloge gibt es **leider** bei uns nicht*“, *sagte das Fräulein an der Kasse*. В императивных структурах сослагательного наклонения с помощью частицы *bitte* достигается тот же эффект: „*Tun Sie nicht so, als ob Sie lesen **könnten!***“ *sagte er unwillig*, или: „*Und vergessen Sie, **bitte**, nicht, bei ihm anzufragen, ob er auch für Herrn Schulze einen Posten hat*“, *bat Hagedorn*. Противоположный эффект – увеличение категоричности отрицательного высказывания – достигается с помощью лексического повтора: *Nach einer Weile fragte Frau Kunkel: „Wie werden Sie das nur aushalten, Herr Geheimrat? **Ohne** Massage. **Ohne** Kognak. **Ohne** den warmen Ziegelstein. **Ohne** bürgerliche Küche. Und **ohne** Ihre Katzen im Schlafzimmer!*“

Использование императивных форм в побудительных предложениях при выражении негации предполагает психологически напряжённую ситуацию, когда адресат либо расстроен, либо возмущён, либо огорчён. Их прагматическая характеристика часто связана с негативной оценкой всего высказывания собеседника [3, с. 271]. Поэтому прагматические оттенки (отказ, возражение, несогласие, опровержение), сопровождаемые иллокуцией отрицания, окрашены как негодованием, возмущением, так и мягким укором:

- резкое возражение: „*Wollen Sie lieber hierbleiben?*“ – „***Aber nein***“, *erwiderte Johann*;

- возмущение: „*Dieser Schulze! **Er hat keine Adresse**. Er wohnt postlagernd!*“;

- опровержение: „*Wenn ich groß bin, kauf ich mir genau denselben.*“ – „***Du wirst niemals groß***“, *bemerkte der andere*;

- отказ принять приглашение: „*Trinken Sie eine Tasse Kaffee mit uns! Die Kunkel auch. Und stecken Sie sich eine Zigarre ins Gesicht!*“ – „***Sie wissen doch, dass ich nicht rauche***“, *sagte Frau Kunkel*;

- резкий протест: „*Wenn zwei Personen dasselbe denken, darf man sich etwas wünschen*“, *sagte Isolde verträumt*. – „***Ich bin keine Person!***“ *rief die Hausdame*;

- ирония: „*Tun Sie **nicht** so, als ob Sie lesen könnten!*“ *sagte er unwillig*. „*Es glaubt Ihnen ja doch **kein** Mensch.*“

Их конкретное смысловое наполнение интерпретируется с опорой на широкий контекст, что свидетельствует о дискурсивной зависимости эксплицитных языковых средств отрицания.

Анализ предшествующих реплик, которые представляют собой причину отрицания, выявил, что причина отрицания частотно реализуется повествовательными структурами (46,9 %). Из них лишь 22,6 % являются простыми повествованиями. 64,8 % и 12,6 % составили сложноподчиненные и сложносочиненные повествования соответственно. В таких повествованиях

выражается как предложение/совет, напр.: „**Sag's doch dem Schupo dort. Der nimmt ihn hopp.**“ – „**Ich mag nicht**“;

угроза: „**Wenn das noch ein einziges Mal vorkommt, nimmst dir dein Vater das Rad für immer weg.**“ – „**Ach, euch darf man aber auch gar nichts erzählen**“;

просьба: „**Aber vorher packen Sie, bitte, sämtliche Sachen in den Spankorb!**“
Sie warf die Arme empor. „**Niemals, niemals!**“;

так и модальное значение уверенности: „**Er meckert sicher**“, geb ich zur Antwort. – „**Der meckert nicht. Der erlaubt's**“; и неуверенности: „**Vielleicht kommt er mit dem nächsten Zug.**“ – „**Hoffentlich**“, jammerte die Großmutter, „**aber ich kann mir nicht helfen: die Sache gefällt mir nicht, die Sache gefällt mir nicht!**“

Вопросительные предложения также частотно вызывают отрицание (31,4 %). Встречаются как общие вопросы (19,4 %): „**Schiller? Meinen Sie den Schiller, der in der Waldschlösschenbrauerei Lagerverwalter ist?**“ – „**Nicht doch!**“; (среди них 6,9 % – вопросы-переспросы; 4,9% – усеченные вопросы; 0,1 % – удостоверительные вопросы; 2,9% – эллиптические вопросы), так и специальные (12 %) „**Wer noch?**“ – „**Das sage ich nicht!**“. В 14,3 % случаев – это эллиптические вопросы.

В 21,7 % случаев выборки были отмечены побудительные предложения, вызвавшие реакцию отрицания.

Отличия структурного характера реплик с отрицанием, вызванные предшествующими репликами, не были отмечены.

Реплики-реакции на отрицание могут свидетельствовать не только об однозначной интерпретации истинного смысла формы, но и о том, был или не был нарушен дружеский тон разговора выражением такого отрицания. Так, реагирующие реплики на отрицание в основном представлены повествованием (60,6 %), напр. „**Du bist wohl nicht aus Wilmersdorf, wie? Sonst wüsstest du längst, dass ich 'ne Hupe in der Hosentasche habe. Ich bin hier nämlich bekannt wie 'ne Missgeburt.**“ – „**Ich bin aus Neustadt. Und komme grade vom Bahnhof.**“ При этом в 23 % случаев они сами содержат отрицание, напр.: „**Wir kaufen nichts!**“ – „**Sie sollen gar nichts kaufen**“, bemerkte der arme Mann.

Анализ высказываний, содержащих эксплицитное отрицание, показал, что они функционируют в негативной сфере, воплощая речевую агрессию и формируя конфликтный тип общения. Так, в 2/5 выборки реакция на отрицание в диалоге реализуется восклицанием (23,5 %), напр.: „**Aber mir hat doch wer, der einen großen Umhängebart trug und die Kinder wie seine Westentasche kannte, ausdrücklich erklärt, das gefiele ihnen nicht!**“ – „**Quatsch!**“, при этом также с отрицанием (6,1 %), напр.: „**Sobald das Gespräch da ist, lassen Sie keinen Menschen ins Zimmer! Außer über Ihre Leiche.**“ – „**Auch dann nicht!**“

Спорадически за отрицанием может последовать побуждение к действию (3,1 %): „**Keine Ahnung. Immer hinterher. Weiter weiß ich vorderhand nichts.**“ – „**Sag's doch dem Schupo dort. Der nimmt ihn hopp.**“

Реагирующие реплики на отрицание в вопросе могут быть представлены общими вопросами (11 %) для уточнения информации. Специальные

вопросы в реакции на отрицание составили лишь 4,9 %: „*Sie sollen gar nichts kaufen*“, *bemerkte der arme Mann*. – „*Was wollen Sie denn dann hier?*“

С точки зрения языкового оформления отрицания самым частотным (56,2 %) явилась частица *nicht* ‘не’, основное эксплицитное средство выражения отрицания, так как она может отрицать как все предложение, так и его часть, относясь к любому члену предложения.

Анализ структуры предложений с отрицанием показал, что в 54,4 % случаев отрицание является семантически общим, т.е. относится ко всему предложению, отрицая сказуемое при помощи частицы „*nicht*“, напр.: „*Das kann er natürlich nicht*“, *meinte der Dieb nachlässig*. И лишь в 1,8 % случаев частица относилась к наречиям и существительным, напр.: *Nicht die Bohne, Mensch!* Именно эта частица наиболее полно выражает отрицательную функцию.

Материал показал, что такие грамматические средства как местоимение *kein*, которое является сопровождающим словом для существительного, отрицательные местоимения *nichts*, *niemand*, *nie* (*niemals*), слова-эквиваленты предложения „*nein*“ (7,5 %) и „*doch*“ (1,8 %) относятся к периферии. В 23,3 % случаев отрицание представляет собой частное и относится к дополнению, будучи оформленным местоимениями *kein*, *nichts*, напр.: *Lass nichts liegen, mein Junge!*; *Und wenn man kein Geld hat, geht man auf die Bank und lässt sein Gehirn als Pfand dort, und da kriegt man tausend Mark*. В 0,7 % случаев частного отрицания оно относилось к одушевленному дополнению, т.е. к личности через отрицательное местоимение *niemand*, напр.: „*Schleiche mal in Berlin, dass dich niemand sieht!*“ В 2,6 % случаев отрицание относится к обстоятельству – к обстоятельству места и времени (*nie*, *nirgendwo*), напр.: „*Ich habe gelernt, dass man Kinder niemals allein verreisen lassen soll.*“

Анализ коммуникативных типов предложений с эксплицитным отрицанием показал, что в большинстве случаев отрицание встречается в повествовательных предложениях. При этом отрицание способно заключать в себе не только функцию выражения несогласия, протеста, отрицания действительности, но и способно выражать дополнительные прагматические оттенки. Причиной для отрицания могут послужить высказывания с модальными значениями побуждения, уверенности/неуверенности. Следующие после фраз с отрицанием реплики, представляя собой реакцию на отрицание, также чаще всего реализуются в повествовательных предложениях, реже через восклицательные выражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая советская энциклопедия : [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
2. Милосердова, О. С. Эволюция исследований лингвистической категории отрицания (на материале немецкого языка) / О. С. Милосердова // Социально-экономические явления и процессы. – 2012. – № 11. – С. 313–317.

3. Милосердова, Е. В. Прагматические особенности функционирования косвенного и имплицитного отрицания в немецком диалогическом дискурсе / Е. В. Милосердова, О. С. Милосердова // Гуманитарные науки. Филология. – 2009. – Вып. 7 (75). – С. 268–272.

К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В середине 20-го века человечество вступило в абсолютно новую эпоху, которая сопровождалась развитием, а впоследствии, и бурным ростом информационных технологий. Развитие компьютерных и информационных технологий дало нам возможность приблизиться к вопросу информатизации современного общества, связанной с постоянным ростом интеграционных процессов, проникающих во все сферы нашей деятельности: производство, наука, образование, культура и, конечно, язык общества, с помощью которого необходимо описать все инновации.

Во 2-й половине 20-го века многие языки стали расширять свой словарный запас, что до сих пор продолжается. Наиболее значимые преобразования происходят в лексике языка. В компьютерной лексике и лексике информационных технологий основными словообразовательными способами являются заимствования, аффиксация, словосложение, аббревиация и контаминация.

Английская история связана с другими странами, что и привело к многочисленным языковым заимствованиям в разные периоды времени. Компьютерные термины и термины ИТ в большинстве случаев заимствовались сначала из латинского и греческого языков, позже из скандинавского и норманнского, и далее из французского и немецкого.

Заимствования из:

латинского – *code, modulation, adapter, pulse*;

греческого – *asynchronous, optical disk, disk-drive*;

скандинавского – *call, cast*;

французского – *screen, screenwriter, screensaver*;

немецкого – *hertz, damping*.

Лексико-семантический способ – одно из наиболее распространенных словообразовательных явлений, при котором новые слова возникают в результате изменений значений уже существующих слов. С течением времени разные значения многозначного слова могут утратить смысловую связь друг с другом и превратиться в самостоятельные слова-омонимы. Например, *Alpha geek* обозначает ‘самого продвинутого, умного члена команды, который способен решить любую задачу’. *Code Monkey* – это обидное название для ‘неопытного программиста, который имеет ограниченный набор навыков’. Также коллеги могут так называть программиста ‘не очень высокого уровня, которому платят меньше, хотя он работает, не покладая рук’. *Killer App* – это ‘приложение либо программа, которая превосходит все аналоги, лучше и качественнее других’. При

разработке новых гаджетов производители обычно стремятся разработать приложение или программу, которая поможет привлечь больше потенциальных покупателей. *Buzzword compliant*: когда о новой технологии говорят, что она *buzzword compliant*, то имеют в виду, что она 'имеет определенные характеристики только потому, что это модно, и описание кажется очень современным и впечатляющим'. *Boilerplate text / code* – выражение, которое появилось еще в начале прошлого века, когда тексты печатали на специальных станках. Чтобы распечатать тираж газет, набиралась специальная заготовка: на основу из изогнутого листа металла добавлялись текстовые элементы. Заготовка использовалась много раз, в ней менялись только отдельные элементы, так как заменить полностью все было достаточно трудоемко. *Boiler text* – 'неизменные части договора, инструкции, резюме, описания, как шаблон', которые всегда обязательно присутствуют и не меняются. В сленге программистов слово *text* заменилось на слово *code*, отсюда выражение *boilerplate code* обозначает 'фрагменты кода, которые многократно повторяются без изменений' [1].

Также одним из продуктивных способов образования слов является аббревиация. Названия компьютерных устройств и технических данных могут быть представлены сложными многокомпонентными словосочетаниями: *CSS – Cascading Style Sheets*, *DNS – Domain Name System*, *DOS – Disk Operating System*, *CPU – Central Processing Unit*. Широкую распространенность аббревиаций связывают с тенденцией к рационализации языка и экономии языковых усилий в современном обществе.

Словосложение, как способ образования новых слов, представляет собой «складывание» основ отдельно самостоятельных слов: *network* – 'сеть', *broadcast* – 'трансляция', *keyboard* – 'клавиатура', *mainframe* – 'базовый блок', *clipboard* – 'буфер обмена', *audiophile* – 'аудиофил', любитель высококачественной звуковой аппаратуры.

Префиксация – это способ словообразования, при котором новое слово образуется путем присоединения приставки. Присоединение происходит к целому производящему слову, поэтому данный способ словообразования действует только в рамках одной части речи: *antivirus*, *precode*, *subsystem*, *re-boot*, *pregame*.

Суффиксация – один из основных способов словообразования, при котором производимое слово образуется при присоединении к производящей основе суффикса. Также производящее и производимое слово могут относиться к одной части речи, а могут быть разными частями речи: *encoding*, *robotization*, *codeless*, *loader*, *emulation*.

Контаминация – это (лат. *contaminatio* — 'приведение в соприкосновение; смешение') образование нового слова или выражения путем скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собой какими-либо ассоциациями [2, с. 18]: *webinar* – (*web* 'сеть' + *seminar* 'семинар') – 'семинар или презентация, которые проводятся по сети, без непосредственного присутствия участников', *widget* – (*window* 'окно' + *gadget* 'устройство') 'вспомогательная мини-программа или элемент

веб-страницы, служащий для быстрого получения информации или решения отдельных задач’, *netiquette* – (*network* ‘сеть’ + *etiquette* ‘этикет’) ‘сетевой этикет, список правил, которые приняты при общении в сети’.

Знание способов словообразования остается важным аспектом при изучении любого языка. Как показывает практика и данное исследование, роль словообразования в компьютерной сфере и сфере информационных технологий состоит не столько в образовании новых слов, сколько в порождении уже существующих в языке слов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.etymonline.com/>. – Дата доступа: 23.12.2017.
2. Лаврова, Н. А. Контаминация в современном английском языке: *a fait accompli* / Н. А. Лаврова. – М. : Прометей, 2012. – 220 с.
3. A Dictionary of Computing. 6th ed. – Oxford : Oxford University Press, 2008.

БЕЛАРУСКАЯ МОВА ЯК ЗАМЕЖНАЯ НА ФІЛАЛАГІЧНЫМ ФАКУЛЬТЭЦЕ БДУ

Беларуская мова як замежная мае дастаткова працяглую і плённую гісторыю ў якасці вучэбнай дысцыпліны на філалагічным факультэце БДУ. З аднаго боку, яна рэалізуецца найпрост праз працу з замежнымі навучэнцамі як практыка беларускага маўлення; з другога боку, існавала як вучэбная дысцыпліна для студэнтаў 3-5 курсаў філфака, якія атрымлівалі дадатковую спецыяльнасць «Выкладчык беларускай мовы як замежнай».

Выкладанне беларускай мовы замежным студэнтам і стажорам на факультэце было і застаецца выніковым. Тут маецца на ўвазе не толькі добрае засваенне навучэнцамі самой мовы і пэўны ўзровень авалодання ёю, напр., ад пачатковага да базавага ці нават высокага (паколькі якраз па гэта – веды і практыку маўлення – яны сюды едуць). Пад выніковым мною разумеецца перш за ўсё той атрыманы багаж інфармацыі, досведу, матывацыі і імпэту, які дазваляе гэтым замежным стажорам (1) пісаць і абараняць у сваіх універсітэтах (нярэдка пры сукіраванні з беларускага боку) дыпломныя работы, магістарскія і/ці кандыдацкія дысертацыі, звязаныя з граматычным ладам беларускай мовы, з моўнай сітуацыяй у краіне, з моваю беларускага перыя-дычнага друку, з беларускай літаратурай і пад. – А. Бём, Ц. Вюншман, К. Гуртыг, А. Джукіч, А. Казакоўскі, С. Кіёсава, С. Компа, К. Кром, Д. Ламбрэхт, К. Мюнхоф, К. Прэнер, К. Сібата, П. Цэлер, С. Фішэр і інш.; (2) рыхтаваць сумесна са сваімі беларускімі выкладчыкамі дапаможнікі па практыцы беларускага маўлення і публікаваць іх пры садзеянні сваіх універсітэтаў, напр., на нямецкай мове: Hurtig / Ramza (2003), Vasova / Belenko / Busse (2003), Ramza / Tesch (2011); на японскай: Рамза / Кіёсава (2016); (3) самім выкладаць беларускую мову ў сваім універсітэце ці/і на факультэтыўных курсах – С. Хайль, К. Гуртыг, С. Тэш, М. Вашычак, С. Кіёсава, К. Сібата і інш.; (4) папулярываць беларускую мову і саму Беларусь у сваёй краіне, у тым ліку і праз публікаванне з уласнай ініцыятывы матэрыялаў (артыкулаў і/ці кніг) – А. Бём, Р. Бівальд, К. Гуртыг, С. Кіёсава, С. Компа і інш.

І вучоба, і такая «дзеянасць» іншаземных стажораў ажыццяўляецца, як правіла, дзякуючы заключаным дамовам аб супрацоўніцтве паміж БДУ і замежнымі ўніверсітэтамі. Яшчэ больш істотны момант – наяўнасць у замежных універсітэтах апантаных спецыялістаў, якія ў той ці іншай ступені знаёмяць студэнтаў з беларускай моваю і заахвочваюць да больш глыбокага яе вывучэння, напр., у Германіі гэта праф. К. Гутшміт† і С. Хайль (Берлін), праф. У. Юнгганс і К. Гуртыг (Ляйпцыг), праф. Г. Генчэль і праф. Г.-Б. Колер

(Ольдэнбург) і інш.; у Польшчы гэта праф. А. Абрэмбска-Яблон-ская†, праф. А. Барташэвіч, праф. А. Баршчэўскі і праф. Н. Баршчэўская, праф. Э. Смулкова (Варшава), праф. Л. Пісарэк (Вроцлаў) і інш. [1, с. 20; 2]; у Японіі: праф. Р. Курода і К. Сібата (Токіа), праф. Т. Усуяма і С. Кіёсава (Цукуба) і інш. У гэты рад належыць уключыць і спецыялістаў філфака, якія на працягу пэўнага часу (год і больш) выкладалі/выкладаюць беларускую мову за мяжой: Г. Басава (Йена), Ю. Бушлякоў† (Прага), С. Галяк (Бялград), А. Дарагакупец (Харбін), М. Кажарновіч (Браціслава), Н. Коруна (Нітра), В. Ляшук (Прэшаў), А. Рудэнка (Вена), С. Сматрычэнка (Брно), М. Супрунчук (Бялград) і інш. Гэты факт пацвердзіў і ўпершыню арганізаваны на філалагічным факультэце круглы стол «Беларуская мова як замежная» ў рамках Міжнароднай канферэнцыі «Мова – Літаратура – Культура» (Мінск, 2006), у якім прынялі ўдзел выкладчыкі з Венгрыі, Германіі, Польшчы, Расіі, Славакіі, Чэхіі і Швейцарыі. Фармат круглага стала «Беларуская мова як замежная: дасягненні, праблемы, перспектывы» быў прапанаваны і на V Міжнародным кангрэсе беларусістаў (Мінск, 2010), дзе асноўнымі дакладчыкамі былі Дж. Дынглі (Лондан) і Л. Пісарэк (Вроцлаў).

Між тым у параўнанні нават з пач. XXI ст. у 2010-я гады цікавасць да вывучэння, а тым самым і выкладання беларускай мовы спадае, што прадэманстравала і спроба арганізаваць праз 10 гадоў пасля першага збору круглы стол «Беларуская мова як замежная» падчас Міжнароднай канферэнцыі «Мова – Літаратура – Культура» (Мінск, 2016), у якім прынялі ўдзел выкладчыкі толькі з 4-х славянскіх краін: Польшчы, Расіі, Сербіі і Чэхіі. Такое становішча абумоўлена тым, што ў цяперашні час колькасць замежных студэнтаў і стажораў з заходнееўрапейскіх універсітэтаў (напр., Беластока, Берліна, Бона, Бохума, Дрэздэна, Йены, Любліна, Ляйпцыга і інш.), якія выбіралі беларускую мову для навучання ў сваіх універсітэтах, а потым актыўна ехалі на філалагічны факультэт БДУ, каб прайсці інтэнсіўны або адна-, двух- ці нават трохсеместровы курсы беларускай мовы, рэзка знізілася. І першасная прычына таму ў моўнай сітуацыі: беларуская мова не з’яўляецца асноўным сродкам камунікавання ў краіне. Прадбачачы такі ход падзей, У. Юнгганс падчас круглага стала ў 2006 г. адным з фактараў павышэння цікавасці да беларускай мовы ў Германіі назваў «умацаванне беларускай мовы на Беларусі» [3, с. 89]. Гэта відавочна: калі беларусы не камунікуюцца па-беларуску, то навошта замежнікам выдаткоўваць грошы на вывучэнне гэтай мовы?¹ У выніку ў большасці названых вышэй універсітэтаў Германіі беларуская мова ўжо не выкладаецца, таму і студэнты сталі прыязджаць адзінкавыя і спарадычна.

¹ Так меркаваны да выдання падручнік «Colloquial Belarusian» («Беларускае гутарковае маўленне») у суаўтарстве англійскіх славістаў Пітэра Мэ і Джыма Дынглі пасля рэфэрэндуму 1995 г. «памёр як камерцыйная прапанова» [4, с. 375]. У пачатку 2000-х гадоў Дж. Дынглі выказаў думку, што з’яўленне падручніка для англійскіх студэнтаў кшталту «Навучы сябе самога гаварыць па-беларуску» «можна будзе параўнаць з уваходам у трошку сюррэальны свет» [4, с. 377].

З другога боку, ёсць і пазітыўны зрух: беларуская мова становіцца (хоць і эпізадычна) запатрабаванай у невялікіх універсітэтах, напр., Універсітэт у Ольдэнбургу (Паўночная Германія). Праўда, вывучэнне яе абумоўлена найперш выкананнем фінансуемых нямецкімі фондамі навуковых праектаў: даследаваннем змешанага беларускарускага маўлення ў Беларусі ці даўніх нямецкіх запазычанняў або беларускай літаратуры першай трэці XX ст. Навуковыя даследаванні такога кшталту не патрабуюць ад выканаўцаў (студэнтаў, магістрантаў, аспірантаў) актыўнага валодання беларускай моваю, хаця такое ўменне, несумненна, вітаецца іх кіраўнікамі – праф. Г. Генчэлем і праф. Г.-Б. Колер. Больш за тое, абое кіраўнікоў пэўны час вывучалі беларускую мову на філалагічным факультэце БДУ і валодаюць ёю, прычым Г.-Б. Колер абсалютна свабодна паслугоўваецца беларускай моваю ў розных сферах.

Беларуская мова як замежная выкладалася і ва ўпершыню арганізаванай на філалагічным факультэце Міжнароднай школе беларускай мовы, літаратуры і культуры (1991), першымі слухачамі якой былі такія вядомыя славісты, як Г. Бідэр (Аўстрыя), К. Вулхайзер¹ (ЗША), Р. Курода (Японія) і інш. Школа функцыянавала тры сезоны. У якасці IV Летняга семінара беларускай мовы, літаратуры і культуры яна была адноўленая ў 1999 г. намаганнямі Л.І. Сямешкі, тагачаснага загадчыка кафедры сучаснай беларускай мовы. Між тым «зрабіць Міжнародны летнік беларускай мовы штогадовым, як планавалася, вылучыўшы ў самастойную адукацыйную структуру на філалагічным факультэце, па тым часе не атрымалася» [5, с. 41]. Двойчы, у 2000 і 2001 гг., кафедра сучаснай беларускай мовы на чале з новым загадчыкам З.І. Бадзевіч арганізоўвала і праводзіла школу ўвосень, але гэта нельга назваць удалай спробай: і не толькі праз абмежаваную напаяўняльнасць удзельнікамі, а найбольш праз перанагрузку саміх выкладчыкаў, паколькі заняткі ў школе супадалі з пачаткам семестра для беларускіх студэнтаў. Яшчэ раз «рэанімаваць» летнюю школу на філалагічным факультэце пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі ўдалося ў 2012 г., што бяспрэчна сведчыла пра яе запатрабаванасць.

Разам з тым трэба разумець, што летняя школа – гэта не той сегмент рынку, які дасць хуткі і важкі грашовы прыбытак, наадварот, па першым часе яна вымагае грунтоўнай дзяржаўнай фундацыі, якая можа (у лепшым выпадку) акупіцца праз дзясятка гадоў. Тут ідзеца і пра візавую падтрымку ўдзельнікаў школы, і пра арганізацыю іх культурнай праграмы, і пра забеспячэнне іх належнай вучэбнай літаратурай, і, урэшце, пра аплату працы саміх выкладчыкаў і лектараў, якія фактычна тры тыдні ахвяруюць са свайго законнага летняга адпачынку. Сутнасць правядзення такіх летніх школ не ў імгненнай матэрыяльнай карысці: яны працуюць, з аднаго боку, на

¹ Нельга не згадаць таго факта, што амерыканскі даследчык і выкладчык (на сёння) Універсітэта ў Брандайсе Курт Вулхайзер у 2010-я гг. сам арганізоўваў і праводзіў на тэрыторыі Польшчы, у Гайнаўцы, Інтэрнацыянальную летнюю школу беларусістыкі (International Summer School of Belarusian Studies, Hajnówka in Poland).

перспектыву, а з другога – на імідж краіны, на яе папулярызацыю, што ў выніку, як правіла, прыбыткова адгукаецца ў сферах і турызму, і адукацыі, і навукі. Між тым Летняя школа ў чарговы раз адноўлена ў 2015 г. з ініцыятывы зноў жа Л.І. Сямешкі ўжо на базе РІВШ БДУ і паспяхова адпрацавала 3 сезоны [гл. дэталева 5]. Правядзенне заняткаў у адноўленай школе актуалізавала адну з даўно наспелых лінгваметадычных праблем – недахоп кадраў, якія б былі здольныя выкладаць беларускую мову як замежную навучэнцам з розных, у тым ліку і нееўрапейскіх, краін і з розным узроўнем ведання не тое што беларускай, але і рускай моў. Маецца на ўвазе, што самі кадры валодаюць нейкай замежнай моваю, найперш – англійскай.

У свой час меркавалася, што якраз гэтую лакуну здолеюць «запоўніць» выпускнікі спецыялізацыі «Беларуская мова як замежная», што, як згадалася напачатку, была адкрыта на філалагічным факультэце. Запачаткаваная ў 2000 г. спецыялізацыя існавала да 2013 г. Асноўнымі праблемнымі момантамі пры падрыхтоўцы беларускіх студэнтаў па гэтай спецыялізацыі сталі: (1) адсутнасць адукацыйных стандартаў, паколькі ў нацыянальнай сістэме філалагічных кваліфікацый бракуе адукацыйнага напрамку «Беларуская мова як замежная»; (2) адсутнасць стабільнай базы для педагагічнай практыкі, бо нават калі на час яе праходжання на факультэце былі замежныя стажоры, якія вывучалі беларускую мову, не кожны выкладчык мог дазволіць студэнту весці такія заняткі (на гэта былі розныя прычыны: абмежаваная колькасць гадзін, нежаданне саміх стажораў працаваць з практыкантамі, інтэнсіўнасць курсу, індывідуальнасць праграмы, напр., заняткі з прафесурай, і пад.); (3) адсутнасць паўзроўневай праграмы навучання беларускай мове замежнікаў, якая стасавалася б з еўрапейскай сертыфікацыйнай праграмай выкладання моў; (4) адсутнасць адпаведных гэтай праграме падручнікаў, дапаможнікаў і тэстаў, якія былі б узорам для навучання і самастойнай працы студэнтаў, з аднаго боку, а з другога – служылі б пляцоўкай для абмеркавання, удасканалення і крэатыву [6; 7]. Варта сказаць, што ўсе гэтыя праблемы застаюцца вельмі надзённымі і па сённяшні дзень чакаюць свайго вырашэння.

Відавочна, што ўласна філалагічны факультэт БДУ не можа паўплываць на моўную сітуацыю ў краіне, як не можа і заахоціць заходнееўрапейскія ўніверсітэты ўводзіць там беларускую мову, але і мірыцца з самой сітуацыяй таксама не выпадае. Таму з мэтай канкрэтнага выйсця хаця б з аднаго «зачараванага кола» (раз няма адукацыйнага стандарту, ніводны дапаможнік для замежнікаў, нават нягледзячы на тое, што ён прайшоў паспяховаю 10-цігадовую апрабацыю ў розных універсітэтах, як выявілася, не можа атрымаць грыф Міністэрства адукацыі РБ, а значыць, не можа быць сродкам навучання) Л.І. Сямешка на базе РІВШ БДУ працуе (у тым ліку і са спецыялістамі з філфака) над стварэннем Дзяржаўнага адукацыйнага стандарту і сертыфікацыйных тэстаў па беларускай мове як замежнай. Першым плённым вынікам гэтай працы стала выданне ў 2016 і 2017 гг. лексічных мінімумаў па беларускай мове як замежнай для пачатковага і базавага ўзроўня [8; 9].

Распачатая праца вельмі паказальная для замежнікаў (і студэнтаў, і выкладчыкаў), бо яны пераконваюцца ў тым, што беларускі бок не аб'якавы да іхніх запытаў (атрымаць афіцыйны сертыфікат аб узроўні валодання імі беларускай моваю), што беларускія спецыялісты ўсведамляюць першаснасць сваёй ролі як у папулярызацыі і пашырэнні самой беларускай мовы, так і ў распрацоўцы лінгваметадычнага забеспячэння для дысцыпліны беларуская мова як замежная. Аднак адкрытым застаецца пытанне, ці такой апантанай працы энтузіястаў-прафесіяналаў будуць садзейнічаць тыя адукацыйныя структуры, у кампетэнцыю якіх наўпрост уваходзіць вырашэнне падобных праблем.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Важнік, С. А. Беларуская мова як замежная : сацыялінгвістычны, лінгваметадычны і ўласна лінгвістычны аспекты / С. А. Важнік // Язык и социум. : материалы VI Междунар. науч. конф., Минск, 3–4 дек. 2004 г. / редкол. Л. Н. Чумак (отв. ред.) и др. – Минск : БГУ, 2004. – С. 19–24.
2. Калета, Р. Беларуская мова як замежная ў Польшчы і ў свеце / Р. Калета // «Мова – Літаратура – Культура» : матэрыялы VIII Міжнар. навук. канф., Минск, 15–16 вер. 2016 г. У 2 ч. / Беларус. дзярж. ун-т. – Минск : РІВШ, 2016. – Ч. 2. – С. 159–165.
3. Юнгганс, У. Роля беларускай мовы ў нямецкай славістыцы ў пач. XXI стагоддзя / У. Юнгганс // «Мова – Літаратура – Культура» : матэрыялы V Міжнар. навук. канф. (да 80-годдзя праф. Л.М. Шакуна), Минск, 16–17 ліст. 2006 г. / Беларус. дзярж. ун-т. – Минск : Права і эканоміка, 2007. – С. 85–90.
4. Дынглі, Дж. Падручнік беларускай мовы : для каго і навошта? / Дж. Дынглі // Новае слова ў мовазнаўстве : матэрыялы V Міжнар. кангрэса беларусістаў «Новае слова ў беларусістыцы», 20–21 мая 2010 г.. – Минск : Выд-ва «Четыре четверти», 2012. – С. 373–377. – (Беларусістыка=Albaruthenica; кн. 32).
5. Сямешка, Л. І. Міжнародная летняя школа беларусістыкі : з гісторыі правядзення / Л. І. Сямешка // Беларуская мова як замежная. – Варшава, 2017. – № 1. – С. 38–42.
6. Рамза, Т. Р. Беларуская мова і еўрапейская сістэма моўнай адукацыі: ігнаруем ці далучаемся? / Т. Р. Рамза // «Мова – Літаратура – Культура» : матэрыялы V Міжнар. навук. канф. (да 80-годдзя праф. Л.М. Шакуна), Минск, 16–17 ліст. 2006 г. / Беларус. дзярж. ун-т. – Минск : Права і эканоміка, 2007. – С. 71–74.
7. Рамза, Т. Р. Учебник белорусского языка для инофонов: актуальные проблемы / Т. Р. Рамза // Тезисы докладов Междунар. науч.-практ. конф. «Нанотехнологии в лингвистике и в лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего образовательного пространства стран СНГ», Москва, 14–16 ноября 2007 г. – М. : МГЛУ, 2007. – С. 47.
8. Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Элементарны ўзровень (A1). Агульнае валоданне / склад. : Л. І. Сямешка [і інш.]. – Минск : РІВШ, 2016. – 76 с.
9. Лексічны мінімум па беларускай мове як замежнай. Базавы ўзровень (A2) Агульнае валоданне / склад. : Л. І. Сямешка [і інш.]. – Минск : РІВШ, 2017. – 112 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК НАИБОЛЕЕ СЛОЖНЫЙ ПЛАСТ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из средств выразительной литературной речи являются фразеологические единицы, или фразеологизмы. Фразеологизм — устойчивое выражение со значением, непосредственно не выводимым из значений его частей, одна из которых (как правило, первая) ослаблена или модифицирована в своем собственно номинативном значении (например, *золотая молодежь, желтая пресса*) [1, с. 359].

Фразеологические единицы заполняют пробелы в лексической системе какого-либо языка, которая не может в полной мере покрыть наименование новых сторон действительности, познанных человеком, и в большинстве случаев выступают единственными обозначениями предметов, явлений, качеств, процессов, операций, состояний и т.д.

Фразеологизмы, или идиомы — сложнейшее явление в языке, изучение которого нуждается в своем методе исследования, а также в использовании данных других наук: лексикологии, лексикографии, грамматики, фонетики, стилистики, переводоведения, истории в целом и истории языка в частности, культурологии, философии и страноведения [2, с. 5].

Большинство лингвистов приравнивает фразеологизм к одному целому слову, так как он имеет высокую семантическую целостность и употребляется в речи как одна единица. Однако следует отметить, что, как правило, его части соотносятся друг с другом как части сложного слова, а в целом фразеологизм схож со словом как с лексемой, а не отдельной словоформой, то есть он эквивалентен грамматически изменяемому слову: в речи фразеологизм изменяется грамматически только в одном компоненте, хотя грамматически оформленными (раздельнооформленными) становятся все компоненты фразеологической единицы: *take care, takes care, took care, taking care, taken care* и т. п. — с изменением первого компонента фразеологизма [3, с. 203–204].

Стоит обратить внимание, что обогащение словарного состава любого языка, в том числе и английского, происходит не только за счет образования новых слов, но и за счет пополнения его новыми устойчивыми выражениями, то есть словосочетаниями. Словосочетание же может быть и свободным, и устойчивым [4, с. 198].

Однако фразеологическая единица отличается от смежных языковых и речевых образований особым экспрессивно-образным значением, целостностью фразеологической номинации, раздельнооформленностью

компонентного состава, специфической воспроизводимостью, особой (фразеологической) устойчивостью.

Значимость каждого из указанных признаков для той или иной фразеологической единицы во многом зависит от ее структурно-семантического своеобразия. В связи с этим возникает необходимость в классификации фразеологизмов [5, с. 256].

Как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике было сделано немало попыток классификации фразеологизмов. Так академик В.В. Виноградов выделяет фразеологические сращения (fusions) – *to kiss the hare's foot, to kick the bucket, the king's picture*; фразеологические единства (unities) – *to turn over a new leaf, to dance on a tight rope*; фразеологические сочетания (combinations) – *bosom friend, to get in touch with* [6, с. 205–206].

Классификация профессора А.В. Кунина опирается на функции фразеологических единиц в речевой деятельности, которая выражается в их структурно-семантических характеристиках: 1) номинативные – *an old bird, a queer bird* (субстантивные); *alive and kicking, (as) pretty as a picture* (адъективные); *hide and hair, neck and crop* (адвербиальные); *in force, at the head of* (предложные); 2) номинативно-коммуникативные – *twiddle one's thumbs, to dance on a volcano, to carry the day*; 3) междометные и модальные фразеологические единицы – *by the Lord Harry!, sakes alive!*; 4) коммуникативные (поговорки и пословицы) – *good health is above wealth, the world is a small place* [2, с. 172, 186].

Как видно, идиоматика – один из важнейших компонентов любого языка. И в родном языке люди часто используют различные клише, штампы, крылатые выражения, иногда даже не замечая этого. Тем не менее, на сегодняшний день все больше людей стремятся освоить иностранный язык. И, изучая иностранный язык, они сталкиваются с проблемой перевода некоторых фраз, а порой и текстов, с трудностями понимания иноязычной речи, в которой содержатся устойчивые выражения, или фразеологизмы.

Устройство современного английского языка является аналитическим, следовательно, грамматические структуры внутри фраз и сочетаний передаются с помощью служебных слов (предлогов, артиклей, модальных слов и т.д.), также для английского языка вследствие его аналитизма характерен фиксированный порядок слов и контекст. Данные черты английского языка проникают и во всю английскую идиоматику, оказывают влияние на структуру фразеологизмов. Ср.: *the man of the hour* и 'герой дня', *worship the golden calf* и 'поклоняться золотому тельцу' и т. п.

Однако необходимо помнить, что, несмотря на преобладающие черты аналитизма, в английской идиоматике имеются и признаки синтетизма: например, повсеместное употребление сравнительной степени прилагательных в адъективных сравнениях – *(as) good as gold*.

Также существуют фразеологические единицы, которые в речи могут подвергаться изменениям. Например, глагольный компонент может употребляться в действительном залоге или пассивном. Так, используя

фразеологизм *to lead somebody the garden path* в речи, можно сказать “*Jess lead Mike up the garden path in that business*” и “*I don't like to be lead up the garden path*”. Глагольный компонент может изменяться по временам, лицам и числам, выступать в неличной форме.

Субстантивные фразеологические единицы могут встречаться в тексте в форме множественного числа: *a snake in the grass – snakes in the grass*.

Адъективные фразеологические единицы также подвержены изменениям. Например, у адъективной компаративной фразеологической единицы *as happy as a king* компонент-существительное может быть использовано во множественном числе, если того требует контекст: „*We were as happy as kings*“.

Помимо изменяемых, есть неизменяемые в речи фразеологические единицы: *back to square one, at the end of the day*, и др. [7, с. 209–210].

Стоит отметить, что возникает немало трудностей не только при изучении фразеологизмов ИЯ, но и при обучении фразеологии.

Непосредственным средством организации работы учителя и учащихся является упражнение. Как писал Э.Г. Азимов, «упражнение – структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [8, с. 322]. Соответственно, определение типа упражнения, его структуры, функций и содержания является важнейшей задачей учителя.

При обучении фразеологизмам ИЯ учитель сталкивается с проблемой отсутствия в методике преподавания единой типологии упражнений для обучения идиомам ИЯ, а ведь учителю необходимо умело подбирать целесообразные и посильные упражнения, которые будут соответствовать характеру формирования того или иного навыка или умения.

Таким образом, в ходе организации процесса усвоения материала по фразеологизмам учитель должен самостоятельно:

- подобрать последовательность упражнений, необходимую для формирования ключевых компетенций учащихся;
- выяснить наиболее подходящее соотношение упражнений определенных типов и видов;
- обеспечить регулярность выполнения подобранных им упражнений;
- гарантировать правильное взаимодействие видов речевой деятельности и аспектов языка на уровне упражнений по фразеологизмам ИЯ.

Нельзя забывать, что система упражнений представляет собой фундамент системы обучения, и каждое упражнение должно основываться на организованных действиях учащихся и быть направлено на формирование и развитие ключевых компетенций учащихся.

Несомненно, фразеологизмы – уникальное явление в каждом языке и в каждой культуре. Исследователи в области лингвистики и лексикологии, в частности, подчеркивают важность этой языковой единицы. Именно поэтому было сделано столько попыток классификации фразеологизмов как в отечественной лингвистике (В.В. Виноградов,

Б.Н. Головин, А.В. Кунин, Н.Н. Амосова, А.И. Смирницкий), так и в зарубежной (Ш. Балли, Дж.Л. Апперсон).

Существует много проблем в изучении фразеологии как раздела лексики, соответственно, возникают трудности при обучении фразеологизмам иностранного языка. Главная задача ученых-методистов на данном этапе – создание единой системы упражнений для обучения фразеологизмам иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шведова, Н. Ю. Русский семантический словарь / Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2003. – 712 с.
2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для институтов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М. : Высшая школа, 1996. – 381 с.
3. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Омен, 1998. – 260 с.
4. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – М. : Наука, 2012. – 376 с.
5. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Вводный курс : учеб. пособие для студентов филологических специальных высших учебных заведений / Н. Ф. Алефиренко; под ред. О. В. Агаповой. – М. : Академия, 2004. – 68 с.
6. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография. Избранные труды / В. В. Виноградов; под ред. В. Г. Костомарова. – М. : Наука, 1977. – 312 с.
7. Иванова, Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. В. Иванова. – М. : Академия, 2011. – 352 с.
8. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ

Каждый живой язык постоянно изменяется в ответ на изменяющиеся условия жизни общества. Именно лексический уровень языка заметнее и быстрее всего реагирует на перемены в обществе. Лексическое обогащение языка осуществляется во многом за счёт появления неологизмов. Шведский язык изобилует неологизмами, которые передают новые понятия и явления. Ежегодно Шведский языковой совет регистрирует новые слова и фразы в шведском языке, а также новые значения уже существующих слов и публикует список самых популярных шведских неологизмов. Основными сферами, в которых появляются неологизмы, являются научно-техническая (в силу стремительного развития науки и техники) и общественно-политическая (в силу освещённости в СМИ).

Современные информационные технологии стали неотъемлемой частью современной жизни, поэтому неудивительно, что шведский язык пополнился такими новыми словами, как *Youtuber* ‘человек, размещающий фильмы на Youtube настолько часто, что это можно рассматривать как его профессию’, *annonsblockerare* ‘блокировщик рекламы, то есть программа, которая препятствует появлению рекламы на веб-страницах’, *blippbetalning* ‘бесконтактный карточный платёж’, *Svischa* ‘использовать приложение для перевода денег’, *smartplåster* ‘пластырь, собирающий информацию о травме и отправляющий эту информацию врачу или на компьютер, или на мобильный телефон’, *filterbubbla* ‘индивидуально настроенный выбор контента в Интернете, который автоматически отфильтровывается, например, путем регистрации предыдущих поисковых запросов’. Также появилось множество слов с элементом *e-*, обозначающим принадлежность к сфере Интернета: *e-brev* ‘электронное письмо’, *e-handel* ‘электронная торговля’, *e-cigaretter* ‘электронные сигареты’, *e-pengar* ‘электронные деньги’.

Быстрое развитие и широкая популярность социальных сетей породило возникновение таких неологизмов, как *selfie* ‘автопортрет, опубликованный в социальных сетях’ и образованное по аналогии с ним слово *groupie* ‘фото группы, включая фотографа’, *selfiepinne* ‘палка для селфи’, *geotagga* ‘снабжать фотографию информацией о географическом местоположении’.

В ходе обсуждения негативного влияния гаджетов также возникает потребность в новой лексике: *mobilmisbruk* ‘чрезмерное использование мобильных телефонов’, *ögonkramp* ‘судороги в глазу из-за слишком длительного или близкого использования мобильного телефона’, *mobilizombie*

‘пользователь мобильного телефона, который так поглощён телефоном, что не замечает ничего вокруг’, *rattsurfa* ‘использовать мобильные телефоны или другое оборудование, которое ограничивает внимание во время вождения’.

Недавние общественно-политические события также нашли отражение в лексическом составе шведского языка. Например, слово *nagelprotest* ‘протест, выраженный путем рисования ногтей в символическом цвете’ появилось в шведском языке в 2013 году в связи с протестом шведских спортсменок против российского закона о гей-пропаганде. А благодаря выступлениям президента США Дональда Трампа и присуждению Бобу Дилану Нобелевской премии по литературе в 2016 году получили распространение такие неологизмы, как *trumpifisering* ‘публичное выступление в риторическом стиле, цель которого стать замеченным, не принимая во внимание последствия или факты’, *fejcade nyheter* ‘ложь, которая представляется как истина в СМИ’ и *dylanman* ‘человек, который восхищается Бобом Диланом и считает, что хорошо его понимает’. В связи с возможным выходом Великобритании и Греции из ЕС появились неологизмы *brexit* и *grexit*, а проблемы войн, террора и беженцев привели к частому использованию в СМИ таких слов, как *EU-migrant* ‘гражданин ЕС, который временно проживает в другой стране ЕС для улучшения своего материального или социального положения’, *transitflykting* ‘беженец, пересекающий страну на пути в ту страну, где собирается остаться’, *terrorresa* ‘поездка для участия в тренировках и действиях террористических групп’.

Поскольку все сферы жизни претерпевают изменения, то и неологизмы охватывают абсолютно разные сферы. Так, существующие сейчас слова *veganisera* ‘делать веганскую версию блюда, которое традиционно содержит продукты животного происхождения’, *regnsbågsbarn* ‘дети, живущие в однополых семьях’, *klicktivism* ‘использование социальных сетей для продвижения какого-либо дела’ или *serieotrohet* ‘просмотр эпизода любимого телесериала пары в одиночку, не дождавшись партнёра’ вызвали бы недоумение лет десять назад.

Источником неологизмов в современном шведском языке чаще всего выступает английский язык. Некоторые английские заимствования в шведском языке не изменяются (*outsourcing*, *hashtag*, *facerape*), но в большинстве своём неологизмы из английского языка, попадая в шведский язык, ассимилируются согласно шведским словообразовательным моделям и приобретают шведский фонетический и грамматический облик. Некоторые английские неологизмы существуют в шведском языке в нескольких вариантах: *mejla/e-posta*, *facebooka/fejsbooka*, *skupa/skajpa*. Английские слова иногда используются в качестве основы для образования новых сложных шведских слов-гибридов: *färgdisplay* ‘цветной дисплей’, *sockerskrubb* ‘сахарный скраб’, *ögonmakeup* ‘макияж глаз’.

Интересные изменения в лексическом составе шведского языка также происходят на фоне популярности в стране вопросов гендерного равенства и гендерной нейтральности. После многочисленных дебатов о нейтральном

местоимении в шведском языке в 2015 году официально появилось новое слово – местоимение *hen* ‘он/она’, которое используется в качестве гендерно-нейтрального термина обозначения человека или для обозначения человека, который не хочет или не может классифицировать себя как мужчина или женщина. Использование слова *hen* позволяет избежать ряда неловких ситуаций при общении, например, когда пол человека неизвестен, а также в разговоре с представителями нетрадиционной ориентации.

В современном шведском языке как никогда актуально стремление к политкорректности. Например, не приветствуется использование названий профессий, оканчивающихся на *-man* ‘мужчина’: *reklamman*, *talesman*, *riksdagsman*, так как подобные слова исключают женщин, работающих в этих должностях или профессиях. Вместо таких слов необходимо использовать гендерно нейтральные слова: *reklamare*, *talesperson*, *riksdagsledasmot*. Шведские лингвисты рекомендуют избегать разных слов для мужчин и женщин-обладателей той же профессии. Это касается даже случаев, когда такие слова уже давно существуют в языке. Например, слова *dansös* ‘танцовщица’ и *skådespelerska* ‘актриса’ следует заменять нейтральными *dansare* и *skådespelare*.

В угоду политкорректности некоторые слова исчезают из языка и заменяются на новые. Так, название шведского пирожного *negerboll*, где есть слово *neger* ‘негр’, заменяется на *chokladboll* ‘шоколадный шарик’ или *kokosboll* ‘кокосовый шарик’, а говоря о людях с ограниченными возможностями вместо слов *funktionshinder* или *funktionsnedsättning* предпочтительнее использовать недискриминирующие *funktionsvariationer* или *funktionsskillnader*.

Таким образом, проанализированные выше изменения в современной шведской лексике – это изменения, без которых не обойтись в меняющемся мире и благодаря которым шведский язык идет в ногу со временем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nyordslistor [Electronic resource] : Institutet för språk och folkminnen. – Mode of access: <http://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/nyord.html> . – Date of access: 20.01.2018.
2. Språkbloggen [Electronic resource] : Språktidningen. Mode of access: <http://spraktidningen.se> . – Date of access: 20.01.2018.

**СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ УЧЕБНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

В последние десятилетия в лингвистических исследованиях отмечается фокусирование внимания на изучении различных типов текстов. В частности, исследователи обращаются и к особенностям структурной организации представленных в различных культурах текстов, и к функционированию этноспецифичных лексических единиц, и к культурно детерминированным особенностям развития темы и способов аргументации и многим другим аспектам.

Тексты малого объема обладают не меньшей познавательной ценностью, чем традиционно рассматриваемые тексты в лингвистике (фольклорные, художественные, рекламные, эпистолярные и т.д.). Они способны транслировать и аккумулировать важные культурные смыслы, а также могут скрывать существенные культурно обусловленные различия.

Учебное объявление как тип текста обладает рядом ценных (в плане межкультурного сопоставления) характеристик, причем не только структурного, но и коммуникативно-прагматического характера. В частности, это наличие четко выраженных пределов: начала, конца и основного содержания, а также тематическая определенность и завершенность текста учебного объявления, его адресатность и целенаправленность. Данные особенности учебных объявлений не являются идентичными в тех или иных языковых культурах, а, напротив, находясь под влиянием конкретного языка или его носителей, приобретают культурно специфические черты. Как раз этот факт и представляет особую ценность для научного исследования, позволяя приблизиться к пониманию «чужой» культуры.

Целью данной статьи является выявление структурно-смысловых и прагматических характеристик немецко- и русскоязычных учебных объявлений.

Материалом для исследования послужили учебные объявления на немецком и русском языках. Объявления на немецком языке были отобраны в университетах городов Бонна и Штутгарта, а также на Интернет-сайте Свободного университета Берлина, русскоязычные объявления – в Минском государственном лингвистическом университете, Белорусском государственном университете, Белорусском государственном техническом университете, а также Белорусском государственном экономическом

университете. Всего было проанализировано 400 текстов учебных объявлений (по 200 на каждом названном языке).

Учебное объявление представляет собой монологический, письменный, моделированный (имеет заранее заданный формат), преимущественно знаково-однородный тип текста, выполняющий репрезентативную и/или директивную коммуникативную функцию. Прототипическая структура объявления имеет трехчастный характер и включает основную информирующую часть (обычно представленную композиционной схемой **«темпоральный конкретизатор + основная часть + пространственный конкретизатор»**) и две фатические (контактоустанавливающую и контакторазмыкающую). При этом содержательная часть представляет собой обязательный инвариантный компонент, в то время как контактоустанавливающий и контакторазмыкающий компоненты могут опускаться.

Анализ практического материала показал, что в структуре как немецкоязычных, так и русскоязычных объявлений наблюдается варьирование частей. В частности, трехкомпонентная структура свойственна 43 % немецких и 40 % русских объявлений. 44 % русскоязычных объявлений и 41 % объявлений на немецком языке состоят из двух частей (99 % русскоязычных объявлений имеют структуру «контактоустанавливающая часть + информирующая, 1 % – информирующая часть + контакторазмыкающая; в 74 % немецкоязычных объявлений отсутствует контакторазмыкающая часть, в 26 % – контактоустанавливающая»). И лишь незначительное количество (16 %) учебных немецких и русских объявлений имеют однокомпонентную структуру. Превалирование схемы «контактоустанавливающая часть + информирующая» в двухкомпонентных русскоязычных объявлениях объясняется тем, что адресант фиксируется в содержательной части, и, следовательно, необходимость в контактоустанавливающей части отпадает. В двухкомпонентных немецкоязычных объявлениях высокий процент отсутствия контакторазмыкающей части связан с тем фактом, что в 41 % случаев информация об адресанте указывается над контактоустанавливающей частью и частично в содержательной части.

Для контактоустанавливающей части русскоязычных учебных объявлений типично использование двух основных компонентов: формулы привлечения внимания и обращения. Данные компоненты выражены с помощью элемента *Внимание!* (12 %), обращений типа *Уважаемые студенты!* (18 %), синкретичных контактоустанавливающих формул (например, *Вниманию студентов!*), общий процент которых достаточно высок (23,3 %), а также с использованием компонента *Объявление* (11 %). Сравнительно в небольшом количестве русскоязычных объявлений в контактоустанавливающей части представлена иллюкутивная направленность текста (4,2 %) и проспективная экспликация его темы – в 8 % текстов (из них лишь в 2 % зафиксирована учебная тематика, в 6 % остальных случаев тема связана с культурно-развлекательными мероприятиями).

Перспективная экспликация темы учебного объявления в контактоустанавливающей части и иллокутивная направленность текста свойственны, в первую очередь, немецкоязычным учебным объявлениям. В частности, перспективная экспликация темы текста встречается здесь в 60,6 % случаев, иллокутивная направленность – в 5,3 %. Использование широко распространенных в русском языке формул привлечения внимания и обращения в контактоустанавливающей части, нетипично для немецкоязычных объявлений. Так, элемент *Achtung!* нами был зафиксирован в 2,6 % случаев, обращение – в 5 %, а синкретичные контактоустанавливающие формулы, объединяющие формулу привлечения внимания и обращения, вообще отсутствовали.

Темпоральные конкретизаторы встречаются в 45 % проанализированных учебных объявлений на русском языке (например, *в срочном порядке, не позднее*) и 57 % немецких объявлений, (например, *dringend* ‘срочно’, *(ab)sofort* ‘немедленно’, *bis spätestens zum...* ‘не позднее, чем...’, *letztmalig* ‘крайний срок’, *rechtzeitig* ‘вовремя’).

Наряду с темпоральными примерно в 45 % русскоязычных объявлений и 53% объявлений на немецком языке было зафиксировано наличие пространственных конкретизаторов.

В контакторазмыкающей части в роли адресанта может выступать **конкретное лицо** (19% в объявлениях на русском языке, 43 % – на немецком). В большей части русскоязычных объявлений (56%) адресант является **собирательным**: деканат, кафедра, профком и т.д. В немецкоязычных объявлениях (11 %) – это *Fachschaft* ‘отделение университета’, *Referat* ‘отдел, сектор’.

Основными иллокутивными функциями учебного объявления как типа текста являются репрезентативная и директивная. Подавляющее большинство (83 %) учебных объявлений на немецком языке ставят целью сообщить адресату информацию и, таким образом, представляют собой **репрезентативы**. Существенная часть русскоязычных учебных объявлений (56 %) характеризуется побудительной иллокутивной функцией, т.е. представляет собой **директивы**, где 28 % составляют прескриптивные **директивы** (требование, приказ) и 28% – реквестивы (просьба, приглашение). Директивный характер русскоязычных объявлений требует использования определенных грамматических средств, в первую очередь инфинитива (41 %) и деонтических модальных средств (*ср. необходимо* (14 %), *обязательно* (4 %), *должны* (4 %), *нужно* (1,6 %)), маркирующих достаточно сильную иллокуцию (распоряжение, приказ, требование). Информированный или некатегорично-побуждающий характер немецкоязычных учебных объявлений обуславливают в свою очередь крайне низкую частотность употребления инфинитива (1 %) и других модальных показателей (4,1 %), усиливающих иллокутивную силу текста. В текстах на немецком языке в 2 % случаев использовался лексический показатель вежливости *Bitte* ‘пожалуйста’, введение которого в поверхностную структуру высказываний смягчало категоричность директивной интенции.

На наш взгляд, знание выявленных закономерностей может оказаться важным не только для определения особенностей текстов учебных объявлений в немецкой и русской языковых культурах, но и для повышения эффективности межкультурного общения в сфере учебного дискурса.

APPROACHING OF TECHNOLOGICAL SINGULARITY AND THE PERSPECTIVES OF THE CONSTRUCTED LANGUAGES

The article outlines the perspectives of the computers and artificial intelligence technologies, which aspire towards the level of a computing capacity of a human brain. The abovementioned state, so-called Technological singularity is going to create a breakthrough in the majority of the human activity spheres, including the linguistic studies. The process of creation and functioning of artificial languages is going to be shaped most significantly. The article outlines the classification of the constructed languages and the perspectives of their development in the epoch of technological singularity.

The artificial intelligence technologies aspire towards the level of a human brain. The state of their equilibrium will become the beginning of the phenomenon, called Technological Singularity, whereby a pace of the progress will be so fast and far reaching that a human existence will be irreversibly altered (Passig, 10). This irrevocable result of the humanity development will have positive consequences within all the spheres of life, constituting another step in the evolution of a humankind.

Albeit some researchers doubt on the question whether the Singularity is possible, it is approaching day by day. The prominent futurologist Ray Kurtzweil confirms this statement by a theory of exponential growth, according to which the evolutionary processes, especially within the sphere of technology, are described by exponential curves, not linear relations (“Technological Singularity”). As a computing capacity of a brain needs thousands of years of biological evolution to be enhanced, the productivity of computers grows nearly two times annually. Therefore, the differences in the level of development will be compensated by its speed, and the computing potential of artificial intelligence will eventually exceed the one of human brain.

We cannot in any way assess or predict how deep these changes will be. David Simpson explains this uncertainty using the example of Albert Einstein. The intelligence of a one person undid two hundred years of Newtonian physics, proved the existence of the Black Holes and time’s relativity, changing all the beliefs about the physics of the Universe (Simpson). The rhetorical question what impact a two times more powerful artificial intelligence could have, proves our incapability to make such predictions.

The confluence of human beings and machines will constitute the final step in the evolution. A possibility to “upgrade” own body using the methods of cybernetics will constitute a successful attempt of the natural selection law

adjustment. The nature will be removed from a prominent place in the formation of evolutionary changes. Consequently, we will be able to shape our future as a biological species by ourselves.

To conclude, the inevitable consequence of the computers and AI technology development is approaching of a moment of their preference over the human brain potential. According to the law of exponential growth, this moment will bring an outstanding technological breakthrough, so-called Singularity. It definitely will have a positive impact on the development of every single human being and the world community as a whole, constituting another step in the human evolution.

The inevitable technologic breakthrough is going to become a source for the substantial changes within the linguistic studies. Firstly, the boundaries between the natural languages dull due to the development of the computers' efficiency. The devices, aimed at the real-time translation of the voice and written texts, nowadays move from the pages of science fiction to the research departments of IT companies. These considerable changes will eventually influence the studies of the artificial and constructed languages.

The subject of study is very complex, therefore it is scarcely possible to outline a singular tendency of their development. To clarify the issue and further research it is necessary to classify the artificial languages. Artificial (also called constructed) language is a language whose phonology, grammar, and vocabulary have been consciously devised for human or human-like communication, instead of having developed naturally. The bases for the classification are a mechanism of their creation and a purpose of their existence.

An a posteriori language (from Latin *a posteriori* 'from the later'), according to Louis Couturat, is any constructed language whose elements are borrowed from or based on existing languages. The term can also be extended to controlled versions of existing languages, and is most commonly used to refer to vocabulary despite other features. In distinguishing whether the language is a priori or a posteriori, the prevalence and distribution of respectable traits is often the key.

An a priori language (from Latin *a priori*, 'from the former') is any constructed language of which all or a number of features are not based on existing languages, but rather invented or elaborated as to work in a different way or to allude different purposes. Some a priori languages are designed to be international auxiliary languages that remove what could be considered an unfair learning advantage for native speakers of a source language that would otherwise exist for a posteriori languages. Other, known as philosophical or taxonomic languages, try to categorize their vocabulary, either to express an underlying philosophy or to make it easier to recognize new vocabulary.

On the basis of purpose, the following groups could be outlined: engineered languages, further subdivided into logical languages, philosophical languages and experimental languages. These devised for the purpose of experimentation in logic, philosophy, or linguistics; Auxiliary languages (auxlangs) devised for international communication (also IALs, for International Auxiliary Language); Artistic languages (artlangs) devised to create aesthetic pleasure or deepen the

impression of a literature or cinema (like the language of Elves from the Lord of the Rings).

The diversity of constructed languages presupposes the differences in their development. The advancement of translational technologies will eventually nullify the necessity of creation of languages, aimed at simplification of the cross-cultural communication. Therefore, the languages like Esperanto or Interlingua will cease to exist or at least to be used.

The development of artistic languages lies outside the sphere of technological progress, so it will continue to exist on an independent basis. The artificial programming languages, which constitute a main source of interaction between human and machines, will further develop. However, alongside with the development of computers, the sphere of their users is going to narrow. These situation will occur when profound computers achieve a possibility to be programmed via the commands, pronounced in the natural human languages.

To conclude, alongside with the exponential growth of the computing capacity of artificial intelligence technologies, which eventually will lead to a point of technological singularity, the system of constructed languages will become subject to drastic changes.

REFERENCES

1. Kurzweil, Raymond. Technological Singularity [Electronic resource] / R. Kurzweil // YouTube, uploaded by TED Talks, 12 January 2007. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=IfbOyw3CT6A>. – Date of access: 16.01.2018.
2. Simpson, David. Our Post-Human Future [Electronic resource] / D. Simpson // YouTube, uploaded by TEDx Talks, 10 February 2016. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=uAb-mSq615g>. – Date of access: 16.01.2018.
3. Kurzweil, Ray. Don't Fear Artificial Intelligence [Electronic resource] / R. Kurzweil // TIME. Com, 2014. – Mode of access: <http://time.com/3641921/dont-fear-artificial-intelligence>. – Date of access: 16.01.2018.
4. Grossman, Lev. 2045: The Year Man Becomes Immortal [Electronic resource] / L. Grossman // TIME. Com, 2011. – Mode of access: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2048299,00.html>. – Date of access: 16.01.2018.
5. Vinge, Vernor. The Coming Technological Singularity: How To Survive In The Post-Human Era [Electronic resource] / V. Vinge // Www-Rohan.Sdsu.Edu, 1993. – Mode of access: <https://www-rohan.sdsu.edu/faculty/vinge/misc/singularity.html>. – Date of access: 16.01.2018.
6. Passig, David. Singularity [Electronic resource] / D. Passig // The Accelerating Pace of Change, 2016. – Mode of access: http://www.passig.com/vault/presentations/tecsinglartyeng_short.pdf. – Date of access: 16.01.2018.
7. Lieberman, E. Esperanto and Trans-National Identity: The Case of Dr. Zamenhof. – 2009.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ «BREXIT» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Метафорическая система языка запечатлевает национально-культурное наследие и опыт определённого языкового коллектива и обновляется под влиянием изменений в культурной, социально-политической и экономической жизни общества. В своём исследовании мы будем трактовать метафору исходя из положений когнитивной лингвистики о том, что метафора является не только средством выразительности (языковым тропом), но и способом познания действительности, важным элементом категоризации языка, мышления и восприятия (Дж. Лакофф, А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, А.П. Чудинов и др.).

Метафоризация – это взаимодействие двух структур знаний: «источника» (исходная понятийная сфера) и «цели» (область знаний, с которой соотносятся метафорические значения). Устойчивые соответствия между исходной понятийной сферой (областью источника) и областью цели, которые зафиксированы в культурно-языковой традиции, называются «концептуальными метафорами» [1; 3]. Концептуальная метафора является базовой ментальной моделью, «основанной на аналогии и позволяющей осмыслять объекты (явления, сущности) на основе знаний о других объектах (явлениях, сущностях), получающая выражение в языке, дискурсе, тексте в виде целостной системы метафорических выражений» [1, с. 43].

Концептуальная метафора представляет собой структурообразующий компонент публицистического дискурса, который является «актуальным текстом, вызванным к жизни конкретной ситуацией и конкретными явлениями, связанным с событиями окружающего мира и существующим в определенном временном пространстве» [2, с. 30].

В результате исследования 30 статей из наиболее тиражируемых в Германии изданий: „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Bild“, „Der Spiegel“, „Zeit-online“, „Die Welt“, размещённых в интернете за 2016-2017 годы, нами были выделены высокодоминантные (используемые в большом количестве текстов) и высокочастотные (имеющие наибольшее количество метафорических единиц) метафорические модели, репрезентирующие историко-политическое событие “Brexit”. Метафорические модели рассматриваются нами как типовые схемы связи между понятийными сферами, которые отражают специфику национальной ментальности на определённом этапе общественного развития [3, с. 55].

Проблема брексита чрезвычайно актуальна для европейской политики. Возможные последствия этого события для Евросоюза, для Великобритании и для Германии, для которой Великобритания является важнейшим внешнеэкономическим и внешнеполитическим партнёром, активно обсуждаются в немецкой прессе.

Великобритания вошла в Европейский союз в 1973 году. 23 июня 2016 года был проведён референдум о выходе Великобритании из ЕС. Планируется, что процедура выхода Великобритании из ЕС будет окончательно завершена в 2019 году. Среди наиболее важных причин выхода Великобритании из Евросоюза в немецкой прессе указываются миграционный кризис, стремление получить возможность свободно торговать по всему миру, отказ от траты денег, выделяемых на нужды Евросоюза.

Слово *Brexit*, используемое для обозначения выхода Великобритании из Евросоюза, является неологизмом в английском языке, образованным из первых двух букв слова “Британия” и слова “exit” (‘выход’): *Britain + Exit = Brexit*.

Категоризацию метафор, репрезентирующих указанное историко-политическое событие, мы осуществляли на основе их семантического значения: антропоморфные (сфера источник – человек); природоморфные (сфера источник – явления природы, мир животных и растений); социоморфные (сфера источник – явления социальной жизни); артефактные (сфера источник – предметы, окружающие человека) [3].

Наиболее высокочастотными и высокодоминантными метафорическими моделями в публицистическом дискурсе Германии, вербализирующими историко-политическое событие “Brexit“, являются социоморфные метафоры: *Brexit* – ‘драма’ (либо *Brexit* – ‘трагедия’), *Brexit* – ‘развод’, *Brexit* – ‘шанс’. Менее доминантной и частотной является антропоморфная метафорическая модель *Brexit* – ‘шок’.

Следует отметить, что непосредственно после оглашения результатов референдума по вопросу выхода Великобритании из Евросоюза в немецком публицистическом дискурсе доминировали метафорические модели, которые представляют эмоциональную оценку этого события. Процесс выхода Великобритании из Евросоюза в немецком публицистическом дискурсе часто репрезентируется при помощи театральных метафор: “Brexit – Drama”, “Brexit – eine Tragödie”. В немецкой прессе встречаются театральные метафоры, представляющие брексит как театральное действие (*Bühne frei für Brexit, Akt zwei*) или жанр представления (*das inszenierte Drama, das wahre Brexit-Drama, eine wahre Tragödie, eine britische Tragödie in einem Akt, das Selbstzerfleischungs-Schauspiel*), как сценарий и метафоры, которые описывают состав актёров (*die Figuren im Brexit-Drama*).

*Der britische Ausstieg aus der EU ist eine Tragödie. Ein politisches Schocker-
eignis, das eigentlich nie hätte stattfinden dürfen. Doch so wird es wohl gesche-
hen: Mit knapper Mehrheit per Volksabstimmung bei geringer Wahlbeteiligung
entschieden, ist Britannien auf dem Weg, die EU zu verlassen [4].*

*Das wahre **Brexit-Drama** steht jetzt bevor [5].*

Схема действий, по которой развиваются события брексита, вербализируется театральной метафорой, представляющей эти события как сценарий: *die Schreckensszenarien, das Horrorszenario wird Realität, "No Brexit" ist ein mögliches Szenario*. Описываются в основном два возможных сценария событий: *ein harter Brexit* (“жесткий” сценарий или вариант брексита) и *ein weicher Brexit* (“мягкий” сценарий или вариант брексита). Так называемый “жесткий” сценарий брексита означает, что Великобритания отказывается от участия в едином рынке товаров и услуг в обмен на получение контроля над своим бюджетом, законодательством и права самостоятельно решать вопросы, связанные с иммиграцией. Согласно «мягкому» сценарию Великобритания сохранит беспопылинный доступ к единому рынку Евросоюза и будет придерживаться его правил, т.е. Великобритания сможет по примеру Норвегии быть членом Европейской экономической зоны, но не Европейского союза. Но как подчёркивается в немецкой прессе *weicher Brexit ist eine harte Nuss*.

*Theresa May steckt in der Klemme: **Einen harten Brexit** wollen die Wähler nicht - und ein weicher scheint kaum machbar [4].*

Der "harte" Brexit, den May bisher befürwortet hat, würde den Austritt aus dem Binnenmarkt und der Zollunion bedeuten. Ein "weicher" Brexit sähe dagegen nach einer verbreiteten Definition in etwa so aus: Großbritannien behält Zugang zu weiten Teilen des EU-Binnenmarkts, darf aber zugleich die Zuwanderung aus der Union begrenzen, muss sich nicht mehr den Vorgaben der EU-Kommission und des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) unterwerfen und auch nichts mehr in den EU-Haushalt einzahlen [4].

Использование театральной метафоры при описании историко-политического события “Brexit” передаёт повышенную экспрессивность с негативной коннотацией - внушает читателям чувство тревоги и страха перед происходящими событиями.

Следующей высокодоминантной и высокочастотной метафорической моделью, представляющей выход Великобритании из Евросоюза, является метафорическая модель “Brexit – развод”. Развод является юридическим прекращением (расторжением) брака при жизни супругов. Развод - это кризис семьи, характеризующийся состоянием дисгармоничности, требующим реорганизации семьи. Использование метафорической модели “Brexit – развод” подчёркивает особенно тесную связь Великобритании и Евросоюза, а также тесную связь с Германией, которая играет ведущую роль в Евросоюзе. Данная метафорическая модель передаёт состояние кризиса и болезненное переживание от происходящих в Европейском союзе процессов. В публицистическом дискурсе Германии метафорическая модель “Brexit – развод” эксплицирована большим количеством метафорических выражений, репрезентирующих этапы, условия, особенности и последствия процедуры “развода” Евросоюза с Великобританией: *der laufende Scheidungsprozess mit London, die "Scheidung" von der EU läuft, den Ablauf der Scheidung von der EU regeln, die Scheidung mit Großbritannien wird härter, die mit London nicht*

geklärten Scheidungsmodalitäten, die Scheidungsgespräche mit der EU führen, Kompromiss beim Scheidungsdatum finden, die "Scheidung" von der EU – unter Zeitdruck, Scheidungskosten nach dem Brexit. Используются также метафоры, при помощи которых даётся оценка происходящим в Евросоюзе событиям: schmerzhaftes Scheidung, dreckiges Scheidung, Scheidung unter Freunden, die teuerste Scheidung der Welt, die harte Scheidung mit Großbritannien.

***Scheidung** nach der Diamanthochzeit: Vier Tage nach der Feier zum sechzigsten Gründungsjubiläum erklärt Großbritannien den Austritt aus der EU. Erstmals verlässt ein Mitglied die Union [6].*

*Es ist wie im richtigen Leben nach langen Ehejahren voll Licht und Schatten: Die „**Scheidungsgespräche**“ in Sachen Brexit haben gerade begonnen, schon gibt es die ersten Stimmen: Und wenn wir es doch noch einmal miteinander versuchen...? [7]*

Использование социоморфной метафоры “Brexit – развод” передаёт негативно-тревожный эмоциональный фон происходящих событий, указывает на необходимость реформирования европейских политических институтов и перераспределения основных функций в Европейском союзе.

В немецких газетах активно обсуждаются последствия брексита для Евросоюза в целом и для Германии в частности, просчитываются как возможные негативные, так и позитивные последствия этого процесса. Наиболее частотной является при этом метафорическая модель “Brexit – это шанс”. Данная метафорическая модель представлена следующими метафорическими выражениями: *den Brexit als Chance begreifen, den Brexit als Chance verstehen, der Brexit – eine Chance für den Neuanfang, der Brexit – eine Chance für den Neustart, Brexit-Erdbeben als Chance für neuen Zusammenhalt der Union, der Brexit – eine Riesenchance für die Europäische Union, der Brexit – eine (vielleicht letzte) Chance für Europa.* Одно из самых масштабных поражений последних лет может оказаться шансом для обновления всего европейского проекта; имеется в виду, что брексит предоставляет шанс исправить ошибки Евросоюза и найти новые возможности для консолидации стран, входящих в его состав.

*Europa sollte den Brexit als **Chance** verstehen. Bei Licht betrachtet, bietet der Ausstieg der Briten die Möglichkeit, die EU zu konsolidieren [4].*

*Ein Brexit wäre **eine große Chance**. Er könnte einen Relaunch der EU auslösen – mit unterschiedlichen Stufen der Integration. Und Großbritannien als assoziiertem Mitglied [8].*

Непосредственно после оглашения результатов референдума по вопросу выхода Великобритании из Евросоюза в немецкой прессе наблюдается актуализация антропоморфной морбиальной метафорической модели “Brexit – это шок”. Медицинское понятие шок представляет собой нарушение жизненно важных функций организма в ответ на воздействие раздражителей или повреждение. Представление выхода Великобритании из Евросоюза в немецком публицистическом дискурсе как шока отражает реакцию немцев на это событие, имеет сильный концептуальный вектор неопределённости, растерянности и опасности, а также представляет этот процесс как

совершенно неожиданный и болезненный. Обозначенная выше метафорическая модель вербализируется следующими словами и выражениями: *Brexit-Schock, Europa im Brexit-Schock, Brexit im Schockzustand erleben, den ersten Schock absorbieren, Schock an den Finanzmärkten nach dem Brexit, Europa schockieren, ein politisches Schockereignis.*

Großbritannien verlässt die EU – diese Nachricht schockierte im Juni 2016 Europa, nicht wenige sahen schon das Ende der Europäischen Union nahen [4].

В заключение следует отметить, что выделенные нами дискурсивно устойчивые метафорические модели отражают особенности восприятия историко-политического события “Brexit” в сознании носителя немецкой лингвокультуры, представляют это событие как кризисное явление, имеют преимущественно отрицательную коннотацию за исключением метафорической модели “Brexit – шанс”.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живём. – М. : УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с.
2. Чепкина, Э. В. Русский журналистский дискурс: текстопорождающие практики и коды : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 / Э. В. Чепкина ; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2001. – 37 с.
3. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – Москва : Флинта, Наука, 2007. – 42 с.
4. Spiegel Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de>. – Дата доступа: 19.11.2017.
5. Die Welt [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.welt.de>. – Дата доступа: 15.10.2017.
6. Frankfurter Allgemeine Zeitung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.faz.net>. – Дата доступа: 10.11.2017.
7. Bild [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bild.de>. – Дата доступа: 17.11.2017.
8. Zeit-online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zeit.de>. – Дата доступа: 12.10.2017.

FUNKTIONAL-KOMMUNIKATIVE EIGENSCHAFTEN VON NOMINA AGENTIS

Als Hauptstütze für die funktional-kommunikative Sichtweise dient die Vorstellung über die Dynamik des Sprachsystems unter dem Aspekt seines Gebrauchs, d.h. über die Eigenschaften, die von seinen Einheiten, Formen und Strukturen in der Kommunikation realisiert werden, deren Gesamtbild der existierenden Vielfalt von Texten entspricht. Damit wird vorausgesetzt, dass „...sich als Ausgangsmaterial ... unabänderlich der Text erweist“, weil der Aufbau und die „Arbeit“ der Mechanismen selbst, die die kommunikative Funktion der Sprache unterbauen und zur Wirkung bewegen, „für die unmittelbare Beobachtung unzugänglich sind“ [1, S. 8–9].

In der Rolle des am unmittelbarsten wirkenden Faktors muss der Kontext anerkannt werden, der aber nicht als eine rein formale, äußerliche Umgebung der Einheiten aufzufassen ist, sondern als ihr semantisches Umfeld, nämlich als semantischer oder Sinnkontext behandelt werden muss. Das trifft für den semantischen Sinnkontext zu, der den Zugang zur Pragmatik eröffnet, was das Aufzeigen dieses Faktors grundsätzlich wichtig macht für den allgemeinen Inhalt der Analyse, die vom Standpunkt des funktional-kommunikativen Herangehens an die Sprache durchzuführen ist. Das volle Potential der kommunikativpragmatischen Eigenschaften sprachlicher Erscheinungen kann aufgrund des Vergleichs ihrer Aktualisierung in verschiedenartigen semantischen Kontexten mit Berücksichtigung der Unterschiede in erster Linie in Bezug auf das Kriterium der im Text dargestellten Kommunikationssphäre und des ihr entsprechenden Kommunikationsinhalts herausgefunden werden. Für die Unterscheidung der Typen des semantischen Kontextes gewinnt die Antwort auf die Frage, in welchen funktionalen Stil der gegebene Text integriert ist, erstrangige Bedeutung. Die Vorherbestimmtheit des funktionalen Stils durch die Kommunikationssphäre stellt dazu ein globales extralinguistisches Moment dar, mit welchem besondere Realisationen als Anzeichen redebildender Potenzen dieser oder jeder Spracherscheinungen (Einheiten, Formen, Strukturen) übereinstimmen müssen. Ein objektiv wahrnehmbares Merkmal jeder Realisation ist die Frequenz der Sprachmuster, wobei die Wechselbeziehungen zwischen grundlegenden Frequenzen als ein allgemeines Merkmal der äußeren Spezifik des funktionalen Typs der Texte gelten, zugleich aber auch zum Signal der Besonderheiten der Redegestaltung in einem bestimmten funktionalen Stil werden.

Der funktionale Stil selbst stellt sich nicht als eine in ihren abstrahierten Merkmalen erstarrte Erscheinung dar. Ihm ist „lebendige“ Dynamik eigen, die durch Variieren in Erscheinung tritt, dabei in den Grenzen der innerstilistischen

Varietät auf den Ebenen der Genres, Individualstile, Mikrotexthe und sogar der einzelnen Aussagen: „Jeder Text ist einmalig und baut sich nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten auf, die vom funktionalen Stil, der Zugehörigkeit des Textes zu einem Genre, seiner grundlegenden kommunikativen Aufgabe und der thematischen Struktur vorgeschrieben werden“ [2, S. 34].

Die Variation ist in der Textbildung überhaupt stark vertreten. Die Verbindung des Textes wird dadurch sehr fest, sie lässt sich deutlich erkennen, wenn die isosemantischen Korrelationen zwischen dem abgeleiteten Wort als motivierter nominativer Einheit (Univerbum) und seiner motivierenden syntaktischen Konstruktion (Mehrwortverbindung) die Einheitlichkeit des Sinns gewährleisten:

*Vielleicht brauchen die einen **Drucker**. Ja, natürlich, einen **Drucker** brauchen die hier; das hat man oft gehört, dass sie im Gefängnis besonders **wichtige Papiere drucken**...*

*Und **Drucker** braucht man. Und ich bin doch **Drucker**. Das wissen sie ja. Ja, und die Frau wusste es auch, nicht wahr? Es ist so die Art hier, nicht wahr, einen **Drucker** aus dem Glied zu rufen. Da kommt eine Frau und schreit, und das bedeutet: Ein **Drucker** wird gebraucht, das ist hier wohl so* [3, S. 163–164].

Aber außer der genannten Verbindung wird ein noch stärker akzentuierter Ausdruck eines bestimmten Sinnelements in den Fällen erzielt, wenn die Korrelation Syntax-Wortbildung mit der Variation der Wortbildungsmodelle innerhalb derselben Begriffsreihe zusammenwirkt, vgl.

*„Ich muss Sie warnen!“ unterbrach der Dichter seinen Gang und stellte sich vor mir auf, „wenn ich auch weiß, dass Sie meiner **Warnung** nicht folgen werden ... Betrachten Sie bitte zunächst einmal aufmerksam die Zeit, in die Ihr Talent geraten ist...“*

*Eine unbändige Spottlust brach in mir los, bei jedem seiner Sätze. Ich begleitete sie: „Fahren Sie fort, Herr **Warner** ...“* [4, S. 307] oder wenn die Syntax auf einer Seite und die Wortbildung mit der Wortkomposition auf der anderen Seite zusammenwirken:

*Später tanzen die Radfahrer **einen Reigen auf Fahrrädern**, und der wird mit viel Angstschweiß und Gezitter absolviert ...*

*Sastupeits Gustav ist, wie man heute sagen würde, ausgebucht. Er produziert sich als **Rad-Reigentänzer** im Saale der Bubnerka* [3, S. 443].

Die Wortkomposition überhaupt, ein konkretes Kompositum als ihr Produkt, ist fähig, der Variation eine klare pragmakommunikative Bedeutungsnuance hinzuzufügen, die dadurch zu Stande kommt, dass der erste usuelle Teil des Kompositums verschiedene lexikalische Ersatzvarianten erhält, unter ihnen die Ausfüllung nach dem Prinzip der Synonymie, Metaphorisierung, Bewertung usw. Als Resultat entsteht um einen gewissen Sinnkern herum (die beständige erste Komponente) ein Kompositionsparadigma: Die variierten attributiven Teile (ergänzend-präzisierende, spezifisch-charakterisierende und bewertende Komponenten) bringen in die Kernverbindung ihre verschiedenen den Begriff kommunikativ „erneuernden“ Merkmale ein. So wird z.B. die Bezeichnung des Täters **Verbrecher** im Rahmen eines einheitlichen Textabschnitts in folgender

Reihe von Komposita modifiziert, wobei die pragmakommunikative Richtung dieser Modifikation ersichtlich ist.

*Ich kann gar kein **Kriegsverbrecher** sein, weil es geographisch unmöglich ist. Ebenso gut könnte man mich einen **Novembervbrecher** nennen. Das wäre ebenso unmöglich, weil ich in jenem November noch gar nicht auf der Welt gewesen bin... Aber in der Schule haben sie wie die Namen von **Verbrechern** geklungen. **Novembervbrecher**.*

*... Ich bin ebenso wenig ein **Kriegsverbrecher**, wie ich ein **Novembervbrecher** bin. Ein **Berufsvbrecher** bin ich auch nicht;*

*... Vielleicht bin ich ein unsittlicher **Verdunkelungsverbrecher**, weil ja die Gartenpforte nicht immer zwischen Imme Ehlbeck und mir geblieben ist*

*... Und wenn man für Gedanken einsitzen muss, bin ich womöglich sogar ein **Sittlichkeitsvbrecher**, weil ich unsittliche Gedanken habe [3, S. 332].*

Bei der stilistischen Variation auf der Grundlage der Synonymie tritt sie noch stärker hervor, wenn sich eine ganze Reihe von Synonymen als Derivate eines Modells entwickelt, z.B.:

*Ja, ein **Besorger** ist er, ... ein **Beschaffer** vielleicht, womöglich ein **Vermittler** und allenfalls ein **Makler** [2, S. 25].*

Bei der Gestaltung des Textes als kommunikativ sinnhaften Ganzes treten Einheiten der Sprache, die zu verschiedenen Ebenen seines hierarchisch aufgebauten Systems gehören, in heteronyme Beziehungen zueinander: Sie ergänzen, ersetzen, verstärken und neutralisieren sich gegenseitig, erfahren Aktualisierung, bei der die typisierten Schemata ihrer Verbindbarkeit, des gemeinsamen Auftretens, die von der sprachlichen Paradigmatik vorgegeben sind, entsprechenden funktionellen Veränderungen unterliegen. Die Hierarchie des Textes unterscheidet sich grundlegend von der systemhaften dadurch, dass ihre Einheiten, die an sich Vertreter verschiedener Ebenen der systemhaften Hierarchie der Sprache sind, die Grenzen ihrer Ebenen überschreiten und Komplexe von Mitteln bilden, auch unbedingt Verflechtungen von Funktionen und Bedeutungen unter Einfluss völlig anderer Motive in verschiedenen Phasen der Aktualisierung, deren Gesetzmäßigkeiten von der Dynamik der funktionierenden Sprache diktiert werden. Sie entsprechen also nicht den Regelungsmotiven für die hierarchische Anordnung der Beziehungen im statischen Sprachsystem. Dadurch wird auf keinen Fall unterstützt, dass das System der Sprache bei der funktional-kommunikativen Erforschung ignoriert werden kann und muss. Im Gegenteil stellt die Dynamik der funktionierenden Sprache so oder so ein Korrelat zu der Statik ihrer durch das System bewirkten Struktur dar. Jeder Spracheinheit ist eine systemhaft-paradigmatische Determiniertheit ihres eigenen Potentials eigen, das sich als Vielzahl der Entfaltungsmöglichkeiten im Text in Übereinstimmung mit den sich ändernden Zielen und pragmatischen Aufgaben der einzelnen Kommunikationsakte, die die Textkommunikation als Ganzes zusammenformieren, erschließt. Und im Status der funktionellen Einheiten sollten nicht nur und nicht so sehr Wörter, Wortformen, Wortgruppenmodelle oder Satztypen betrachtet werden, als vielmehr die Varianten ihrer konkreten sinnhaften Ausfüllung, d.h. explizite und implizite Bedeutungen, semantische Typen und

Varianten, Konnotationen, semantische und stilistische Funktionen u.a. Sie alle gehören zu Hauptobjekten der Analyse im Prisma der Sprachdynamik.

Die Analyse führt logisch von der Stellung dieser oder jener Erscheinung (Einheit) im Sprachsystem in Richtung zu ihren Funktionen in der Sprachrealisierung. Die Funktion folgt aus der Systemstellung des gegebenen Objekts (Elements), und die funktionale Methode gestattet in vielen Fällen, die Stellung des Gegenstands im System besser zu bestimmen. Trotzdem kann man die entgegengesetzte Richtung der Analyse – vom funktionalen Verhalten, von den textsemantischen Aktualisierungen und spezifischen Funktionen dieser oder jener sprachlichen Einheiten zu ihrem systemparadigmatischen Status – nicht ausschließen.

Und so besagt das nächste prinzipiell wichtige Moment der funktional-kommunikativen Betrachtung der Sprache, dass durch die Analyse sprachliche Einheiten von Form und Bedeutung aus unterschiedlichen Ebenen des Systems einer natürlichen Sprache erfasst werden. Die Entwicklung der Analyse wird jedoch auf die Aufdeckung der Spezifik ihres „Umlaufs“ in der Kommunikation über den Text ihrer Wechselwirkung in seiner Organisation orientiert. Durch unterschiedliche textliche Bedingungen, in erster Linie durch den semantischen (Sinn-)Kontext, wird bei den Spracheinheiten eine spezifische und nach Umfang und Charakter ungleiche Realisierung ihrer Informationseigenschaften hervorgerufen, die im allgemeinen Bereich der kommunikativen Bedeutungsvariierung realisiert werden. Das soll so verstanden werden, dass die Bedeutungskomponenten, die in der semantischen Struktur der Einheiten in Form potentieller Seme vorhanden sind, in aktuelle Bedeutungselemente übergehen, die durch die Wirkung des einheitlichen Mechanismus der Aktualisierung ins Leben gerufen werden: Er umfasst alle semantischen Prozesse, die die Einführung der Einheiten in die Rede begleiten. Die Analyse der Problemfragen des Mechanismus der Aktualisierung wie auch seiner in der Textgestaltung sichtbar werdenden Ergebnisse kann von der funktional-kommunikativen Erforschung der Sprache nicht abgetrennt werden.

Ohne die Aufdeckung der Aktualisierung ist es nicht möglich, dem Mechanismus der Referenz näher zu kommen, der primär und global vom Standpunkt seiner kommunikativen Wichtigkeit ist. Als Grundregel für die Betrachtung der Referenz dient die Wechselbeziehung des aktualisierten Sprachkomplexes – der Aussage – mit einer bestimmten Realität, einschließlich auch der Fälle, wenn hinter dieser Realität ein abstraktes Objekt steht. Nicht zufällig wird die Referenz allgemein eben als Verhältnis des aktualisierten sprachlichen Ausdrucks zum Objekt der Wirklichkeit aufgefasst. Im Zusammenhang damit ist zu berücksichtigen, dass der semantische Kontext, der den Inhalt aktualisiert, gleichzeitig zwei Richtungen des referentiellen Verhältnisses angibt – zum Objekt der Wirklichkeit (Situation) und zum Subjekt, das eine Aussage darüber macht, wobei in der zweiten Richtung die Verbindung des eigentlich referentiellen Faktors mit dem pragmatischen verwirklicht wird. Der referentielle Faktor „arbeitet“ für die Identifikation des Objekts, der pragmatische jedoch wirkt für die Erreichung des kommunikativen Effekts – des gewünschten

(im intentionalen Rakurs) Einflusses über den auszusagenden Inhalt auf den Adressaten (Rezipienten): „Man kann sich nicht vorstellen, dass irgendeine Aussage nicht die Einflusskomponente auf den Kommunikationspartner trägt“ [3, S. 27].

All das unterstreicht im Besonderen, dass die Untersuchung der Referenz in ihrer Verbindung mit der Pragmatik zur Kernproblematik der funktional-kommunikativen Sprachbetrachtung zählt.

Die Durchführung solch einer Analyse setzt unbedingt die Einbeziehung außer den Aspekten Syntax, Semantik, Wortbildung u.a. auch Stilistik voraus. Die Bedeutung letzterer ergibt sich direkt daraus, dass die Erkenntnistätigkeit mittels der Sprache nicht nur passiv-registrierenden Charakter trägt, sondern ständig begleitet wird vom Auswahlinteresse, von Beziehungsnuancen, Wertungen der Gegenstände, Personen, Erscheinungen, von Gefühlen und Erlebnissen, d.h. vom Komplex, der in sich eine pragmatisch wesentliche „Ladung“ trägt. Die Sprache ist einzigartig als Kommunikationsmittel in dem Sinne, dass sie die Fähigkeit besitzt, das Reale nicht einfach widerzuspiegeln und nicht immer nur in Form der Realisierung ihres rational-logischen Erkenntnisvermögens: Die Wertungen, Emotionen, der Wille, das Gefühl finden ihren gesetzmäßigen Ausdruck in der Sprache, da sie zu erkennenswerten Erscheinungen des Denkens werden, in demselben Grad wie auch sonstige Objekte.

Man kann sagen, dass die Sprache nicht ausschließlich als Werkzeug des abstrakten Denkens funktioniert, sondern auch noch dazu dient, den emotionalen Zustand des Menschen widerzuspiegeln, wodurch der Einfluss der Information auf ihren Rezipienten in einer bestimmten und konkreten Situation auf unmittelbarste Weise erreicht wird. Merkmale des genannten Zustandes sind in der textlichen Widerspiegelung der Kommunikation besonders dann unzweideutig zu erkennen, wenn sie die Stilistik durch ihre Mittel der Expressivität, stilistische Figuren, Kompositionsspezifika, eigenartige Aufgliederungsvarianten u.a. darstellt. Dank der Stilistik und den stilistischen Mitteln gestaltet sich der kommunikative Sinn des Textes viel komplizierter, als es sein gegenständlich-logischer Inhalt verlangt: Jedes Wort und jedes sprachliche Element werden mit unendlicher Zahl von Sinnesnuancen versehen, und diese unendliche Sinnvariierung ist die echte Spezifik der funktionierenden Sprache. Bei der funktional-kommunikativ orientierten Sprachbetrachtung soll unbedingt die ganze Stilistik der Einbettung sprachlicher Elemente und ihrer Bedeutungen in den Text, der Anpassung einzelner Bedeutungen den Bedingungen des konkreten kommunikativen Aktes, dieser oder jener kommunikativen Äußerungsangabe aufgeschlossen werden. Darin wird ein wichtiges Moment erblickt, das mit dem funktional-kommunikativen Herangehen an die Sprache in enger Verbindung steht.

LITERATUR

1. Becher, J. R. Abschied / J. R. Becher. – Berlin : Neues Leben, 1979. – 447 S.
2. Kant, H. Das Impressum / H. Kant. – Berlin : Rütten & Loening, 1973. – 478 S.
3. Kant, H. Der Aufenthalt / H. Kant. – Berlin : Rütten & Loening, 1982. – 600 S.

4. Strittmatter, E. Der Wundertäter. Erster Band / E. Strittmatter. – Berlin und Weimar : Aufbau-Verlag, 1982. – 524 S.
5. Павлов, В. М. Понятие лексемы и проблемы отношений синтаксиса и словообразования / В. М. Павлов. – Ленинград : Наука, 1985. – 298 с.
6. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – М. : Просвещение, 1989. – 208 с.
7. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1984. – 175 с.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Изучение коммуникации и ее составляющих неизбежно приводит к выводу о том, что распознавание намерений говорящего в высказывании невозможно без учета его окружения. Этим вызвано переключение интереса лингвистов с отдельного высказывания на текст и введение понятия *дискурса* как речевого произведения.

Категория дискурс, одна из основных в прагматике, как и всякое широко употребляющееся понятие, допускает различные научные интерпретации и поэтому требует уточнений, особенно в отношении к смежным терминам – текст, речь и диалог. В настоящее время существует множество способов понимания дискурса, основные из них следующие: 1) связный текст; 2) единица, по размеру превосходящая фразу, высказывание в глобальном смысле; то, что является предметом исследования «грамматики текста», которая изучает последовательность отдельных высказываний; 3) устно-разговорная форма текста; 4) диалог.

В данной работе под дискурсом понимается связный текст в совокупности с различными экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами. Основными признаками дискурса являются: 1) суммарность: дискурс представляет собой сумму текстов; 2) общность темы: все компоненты дискурса связаны между собой.

Экономический дискурс является одним из примеров «устойчивой» разновидности институционального дискурса. Является недопустимым, или даже неправомерным, для экономиста вольно интерпретировать тот или иной экономический закон. Придавая эмоциональную окраску своему публичному выступлению, которое является коммуникативной составляющей институционального дискурса, экономист применяет свои личностные начала.

Что касается лингвистики, то в ней в настоящее время предпринимаются многочисленные попытки выделить особенности и структуру лексикона, словообразовательные механизмы, действующие в сфере лексики популярных экономических статей, взаимодействие общеупотребительной, общенаучной и терминологической лексики, когнитивно-прагматическая роль метафоры в лексической составляющей экономического дискурса и ряд других вопросов.

Будучи явлением комплексным, экономический дискурс может быть подразделен на виды по определенному признаку:

1) дискурс в сфере страхования, банковской сфере (по институциональному признаку);

2) дискурс обывателя в разговоре на экономическую тему и руководителя фирмы (по признаку противопоставления);

3) дискурс газетной статьи на экономическую тему.

В настоящей статье объектом исследования являются фразеологические единицы, которые имеют место в экономических текстах и дискурсах. Рассматриваются классификация фразеологизмов в коммуникации, их функции в экономическом дискурсе на примере немецкой газеты „*Das Handelsblatt*”.

Фразеологизмы как универсальные единицы языка и речи встречаются как в повседневной коммуникации, так и в экономических текстах. Кроме того, фразеологизмы являются важными элементами точного и одновременно экономичного создания текста. Так, одним из основных направлений современных фразеологических исследований стало изучение фразеологизмов в функционально-прагматическом аспекте, что предполагает определение функции фразеологизма в тексте и дискурсе.

Фразеологизмы находят самое широкое применение в текстах различных типов, особенно в публицистических по экономической тематике, придавая речи особую эмоциональную насыщенность и выразительность. Публицистическому стилю присущи две основные функции – информационная и воздействующая. Взаимодействие этих двух функций и определяет употребление фразеологизма в публицистике. По сравнению с другими функциональными стилями (кроме художественного и разговорно-бытового), доля средств и способов достижения экспрессивности оказывается в публицистической речи в целом весьма высокой. Не случайно характеристику публицистического стиля обычно ограничивают описанием специфически экспрессивных средств.

Однако роль фразеологизмов не ограничивается только информационной и воздействующей функциями. Фразеологизмы выполняют еще и дополнительные функции: делают письменную речь образно-выразительной; служат преимущественно для коннотативного (субъективного, оценочного, эмоционально-экспрессивного) обозначения предметов и понятий; обеспечивают терминологическую точность речи; осуществляют такую важную функцию, как диверсификация речи.

Кроме того, один и тот же фразеологизм может иметь несколько функций в зависимости от контекста или расположения в тексте: в начале, в качестве заголовка, или в конце текста статьи. Прежде всего, сентенции, максимы и поговорки обобщают что-то уже хорошо известное для читателя и создают необходимый прагматический эффект, на фоне которого можно развернуть аргумент в пользу новой информации.

Фразеологизмы являются не только более экспрессивными семантическими средствами языка по сравнению с лексическими единицами, но и способны выполнять номинативную функцию, заполняя собой межъязыковые лакуны. Однако зачастую при изучении иностранного языка фразеологизмы становятся своего рода камнем преткновения в силу ряда определенных факторов. Фразеологические единицы являются сложными

знаками косвенной номинации, и их изучение по стандартной схеме работы с лексическим материалом является нежелательным и неэффективным.

Публицистическая коммуникация или средства массовой информации и пропаганды являются важнейшим орудием формирования и отражения общественного мнения, мировоззрения. В плане содержания и выражения средства массовой информации и пропаганды являются сферой проявления публицистического стиля во всем многообразии его лексических, грамматических, стилистических и фразеологических ресурсов.

Классификации фразеологизмов имеют большое значение, поскольку помогают наметить возможные сферы использования фразеологизмов. В данной работе мы использовали классификацию Х. Бургера, где используется критерий функции знака, который имеют фразеологизмы в коммуникации. Согласно данной классификации фразеологический корпус языка можно разделить на три основных класса:

1) референциальные (фразеологизмы, связанные с каким-либо референтом, включая ситуацию: *schwarzes Brett, Morgenstunde hat Gold im Munde*);

2) структурные (*in Bezug auf; sowohl, als auch*), являющиеся носителями грамматического значения;

3) коммуникативные фразеологизмы или рутинные формулы, типичные для определенной ситуации общения (*guten Abend*) или выполняющие метатекстовые функции (*ich meine*) [1, с. 36].

Особый интерес для исследования представляет самая многочисленная группа – референциальные фразеологизмы, которые подразделяются на пропозициональные – предложения (например, пословицы, поговорки) или номинативные – словосочетания, которые в свою очередь подразделяются синтаксически на субстантивные, вербальные, адъективные и адвербиальные. Референциальные фразеологизмы характеризуют различные ситуации, характеры, явления жизненной действительности. Частотность их использования зависит от текстов различных жанров, но наибольшую частотность они демонстрируют в публицистических текстах.

Экономика является одной из важнейших сфер современной жизни, что обеспечивает неугасаемый интерес к данной сфере, а также стремление СМИ ярко описать происходящие события. Так, среди референциальных фразеологизмов экономической сферы по материалам онлайн версии экономической газеты „Das Handelsblatt“ можно выделить четыре основные тематические группы:

1) Биржевой рынок: *an die Börse bringen (führen), gesunkener Dollarkurs, Kurse bieten*;

2) Бизнес и торговля: *an einem Geschäft teilnehmen, freier Handel*;

3) Экономическая политика: *stabile Währung, internationaler Wettbewerb, das politische Klima, unter Bundesaufsicht stehen*;

4) Кредитно-денежная политика и финансы: *schwacher Dollar, langfristige Investitionen, fester Zinssatz, laufendes Konto, Kredit aufnehmen, private Anleger*,

keinen Pfennig bekommen, in den gemeinsamen Topf fließen, in die eigene Tasche wirtschaften.

Тематическая характеристика фразеологизмов в экономическом дискурсе имеет также лингводидактическую ценность, благодаря которой фразеологизмы объединяются в группы, из которых затем при коммуникации можно выбрать наиболее подходящий фразеологизм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Burger, H. Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin : Erich Schmidt, 1998. – 224 S.

РАЗДЕЛ 2

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

БЕСПАЛАЯ Л. В., СОЛЯНЕНКО Е. Л.

Запорожье, ЗГМУ

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Интернационализация системы образования Украины, а также реформирование системы здравоохранения, ее приближение к мировым стандартам диктуют особые требования к подготовке студентов медицинских вузов. Изменяются как ожидания самих студентов-медиков, так и запросы работодателей. В частности, непременным условием востребованности специалиста на рынке труда стало знание иностранного языка в рамках своей специальности. Выпускник медицинского вуза должен подтвердить владение английским языком на уровне B2 общеевропейской шкалы языковых компетенций: понимать общее содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе и узкоспециальные; говорить достаточно быстро и спонтанно; уметь делать четкие, подробные сообщения; аргументировать преимущества и недостатки разных мнений; высказывать свою точку зрения и т. д. (см. [1]). В то же время, количество аудиторных часов, отведенных в учебных программах на изучение иностранного языка в медицинских вузах, весьма ограничено. В связи с этим возникает необходимость внедрения новых, более эффективных подходов к преподаванию. Одним из таких подходов является предметно-языковое интегрированное обучение – CLIL (Content-Language Integrated Learning).

CLIL – это такой подход к обучению, который акцентируется на двух основных взаимосвязанных целях: усвоение предмета и использование неродного языка в качестве средства обучения [2]. Суть использования CLIL в вузе состоит в том, что средством изучения профильной дисциплины по будущей специальности является иностранный язык. Такой подход обеспечивает одновременное изучение предмета профессиональной направленности и совершенствование знаний и навыков иностранного языка.

Интеграция языка и профильного предмета наилучшим образом удовлетворяет запросы учащихся, которые, прежде всего, заинтересованы в прикладном аспекте языка. Изучаемые по специальности дисциплины и иностранный язык воспринимаются студентами как единое целое. Поэтому такой многофокусный подход значительно повышает мотивацию учащихся к овладению английским языком. В то же время, было установлено [3], что

предметно-языковое интегрированное обучение не снижает уровень подготовки студентов по специальности и не препятствует качественному усвоению учебной программы. CLIL представляется нам особенно актуальным для обучения студентов медицинского вуза еще и потому, что позволяет обеспечить погружение в иноязычную коммуникативную среду без введения дополнительных часов в учебные планы.

Обучение согласно CLIL требует реализации таких основных принципов: (1) освоение содержания предмета (специальности) поддерживается на уроках по языку; (2) обучение языку поддерживается на уроках по специальности; (3) осуществляется интеграция языковых и неязыковых предметов путем совместного планирования, использования сквозных тем и т.д.

Необходимо отметить, что первый из упомянутых принципов на данный момент достаточно активно используется в украинских медицинских вузах. Английский язык преподается студентам как язык профессионального общения. Так, на уроках иностранного языка студенты изучают английскую медицинскую терминологию, читают и переводят тексты по специальности, истории болезней и т.д. Что же касается поддержания языка на уроках по специальности и интеграции предметов, то реализация этих принципов, насколько нам известно, носит эпизодический характер, и имеет место лишь в рамках отдельных учебных заведений. Проблемы с внедрением таких принципов CLIL могут иметь самые разные причины: нехватка преподавателей-предметников, владеющих английским языком на должном уровне; их неготовность преподавать дисциплину на иностранном языке; отсутствие учебных программ, по которым возможно обучение студентов специальности на неродном языке и т. д.

Считаем, что внедрение принципов CLIL при обучении студентов-медиков возможно осуществить путем: (1) активизации сотрудничества между медицинскими и языковыми кафедрами, (2) повышения уровня владения английским языком преподавателей-предметников, (3) создания безопасной и обогащающей языковой среды.

Сотрудничество медицинских и языковых кафедр может происходить как на этапе планирования учебных курсов, так и отдельных занятий по дисциплинам. Преподаватели-лингвисты при этом продумывают занятия таким образом, чтоб тематика языкового материала максимально совпадала с темами, изучаемыми по специальности. При выборе содержания учебного материала предпочтение отдается аутентичным текстам медицинской направленности в зависимости от специализации будущего медика (диалоги «врач – ациент», истории болезней и т.д.). Такие тексты должны быть информативными, содержать необходимые для профессионального общения лексические единицы и грамматические конструкции. В то же время тексты должны быть адаптированы по степени сложности таким образом, чтобы не снижать мотивацию студентов к обучению.

В свою очередь, необходимо, чтобы преподаватели медицинских кафедр, владеющие английским языком, преподавали один или несколько курсов,

содержательных модулей курса или отдельные темы на английском. На таких занятиях акцент делается на обучение предмету, но при этом обращается внимание на понимание языковых структур и их дальнейшее использование. Языковые ошибки студентов на уроках по специальности не исправляются, но преподаватель переформулирует сказанное студентом, предлагает ему правильную языковую модель (детальнее см. [4, с. 31–32]). Такие мероприятия способствуют тому, что иностранный язык для студентов перестает быть самоцелью, а начинает использоваться в профессиональном контексте при выполнении конкретных задач, что значительно повысит мотивацию учащихся к изучению английского.

Повышение уровня владения иностранным языком преподавателей-предметников – актуальная задача, которая активно решается в данный момент в большинстве украинских медицинских вузов, где имеются международные факультеты с англоязычной формой обучения. Преподаватели, успешно сдавшие экзамен на определение уровня владения английским и работающие с англоязычными студентами, вполне могут проводить лекции и практические занятия для украиноязычных студентов на английском языке. Таким образом, основы для внедрения CLIL в процесс обучения украинских студентов уже заложены.

Создание безопасной и обогащающей языковой среды включает в себя (а) наглядное отображение изучаемого предметного содержания и языковых структур, (б) использование рутинных действий, (в) работу учебных центров (языковые кружки, клубы) и другие активные методы (см. [4, с.15–34]). Поскольку наглядное отображение материала обычно широко применяется в украинских вузах, остановимся детальнее на последних двух способах обогащения языковой среды.

Рутинные действия и языковые клише должны систематически использоваться как на уроках по языку, так и по специальности. К таким действиям можно отнести приветствия, прощания, вопросы и инструкции на иностранном языке (*Good morning! How are you? Open your books; Do the task! Could you repeat your question, please?* и т.д.). Рутинные действия также могут поддерживаться с помощью внедрения в процесс обучения таких форм групповой работы как «утренние кружки» и «языковой душ», которые предполагают общение группы перед началом занятия или в другое определенное время на иностранном языке на повседневные темы. Языковые же клубы организовываются с целью общения студентов с носителями языка (например, с англоязычными студентами, с приглашенными преподавателями – носителями языка и т.д.). Такие мероприятия способствуют преодолению трудностей межличностного живого общения студентов-медиков на английском языке.

На наш взгляд, внедрение принципов CLIL в образовательный процесс в медицинском вузе способствует: (1) систематизации и расширению знаний студентов как по языку, так и в области медицины; (2) повышению их активности как на занятиях по языку, так и по профильным предметам;

(3) формированию и закреплению умений использования литературы по будущей специальности; (4) развитию познавательно-творческих способностей, навыков самосовершенствования, критического мышления и креативного подхода к решению профессиональных вопросов.

Таким образом, интегрированное изучение языка и специальности является эффективным средством для достижения образовательных целей, а именно подготовки высококвалифицированных будущих работников медицины, способных конкурировать на рынке труда в условиях его интернационализации и глобализации. При условии освоения механизмов внедрения принципов CLIL в процесс обучения, формирование языковой компетенции в медицинских вузах может перейти на качественно новый уровень.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. – Strasbourg : Cambridge University Press, 2007. – 278 p. – Mode of access: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf. – Date of access: 18.01.2018.
2. Marsh, D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>. – Date of access: 18.01.2018.
3. Филипович, И. И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций / И. И. Филипович // Научный вестник ЮИМ. – 2015. – № 4. – С. 74–78.
4. Раннут, М. Подготовка студентов педагогических вузов интегрированному преподаванию предмета и языка : пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе / М. Раннут, К. Райк. – Нарва : Narva College of the University of Tartu and authors, 2016. – 77 с.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ: ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВ

Обеспечение качества подготовки специалистов конкурентоспособных на рынке труда является, как известно, одной из важнейших задач высшей школы. Резкое увеличение объема и существенное усложнение структуры научной информации, дальнейшее нарастание темпов развития науки и техники, усиление требования профессиональной и социальной мобильности, закономерное увеличение доли интеллектуального фактора в любом виде деятельности приводит высшую школу к необходимости усовершенствования старых и разработки новых форм и методов обучения, а также объективных способов оценки знаний, умений и навыков.

Разработка государственных образовательных стандартов, внедрение новых технологий обучения и контроля знаний вновь привлекли интерес к тестам. Тесты позволяют получить объективные оценки уровня знаний, умений и навыков, проверить соответствие требований к подготовке выпускников заданным стандартам, выявить пробелы в знаниях. В сочетании с компьютерами и программно-педагогическими средствами тесты помогают перейти к созданию современных систем адаптивного обучения и адаптивного контроля – наиболее эффективных форм организации учебного процесса.

В настоящее время тесты являются наиболее развитой в научном отношении частью методического арсенала педагогики, позволяющей адекватно соединять теорию с практикой в соответствии с такими известными стандартами качества информации, как критерии надежности и валидности [1].

В отличие от всех остальных методов контроля знаний педагогический тест представляет собой школу, измеряющую интересующее явление. Педагогический тест определяется как система репрезентативных и параллельных заданий специфической формы, возрастающей трудности, позволяющая качественно оценить и измерить уровень подготовленности обучаемых.

Основными преимуществами педагогических тестов являются:

- высокая научная обоснованность, позволяющая получать объективные оценки уровня подготовленности обучаемых;
- технологичность и эффективность тестов, их сочетаемость с другими образовательными технологиями (дистанционное обучение, рейтинг, адаптивное обучение);
- точность и качество измерений, возможность дифференцированной оценки знаний;

- наличие одинаковых для всех испытуемых условий проведения педагогического контроля (трудность, количество и структура заданий) и правил интерпретации результатов;

- возможность использования заданий в тестовой форме для самообразования и контроля;

- исключение субъективно-личностного фактора, который может привести к конфронтации педагогов и обучаемых.

Но несмотря на достаточно широкое рассмотрение проблем, касающихся тестирования в психологии, педагогике и методике, ряд ключевых и достаточно специфических для тестирования вопросов, связанных с процессами конструирования тестов, обработкой их результатов, методикой проведения самой процедуры тестирования, остаются по-прежнему актуальными [1, с. 16].

Одним из таких вопросов является сама разработка теста, которая, на наш взгляд, должна включать в себя несколько этапов:

1 этап – разработка заданий в тестовой форме;

2 этап – разработка тестовых заданий;

3 этап – разработка теста как системы, обладающей целостностью, составом и структурой;

4 этап – оценка эффективности теста.

Задание в тестовой форме – это варьирующаяся по элементам содержания и по трудности единица контрольного материала, сформулированная в утвердительной форме предложения с неизвестным. Подстановка правильного ответа вместо неизвестного компонента превращает задание в истинное высказывание. Критерии правильности ответов заранее определяются составителем теста [3, с. 21].

К заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования: логическая форма высказывания; правильность формы; технологичность; краткость; правильность расположения элементов задания; наличие определенного места для ответов; одинаковость правил оценки ответов, одинаковость инструкции для всех испытуемых; адекватность инструкции по форме и содержанию задания.

Все известные в практике задания в тестовой форме можно разделить на 4 основные группы:

1. Тестовые задания закрытой формы (с множественным выбором), в которых тестируемый выбирает правильный ответ из данного набора ответов;

2. Тестовые задания открытой формы, требующие от тестируемого самостоятельно дать ответ;

3. Тестовые задания на установление соответствий (с множественным выбором), выполнение которых связано с выявлением соответствий между элементами двух множеств;

4. Тестовые задания на установление правильной последовательности, в которых тестируемый должен указать верный порядок действий или процессов.

Задания в тестовой форме только внешне похожи на тестовые задания. Ключевым моментом в превращении заданий в тестовой форме в тестовые задания является эмпирическая проверка тестовых свойств и применение статистических методов обработки данных. Определение статистических характеристик служит главным (после экспертной проверки содержания) средством диагностики тестовых свойств заданий, причем по любой учебной дисциплине.

Хотя любой тест состоит из тестовых заданий, последние представляют не совокупность произвольно объединенных заданий, а именно систему, которая обладает составом, целостностью и структурой. Тест, как правило, состоит из:

1. заданий;
2. правил их применения;
3. оценок/баллов за выполнения каждого задания;
4. рекомендаций по интерпретации тестовых результатов.

Целостность текста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль и не может быть изъято без потери качества измерения.

Структура теста подразумевает способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую часть вариации тестовых результатов.

Важным фактором при разработке тестов является также эффективность теста.

Эффективным можно назвать тест, который лучше, чем другие тесты, измеряет знания испытуемых интересующего уровня подготовленности с меньшим числом заданий, качественнее, быстрее и, по возможности, в комплексе. Эффективный тест в обязательном порядке включает эффективные задания, т.е. задания, которые проверяют важные элементы содержания учебной дисциплины, ключевые для требуемой системы знаний испытуемых. Эффективность тестов также зависит от количества заданий в тесте, уровня подготовленности испытуемых, от формы теста, принципа отбора заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
2. Кравец, Е. В. Дидактические тесты: технология проектирования / Е. В. Кравец, А. М. Радьков, Т. В. Столярова [и др.] ; под науч. ред. А. М. Радькова. – Минск : РИВШ, 2004. – 87 с.
3. Радьков, А. М. Разработка дидактических тестовых заданий : метод. рекомендации / А. М. Радьков, Е. В. Кравец, Б. Д. Чеботаревский. – Могилёв : МГУ имени А. А. Кулешова, 2004. – 28 с.

4. Челышкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В эпоху глобализации современное общество предъявляет будущему квалифицированному специалисту ряд требований, среди которых существенное место занимают навыки и умения профессионально-деловой коммуникации на иностранном языке, которые должны быть приобретены им в высшей школе. Целью профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку является формирование у студентов таких знаний и умений, которые смогут гарантировать будущему специалисту востребованность и конкурентоспособность на рынке труда и будут способствовать дальнейшей интеграции в мировое информационное пространство. Современный квалифицированный специалист обязан не просто владеть иностранным языком на высоком уровне, а и быть готовым к иноязычной профессиональной коммуникации, уметь интерпретировать и оперировать информацией на иностранном языке в рамках профессионального общения.

При определении методов и средств профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей необходимо учитывать такие лингводидактические аспекты обучения как: интерактивное взаимодействие преподавателя и студента в процессе обучения, взаимосвязь теории и практики, коррекцию аудиторной и развитие самостоятельной работы студентов.

Почему именно интерактивное взаимодействие с обучаемыми является наиболее эффективным методом профессионально-ориентированных технологий. В ходе обучения иностранному языку для профессиональной сферы необходимо уделять внимание развитию умений налаживания диалога, способности выразить свою точку зрения как по общим, так и по узкопрофессиональным проблемам, нужно учиться аргументировать свои доводы, а также уметь слушать и слышать партнера по коммуникации и адекватно интерпретировать позицию собеседника. Именно взаимосвязанная деятельность преподавателя и студента на этапе формирования языковых умений и навыков обуславливает эффективность коммуникации в дальнейшем в сфере профессионального общения. Применение интерактивных технологий в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку подразумевает диалоговое взаимодействие как на уровне студент – преподаватель, так и между студентами в группе. К основным видам интерактивных методов обучения можно отнести

моделирование ситуаций реального профессионального общения, ролевые игры, интервью, дискуссии, обсуждение профессионально значимых вопросов. Использование продуктивных образовательных технологий способствует развитию у студентов навыков самостоятельно применять ранее приобретенные знания в новых ситуациях языкового общения, находить пути решения поставленной проблемы, налаживать диалог с партнерами в рамках профессиональной коммуникации. Интерактивное взаимодействие со студентами подразумевает отказ от таких малоэффективных приемов обучения как заучивание и воспроизведение готовых диалогов из учебных пособий. При организации ролевых игр, моделировании коммуникативных ситуаций или выборе темы для дискуссии преподаватель должен опираться на материал, который будет интересен студентам с профессиональной точки зрения и поспособствует их подготовке к будущей профессиональной деятельности.

При профессионально-ориентированном обучении иностранному языку также важна взаимосвязь теории и практики, подразумевающая достижение разумного баланса между аудиторной и самостоятельной деятельностью, что обуславливает значимость работы не только в аудитории под контролем преподавателя, но и требует интенсивного развития самостоятельной работы студентов. Овладевая теоретическими знаниями на занятиях, студенты должны осознать необходимость приобретения практических навыков профессиональной коммуникации и их применения в реальных ситуациях общения, например, участие в международных проектах, тематических научных студенческих конференциях, языковая практика в международных компаниях. Таким образом, студентам необходимо уделять время не только процессу изучения иностранного языка в аудитории, но и непрерывной самостоятельной работе над языком. Развитие способностей к самостоятельному поиску информации, с ее дальнейшим анализом и применением в сфере профессиональной коммуникации способствует повышению интеллектуального уровня и профессиональной компетенции будущего специалиста. Сегодня квалифицированный специалист должен не просто воспроизводить полученные в процессе обучения знания, а демонстрировать творческий подход к решению специальных задач, что подразумевает развитие индивидуального видения и способности принимать нестандартные решения в ситуациях профессионального взаимодействия представителей разных культур. Именно самостоятельная работа студента в процессе обучения иностранному языку является залогом дальнейшего профессионального саморазвития, представляющего собой самостоятельное и осознанное совершенствование знаний, умений и навыков, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности. Активное использование самостоятельной работы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку позволяет перейти от ступени, когда деятельность студента осуществляется под непосредственным руководством преподавателя, к стадии, когда студент самостоятельно может руководить своей деятельностью. Способность к самостоятельной работе в

процессе обучения является предпосылкой ее проявления и в будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что в рамках полной или частичной самостоятельной работы преподаватель выступает в роли модератора или консультанта, а не контролера или объекта устрашения, что снижает стрессовый фактор и создает положительный эмоциональный микроклимат и обстановку сотрудничества как между преподавателем и студентом, так и внутри учебной группы между студентами. Именно использование интерактивных технологий профессионально-ориентированного обучения позволяет преподавателю координировать определенные этапы самостоятельной работы, грамотно сочетать ее с аудиторной работой, а не навязывать студенту хода выполнения заданий в заранее определенных условиях.

Определяя комплекс лингводидактических средств, которые преподаватель будет использовать в процессе обучения, необходимо помнить, что основные методы и приемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку должны быть направлены на формирование следующих коммуникативных умений: умение сформулировать проблему средствами другого языка, умение планировать и осуществлять как учебную, так и самостоятельную деятельность, умение взаимодействовать с другими участниками не только процесса обучения, но и ситуаций профессионального общения, а также умение представить и объективно оценить результаты своей деятельности. Совокупность приобретенных теоретических знаний, сформированных коммуникативных умений и практических навыков, релевантных для соответствующей профессиональной сферы являются важной составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бибикова, Э. В. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Э. В. Бибикова. – Режим доступа: <http://izron.ru/articles/osobennosti-professionalno-orientirovannogo-obycheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze/>. – Дата доступа: 21.01.2018.
2. Borovik, N. Mensch in der Informationsgesellschaft = Человек и информационное общество / Н. Боровик. – Minsk, 2009. – 60 с.
3. Дегтерев, В. А. Творческое саморазвитие личности студента вуза [Электронный ресурс] / В. А. Дегтерев, М. Ю. Балдина // Педагогическое образование в России. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-samorazvitie-lichnosti-studenta-vuza>. – Дата доступа: 21.01.2018.
4. Корнетова, А. А. Лингводидактика как формирующая основа обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / А. А. Корнетова // Вестник Северо-Восточного гос. ун-та. – Режим доступа: <http://vuzirossii.ru/publ/filologia-i-perevod/lingvodidaktika-kak-formirujushhaja-osnova-obucheniya-inostrannym-yazykam>.
5. Мандель, Б. Р. Организационно-педагогические условия использования интеллектуальной игры как средства развития профессионально значимых качеств студентов / Б. Р. Мандель // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 3. – С. 98–107.

Скалчинская, Н. М. Инновационное развитие и обучение языку в экономическом вузе / Н. М. Скалчинская // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – № 1. – С. 59–62.

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Подготовка специалистов современного уровня предполагает совершенствование содержания, форм и методов обучения. Ориентация на активное, контекстное обучение стала одним из значимых компонентов стратегии перестройки высшего профессионального образования.

Сегодня иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, ориентацией их на совместное партнерство с зарубежными странами и международные стандарты. Повышается роль иностранного языка не только как средства профессионального общения, но и как средства достижения социальных ролей. Поэтому возникает потребность в поисках новых подходов в преподавании иностранного языка в вузе с целью подготовки специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком.

В неязыковом вузе изучение иностранного языка направлено на получение научной, профессионально значимой информации; на овладение видами речевой деятельности, позволяющей пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности.

Если традиционно в учебной практике преобладали тренировочные приемы, то современная тенденция заключается в более активном использовании проективных приемов на основе развития познавательной потребности, связанной с профессиональными мотивами, т.к. с помощью иностранного языка (ИЯ) студенты расширяют свои профессиональные знания и кругозор.

Потребность в получении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда обучаемые осознают, что ИЯ есть средство извлечения из иностранной литературы лично значимой профессионально ценной информации. Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности студентов и положительно влияет на их отношение к иностранному языку.

Работая с материалами зарубежных изданий, студент овладевает не только ИЯ, но и приемами работы со специальной литературой, специальной

терминологией, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Это становится возможным только при тесной увязке (интеграции) обучения ИЯ с обучением профилирующим предметам. Интегративные профессиональные знания у студентов формируются на протяжении всего периода обучения путем их накопления из различных образовательных областей. Для достижения основной цели профессионального образования – подготовки компетентного специалиста – необходимо соблюдать определенные условия в организации процесса обучения.

Ведущее место в этом процессе должны занимать базовые знания общеобразовательных и специальных предметов. Профессионально значимые вопросы и темы следует изучать с позиций интеграции разнопредметных знаний. Полученные теоретические знания необходимо применять в условиях профессиональных ситуаций. При этом использовать активные методы приобретения новой информации.

Последовательная подготовка к этому проводится с первых же занятий языком, на которых студенты знакомятся с терминологией, близкой к его будущей специальности. Учитывая профессиональную направленность изучения ИЯ в медицинском вузе, мы обращаем внимание студентов на значимость анализируемых явлений для их будущей специальности. При систематизации учебного текстового материала на ИЯ для обучения различным видам чтения в основу берется распределение профилирующих предметов в учебном плане подготовки специалиста, где основной предмет специальности раскрывается последовательно с начала обучения. Преемственность тематических циклов профориентационных текстов является условием развития мотивации, вырабатывающей у обучаемых стремление пользоваться иностранной литературой для пополнения своих знаний по специальным предметам. Непременным условием при этом является включение в систему тематических текстов информации, которой нет на русском языке, взятой из оригинальной иностранной литературы.

Наибольший эффект в поддержании интереса студентов приносит параллельное изучение отдельных аспектов медицинских наук и соответствующих текстов на иностранном языке. Однако, многие специальные дисциплины (например, терапия, хирургия, онкология и др.) изучаются на старших курсах. Поэтому, читая тексты, содержащие новую, неизвестную информацию по этим отраслям права, мы говорим о важности получаемых сведений для будущей учебной и профессиональной деятельности студентов, что способствует реализации межпредметных связей.

Чтение иноязычной литературы по специальности – наиболее мотивированный вид деятельности, т.к. учитывает интерес студентов и уровень их познавательных языковых возможностей. Умение читать иноязычную литературу открывает студентам доступ к зарубежным источникам информации, что позволяет им на качественно новом уровне реализовать на практике свой профессиональный потенциал.

Большое значение при работе с текстом имеет стратегия чтения. Это – определенная степень проникновения в создание текста, что, в свою очередь, оказывает влияние на вид порождаемого речевого высказывания. Характерными видами заданий для развития коммуникативной компетенции являются, прежде всего, вопросы на получение информации, на проверку общего понимания содержания текста, а также вопросы, побуждающие к рефлексии, и вопросы для интерпретации текста.

При обучении иностранному языку обеспечить высокую степень активности и самостоятельности всех её участников позволяет применение интерактивных методов. В условиях профессионально ориентированного обучения нами используются следующие методы интерактивного обучения: деловые игры, диспуты, дискуссии, инсценировки, конференции. Они имитируют те проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности специалиста в реальных условиях. Повторяя на 1 курсе тему «Моя биография», мы предлагаем студентам ответить, в какой реальной жизненной ситуации они смогут использовать свои знания (при составлении истории болезни пациента, при знакомстве с иностранцем и т.д.), каким образом знание этой темы применяется в медицинской практике. В качестве примера проигрываем следующие инсценировки: «Опрос пациента о его семье», «Опрос пациента о нем самом», «Опрос пациента об условиях его жизни» и др.

В рамках центра «Деловой иностранный язык» на занятиях со студентами 2 курса проводятся деловые игры: «Осмотр терапевтического пациента», «Знакомство с зарубежным коллегой» и др. Динамичность событий и явлений, происходящих в игре, обеспечивает новизну, неожиданность ситуаций и действий, оказывает сильное воздействие на эмоциональную сферу участников, способствует осознанию студентами собственной позиции в учении в связи с будущей трудовой деятельностью. Являясь побудителем познавательного интереса, эмоциональность способствует развитию мотивации достижения и общения. В игре осуществляется также обратная связь как необходимый компонент самоконтроля и рефлексии.

Студенты, обсуждая рефераты товарищей, подготовленные по материалам зарубежных изданий, с повышенной активностью сопоставляют подходы в лечении болезней в зарубежной и отечественной медицинской практике. В ходе работы студентам предоставляется возможность осознать цель проведения таких форм учебной деятельности. Перед студентами ставятся задачи научиться деловому общению на иностранном языке, вести дискуссию на заданную тему, расширять на основе получаемых знаний профессиональный кругозор, находить самостоятельные решения в новых ситуациях общения.

Изучение темы «Медицинское обслуживание в Украине и стране изучаемого языка» способствует развитию у студентов навыков межличностного и межкультурного профессионального общения в различных сферах профессиональной деятельности. С этой целью

преподаватель разрабатывает учебные ситуативные задания для развития подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи.

Эффективность проведения практических занятий зависит от активизации самостоятельной деятельности обучаемых, от правильной взаимосвязи индивидуальной и групповой форм работы. Студенты должны не только усваивать определенную сумму знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Эти две стороны образовательного процесса тесно связаны. Познавательная самостоятельность развивается при глубоком и осмысленном усвоении обучаемыми основ наук, овладении навыками работы с книгой и применении полученных знаний в практической деятельности. Корректность высказываний, разумеется, зависит от прочности приобретенных студентами знаний по медицине на родном языке. При условии недостаточности знаний возникает необходимость самостоятельного восполнения знаний в профессиональной отрасли.

Практика показывает, что интерактивные методы значительно активизируют формы учебной деятельности, так как способствуют вовлечению большинства студентов в совместную деятельность по достижению поставленных целей, появлению позитивного эмоционального состояния от познавательного общения, осознанию необходимости достижения и вступления в данное общение, понижению уровня тревожности и снятию психологических барьеров при порождении иноязычной речи. Главным условием содержания данных методов в неязыковом вузе является их профессиональная направленность, тематическая связь с профилирующими предметами. Это один из возможных путей реализации принципа профессиональной направленности обучения, который позволяет повысить интерес студентов к занятиям по ИЯ, оптимизировать учебный процесс.

При таком подходе ИЯ становится одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения ИЯ в медицинском вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. И. Болонский процесс: курс лекций / В. И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 208 с.
2. Булатова, Д. В. Иностраный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов / Д. В. Булатова // Профессиональное образование. – 1996. – №1. – С. 78–83.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
4. Колшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С. 10–15.

5. Молош, Н. К. Роль иноязычного образования в формировании личности современного врача / Н. К. Молош // Инновационные подходы в обучении иностранного языка в неязыковом (военном) вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : ВА РБ, 2016. – с. 321–324.
6. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
7. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах : межвуз. сб. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 3–6.
8. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 257 с.
9. Шаранда, Г. И. Обучение речевому высказыванию на основе текста по специальности / Г. И. Шаранда // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2016 г. / редкол.: Е. М. Дубровченко (гл. ред.), Н. А. Круглик. – Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2016. – С. 146–148.

МЕСТО ПЕРЕВОДА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К СДАЧЕ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции и интернационализации многих сторон материальной и духовной жизни мирового сообщества, открытость границ привели к значительному расширению всесторонних контактов, в том числе профессиональных. Это повышает статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, реально востребованной в практической и интеллектуальной деятельности специалиста. Знание иностранного языка открывает широкий доступ к источникам научной информации, дает возможность знакомиться с достижениями мировой науки, быть в курсе технического прогресса, принимать активное участие в различных формах международного сотрудничества.

Именно язык воплощает единство процессов общения, познания и становления личности. В этих условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами профессиональной подготовки и становления магистранта как ученого, т.е. язык постигается одновременно и вместе с наукой как форма, в которую облекается научное знание в соответствии с условиями научного общения. Современное понимание науки как дискурсивной практики требует при изучении языка приоритетного знания структур и стратегий научного дискурса, форм и средств коммуникации, а также умения ими оперировать. Курс изучения иностранного языка носит, таким образом, профессионально ориентированный и коммуникативный характер.

Основное требование к уровню владения иностранным языком магистрантами всех специальностей – это практическое владение языком, которое позволяет использовать его в профессиональной деятельности и в научной работе. При сдаче кандидатского минимума по иностранному языку магистрант должен продемонстрировать знания, умения и навыки находить, обрабатывать и анализировать информацию, полученную из различных англоязычных источников, в других дисциплинах основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования.

Устный и письменный перевод с иностранного языка на русский язык используется как средство овладения иностранным языком, как прием развития умений и навыков чтения. Экзаменационный письменный перевод

применяется с целью контроля полноты и точности понимания иноязычного оригинала.

Организация занятий с магистрантами по овладению навыками перевода строится с учетом следующих программных требований: владеть необходимым объемом знаний в области теории перевода: эквивалент и аналог, переводческие трансформации; иметь навыки компенсации потерь при переводе, контекстуальных замен, различать многозначность слов, словарное и контекстуальное значение слова, значения интернациональных слов в родном и иностранном языке и т.д.; уметь адекватно передавать смысл специального текста с соблюдением норм родного языка; владеть навыками преобразования исходного материала, в том числе реферативного перевода научного текста [1].

На начальном этапе обучения преподавателю необходимо больше внимания уделять достижению понимания, предполагающего умение правильно определять строй предложения, выделять его конструктивные элементы, определять морфологические способы выражения этих элементов, а также значение лексических единиц, входящих в структурное единство. Эффективной формой организации учебного процесса является вводный грамматический курс, в котором рассматривается специфика строя изучаемого языка, для английского – это порядок слов в простом предложении, согласование времен, особенности употребления страдательного залога глаголов и т.д.

Особое внимание должно уделяться развитию умений работы со словарем. Так, магистрант должен осознавать, что в английском языке слова с одинаковым написанием могут выступать в качестве различных частей речи. Это отражено в словарях, где каждая лексема имеет свое гнездо значений. Чтобы сделать правильный выбор, обучающийся должен следовать следующему алгоритму: нужно, прежде всего, определить (по форме и месту в предложении), какой частью речи является нужное слово, а затем начинать искать его значение в гнезде после букв, сокращенно указывающих часть речи: *n* – существительное, *v* – глагол и т.д. В разделе каждой части речи слово тоже может иметь различные значения. Необходимо прочесть их все и только потом выбрать то, которое подходит по контексту.

Далее преподаватель организует практическую работу, направленную на формирование умения распознавания структуры предложения, морфологии его элементов, на овладение лексическими единицами, а также на развитие навыков прогнозирования и контекстуальной догадки. На данном этапе магистрантам необходимо продемонстрировать, что не все случаи контекстуально-ситуативного значения слова могут быть отражены в словаре, поскольку в контексте нередко возникают разовые значения. Например, в выражении *at the door of each job* слово *job* по смыслу приобретает контекстное значение ‘учреждение’, ‘организация’. Также преподаватель ориентирует обучаемых на значение единиц, принятых в данной области знаний. Например, английское прилагательное *light* в физике используется в значении ‘легкий’, ‘легковесный’, в области географических

исследований оно переводится на русский язык как ‘рыхлый’, ‘неплотный’ (о почве), ‘незначительный’ (о дожде), ‘небольшой’ (о снеге), в лингвистике – ‘безударный’ (о слоге, звуке), ‘слабый’ (об ударении), в юриспруденции – ‘мягкий’ (о преступлении), в военном деле – ‘подвижный’ и т.д.

Понимание текста, чувство родного языка и профессиональные знания оказывают определяющее влияние на выбор окончательного варианта перевода. Неприемлемые переводческие решения возникают у магистрантов из-за неумения выбрать из множества лексических единиц те, которые наиболее адекватно передают содержание текста, из-за ошибок в переводе межъязыковых омонимов (английское существительное *lunatic* не употребляется в значении ‘лунатик’), из-за грубого дословного перевода (*chief of the Indian tribe* – ‘атаман индийского племени’). Нередко магистранты искажают смысл оригинала из-за непонимания или неверного изменения грамматической структуры исходного предложения. В связи с этим необходимо обучать их применению переводческих трансформаций – грамматических (при переводе атрибутивных словосочетаний, конструкций с причастием и инфинитивом и др.) и лексических (при переводе слов, отличающихся от родного языка по употреблению и сочетаемости) [2; 3].

Таким образом, работа с магистрантами по обучению переводу направлена на овладение обучающимися навыками перевода текстов по специальности, самостоятельного решения переводческих задач, а также умениями использовать данные навыки в своей дальнейшей научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский) : типовая учеб. программа для второй ступени высшего образования для специальности 1-09 81 01 «Образовательный менеджмент». – Минск, 2014.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
3. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Овладение навыками и умениями рационального чтения оригинальных текстов на иностранном языке очень важно для будущих специалистов любой отрасли, ибо в сферах практической деятельности человек встречается не с облегченными, адаптированными, а с оригинальными материалами, с необходимостью самостоятельно проникнуть в их содержание.

Приступая к чтению спецтекстов, студенты встречаются с рядом трудностей, обусловленных не только содержанием текстов, но, прежде всего, их лексическим и структурно-грамматическим оформлением.

Для свободного чтения и понимания текстов по специальности необходимы два основных вида умений и навыков: 1) овладение языковыми средствами (грамматическими, лексическими, фонетическими), при помощи которых выражается содержание текста; 2) овладение навыками осмысления содержания текста.

Для оригинальных текстов по специальности на немецком языке характерно наличие большого количества сложноподчиненных предложений и сложных синтаксических конструкций. Причины трудностей, возникающих при переводе текстов, обусловлены, прежде всего, отсутствием у студентов умения опознавать данные грамматические явления по формальным признакам, соотносить их форму с определенным значением, а также отличать их от сходных грамматических форм.

Важную роль в обучении чтению спецтекстов с учетом структурных особенностей, вызывающих специфические трудности, играют аналитические методы грамматической работы. Особенностью обучения рецептивной грамматике в неязыковом вузе является то, что даже те явления, которые изучались в школе, студенты познают в совершенно новых для них аспектах. Кроме того, они овладевают новыми грамматическими явлениями, характерными для научных текстов. Поэтому целенаправленный подход к обучению грамматике как средству понимания сложных текстов по профилирующей специальности вызывает необходимость специальной систематизации грамматических знаний и приемов работы. Задача преподавателя – специально нацеливать студентов на распознавание и осмысление грамматических форм, поиск формальных признаков и ориентиров, на основе которых возможно овладеть грамматическими навыками анализа, т. е. механизмами узнавания и различения грамматических форм, что без осознания их особенностей и способа функционирования соответствующих явлений невозможно.

Для овладения сложным грамматическим явлением особенно важно объяснение состава и признаков формы грамматического явления, всех значений, которые может иметь данное явление. Немаловажен и способ объяснения. На наш взгляд, наиболее эффективным является объяснение, начинающееся с формы грамматического явления. Здесь необходимо применять различные виды правил, представляющих собой инструкции, памятки или руководства для определения формы грамматического явления и его опознавания при чтении. Использование таких правил-инструкций представляется наиболее результативным для объяснения сложноподчиненных предложений с несколькими придаточными, причастных оборотов, инфинитивных конструкций, распространенного определения. При составлении правил-рекомендаций учитываются лишь те признаки грамматических явлений, которые необходимы для понимания текста, а именно: 1) формальные признаки конструкции; 2) признаки, которыми данная конструкция отличается от сходных с нею явлений; 3) функции, которые может выполнять конструкция. Причем правила-рекомендации акцентируют внимание на способе выполнения действия, необходимом для опознавания и понимания синтаксических конструкций при чтении, следовательно, правильного понимания всего читаемого текста.

Например, на усвоение распространенного определения выделяем восемь заданий вместе с правилом-инструкцией:

1. Вычлените в следующих предложениях распространенное определение, вспомните при этом, что

а) оно стоит между артиклем или его заменителем и определяемым существительным;

б) место основного члена непосредственно перед определяемым существительным.

2. Выделите в следующих предложениях распространенное определение; запомните, что:

а) на его начало указывает скопление служебных слов, в том числе: артикль + артикль, местоимение + артикль; артикль + местоимение;

б) заканчивается причастием (Partizip I, Partizip II) или прилагательным.

3. Определите, в каком из данных предложений есть распространенное определение; вспомните, что:

а) это определение, имеющее при себе зависимые слова;

б) стержневое слово находится после зависимых от него слов.

4. Выделите в следующих предложениях распространенное определение; помните, что после нахождения его начальной границы необходимо определить, с каким существительным связан артикль (или его заменитель), стоящий перед ним.

5. Переведите следующие предложения; запомните, что:

а) сначала следует перевести определяемое существительное;

б) если вместо артикля перед существительным стоит его заменитель (местоимение, числительное), то его надо перевести вместе с определяемым существительным;

в) затем следует перевести основной член (причастие или прилагательное);

г) в конце переводится группа слов, поясняющих причастие, в том порядке, в каком они стоят в предложении.

6. Найдите в указанных предложениях распространенное определение; имейте в виду, что:

а) оно может относиться к любому члену предложения, выраженному существительным;

б) стержневое слово согласуется с существительным, которое оно определяет в роде, числе и падеже. Переведите предложения на русский язык.

7. Найдите в предложениях обособленный причастный оборот; помните, что:

а) причастный оборот обособляется запятой;

б) причастие в обособленном обороте имеет неизменяемую форму.

Переведите предложения на русский язык.

8. Выделите в следующих предложениях распространенное определение и преобразуйте его в придаточное определительное; вспомните, что:

а) придаточное определительное предложение следует за тем членом главного предложения, определением которого является;

б) придаточное предложение выделяется запятой.

9. Переведите предложения на русский язык.

Цель указанных упражнений – развитие умения узнавать в тексте и дифференцировать формальные признаки распространенного определения и сходные с ним грамматические формы, соотносить форму определения с его значением.

Однако следует отметить, что даже не очень сложные такие определения требуют для правильного осмысления знания рода, склонения и числа существительных, склонения прилагательных, употребления артикля. Роль всех этих знаний еще более возрастает в трудных случаях (с обширными включениями, с опущенным существительным и т. д.).

Названные формальные признаки распространенного определения «сработают» только в том случае, если учащийся знает, например, что существительное, имеющее при себе определение, выраженное указательным, притяжательным и другим местоимением, употребляется без артикля, что при существительном не могут стоять два артикля и т.д. В противном случае вся эта грамматическая информация не воспринимается как его признак. Поэтому, несмотря на острый дефицит времени, необходимо повторить и закрепить элементарные грамматические темы (особенно в том случае, если наблюдается разрыв преемственности «школа–вуз»), без чего невозможно и овладение более сложными грамматическими навыками.

На основе умений опознавать и понимать синтаксические конструкции внимание студента сосредотачивается на достижении основной цели – научиться понимать текст, содержащий эти конструкции. Приступая к чтению спецтекстов, студенты должны получить задания, мысленно

фиксировать узнавание уже изученных грамматических конструкций или выписывать их в специальные тетради, карточки. При этом каждое выписанное предложение необходимо проанализировать. Такой вид работы очень важен, так как опознание и вычленение изученных структур в связном тексте представляет дополнительные трудности по сравнению с их опознанием и вычленением в отдельных предложениях.

Для определения правильности понимания прочитанного могут быть использованы, например, такие задания:

1. Найдите правильный вариант перевода предложения.
2. Переведите на русский язык те предложения из текста, которые содержат распространенное определение.
3. Подтвердите правильность высказывания.
4. Определите, какие синтаксические конструкции использованы в тексте для высказывания мысли.
5. Определите, соответствует ли данное утверждение содержанию текста или абзаца текста.

Немалую трудность представляют и так называемые «грамматизованные» слова, т.е. слова, имеющие самостоятельное смысловое значение и в то же время выступающие в разных грамматических функциях – *da, als, während, um* и др. Выбор неправильного значения этих слов может направить мысль на совершенно ложный путь и привести к неправильному пониманию. Поэтому решение вопроса о функции этих слов в определенном контексте требует от студента дискурсивного мышления. Если, например, слово *da* стоит в начале предложения, сразу не скажешь, является ли оно наречием или же подчинительным союзом. Чтобы ответить на этот вопрос, студент, пользуясь формальными признаками, рассуждает так: если изменяемая часть сказуемого стоит на последнем месте, то это союз, если же в середине предложения, то это наречие в самостоятельном предложении. Если предложение начинается с *um* или *um* стоит после запятой, то студент в силу имеющихся у него в памяти ассоциаций сразу обращает внимание на конец предложения или данной группы слов (нет ли там инфинитива с *zu*) и в зависимости от этого решает вопрос, перевести ли *um* предлогом или же союзом ‘чтобы’ в инфинитивном обороте *um ... zu*.

Подобные вопросы возникают в памяти и при других многозначных и многофункциональных грамматизованных словах и таким же образом решаются. Анализ грамматических явлений, затрудняющих чтение спецлитературы на немецком языке, является одним из возможных путей снятия грамматических трудностей при чтении и переводе. Использование этого способа на историческом факультете БГУ подтверждает его эффективность в условиях неязыкового вуза.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Современные специалисты различных областей деятельности должны быть способны не только уметь анализировать ситуацию, формировать свое мнение и уметь его логично отстаивать, но и уметь эффективно, а в случае необходимости компромиссно общаться со своими коллегами. В связи с этим значительный акцент при обучении иностранному языку должен быть сделан на то, чтобы научить будущих специалистов умениям ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль, находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и при этом уметь грамотно коммуницировать с коллегами.

Если раньше при обучении иностранному языку говорили о передаче знаний, то сегодня очевидно, что знания не передаются, а формируются в процессе лично-значимой деятельности [1, с. 6]. То есть налицо необходимость ставить студентов в ситуацию выбора в процессе обучения, взывать и апеллировать к их личному и учебному опыту, чувствам и эмоциям. Таким задачам отвечает один из наиболее успешно применяемых методов на занятиях по иностранному языку – метод дискуссии.

Термин «дискуссия» в переводе с латинского означает «исследование». Дискуссия всегда включает разговор двух или более людей, а разговор всегда подразумевает возможность несогласия с точкой зрения другого человека, необходимость убедить или сгладить возможные зачатки конфликта. Дискуссия всегда стремится к всестороннему обсуждению предмета разногласий, а ее средствами служат не мнения сторон, а позиции, характеризующиеся убедительным логическим обоснованием. Основопологающей составляющей дискуссии должно быть наличие практически и теоретически значимой проблемы для обсуждения (социальной, культурологической, политической и других точек зрения), но само по себе существование проблемы не обеспечит проведения плодотворной дискуссии [2]. Для участия в дискуссии необходимо обладать определенным набором навыков, которые включают интеллектуальные умения, а также навыки речевой деятельности.

Помимо владения языковыми средствами для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. Аргументация – это интеллектуально-коммуникативная деятельность, основанная на выполнении коммуникативных действий по созданию текста или его фрагментов, направленных на объяснение или

доказательство той или иной точки зрения и на убеждение партнера. Основу аргументации составляют причинно-следственные отношения.

Дискуссию можно также рассматривать как способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы. Она представляет собой последовательную серию высказываний ее участников относительно одного и того же предмета, что обеспечивает необходимую связность обсуждения. Практика показывает, что дискуссия может вестись с различной остротой противоборства. Это могут быть диспут, дебаты, полемика, спор. Однако, в отличие от конфликтности и борьбы мнений, свойственных спору и полемике, дискуссия характеризуется своей целенаправленностью и стремлением к компромиссу. Если в споре акцент смещен в сторону разногласий и несовпадения мнений, то в дискуссии мнения сопоставляются и высказываются с целью поиска и выявления истины. Этот принцип положительной направленности дискуссии на положительный результат и отличает ее от спора [3, с. 11].

Как известно, цель любой дискуссии – достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Средства, используемые в дискуссии, должны признаваться всеми ее участниками. Итог дискуссии не должен сводиться к сумме высказанных точек зрения, а должен выражаться в более или менее объективном суждении, поддерживаемом всеми участниками дискуссии или их большинством [4]. Необходимым условием эффективности дискуссии является определенность позиций, взглядов его участников. Если в ходе обсуждения спорной проблемы точка зрения оппонента выражена нечетко, с ним трудно вести полемику. Успех обсуждения во многом зависит от умения его участников правильно оперировать понятиями и терминами. Необходимо уметь выделять основные, опорные понятия, связанные с предметом дискуссии, тщательно отбирать термины, необходимые для обсуждения выдвинутой проблемы.

Известно, что одной из главных причин боязни, учащих выступить публично на иностранном языке является отсутствие у них коммуникативных навыков и опыта публичных выступлений на родном языке. Эффективным средством обучения речевым приемам и тактикам могут послужить дискуссии, проводимые на занятиях иностранного языка в вузах.

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. В качестве характерных признаков метода выделяют [2, с. 7]:

1. Групповую работу участников.
2. Взаимодействие, активное общение участников в процессе работы.

3. Вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии.

4. Упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников.

5. Направленность на достижение учебных целей.

Дискуссии могут носить стихийный, свободный и организованный характер. В учебном процессе используются организованные дискуссии, которые проводятся по регламенту и в установленном заранее порядке; они ограничены во времени и замкнуты в пространстве

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии [5]:

- Круглый стол – беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с остальной аудиторией.

- Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4-6 участников с заранее назначенным председателем), которые затем излагают свои позиции всей аудитории.

- Форум – обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

- Симпозиум – более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

- Дебаты – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), – и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

- Судебное заседание – обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

- Техника аквариума – особый вариант организации обсуждения, при котором после непродолжительного группового обмена мнениями по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

- Мозговой штурм – обсуждение, при котором участникам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

При проведении дискуссии следуют, как правило, 3 этапам:

I. Подготовка к дискуссии. Определение темы (предмета) обсуждения, цели, которую преследуют его участники, выборы ведущего, распределение

ролей (секретаря, счетной комиссии, экспертов и т.д.). Принятие повестки дня, регламента, определение последовательности вопросов, вынесенных на обсуждение.

II. Проведение дискуссии. Выступления участников, прения. Обсуждение проекта решения, принятие итогового документа.

III. Подведение итогов. Обсуждение и оценка проведенной дискуссии. Замечания по ведению собрания, оценка роли ведущего, определение вклада каждого участника в ход дискуссии. Планирование дальнейших дискуссий.

В целом, дискуссия может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссий наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением студенты будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных языковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [3, с. 20]. Затем на данной базе можно развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Таким образом, метод учебной дискуссии не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у студентов культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Применение этого метода в

совокупности с другими исследовательскими и проблемными методами дает возможность подготовить думающего и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках и готового к открытому и конструктивному диалогу с коллегами не только из своей страны, но и из-за рубежа. Благодаря этим методам будущие специалисты научатся создавать модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применять не только в своей профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни, в процессе общения с представителями других культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // ИЯШ. – 2001, № 4. – С. 5–8.
2. Морозова, И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // Иностранные языки. Теория и практика. – 2010. – № 1. – С. 25–35.
3. Виноградова, О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. С. Виноградова ; Российская академия образования, Институт общего и среднего образования. – М., 2003. – 24 с.
4. Леонтьев, А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) / А. А. Леонтьев // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». – М. : Рото-Принт, 1998. – 24 с.
5. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : Союз, 2001. – 291 с.

РАЗВИТИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Важной задачей, которая стоит перед высшими медицинскими учебными заведениями, является обеспечение государства квалифицированными специалистами. Актуальность решения этой задачи усугубляется наличием противоречий между возможностями образовательной среды высшего учебного заведения как средства эффективного формирования англоязычной компетентности будущих специалистов и нереализованностью этого потенциала в подготовке будущих врачей в высших медицинских учебных заведениях и между ростом роли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которая требует умения пользоваться различными видами источников информации, и отсутствием обоснования системы форм и методов развития англоязычной компетентности студентов высших учебных заведений.

Результат анализа научных трудов Л.В. Крысак [1], Н.В. Лобач [2], В.В. Черныш [3] позволяет утверждать, что англоязычная подготовка будущих врачей была и остается предметом исследования многих украинских и зарубежных ученых.

В педагогическом словаре компетентность характеризуется «степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности ... , компетенция – как круг вопросов, из которых лицо обладает знаниями, опытом» [2, с. 133]. В словаре иностранных слов понятие «компетентность» определено как качественная «осведомленность в чем-либо, знания, опыт; знания и опыт в той или иной области; осведомленность, информированность, авторитетность» [4, с. 87].

Итак, понятие «англоязычная компетентность будущих врачей» будем трактовать как составляющую профессиональной компетентности, которая отображает готовность и способность будущих врачей применять полученные англоязычные знания, умения и квалификации в процессе профессионального взаимодействия в англоязычной среде. Среди смысловых концептов, по которым детерминируется сущность англоязычной компетентности будущего врача, наиболее значительными, по нашему мнению, являются: динамическое качество личности, обеспечивающее успешность ее адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности; способность осваивать иноязычные профессиональные инновации; готовность к непрерывному самосовершенствованию; сформированность системы ключевых и профессиональных англоязычных компетенций; потребность в самореализации; способность оперативно и

гибко устанавливать целесообразные личностные, культурные и деловые контакты в профессиональной среде.

Анализ деятельности преподавателей английского языка в медицинских университетах и собственный опыт преподавания английского языка в Запорожском государственном медицинском университете показал, что технологию аналитической деятельности недостаточно используют в процессе изучения английского языка со студентами медицинских специальностей. Ее рассматривают преимущественно как часть информационной компетентности; при этом специфичность аналитической составляющей англоязычной подготовки учтена недостаточно.

По нашему мнению аналитическая деятельность в процессе формирования англоязычной компетентности будущих врачей основывается на семантической обработке данных на занятиях по английскому языку, в результате которой разрозненные данные превращаются в законченный англоязычный продукт – аналитический документ. Отметим, что наряду с усвоением студентами соответствующей профессиональной лексики, представляющей сферу делового общения, необходимо сформировать у них умения и навыки оперировать лексическим материалом, который соответствует будущей профессии врача. Такая управляемая преподавателем деятельность студентов имеет две составляющие: деятельностьную – поиск, отбор, хранение, распространение англоязычной учебной информации; интеллектуальную – аналитико-синтетическая обработка англоязычного учебного материала.

Таким образом, комплексный подход к развитию у студентов медицинских специальностей англоязычной компетентности сочетает информационную, интеллектуальную и аналитическую деятельность студентов в процессе изучения английского языка. Так, современный врач на этапе обучения в медицинском университете должен иметь высокопрофессиональную теоретическую и практическую англоязычную подготовку, знать и владеть новейшими методиками организации англоязычного профессионального общения.

В дальнейшем считаем необходимым определить критерии и показатели англоязычной компетентности будущих врачей и изучить инновационные формы и методы формирования англоязычной компетентности будущих врачей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крысак, Л. В. Содержание обучения англоязычного профессионально ориентированного диалогической речи будущих врачей / Л. В. Крысак // Вест. Нац. авиац. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. – 2014. – №5. – С. 70–75.
2. Лобач, Н. В. Информационно-аналитическая компетентность будущих врачей : критерии, показатели и уровни сформированности / Н. В. Лобач // Педагогика высшей и средней школы. – 2015. – Вып. 44. – С. 72–76.

3. Черныш, В. В. Обучение иноязычного диалогической речи в аспекте компетентностного подхода / В. В. Черныш // Иностранные языки. – 2012. – № 4. – С. 11–27.
4. Словарь-справочник по профессиональной педагогике / ред. А. В. Семенова. – Одесса : Пальмира, 2006. – 364 с.
5. Словарь иностранных слов : 23000 слов и терминологических словосочетаний / сост. Л. А. Пустовит [и др.]. – Киев : Доверие : УНВЦ «Родной язык», 2000. – 1017 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «ФОНЕТИКА В ДВИЖЕНИИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Важность обучения фонетике представляется неоспоримой, ведь правильное произношение – это одно из неотъемлемых условий успешной коммуникации. «Фонетика не является каким-то дополнением, украшением. Она представлена как при восприятии речи на слух, говорении, так и при чтении и письме. Звуки и буквы – это оболочка, форма проявления языка и она должна быть целой. В случае же нарушения ее целостности, повреждается содержимое» [1, S. 60]. Иными словами, понимание высказывания может стать невозможным всего лишь из-за некорректного фонетического оформления.

На современном этапе в обучении фонетике предпочтение отдается подходу, базирующемуся на эклектике и включающему в себя элементы артикуляторного, акустического, дифференцированного и других подходов.

В данной статье рассматривается прием, который может быть интегрирован в процесс обучения фонетике с использованием традиционных подходов. Он призван дополнить арсенал уже существующих техник для эффективности обучения. Особенности внедрения данного приема рассматриваются в работах немецких фонетистов У. Хиршфельд, Х. Дилинг, С. Эшенауер, С. Кремер, К. Бургардт и др. Речь идет о так называемой «фонетике в движении» – „Bewegte Phonetik“ [1; 2; 3; 4]. Урсула Хиршфельд, профессор в университете им. Мартина Лютера (г. Халле-Виттенберг, Германия), доктор филологических наук, автор многочисленных работ в области фонетики и методики обучения речи, подчеркивает преимущества обучения фонетике с привлечением движений: «Движения тела ... влияют ... на реализацию фонетических признаков. Поскольку такие движения видимы и тем самым управляемы, – при этом управляемы легче, чем речевые движения – они могут быть использованы для корректировки произношения» [2, S. 2].

Помимо этого, теоретической базой для использования данного приема могут служить исследования, подтверждающие тесную взаимосвязь артикуляции и моторики, особенно моторики кисти. Задействуя кисти рук, являющиеся представителями речевых центров мозга, напрямую активизируются речевые функции. «В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, находятся совсем рядом. А величина проекции кисти руки, расположенной в коре головного мозга, занимает около трети всей двигательной проекции. Именно эти два, научно-подтвержденных факта, позволяют рассматривать кисть руки как «орган

речи» наряду с артикуляционным аппаратом» [5]. В логопедии, к примеру, хорошо известны жестовые символы звуков, которые используются для обозначения каждого из них наряду со зрительными символами. В сочетании друг с другом они создают точный и устойчивый образ каждого изучаемого звука [6, с. 9]. Все вышесказанное обосновывает правомерность использования рассматриваемого приема при постановке произносительных навыков.

При обучении фонетике в движении могут привлекаться также разнообразные предметы, например: мячи, бумага, резинки, платки и т.д. Движения плюс работа с конкретными предметами вынуждает мозг говорящего помнить во время говорения о поставленной фонетической задаче, думать не только о содержании, но и об артикуляции. Сначала движения оказывают помощь в постановке правильного произношения, а потом становятся своеобразным «якорем» для мозга, позволяющим не забывать о необходимости правильного произнесения того или иного звука при подготовленном или свободном говорении [4].

Так, движения могут предварять и сопровождать тренировку любого звука. Но наиболее важным представляется сконцентрировать внимание на проблемных случаях, характерных для русскоговорящих студентов, изучающих немецкий язык. На сегментном уровне основные фонетические сложности вызывают, как правило, частично несовпадающие в русском и немецком языках фонемы, например, артикулируемые в немецком языке с придыханием согласные [p], [t], [k], долгие / краткие, открытые / закрытые гласные. На сверхсегментном уровне – это, прежде всего, просодическая структура разных видов предложений.

Для демонстрации рассматриваемого приема в действии, приведем сначала несколько примеров отработки согласных звуков. Работа над смычно-взрывными аспирированными согласными [p], [t], [k] с применением рассматриваемого приема может выглядеть следующим образом: при произнесении звука оставляем руку в области диафрагмы, чтобы прочувствовать исходящий импульс. Одновременно с этим держим перед лицом лист бумаги с тем, чтобы сделать процесс выдыхания воздушной струи видимым. При корректном произнесении немецких согласных [p], [t], [k] воздушная струя должна привести лист бумаги в движение.

Для демонстрации пары звуков [ʃ], [ç] предлагаются следующие жестовые символы: при произнесении щелевого звука [ʃ] губы округлены и выдвинуты вперед. Поэтому во многих логопедических тренингах предлагается звук [ʃ] сопровождать движением вперед: толканием. Здесь, правда, есть опасность, что такое движение будет сопровождать не один звук, а целое слово. В качестве альтернативы можно предложить более резкое движение руки вперед со сжатым кулаком. В любом случае, право выбора за обучающимися и преподавателем. Щелевой [ç] напротив может быть сопровожден тянущим на себя движением предварительно выдвинутой перед собой руки.

Камнем преткновения при освоении артикуляции гласных звуков становится, как правило, долгота и краткость, являющаяся в случае с немецкими гласными звуками фонологическим признаком, а также открытость и закрытость гласных. Для артикуляции немецких звуков характерно энергичное движение нижней челюсти вверх и вниз. При произнесении русских звуков нижняя челюсть опускается меньше и медленнее. Поэтому имеет смысл дать возможность студентам прочувствовать с помощью поднесенной к нижней челюсти руки, насколько интенсивно она опускается при артикуляции разных гласных звуков. Для разграничения долгих и кратких гласных решающую роль, кроме прочего, играет также степень опущения нижней челюсти. Как известно, долгие гласные звуки считаются напряженными и закрытыми (за исключением [a:] и [ɛ:]), а краткие – ненапряженными и открытыми.

Все перечисленные качества могут быть затренированы в комплексном упражнении с привлечением моторики. Произнесение долгих гласных может сопровождаться плавным движением руки от себя в сторону, при артикуляции кратких звуков рука падает на колени (в положении сидя). При этом вторая рука контролирует степень опущения нижней челюсти. При произнесении краткого гласного нижняя челюсть опускается больше. Раствор рта в случае с долгими гласными меньше. Наиболее ярко это демонстрирует оппозиция [o:] versus [ɔ]. Рекомендуется перед подключением двигательной активности маркировать долгие и краткие гласные звуки в словах с помощью, например, нижнего подчеркивания и точки соответственно. В качестве материалов для визуализации такого признака, как долгота и краткость нами использовались на занятии мячи и платки. При произнесении в слове краткого гласного мяч ударяется о пол, долготу гласного хорошо демонстрирует медленно падающий платок.

Постановка произносительных навыков включает в себя наряду с формированием слухо-произносительных, также формирование и ритмико-интонационных навыков. «Без усвоения просодической системы языка не может быть полного владения этим языком, так как просодия является важным средством выражения связей и отношений между словами и группами слов. ... Просодическая система немецкого языка – это сложная и своеобразная система, которая также во многом не совпадает с просодической системой русского языка» [7, с. 10].

Рассматриваемый прием может использоваться и при работе с надсегментными звуковыми средствами языка. Так, например, мелодика предложения демонстрируется с помощью движений руки вверх, вниз или рука может оставаться на одном уровне, отражая продолжающийся тип интонации. Расстановка словесных ударений может сопровождаться хлопками разной силы: при произнесении безударных гласных – едва слышными, ударных гласных – громкими хлопками.

Опыт использования описанного приема позволяет заключить, что привлечение определенных движений наряду со зрительными образами, предметами в качестве дополнительных вспомогательных средств при

формировании фонетического навыка способствует более эффективному усвоению информации, ведет к сознательной дифференциации и артикуляции звуков обучающимися. Данный прием позволяет осуществить взаимодействие чувств, движений и ментальной рефлексии. Среди плюсов следует также отметить возможность привнесения оживления в монотонную работу, направленную на отшлифовку произносительных навыков, что, в свою очередь, способствует повышению мотивации студентов к дальнейшему обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dieling, H. Phonetik lehren und lernen. In Fernstudieneinheit. Erprobungsfassung 2/95 / H. Dieling, U. Hirschfeld. – München : Goethe-Institut 2, 1995. – 199 S.
2. Hirschfeld, U. Theatermodul „Rencontres“, classes bilangues Frankreich: Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht [Электронный ресурс] / U. Hirschfeld. – Paris : Goethe-Institut, 2011. – 15 S. – Режим доступа:
https://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/Phonetik_web_pdf_Dt_aout2012_ko.pdf. – Дата доступа: 21.01.2018.
3. Eschenauer, S. Bewegte Phonetik. Theaterspielen zum Aussprachetraining von Deutsch und Englisch / S. Eschenauer, K. Burgardt // Fremdsprache Deutsch. – 2016. – № 55. – S. 34–37.
4. Kroemer, S. Phonetik braucht Bewegung [Электронный ресурс] / S. Kroemer. – Режим доступа: <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Kroemer.pdf> . – Дата доступа: 21.01.2018.
5. Малиш, А. Развитие и восстановление мелкой моторики [Электронный ресурс] / А. Малиш. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/4607/>. – Дата доступа: 21.01.2018.
6. Ткаченко, Т. А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика : пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 34 с.
7. Зарецкая, Е. В. Немецкий язык: коррективный курс произношения : учеб. пособие / Е. В. Зарецкая. – Мн. : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 178 с.

LERNUMGEBUNGEN BEIM DEUTSCHERLERNEN

Wer Deutsch als Fremdsprache lernt, braucht Zugang zu ihm. Im natürlichen Spracherwerb erfolgt dieser Zugang meist in der Alltagskommunikation, wo die Lernenden nicht nur auf die „normale“ Zielsprache treffen, sondern manchmal auch auf ein spezielles Register, das „Ausländerregister“ genannt wird. Muttersprachliche Sprecher des Deutschen sprechen dann besonders langsam, verwenden vielleicht nur Infinitive, paraphrasieren Wörter, die nach ihrer Meinung schwierig sind, fragen häufig nach, ob der Gesprächspartner verstanden hat, duzen jemanden, den sie vielleicht siezen müssten usw. Sie tun das vielleicht mit der Absicht, dem anderen das Verstehen zu erleichtern, drücken damit in vielen Fällen auch Herablassung aus, besonders dann, wenn der Ausländer durch sein Sprachverhalten klar zeigt, dass er ein fortgeschrittener Lernender ist. Aber der Muttersprachler bleibt trotzdem weiter auf diesem Register, das Ähnlichkeiten mit dem an Kinder gerichteten Register hat.

Wie gut, schnell und weitgehend Deutsch gelernt wird, hängt davon ab, wie vielfältig die sprachliche Umgebung ist, wie vielfältig die Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden sind und auch ein wenig davon, wie sich informelle Lernhelfer und Auskunftgebende verhalten. Beim gesteuerten Fremdsprachenunterricht sollte man organisatorisch auf diese natürlichen Lernumgebungen eingehen. Dabei muss man Arbeits- und Wohnbedingungen berücksichtigen und sie mit Sozialberatung oder Stadtteilarbeit verbinden.

Diese Lernumgebung unterscheidet sich vom institutionell gesteuerten Lernen, vor allem von dem Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums. Hier erfolgt der Zugang zur Zielsprache meist in Form von Lehrmaterial. Er ist mehr oder weniger nach bestimmten Progressionsprinzipien geordnet und entspricht im Gegensatz zur gesprochenen Alltagssprache und dem Ausländerregister meist den Normen der geschriebenen Sprache. Außerdem ist dieser Zugang beim institutionell gesteuerten Lernen außerhalb des deutschsprachigen Raums beschränkt, und das Lernen unterliegt den Besonderheiten der entsprechenden Institution.

Institutionalisiertes DaF-Lernen findet innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums statt, im deutschsprachigen Raum in Privatschulen, immer mehr an Studienkollegs und durch Mobilitätsprogramme wie ERASMUS, durch Austauschprogramme zwischen Universitäten und durch Stipendien, oft auch weniger organisiert an anderen Stellen der Universitäten, an den sog. Inlandsinstituten der Goethe-Institute, in speziellen Kursen für Aussiedler usw., außerhalb des deutschsprachigen Raums an deutschen Auslandsschulen, an Goethe-Instituten, in privaten Sprachschulen, als Fach an Schulen, an

Universitäten, durchgeführt gemäß den Richtlinien der jeweiligen Schul- und Hochschulaufsichtsbehörden, mit und ohne Beteiligung von deutschsprachigen Austauschlehrern und Lektoren, mit oder ohne Unterstützung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst, den Pädagogischen Austauschdienst usw.

Diese Beispiele reichen aus, um zu zeigen, dass es das institutionalisierte DaF-Lernen nicht gibt. Trotzdem kann man einige Faktoren nennen, durch die sich institutionell gesteuertes Lernen vom natürlichen Lernen unterscheidet, und die verschiedenen Einfluss auf das Lernen ausüben. Institutionelle Bedingungen prägen die Unterrichtsorganisation von Lehrern erheblich. Sie sind gesellschaftliche Vorgaben und Rahmenbedingungen und werden von Krümm als Faktoren, die durch Lehrer und Schüler innerhalb des Klassenzimmers nicht oder nur minimal beeinflussbar sind: vom Lehrbuch über die Studententafel, die Schulorganisation bis zur staatlichen Sprachpolitik definiert. Zu ihnen gehören im Bereich Schule u.a. Unterrichtszeiten, Unterrichtsdauer pro Tag, Wochenstunden, Räumlichkeiten, Ausstattung und Zustand der Medien, Bedeutung der Leistungsüberprüfung usw. Christ unterscheidet materielle Bedingungen wie Lohn für die Lehrenden und das von den Lernenden zu entrichtende Honorar, Stundenpläne und die räumliche Unterbringung der Kurse, formale Bedingungen wie Zulassung und Zurückweisung von Lernenden, Prüfung und Leistungsnachweis sowie inhaltliche Bedingungen wie Themen und Inhalte der Kurse und die dort verwandten Methoden. Sie alle können in Gesetzen und Verordnungen, in Verträgen und Schulordnungen, in Richtlinien und Prüfungsordnungen niedergelegt sein. Ein Beispiel für einen nicht-schulischen Plan stellt der Rahmenplan DaF dar.

Die Isolation von Fremdsprachen in der Schule von anderen Fächern, die über die gesamte Schulzeit verteilten Fremdsprachenteilchen und der in keinem Verhältnis zu den erzielten Resultaten stehende zeitliche Aufwand sind häufig kritisiert worden. Der Sprachunterricht in den Grenzregionen unterscheidet sich kaum von demjenigen, der im Inland praktiziert wird, obwohl er doch die Möglichkeit bietet, ohne großen zeitlichen und finanziellen Aufwand mit den Nachbarn in Kontakt zu treten.

Als Alternativen zum heutigen Schulunterricht werden vorgeschlagen:

– eine kommunikative Dienstleistungsfunktion für andere Fächer. Die Sachtexte können in der betreffenden Fremdsprache von Schülern erarbeitet werden;

– Konzepte, mit denen Dauer, Intensität und Vielfältigkeit des Kontaktes zur Zielsprache gesteigert werden sollen;

– Phasen intensiven Fremdsprachenlernens, in denen die Lernkompetenz zum selbstständigen Lernen dieser und weiterer Fremdsprachen erworben wird.

Einen Einfluss auf das institutionell gesteuerte Lernen, den man nicht unterschätzen muss, haben Prüfungsordnungen und die Praxis der Tests. Bei dem Stichwort „Test“ muss man zwischen Sprachstandserhebungen unterscheiden, die ausschließlich der weiteren Förderung der Lernenden und Differenzierung des Unterrichts dienen, und Prüfungen, die diesem Zweck auch dienen können, aber als Teil eines institutionalisierten Bildungsganges selektive Aspekte enthalten. Je

stärker Lernziele und Motivation nicht aus Sprachverwendungsgründen bestimmt sind, sondern durch die in einer Institution zu absolvierenden Prüfungen, desto stärker bestimmen sie, was, und zum Teil auch, wie gelernt wird. Die Situation in Belarus kann man folgenderweise beschreiben:

Der gesamte Unterricht in der Mittelschule ist auf die Aufnahmeprüfung an der Universität ausgerichtet, die überwiegend schriftlich ist, und es ist nicht realistisch, die Schüler anderes als den Prüfungsstoff lernen zu lassen.

Lehrwerke richten sich nach Prüfungsbestimmungen. So sind Prüfungen wie das „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“, das österreichische Sprachdiplom oder die „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ gleichzeitig Richtlinien für Lehrwerkmacher. Andere Aspekte der jeweiligen Zielgruppe werden vernachlässigt, weil in den meisten Prüfungen die Abwesenheit von Fehlern immer noch positiv bewertet wird und eine kommunikative Leistung kaum einen Ausgleich für das Vorhandensein von Fehlern schaffen kann. Isolierte Prüfungen im Bereich Wortschatz und Grammatik haben immer noch ein Übergewicht gegenüber komplexen kommunikativen Aufgaben, die mehrere Fertigkeiten verlangen. Man kommt nicht umhin, eine Diskrepanz zwischen modernen Testdiskussionen festzustellen, die Testverfahren in solche mit Selbstkontrolle oder Fremdkontrolle unterteilen und die fremdkontrollierten in solche mit außersprachlichen und sprachlichen Verfahren und die sprachlichen in rezeptive, reproduktive und produktive Verfahren oder die fertigungs- und kommunikationsgenauen Tests entwickeln.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Так называемое домашнее чтение, т.е. самостоятельное чтение произведений художественной литературы, построенных – за исключением незначительного процента незнакомой лексики – на пройденном языковом материале в новых контекстуальных комбинациях, предоставляет преподавателям иностранных языков широкие возможности для развития экспрессивной речи студентов, для повышения их общеобразовательного уровня и расширения познаний в области культуры и истории страны изучаемого языка.

На занятиях, отведенных специально на обсуждение прочитанного дома произведения или отрывка из произведения, студент не скован рамками определенной темы или ограниченного списка слов в такой степени, как на занятиях, посвященных работе над текстом учебника или над разговорной темой. Здесь он получает возможность применить весь свой запас слов, свои знания, умения и навыки на широком материале и убедиться в том, что он может даже на младших курсах в какой-то мере говорить на общие отвлеченные темы и обсуждать достаточно сложные вопросы. Это повышает интерес студентов к чтению и обсуждению прочитанного и при правильной и эффективной организации занятий по домашнему чтению, где основной упор делается на экспрессивную речь, способствует их высокой активности. Домашнее чтение рекомендуется проводить с использованием целевых заданий, дающих студентам возможность подготовиться дома к обсуждению прочитанного, так чтобы на очередном занятии говорить в темпе и без ошибок.

На начальной стадии обучения немецкому языку оправдывают себя задания по домашнему чтению с соответствующей целевой направленностью, способствующие развитию у студентов сознательного навыка высказывания своих мыслей на иностранном языке, а также созданию у них серии автоматических навыков, позволяющих им, не думая о форме речи, вместе с тем не искажать ее, а механически применять нужные формы для высказывания тех или иных мыслей [1, с. 37].

Из этих общих задач, стоящих перед преподавателем при проведении занятий по домашнему чтению, вытекают некоторые конкретные, а именно:

1. расширение у студентов активного запаса слов, работа над словом, развивающая чувство языка и мышление на иностранном языке;
2. обучение умению правильно и выразительно читать с пониманием прочитанного;

3. обучение умению правильно ориентироваться в содержании прочитанного, находить основную мысль отрывка, главы или всего произведения, составлять характеристики персонажей, давать критическую оценку прочитанному.

При решении этих задач необходимо соблюдать элементарные методические требования: в обсуждении прочитанного участвует вся группа; темп обсуждения не должен быть затянут; выступления сравнительно быстро сменяют друг друга, так что вся группа находится в рабочем напряжении; целевые задания следует тщательно готовить заранее, причем преподаватель должен ясно представлять себе, какой ответ предполагается получить в каждом случае; каждое целевое задание должно содержать новый языковой материал (перечень новых слов, выражений, конструкций с заданием выучить их наизусть); при составлении целевых заданий важно учитывать посильность каждого вопроса для языковых возможностей студентов, целесообразность его обсуждения для более углубленного понимания читаемого произведения и его особенностей, последовательное нарастание трудностей, а также элемент интереса, психологически особенно важный для развития навыка экспрессивной речи.

Прежде чем продолжить разговор о развитии навыков экспрессивной речи, следует уточнить, что скрывает под собой данное понятие и в чем заключаются его главные особенности. Итак, под экспрессивной речью понимают процесс порождения речевого высказывания, представленного в устной или письменной форме [2]. Такие характерные особенности экспрессивной речи, как-то: её тематика (в широком смысле этого слова), мыслительные операции, необходимые для отражения экспрессивной речи, конкретный языковой материал, а также уровни и виды оперативного владения им, и, наконец, – так называемые «жанры устной речи» – как нельзя лучше находят свое выражение при работе над материалом домашнего чтения.

Тематика прочитанного в силу своей исключительной разнообразности позволяет отступать от стандартных устных тем и подтем и употреблять знакомый языковой материал применительно к новым тематическим мотивам и ситуациям. Мыслительные операции, необходимые студенту для отражения тематики экспрессивной речи, потребуют от него умений комбинировать пройденный материал в соответствии с разбором прочитанного. Конкретный языковой материал прочитанного является базой для высказывания (новые слова, конструкции, временные формы глаголов и т.д.). Однако по мере выполнения различного вида упражнений у студентов постепенно развивается навык владения языковым материалом в его совокупности, что в свою очередь позволяет решать вопрос о «жанрах» устной речи, как о различных типах речевых задач (например, передача содержания, расспрос, оценка прочитанного и т.д.) [3, с. 228].

Подготовительным этапом к серьезному чтению оригинальной литературы на факультете социокультурных коммуникаций отделения современных иностранных языков является работа по домашнему чтению на

3 курсе, где немецкий язык изучается со второго курса как второй иностранный язык. На данном курсе используются адаптированные издания. Для внеаудиторного чтения рекомендуются учебно-методические пособия по домашнему чтению „Kreatives Lesen: lesen, überlegen, diskutieren“ [4] и „Ein Dutzend Kurzgeschichten“ [5], которые представляют собой сборник увлекательных рассказов немецких писателей XX века.

Уже на 3 курсе домашнее чтение должно превратить самостоятельное чтение в привычку и в потребность студентов. Этого нелегко добиться, если понимание будет чем-то затруднено. Поэтому процент незнакомой лексики в читаемых текстах должен быть сначала относительно невелик. Постепенно он будет увеличиваться, так чтобы, работая над материалом домашнего чтения, студенты ни в коем случае не привыкали к поверхностному пониманию, а стремились к серьезному и глубокому осмыслению прочитанного. Именно по такому принципу построены ранее упомянутые учебные пособия. Методические пособия содержат ряд целевых заданий, которые можно классифицировать в соответствии с их целенаправленностью в процессе работы над прочитанным материалом. Эта классификация условна, но она нацеливает на решение важных задач: не просто добиваться от студентов понимания прочитанного, усвоения и запоминания новых слов и конструкций, но развивать у них способность разностороннего обсуждения материала домашнего чтения.

Отсюда вытекает целесообразность разделения целевых заданий на два больших цикла: подготовительный и непосредственно связанный с обсуждением прочитанного. Целевые задания подготовительного цикла способствуют активации языкового материала, подлежащего прочному усвоению, что является необходимой предпосылкой для развития навыков и умений экспрессивной речи. Целевые задания следующего цикла содержат упражнения, непосредственно направленные на развитие навыков и умений собственно экспрессивной речи [6, с. 38].

Целевые задания подготовительного цикла:

1. Узнавание и воспроизведение конструкций и составление предложений по аналогии с ними.
2. Замена слов в предложениях синонимами, антонимами.
3. Перифраз (грамматический и лексический), когда студент использует не трудные, а знакомые ему слова и конструкции.
4. Составление ситуаций, перевод на иностранный язык с использованием материала, подлежащего усвоению.
5. Дополнение предложений.
6. Конструирование предложений с опорой на новые слова и выражения.
7. Систематический отбор материала для сообщений по отдельным профилирующим мотивам или для характеристики основных персонажей. Например, отбор лексического материала для описания внешности; для описания одежды, для описания характера главных персонажей и т.д.
8. Высказывания студентов о самом процессе чтения с обязательным употреблением языкового материала, параллельно прорабатываемого в

текстах для чтения. Такие высказывания могут иметь монологический и диалогический характер.

Целевые задания, направленные на обсуждение прочитанного:

1. Сообщение о жизни и творчестве автора, об эпохе, жанре литературного произведения, проблематике отрывка.

2. Комментарий прочитанного, связанный с привлечением дополнительного материала из других источников (книг, интернет-источников, газетных статей и т.д.). Цель этого задания – расширить и углубить знания студентов в области материала, служащего географическим и историческим фоном событий, в области специфических культурных и бытовых реалий и т.д.

3. Пересказ:

- с предварительным составлением плана или тезисов;
- с выделением главных частей в прочитанном тексте;
- буквальный пересказ;
- суммарный пересказ с изложением основного содержания в нескольких предложениях (сжатие сюжета);

- диалогизация повествования и, наоборот, пересказ диалогов в 3-м лице;

- реферирование отдельных глав;

- пересказ эпизодов, самых интересных, по мнению студентов.

4. Составление характеристики действующих лиц по примерной схеме: внешний вид, одежда, происхождение, род занятий, поступки и их мотивировка и т.д.

5. Высказывание по содержанию прочитанного (субъективная оценка поступков и взглядов действующих лиц, оценка событий).

6. «Фантазирование» (придумать предысторию, развитие сюжета, отгадать или придумать конец повествования, биографию действующего лица до его появления в книге и т.д.).

Следует отметить, что большинство упражнений подготовительного цикла целесообразно использовать на начальном этапе (3 курс), а целевые задания по обсуждению прочитанного, могут быть успешно применены на среднем и продвинутом уровнях. Но это не значит, что упражнения подготовительного цикла неприменимы на старших курсах и, наоборот; в данном случае будет лишь меняться их характер.

В заключении уместно сказать, что обсуждение материала домашнего чтения является переходным явлением от подготовленной речи к неподготовленной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лapidус, Б. А. К теории упражнений по иностранным языкам / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – № 10. – С. 36–38.

2. Экспрессивная речь. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/2144>. – Дата доступа: 28.01.2018.

3. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1990. – 227 с.
4. Зеленовская, А. В. Kreatives Lesen: lesen, überlegen, diskutieren : учебно-методическое пособие по чтению на немецком языке / А. В. Зеленовская, И. Н. Метечко, Е. Г. Войтко. – Минск: БГУ, 2007. – 85 с.
5. Зеленовская, А. В. Ein Dutzend Kurzgeschichten : учебно-методическое пособие по чтению на немецком языке / А. В. Зеленовская, И. Н. Метечко. – Минск : БГУ, 2008. – 90 с.
6. Каар, Э. И. Об использовании домашнего чтения для развития речи на 3-4 курсах факультетов иностранных языков / Э. И. Каар // Методика преподавания иностранных языков в языковом вузе. – 1959. – С. 31–39.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Парадигма образования XXI в. работает в триаде: «Обучаемый – информационно-познавательная среда – преподаватель». В последние годы в коммуникационные процессы международного характера включается все больше людей разного возраста и самых разных сфер деятельности. Им уже сейчас нужны знания. Наконец иностранный язык (ИЯ) занял приоритетное место среди других дисциплин. Естественно, что это повлекло за собой пересмотр методов преподавания ИЯ, пересмотр программ, методических пособий. Психология преподавания языка, отношения традиционной двойки преподаватель – обучаемый (социальная среда), социально-экономические условия, потребности рынка труда – все эти факторы требуют новых инновационных подходов. И здесь требуется очень осторожный, вдумчивый подход, работать в плане «не навреди», т.е. успешно работающие традиционные методы не следует отбрасывать, тщательно их не проанализировав, т.к. они тоже работали на конкретные реалии своего времени.

Философия образования ушедших веков чаще всего была нацелена на так называемый принцип «веду ученика за руку» – то было требование традиционной педагогики, и она успешно выполняла его. И доказательством плодотворности такой позиции является много ученых, выдающихся ученых в разных сферах знаний и в разные времена [1, с. 157, 159, 189, 193, 215, 285]. Теперь же должна работать совершенно новая концепция – преподаватель взрачивает обучаемого для реальной, конкретной жизни, он должен вести его в эту жизнь, подготовить его к новым реалиям. Педагогические технологии последних лет прошлого века совершенно правильно и органично включили в систему обучения деятельностно-ориентированный подход к изучению ИЯ, новые интенсивные методики преподавания (кассеты, видео, Интернет). Большую роль сыграл лично-деятельный подход, метод сценариев, подбор речевых формул, метод «Станций», «кейсовый метод», которые помогли более быстро и качественно овладеть ИЯ. Мультилингвальная Европа требует сейчас знания нескольких ИЯ, т.к. международный рынок труда без этого просто не сможет существовать. Поэтому на факультетах иностранных языков, на неязыковых факультетах особенности, появились группы по изучению языка, Лингва-Центры, помогающие восполнить этот пробел. Мы полагаем, что эта традиция еще не исчерпала себя и должна работать дальше. В ней заложен лингвистический опыт общения.

Это как раз та база, на которой воспитывается современный специалист, и он должен совершенствоваться дальше. В качестве доказательства можно привести опыт работы нашего факультета ИЯ, где уже много лет работают группы по изучению 2^{го} и 3^{го} языков. В Лингва-Центре (ЛЦ) можно изучать испанский, греческий, японский, турецкий, итальянский языки. В ЛЦ приходят заинтересованные граждане нашего города, которым нужны знания для разных целей. Хочется еще подчеркнуть полезную и нужную работу групп углубленного изучения иностранного языка. Они созданы благодаря креативному подходу к этой проблеме ректората и отдела международной деятельности. Группы формируются только за счет наших коллег неязыковых факультетов, деятельность которых связана с литературой на иностранных языках, учебой, стажировкой в западных университетах, с приглашениями на семинары, конференции, симпозиумы. Публикуются совместные статьи, рецензируются диссертации, происходит плодотворный обмен опытом (физики, химики, математики, биохимики). Уже несколько лет работает кафедра восточных языков и межкультурных коммуникаций. Это перспективное направление, т.к. на Востоке развивается огромный рынок труда, куда уже сейчас стремятся европейцы. Было несколько студентов, которые по семестру обучались в китайских университетах. Нашим коллегам знакома Viadrina, европейский университет во Франкфурте-на-Одере, университеты Нюрнберга (наш город-партнёр), Берлина, Лейпцига, Мюнхена, Регенсбурга. Благодаря этим связям создается профессиональная межкультурная коммуникация, а цикл лекций сформировал дисциплину «Теория и практика межкультурной коммуникации». Специалист нового века нуждается в таком подходе, потому что коммуникативное страноведение готовит его к пребыванию в той стране, где ему придется работать. Такие прикладные интерактивные методы помогают специалистам быстрее войти в новую культуру и развивать те навыки, которые он получил в вузе. Здесь ему помогает еще и среда, в которой он возвращается. И хочется думать, что он вспомнит преподавателя, не только хорошо владевшего языком, но и его умение найти контакт с группой, при индивидуальном общении, т.е. задействован психолого-лингвистический фактор. Ни один аспект языка не должен быть упущен. К сожалению, у нас мало внимания уделяется письму, как-то традиционно сложилось. Но документы Рамочной программы Европейского Союза настойчиво рекомендуют ликвидировать этот пробел. Обучение письму должно стать и средством, и целью обучения: специалист должен уметь излагать свою позицию грамотно, конкретно, что предполагает знание грамматики. Опять-таки уже традиционно грамматика, как и письмо, вызывало, да и сейчас еще вызывает достаточно споров. Несколько лет тому назад в своей статье нам пришлось об этом писать. Это должен быть «грамматический минимум», где грамматические темы подаются на моделях. Но предварительно тема все-таки должна быть сжато объяснена. Грамматические конструкции должны быть узнаваемы. Объем грамматики определяется коммуникативной целью [2, с. 107]. К сожалению, проблема осталась и даже ухудшилась – если раньше мы имели небольшое количество

часов, то теперь на некоторых факультетах ИЯ вообще выпал из Программ, присланных Министерством. Объем обучения ИЯ в неязыковых вузах катастрофически уменьшился, потеряна эффективность обучения, наработанная новыми педагогическими технологиями, которые обеспечивали усвоение ИЯ студентами неязыковых специальностей (В. Боголюбов, М. Татарина, С. Яцюк и др.). Так, на биологическом, филологическом, медицинском, механико-математическом, физическом, философском, психологическом факультетах отсутствует язык либо преподается по разным семестрам на I, II или даже на IV курсах.

Подчеркнем: эта проблема характерна для всех неязыковых вузов и факультетов, где не готовят специалистов по иностранным языкам. Парадокс заключается в том, что как раз выпускникам, специализирующимся в разных областях знаний, язык очень нужен. Для нас, германистов и специалистов, большую пользу приносят семинары, которые проводят филиал Института Гёте в Киеве, Австрийская библиотека, иностранный отдел библиотеки им. Короленко, Дом Нюрнберга, французский Альянс. На таких семинарах с нашими западными коллегами мы определяем общее и противоположное в преподавании языка специальности. Наш опыт убеждает нас в том, что мы должны работать в тесном контакте, создавая научные пособия с отраслевыми, получая помощь в выборе исследовательских тем, их актуальности, выборе специальных зарубежных журналов. Уже созданы пособия по биологии, медицине, истории, химии. Так что инновации в преподавании ИЯ обязательно должны включать эти два аспекта – письмо и грамматику – поставить наконец точку в этом затянувшемся споре.

Сейчас слово «Инновация» мы слышим повсюду и довольно часто, иногда не к месту. По мнению многих педагогов, в методической и педагогической литературе, в выступлениях видных деятелей имеет место мысль, что беда заключается в том, что нет системного взгляда на проблему, отсутствует профорентация, до сих пор остается «дискуссионной темой введения 12-летнего обучения, планируется уменьшение обязательных предметов, реальность эмиграции, которая охватила наиболее активную часть украинского населения» [3, с. 2]. Эти проблемы первостепенной важности должны быть решены в первую очередь, если мы так стремимся в Европу. Здесь не место дезинформации, иначе Украина потеряет возможность стать интеллектуальной, высокотехнологической страной – эти основные мысли пронизывают всю статью академика В.П. Семиноженко, Главу Северо-Восточного научного центра Национальной академии наук и Министерства образования и науки Украины. В школах отсутствует профорентация, которая была обязательна в традициях прошлых лет. Как результат, совершенно невероятные конкурсы, когда абитуриент подает заявление в вуз на 5-10 специальностей, к стати, совершенно полярных. По принципу «куда угодно», лишь бы поступить. Как следствие, работодатели недовольны качеством подготовки специалиста-выпускника, хотя ни в школе, ни они «сами практически ничего не объясняют, в чем суть избранной профессии. Выпускников много, а качественных специалистов мало» [4, с. 5].

Эта позиция привела к тому, что выпускник не видит себя на выходе. В последние годы городской отдел образования занялся этой проблемой, открыв несколько профтехучилищ, понимая, что нужно восстанавливать среднее звено. Нужно объединить усилия вузов и средних учебных заведений. Новому поколению учителей школ и преподавателей вузов следует помнить, что образование нового типа – это не только передача знаний, но и социальная среда, социальная коммуникация. Автор статьи В. Бугров отмечает, что новые условия развития общества диктуют совершенно новый подход – не приветствуется «привязка» между образованием и профессией. «Сегодня образование возвращается к тому, – заявляет В. Бугров, проректор по научно-педагогической работе КНУ им. Тараса Шевченко, – каким оно было в XIX веке, по крайней мере на уровне бакалавриата. Оно должно быть достаточно широким, чтобы человек мог адаптироваться» [4, с. 5]. Примеров сотни, когда выпускник работает не по специальности. Вот вам наглядная связь традиций и инноваций. Весьма неожиданно, не так ли?

Нужно создавать национальную инновационную структуру, не отходить от традиционных предметов, создавать и продвигать свои традиции, а не копировать других, прежде чем предлагать интеграционные курсы типа «Человек и природа», «Человек и мир», «Словесность» (по В.П. Семиноженко), нужно подготовить учителей по таким универсальным программам, создать учебники, подготовить базу, а это дело не одного года. Далее академик В.П. Семиноженко отмечает, что нужно учитывать, что «терминология любого языка составляет 80 % его лексического запаса, говорить о полной украинизации преподавания в школе, вузах, аспирантуре совершенно не серьезно» [3, с. 2].

Предстоит большая, напряженная, выверенная работа по созданию педагогических технологий обучения ИЯ. Следует выделить проблему развития и профессионального успеха личности, связанную со свободным владением ИЯ, освоением межкультурной коммуникации с помощью новейших технологий. К сожалению, не определено еще место и роль педагогических технологий в обучении ИЯ, хотя объем технической информации на ИЯ возрастает. Следует учитывать специфику технического вуза и только тогда создавать мотивированные программы, куда должны быть включены все виды речевой деятельности, актуальные для профессионального и личного развития личности студентов. В своей диссертации «Педагогічні технології навчання іноземній мові у вищих технічних навчальних закладах» М.А. Куц отмечает, что в создаваемых методиках должны присутствовать «тематическая, инженерно-техническая направленность, моделирование культуры страны и системы языка, профессиональное усовершенствование путем познания иностранной терминологии, умение оценить результат» [5, с. 9–13]. Проведенное ею диссертационное исследование показывает низкий уровень учебной автономии студента, увлеченность Интернетом мешает правильно излагать свое видение проблемы. Следует уточнить, на наш взгляд, дефиниции типа:

педагогическая эргономика, эргономичность среды обучения, учебная автономия студента.

Подводя итог изложенному в докладе, можно сказать, что все авторы едины в том, что страна, общество, работодатели должны дать людям понять, что они нужны своей стране, дать им перспективу, объяснить, как себя реализовать, что такое инновационные процессы, что такое качественное образование, которое позволяет претендовать на хорошо оплачиваемую работу и карьерный рост. Тогда молодежь не будет уезжать из своей страны, а создавать свои ориентиры и ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ткачова, Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н. О. Ткачова. – Харків : Видавн. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – 423 с.
2. Маевская, Л. Д. Немецкий язык как третий: как много грамматики должно быть на занятии? / Л. Д. Маевская // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – 190 с.
3. Семиноженко, В. П. Молодые, активные граждане не видят своего места в нашей стране / В. П. Семиноженко // Газета «Время». – 2017. – 28 окт. – 8 с.
4. Бугров, В. А. Чем отличается качественное образование от некачественного? / В. А. Бугров // Газета «Время». – 2017. – 31 окт. – 8 с.
5. Куц, М. А. Педагогічні технології навчання іноземній мові студентів у вищих технічних учбових навчальних закладах / М. А. Куц. – Тернопіль : АР, 2017. – 19 с.

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ

В связи с активизацией интеграционных процессов во всех областях экономики, образования и науки возрастает значение иностранного языка как средства общения в сфере профессиональной деятельности. Проблема профессионально-ориентированного иноязычного образования, формирование иноязычной компетенции у выпускников вузов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в условиях нового мультиязыкового пространства, является одной из самых актуальных в неязыковых вузах, в том числе и в медицинских. На сегодняшний день перед представителями всех медицинских специальностей как никогда остро стоит задача осуществления профессионального взаимодействия с зарубежными коллегами. Медицина относится к тем областям профессиональной деятельности, которые более других испытывают воздействие мирового сообщества, что в реальной действительности все больше проявляется в унификации стандартов медицинской практики во всем мире. Подготовка современного специалиста-медика требует развития у него навыков межличностного и межкультурного профессионального общения в различных сферах профессиональной деятельности.

Одной из важнейших составляющих профессионально-ориентированной иноязычной компетенции является совершенствование навыков чтения.

Чтение как особая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов представляет собой одно из важнейших средств получения информации, а, следовательно, занимает в жизни современного специалиста значительное место, являясь одной из основных форм коммуникации в его профессиональной деятельности.

Необходимость выработки нового гибкого подхода к чтению обуславливается непрерывно возрастающим потоком информации, который обрушивается на современного специалиста. Будущие врачи и провизоры в своей профессиональной деятельности сталкиваются с необходимостью чтения огромного количества специальной научной литературы, медицинской документации, инструкций по применению медицинских препаратов, научных статей, аннотаций и т.п. Именно поэтому формирование стратегий чтения и развитие способности извлекать информацию с разной степенью глубины и полноты в зависимости от коммуникативной задачи составляет неотъемлемую часть качественного профессионально-ориентированного языкового образования.

На практике нередко приходится наблюдать, что выпускники средних общеобразовательных школ используют только один способ работы с

текстом. Они начинают переводить со словарем каждое незнакомое слово подряд, не вникая в тематику текста и даже не пытаясь понять значение некоторых терминов на базе контекста или словообразования. Такая методика сильно замедляет процесс чтения и приводит к смещению концентрации с важной информации на отдельные слова, а порой и к потере основной мысли текста. Именно поэтому уже с первых дней обучения чтению профессионально ориентированной медицинской литературы возникает необходимость ознакомления студентов первого курса со стратегиями чтения и проведения регулярного тренинга.

Под стратегиями понимают планомерные действия (комбинацию определенных приемов и усилий для овладения языковыми навыками), с помощью которых достигается определенная цель, в данном случае понимание текста.

Выбор стратегий тесно связан с видом чтения. Так, например, если просмотровое чтение имеет целью получение первого впечатления от прочитанного, то полнота понимания текста составляет около 70 %. Степень полноты понимания при изучающем чтении приближается к 100 %, т.к. она предполагает не только точное и детальное понимание текста и всех его смысловых компонентов, но и критическое осмысление прочитанного. Выборочное чтение направлено на поиск конкретной заданной информации, определенных деталей, остальная часть текста просто не принимается во внимание.

В зарубежной методике в отношении чтения, направленного на выборочное извлечение из текста информации, употребляется термин *scanning*. В отечественной методике этот вид чтения подразделяется на два вида в зависимости от искомой информации: поисковое и просмотровое.

Что касается обучения профессионально-ориентированному чтению в медицинском вузе, то здесь важно развивать у будущих медиков способность выбора и применения стратегий чтения в соответствии с коммуникативной задачей. Так, для просмотра содержания медицинского научного журнала с целью выбора публикаций по определенной теме или специальности необходимы навыки просмотрового чтения, при изучении протокола операции следует прибегнуть к изучающему чтению, а при поиске в инструкции по применению лекарственных препаратов информации о необходимой дозировке применяется выборочное чтение.

Итак, стратегии чтения определяются в зависимости от поставленных коммуникативных целей.

Примерами конкретных стратегий могут служить:

- узнавание интернациональных слов и использование их для понимания прочитанного;
- использование контекста для понимания незнакомых слов;
- выделение наиболее важной информации: основных идей текста; отделение главной информации от второстепенной;
- систематизация и графическое изложение важной информации (графики, рисунки, таблицы, диаграммы и т.д.);

- постановка вопросов к тексту и т.д. [1, с. 106].

При выборе стратегий необходимо также учитывать, что работа над профессионально-ориентированными текстами традиционно подразделяется на 3 этапа:

- этап предтекстовой деятельности.
- этап текстовой деятельности.
- этап послетекстовой деятельности.

Задания на этапе предтекстовой деятельности ставят перед собой задачу актуализировать предшествующие знания и опыт по проблематике текста. Для этого очень часто используется визуализация: картинки, таблицы, графики, изображения. Активизация предшествующих знаний предполагает знание не только лексико-грамматических структур, но и фактические знания, знание реальной ситуации.

Активизация имеющегося опыта, а также эмоций и интереса к проблематике реализуется через:

- «мозговой штурм»;
- формирование навыков прогнозирования (предвосхищения) содержания путем высказывания гипотез, исходя из названия текста и /или содержания первого абзаца;
- выполнение лексических или грамматических упражнений на снятие лексических трудностей и повторение грамматических структур, встречающихся в тексте.

Хорошая организация этапа предтекстовой деятельности преподавателем в значительной степени влияет на эффективность чтения и конечный результат.

Этап текстовой деятельности ставит своей целью обеспечение понимания текста и включает самую широкую палитру заданий и упражнений, направленных на развитие следующих стратегий:

- определение значения незнакомых слов на базе контекста;
- поиск ключевых слов;
- составление плана текста;
- постановка интерпретационных вопросов;
- выделение важной информации, ее отграничение от информации второстепенной важности;
- подбор или составление заголовков к каждому из абзацев;
- постановка гипотез по дальнейшему содержанию текста;
- проверка своих гипотез;
- соотнесение отдельных смысловых отрезков текста;
- аргументация правильности / неправильности утверждений;
- обобщение полученной информации через визуализацию (презентации схем, таблиц, графиков и т.д.)

Послетекстовый этап включает оценку прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения и собственным жизненным опытом. Он предназначен для использования полученной в тексте, а также ранее имеющейся информации в качестве импульса для дальнейших

дискуссий и творческих заданий и внедрения в профессиональную деятельность.

Задания этого этапа углубляют и расширяют полученную в тексте информацию, они направлены на развитие следующих стратегий:

- делать выводы на основе полученной информации;
- оценивать содержание прочитанного отрывка, аргументированно излагать свое понимание проблемы, затронутой в том или ином тексте;
- интерпретировать текст;
- соотносить содержание прочитанного со своим личным опытом, что дает возможность использовать его содержания в разных ситуациях профессиональной деятельности;
- высказывать прогноз относительно дальнейшего развития событий;
- определять и вербально выражать свое отношение к прочитанному;
- определять позицию автора;
- проводить рефлекссию (размышлять о содержании или структуре текста) и осуществлять перенос в сферу личного сознания;
- уметь проводить параллели (сравнение) с ситуацией в своей стране и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

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

ПРОБЛЕМА ЛАКУНАРНОСТИ НА ЭТАПЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема формирования речевых лексических навыков – одна из самых сложных и противоречивых в методике преподавания иностранного языка (ИЯ). В рамках этой проблематики традиционно рассматривают вопросы, связанные с психолингвистическими основами овладения иноязычной лексикой, отбором и организацией лексических единиц (ЛЕ) и приемами работы по овладению лексическими единицами. Психолингвистические закономерности формирования лексического навыка освещены в работах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, В.А. Артемова, Б.В. Беляева и других. С позиции психолингвистики слово в качестве основной ЛЕ рассматривается как зрительно-слухо-двигательный комплекс [1, с. 120]. Зрительно-слухо-двигательная структура слова образует его чувственную основу, то есть то, что воздействует на органы чувств или анализаторы. Помимо чувственной основы, слово имеет и умопостигательную сторону – семантику (смысл и значение слова) [1, с. 120]. Формирование речевого лексического навыка происходит посредством слуховых, зрительных и двигательных анализаторов. Семантизация же ЛЕ должна раскрывать не только значение слова, но и его *смысл*. Под значением подразумевается отнесенность слова к обозначаемому предмету или явлению, в то время как смысловая сторона слова обусловлена непосредственной связью слова с соответствующим ему *понятием* как обобщенным отражением действительности.

Принципы отбора и организации ЛЕ, приемы работы по овладению лексическими единицами подробно рассмотрены в работах Е.И. Пассова, Э.И. Соловцовой, Г.В. Роговой, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, Н.И. Гез и других. Для повышения эффективности обучения лексической стороне речи Н.И. Гез предлагает использовать дифференцированный подход к отбору словарного материала, его презентации и закреплению. Такой подход осуществляется на базе методической типологии, которая в свою очередь позволяет распределить все ЛЕ по типам с точки зрения сложности их изучения. Наиболее распространенной является типология, учитывающая соотношение значения и формы слова в родном и иностранном языках с учетом возможной интерференции и характер самого слова в изучаемом языке. На основе этих критериев автор выделяет следующие типы слов: интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках; производные и сложные слова, компоненты которых знакомы учащимся; слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию; идиомы; лексические единицы, объем значений которых шире или уже

объема значений соответствующих слов родного языка; слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка [5, с. 199]. Для определения последней группы лексических единиц в дальнейшем стали использовать такие термины, как «пробелы» (К. Хейл), «пустые, незаполненные места», «белые пятна на семантической картине мира» (Ю.С. Степанов), «безэквивалентная лексика» (Е.М. Верещагин), «нулевые лексемы» (И.А. Стернин), «беспереводная лексика», «реалии» (Е.С. Бархударов) [2, с. 219]. Наиболее распространенным термином для обозначения несовпадений в языках и культурах стал термин «лакуна» (от лат. *lakune* – филोल. ‘пробел, пропуск, недостающее место в тексте’). Он широко известен в научной литературе и в полной мере раскрывает сущность понятия, учитывая несовпадения как на уровне языка, так и на уровне культуры.

Впервые понятие «лакуна» было введено в научный обиход канадскими учеными Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне. По их определению, лакуна – явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке [2, с. 220]. Современная лингвистика рассматривает лакуны как «национально-специфические элементы культуры, нашедшие соответствующее отражение в языке носителей этой культуры, которые либо полностью не понимаются, либо недопонимаются носителями иной культуры и языка в процессе коммуникации [9, с. 49]. Лакуны, как ни одно другое языковое явление, характеризуют особенности данного языка и являются продуктивным способом изучения его национально-культурной специфики. Отражая в той или иной степени национальную специфику мышления народа - носителя изучаемого языка, они расширяют страноведческий кругозор студентов, способствуют формированию философского взгляда на язык. Лакуны, фоновые знания, языковая картина мира – все это составляющие одной цепочки, способствующие формированию культурологического мировоззрения студентов. Изучению лакун посвящено большое количество трудов отечественных и зарубежных исследователей. Ими предприняты попытки систематизировать лакуны, опираясь на различные принципы.

И.А. Стернин, З.Д. Попова выделяют следующие типы лакун: по системно-языковой принадлежности – межъязыковые и внутриязыковые лакуны. По степени абстрактности содержания – предметные и абстрактные, по парадигматической характеристике – родовые и видовые, по внеязыковой обусловленности – мотивированные и немотивированные, по типу номинации – номинативные и стилистические, по принадлежности к определенной части речи – частеречные [4].

А.А. Махонкина и М.А. Стернина на основе анализа русско-английских субстантивных, адъективных и глагольных межъязыковых лакун выделяют обобщающие, конкретизирующие и обобщающе-конкретизирующие лакуны. Каждый тип лакун авторы делят на подтипы [4].

Ю.А. Сорокин, Г.А. Антипов, И.Ю. Морковина, О.А. Донских рассматривают лакуны в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на данном языке, и используют термин

«социокультурные лакуны». Социокультурные лакуны авторы классифицируют следующим образом:

1) Субъективные лакуны, отражающие национально-культурные особенности коммуникантов, принадлежащих к различным лингвокультурным общностям.

2) Деятельностно-коммуникативные лакуны, отражающие национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте.

3) Текстовые лакуны, возникающие в силу специфики текста как инструмента общения.

4) Лакуны культурного пространства / интерьера [6, с. 5].

С.И. Титкова, исследуя явление лакунарности на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся, обобщила все вышеперечисленные классификации лакун в следующей типологии:

1) Языковые лакуны, которые могут быть абсолютными и относительными, однокомпонентными, двухкомпонентными и векторными.

2) Культурологические лакуны (этнографические, психологические), которые могут быть интерязыковыми и интеркультурными, интраязыковыми и интракультурными, конфронтативными и контрастивными, имплицитными и эксплицитными.

3) Текстовые лакуны.

4) Поведенческие лакуны.

5) Лакуны фоновых знаний.

Автор существенно расширила понятие языковой лакуны, определив ее как языковые единицы (слова, словосочетания и предложения), которые:

а) Обозначают понятия, не закрепленные в языковой норме одного языка в сравнении с другим, и для передачи которых в этом языке требуются более или менее пространные перифразы – свободные словосочетания, создаваемые на уровне речи (однокомпонентные лакуны).

б) Обозначают общие для двух языковых культур понятия, но различными способами (двухкомпонентные лакуны).

в) При внешней схожести звучания обозначают разные понятия в сопоставляемых языках (многокомпонентные или векторные лакуны) [8, с. 58].

Однокомпонентные лакуны автор делит на абсолютные (понятийные, лексические, лексико-грамматические, стилистические) и относительные (понятийные) лакуны. К двухкомпонентным относятся семантические, ассоциативные и узуальные лакуны, а к многокомпонентным – понятийные, семантические, лексические, лексико-грамматические, грамматические и узуальные.

Данная типология лакун, на наш взгляд, является наиболее логичной и исчерпывающей и представляет практическую ценность с точки зрения методики преподавания иностранного языка.

Исходя из определения понятия лакунарности, согласно которому лакуны – *лексические единицы*, возникшие в одном из сопоставляемых

языков в силу расхождения или несовпадения в языках и культурах и не имеющие точного эквивалента в родном языке, мы считаем, что методика работы с ними базируется на общих принципах с методикой обучения новым лексическим единицам, хотя и имеет существенные различия. К основным этапам работы над ЛЕ нестрановедческого характера относятся: ознакомление (семантизация ЛЕ), первичное закрепление, развитие умений и навыков использования ЛЕ в различных видах речевой деятельности. Оценить успешность овладения студентами новыми ЛЕ становится возможным на последнем этапе. При работе с лакунарными ЛЕ в силу их специфики наиболее важными этапами являются их *вычленение и распознавание* в учебном материале, а затем их элиминирование. В лингвистике выделяют два способа элиминирования лакун – заполнение и компенсацию.

Заполнение лакуны – процесс раскрытия смысла некоторого понятия или слова, принадлежащего к чужой культуре. Суть компенсации заключается в снятии национально-специфического (культурологического) барьера. Для этого в текст в той или иной форме вводится специфический элемент культуры, тождественный или квазитожественный элементу исходной культуры [6, с. 6].

С.И. Титкова, признавая правомерность и важность выделения названных способов элиминирования лакун, считает, что они имеют большое значение для теории лакунарности языков. С практической и методической точки зрения целесообразно объединить эти два этапа в один – этап семантизации.

Как известно, процесс раскрытия значения иноязычного слова может быть переводным и беспереводным. К переводным способам семантизации относятся перевод и перевод-толкование. К беспереводным традиционно относят такие способы семантизации ЛЕ, как использование синонимов / антонимов, семантизация с использованием словообразовательного анализа, дефиниций, контекста и наглядности. Выбор способа семантизации лакун зависит от особенностей самих лакун, их принадлежности к тому или иному классу с одной стороны и простотой, и точностью объяснения, доступностью и экономичностью во времени с другой. Важно также учитывать личностный потенциал самих студентов, их уровень владения ИЯ. Рассмотрим более подробно наиболее эффективные способы раскрытия значения безэквивалентной лексики на примере немецкого языка.

С нашей точки зрения, одним из самых эффективных способов семантизации ЛЕ страноведческого характера является их *дефиниция*. С помощью дефиниций можно объяснить значения многих однокомпонентных лексических лакун: „*die Großeltern* “- *die Oma und der Opa*;

„*das Geschwister*“ - *die Brüder, oder der Bruder und die Schweter, oder die Schwestern*;

„*Patchworkfamilie*“ – *Das sind Familien, bei denen mindestens ein Elternteil mindestens ein Kind aus einer früheren Beziehung in die neue Familie mitgebracht hat.*

„Kernfamilie“ – die Familie im engeren Sinne des Wortes, Vater, Mutter und Kinder.

Нередко вместе с текстом дефиниций используется *изобразительная наглядность* (фотографии, картинки, схематические рисунки), например, при раскрытии значения таких однокомпонентных абсолютных понятийных лаун, как гастрономические названия блюд или национальная одежда:

„Hackenpeter“ oder „Tatar“ – durch den Fleischwolf gedrehtes rohes Schweine- oder Rindfleisch. Ins Hackfleisch tut man je nach Geschmack Salz, Zwiebeln und Knoblauch und mengt die Masse durch. Dann isst man es mit Brot. Schweinefleisch nennt man Hackepeter und rohes Rindfleisch heißt Tatar.

„Maultaschen“ – eine Art Ravioli, isst man gewöhnlich in Schwaben.

„Dirndl“ – ein bayerisches und österreichisches Trachtenkleid.

Не всегда учебная наглядность может быть понята студентами однозначно, поэтому иллюстрация и словесное изъяснение лексического фона должны дополнять друг друга. Поочередное восприятие информации, от рисунка к тексту и наоборот, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров назвали *аккумулятивным восприятием* [3, с. 122].

Наглядность + контекст + толкование используются нами при объяснении абсолютной этнографической лауны „Polterabend“ в рамках обсуждения темы „Hochzeitsbräuche“. Учебные пособия, лингвострановедческие тексты и даже поисковые системы в Интернете сопровождают эту реалию схожими фотографиями: молодые люди, осколки посуды. Текст, объясняющий эту традицию, гласит: *„Am Abend vor unserer Hochzeit haben wir den Polterabend gefeiert, das ist ein großes Fest mit allen Verwandten, Freunden, Nachbarn und Bekannten. Alle haben Tassen und Teller mitgebracht und haben sie vor dem Haus kaputt gemacht. Das hat zwei Bedeutungen: Erstens ist es laut und der Lärm soll alles Böse von uns weg halten. Zweitens bringt kaputtes Geschirr, also Scherben, Glück. Natürlich mussten meine Frau und ich alles zusammen sauber machen. Das bedeutet, dass wir auch Probleme zusammen lösen sollen“* [11].

Понятный на первый взгляд текст вызывает при обсуждении спор и дискуссию касательно заполнения этой реалии на родном языке. Самый частый вариант ответа: «*Это как наш девичник или мальчишник*». Однако уже следующая реалия, которую мы предлагаем истолковать студентам может вызвать у них определенные затруднения. Речь идет о „Junggesellenabschied“. Посредством анализа состава слова студенты приходят к выводу, что именно этот термин и соответствует нашей вышеупомянутой традиции. Для ответа на вопрос, являются ли реалии „Polterabend“ и „Junggesellenabschied“ схожими по смыслу, взаимозаменяемыми, преподавателю приходится прибегать к толкованию на родном или немецком языке. Из вышеописанного примера видно, что толкование используется нами в совокупности с другими приемами семантизации как обобщающий этап в работе с лаунами.

Прибегнуть к *толкованию* как к *переводному способу* семантизации лаун целесообразно при работе с двухкомпонентными и

многокомпонентными семантическими лакунами, которые отражают нетождественность значений языковых единиц, сходных по звучанию или по структуре. Такого рода слова принято называть ложными друзьями переводчиков: „*die Liste*“ – ‘список’, „*das Kotelett*“ – ‘отбивная с косточкой’, „*das Buffet*“ – ‘шведский стол’, „*die Krawatte*“ – ‘галстук’ и т.д.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ учебной, методической и научной литературы, а также практический анализ способов и приемов семантизации лакун позволяют говорить о том, что явление лакунарности в лингвострановедении охватывает не только языковые структуры и их единицы, но и всю социокультурную картину изучаемого языка. На современном этапе процесс преподавания ИЯ должен сопровождаться изучением чужой национальной культуры, «чтобы помочь понять особенности речепотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические... коннотации единиц языка и речи» [7, с. 38].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – 2-е изд., – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Быкова, О. И. Контрастивный аспект изучения коннотативной дивергентности лингвокультур / О. И. Быкова // Русская германистика : Ежегодник Российского союза германистов. – Т. 9. – М. : Языки славянской культуры, 2012. – С. 218 – 225.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1976. – 269 с.
4. Махонина, А. А. Типология лакун различной частеречной отнесенности / А. А. Махонина, М. А. Стернина [Электронный ресурс] // Вестник ВГУ. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23396428>. – Дата доступа: 20.12.2017.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез [и др.] ; под общ. ред. Н. И. Гез. – М. : Высшая школа, 1983. – 373 с.
6. Соловова, Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е. Н. Соловова, Е. А. Кривцова // Иностранные языки в школе и вузе. – 2006. – № 5. – С. 2–7.
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
8. Титкова, С. И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы с ней : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. И. Титкова. – М., 2006. – 208 л.
9. Томашёва, И. В. Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивные лакуны / И. В. Томашёва // Язык и эмоции : сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Шаховский. – Волгоград : Перемена, 1995. – С. 50–60.
10. Формирование лексических навыков : учеб. пособие / Е. И. Пассов [и др.] ; под общ. ред. Е. И. Пассова. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
11. Schritte plus 3/7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.hueber.de/seite/pg_lehren_bd3107_srp – Дата доступа: 22.12.2017.

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ-МИНИМУМ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В качестве конечной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе программа ставит задачу практического владения конкретным языком, предполагающую такую сформированность навыков и умений речевой деятельности, которая позволяет читать оригинальную литературу по специальности для извлечения необходимой информации и принимать участие в устном общении на иностранном языке. Важная предпосылка обучения этим видам иноязычной речевой деятельности – это прочное усвоение определенного количества слов и словосочетаний, предназначенных для использования как в плане рецепции, так и в плане репродукции. Полный словник этого обязательного лексического минимума, получившего в методической литературе название “учебный словарь-минимум” (УСМ) должен составлять, как считает большинство исследователей, не менее 2500 лексических единиц. Весь указанный массив УСМ обеспечивает лексический аспект обучения чтению, в связи с чем его называют “реальным пассивным словарем”. В свою очередь, на основе владения на уровне абсолютного узнавания реальным пассивным словарем в сочетании с твердым знанием словообразовательных моделей и языковой догадки формируется так называемый “потенциальный пассивный словарь”. Сюда относятся слова и словосочетания, которых ранее не было в речевом опыте студентов, но которые могут быть семантизированы при чтении без помощи словаря. Что касается объема потенциального пассивного словаря, то он достаточно велик.

Поскольку в неязыковом вузе в качестве основы для обучения чтению и устной речи выступает печатный текст, и, следовательно, содержание материала для обучения этим видам речевой деятельности является общим, то и лексическая база также является общей. В интересах обучения устной речи из общего массива словаря выделяем активный лексический минимум, насчитывающий 1200 слов и словосочетаний. Лексика словаря имеет в целом юридическую направленность. Тем не менее, состав ее неоднороден, поскольку сюда входят строевые и служебные слова, стилистически нейтральная общелитературная, общенаучная, общетехническая и узкотерминологическая лексика конкретной специальности. Объем последней составляет в зависимости от специальности 800 терминологических единиц. Важность этого терминологического минимума трудно переоценить, так как именно он является базой для подготовки учебных материалов, используемых на заключительном этапе работы в вузах неязыкового профиля для обучения чтению оригинальной литературы по

специальности и совершенствования навыков и умений, необходимых для беседы на профессиональные темы.

Составление словаря должно быть подчинено требованию их практической направленности, которая может означать только одно: отбор лексики, реально функционирующей в текстах; способность выступать в качестве специфического учебно-методического пособия, являющегося источником всех необходимых для осуществления речевой деятельности сведений о функционировании слов в речи. Их непосредственная связь с усвоением лексики совершенно очевидна. Поэтому от правильного решения данного вопроса наряду с другими факторами в определенной степени зависит эффективность обучения иностранному языку.

Представляется правильным подход к данному вопросу В.В. Морковкина, который распространяет сферу компетенции учебной лексикографии на «все виды описания семантических, синтаксических, стилистических, морфологических, дифференциальных и т.д. свойств слов, осуществляемые как в рамках отдельных пособий, так и носящие вспомогательный характер в составе других учебно-методических изданий» [1, с. 30]. Он относит к последним учебные словари, лексические минимумы самого различного характера и объема, частотные словари, составляемые не только на основе первичного, но и вторичного языкового материала, пособия по лексике лексикографического типа, поурочные словарики и сводные словари учебников и – что особенно важно – упражнения, направленные на усвоение лексики. Естественно, что в рамках профессиональной деятельности были попытки использовать в учебном процессе вузовские словари-минимумы. Однако нужно отметить, что их практическая ценность оказалась незначительной, так как они не могут быть минимизированными лексикографическими источниками для разных специальностей, хотя при отборе словника и были применены общепризнанные критерии сочетаемости, многозначности, способности к словообразованию, частотности и т.д. Поэтому их составители не смогли свести воедино всё многообразие общелитературной, общенаучной и общетехнической лексики, на которой строятся тексты отдельных специальностей. Правильность и общепризнанность критериев отбора сами по себе не могут обеспечить унифицированность словника для всех специальностей, ибо в данном случае решающее значение имеют тексты, на материале которых производится отбор словника. Разные с точки зрения специализации тексты дадут качественно иные словники, что подтвердилось в процессе анализа ряда частотных словарей по ряду специальностей. Основную задачу словаря-минимума можно выразить так, что он “должен обеспечивать возможность практического овладения словарной единицей”. Однако, значительное количество неточностей или просто недоработок, встречающихся в словарных статьях, ставят под сомнение возможность достижения этой в общем-то правильной цели. Так, к глаголу *erfolgen* иногда даются два значения ‘следовать’ и ‘вытекать’, которые в практике обучения встречаются чрезвычайно редко. Одновременно в состав словарной статьи не включены

значения ‘происходить, осуществлять, производиться’, реализуя которые в текстах, глагол *erfolgen* вступает в сочетания с чрезвычайно широким кругом существительных, называющих процессы и действия. В качестве еще одного примера можно привести связанные отношениями словопроизводства глагол *einsetzen* и существительное *Einsatz*. В словаре-минимуме для глагола *einsetzen* даются значения ‘помещать, вставлять, всаживать’, а для существительного *Einsatz* – значения ‘участие, применение, введение в действие’. Если положиться на достоверность сематической интерпретации данных слов, то можно сделать вывод, что между глаголом и производным от него существительным полностью отсутствует какая-либо семантическая общность. На самом же деле это не так. В данном случае, в словарной статье глагола *einsetzen* отсутствуют его наиболее частотные значения, имеющие высокий показатель распределения, т.е. представленные в большинстве текстов научно-технического стиля, – ‘применять, использовать’, а в перечне значений существительного *Einsatz* отсутствует значение ‘вставка’, также реализующееся в специальных текстах. Включение этих значений в словарные статьи глагола и существительного сразу же позволит установить между ними отношения регулярной словообразовательной производности. Поскольку словарная статья, как известно, служит как источником адекватной семантизации слов и отдельных значений многозначных слов, так и образцом их реализации в речи, такие и подобные им ошибки недопустимы, так как усвоенные студентами неверные значения слов сохраняются в долговременной памяти и являются существенной помехой на пути правильного их понимания. Все это вместе с отсутствием в ряде словарных статей присущего глаголам и существительным управления ведет к неполному раскрытию значений и сочетательных возможностей слов и, следовательно, снижает активность словаря-минимума.

В работе по составлению учебных словарей-минимумов для различных этапов обучения необходимо опираться на каждую из специальностей, изучаемых в вузе, или, в крайнем случае, – на несколько близкородственных специальностей. Не вызывает сомнений и тот факт, что словарь-учебник должен примыкать к учебникам, учебно-методическим пособиям и оригинальным текстам по специальности, используемым в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Морковкин, В. В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина / В. В. Морковкин // Актуальные проблемы учебной лексикографии : сб. ст. / Сост. В. А. Редькин. – М. : Русский язык, 1977. – С. 30–31.
2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 206 с.

МОДЕЛИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

«Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра».

Джон Дьюи

Мы, преподаватели иностранного языка, часто задаем себе вопрос: Каким должен быть современный урок иностранного языка? На какие принципы и модели должен ориентироваться преподаватель при его планировании? Какие элементы его структуры постоянные, переменные, от каких элементов можно иногда отказаться? Существует ли, вообще, идеальный урок?

Прежде всего, следует сказать, что урок иностранного языка отличается целенаправленным и планомерным обучением, где основной задачей учителя является направить и поддержать учащихся в достижении высокого уровня овладения языком. Таким образом, урок – это именно то место, где сталкиваются индивидуальности учителя и учащегося, их личностные особенности, желания и мотивация, а так как обе эти стороны встречаются в рамках определённого учебного учреждения, то содержание обучения подчинены рамочным и программным условиям преподавания языка в данном учреждении и, соответственно, дают лишь частичную свободу преподавателю и учащимся в определении содержания обучения, однако, каждый учитель имеет право самостоятельно выбирать методы и формы преподавания исходя из заявленных целей урока.

Современная дидактика не отдаёт предпочтение какому-то определённому методу обучения иностранному языку. Ведущие немецкие ученые-дидакты, такие как Герман Функ, Карин Клеппин, Карин Энде, Райнер Е. Вике, Михаэль Легутке полагают, что границы дидактико-методических концепций, например, между аудио-лингвальным и коммуникативным методами, стираются. Герман Функ обосновывает это тем, что невозможно доказать зависимость достижения определённых целей от исключительно лишь определённых методов или от того, что при одинаковых методах обучения учащиеся приходят к одинаковым результатам [1, S. 26]. В связи с этим сегодня уместно говорить о дидактико-методических принципах в обучении иностранному языку, которые служат направляющими моментами для преподавателя.

На какие принципы должен/может опираться учитель при планировании урока иностранного языка? Центральное ведомство по вопросам

иностранный образования, а также Совет института им. Гёте рекомендуют придерживаться следующих принципов обучения иностранному языку:

- использование технологий деятельностного обучения;
- формирование компетенций;
- активация учащихся;
- ориентация на потребности учащихся;
- интеракция;
- использование технологий автономного обучения;
- межкультурное сравнение;
- использование технологии создания проблемной ситуации;
- мультилингвизм.

Современный урок иностранного языка представляет собой ритмизированную структуру, модели планирования которой не зависят от методико-дидактических принципов. Каждая модель лишь организует и структурирует урок определённым образом и призвана оказать максимальную поддержку учебному процессу, преподавателю и учащимся в достижении их целей. Принято членить урок на три основных фазы: введение и презентация нового учебного материала, проработка и тренировка грамматических / лексических структур и закрепление результата / свободное использование изученного материала в речи. Гилберт Майер [2, S. 149] представляет данные фазы работы следующим образом:

Введение	Фазы работы над учебным материалом	Закрепление результата
<ul style="list-style-type: none"> • организационный момент/начало урока • создание ситуации близкой к реальной • мотивация учащихся • введение • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • проработка материала • уточнение • применение структуры • тренировка • свободное употребление структур • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • контроль усвоения • документация результатов • презентация результатов • рефлексия • ...

Однако стоит иметь в виду, что данные основные фазы имеют различное наполнение, и, соответственно, включают в себя различные виды учебной деятельности и типы учебных заданий.

Продолжительное время большое влияние на структуру урока оказывала модель Р-Р-Р (*present-practice-produce*) или (*Präsentieren-Üben-Produzieren*). Это типичный пример линейной модели организации урока. Стоит заметить, что данная модель является самой распространённой, прозрачной, и, пожалуй, идеальной, если основной целью урока является реализация речевых компетенций в устной или письменной форме. В случае, если цель урока более комплексная, или направленная на проработку языковых

структур или на межкультурное сравнение, то урок может иметь иную структуру.

Иными факторами, влияющими на структуру урока, являются:

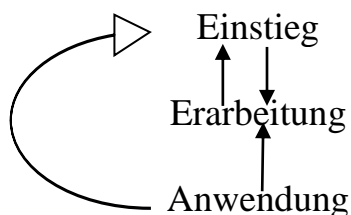
- особенности целевой группы (возраст, гетерогенность / гомогенность группы, особенности когнитивного восприятия, имитационные способности, культурологический бэкграунд, владение иными языками);
- ведущий вид речевой деятельности;
- институционные требования и пр.

Стоит отметить, что выбор модели не зависит от ведущей цели урока, а сама модель как таковая не предписывает обязательное наличие тех или иных фаз.

Джереми Хармер предлагает использовать и две альтернативные модели планирования урока [3, S. 54]:

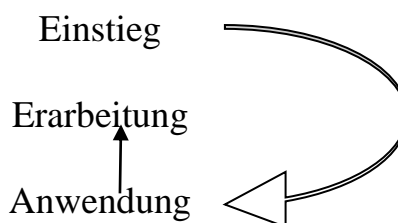
- циклическую модель;
- модель бумеранга.

Под циклической моделью Хармер понимает структуру 'лоскутного одеяла', при которой в рамках одного урока фазы могут повторяться в зависимости от этапов урока.



Например, презентационный этап может повторяться в зависимости от того, что подлежит предъявлению: лексический или грамматический материал.

Модель бумеранга предполагает опережающее или антиципирующее употребление новой структуры.



Согласно данной модели за фазой введения следует фаза антиципирующего употребления новой структуры и, лишь затем, вычленяется и прорабатывается феномен. Следовательно, в основе данной концепции лежит проблемно-ориентированный подход, который, согласно последним исследованиям западноевропейских учёных, играет важную роль в процессе осознанного усвоения материала. Проблемно-ориентированный подход направлен на развитие навыков самостоятельной работы над учебным материалом и призван моделировать ситуации, в которых учащиеся должны прийти к рефлексии и анализу употребляемых ими структур.

Приведенные выше модели планирования урока имеют, несомненно, свои преимущества и недостатки, однако, они позволяют преподавателю разнообразить свой методический репертуар, вносят нестандартные моменты в повседневную рутину, дают возможность творческого подхода и стимулируют учащихся к дальнейшей работе над языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ende, K. DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr. – Langenscheidt, 2014. – S. 97–107.
2. Funk, H. DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk, Ch. Kuhn, D. Skiba, D. Spaniel-Weise, R. E. Wicke. – Langenscheidt, 2013. – S. 26.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 4. Auflage. – Longman, 2007. – P. 52–57.
4. Meyer, H. Unterricht analysieren, planen und auswerten / H. Kipper, H. Meyer, W. Topsch // Einführung in die Schulpädagogik. – Berlin : Cornelsen, 2002. – S. 147–156.
5. Schart, M. DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / M. Schart, M. Legutke. – Langenscheidt, 2012. – S. 8.

TEACHING ENGLISH TO THE MATURE LEARNERS: OBJECTIONS AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

In close connection to the fact, that since 2016 all Ukrainian scientists are to present a B2 level certificate proving their language skills (in any official language of the European Union) in order to be granted with an academic rank of docent or professor, the English language has assumed greater importance in adult education. Correspondingly more and more adult learners seek the opportunity to pass international exams like IELTS, FCE, PTE and others approved by the Ministry of Education and Science in Ukraine.

This paper will discuss the special characteristics presented by the mature learners and consider possible methodological implications for the process of teaching English to mature learners.

In this article we will refer to the experience kindly shared by the English teachers who have already gained sound expertise in the field of teaching seniors [1; 2] as well as our own observations based on classroom routine over the last two years.

It is important to clarify the key notion used in the paper, the one of “the adult learners”. While surveying the available sources on the topic we have observed the whole range of applied terms like “seniors, mature students, elderly students, students of elegant age, older adults”, the majority of which refer to people over their 60s. In our case we will be talking about working professionals between middle 30s and 50s, i.e. the *mature learners*.

One of the first well-articulated notions of obviously existing distinctions in “young learners via adult learners teaching” dates back to 1984 when *Malcolm Knowles* published his paper “*Andragogy in action. Applying modern principles of adult education*”. Since then a number of works presented by interested in the problem of adult learning theorists, researchers and practicing teachers appeared in print [4; 5; 6; 7; 8].

To begin with it is important to understand how the young learners differ from the mature ones in terms of *cognitive*, *attitudinal*, and *behavioral* characteristics.

The general belief that adult learners are less capable and slower in the language acquisition compared to more *cognitively* flexible younger learners appears to be disputed by the research. The ground study revealed that, indeed, younger students may be better when it comes to acquiring pronunciation, but, otherwise, adults are perfectly able to reach high levels of proficiency in a foreign language” [4, c. 73]. Methodologists also accentuate “adult learners have greater cognitive and linguistic capabilities and conceptual complexity than the younger ones” [9, c. 2]. Thus, English teachers should always bear in mind and take it as a

starting point that since most adult learners “can usually communicate confidently and effectively in their first language [...]” so they “may code switch between several other languages” [9, c. 2]. The mature students benefit from the fact that they have already built language competencies and are familiar with complex notions of advanced grammar, conjugation, word order, complex sentences, as well as punctuation and spelling. In other words, teaching materials and instructional materials must be tailored to the previous learning experience of the mature students and aimed at helping them link their complex background knowledge to the structures of a new language they study.

The other characteristic which deserves special consideration is *motivation* or *attitude* which is widely agreed to be a factor of paramount importance for successful language acquisition. The majority of mature learners already completed education in their rather distant past. As a result, being back to school they are fully aware of their reasons and goals. Teachers claim that “adults are certainly more cooperative learners, and, what is more important, their cooperation comes as a natural consequence of their seeing the point of the various instructional situations in which they are involved. In this way, the teacher no longer has to “camouflage” learning by resorting to entertaining activities, such as games or songs, although, if properly selected and used, they may be sometimes appropriate for students of an older age” [8, c. 75].

The good point of having learning experience in the first language is that their already mastered own set patterns of learning can be used by the teacher as a teaching tool. However, this experience can be a source of problem as well. “Adults come to the English classroom with certain expectations about the learning process, and, in case these expectations are not met, the learners may become critical towards the new context of instruction”, states M. Cozma [1, c. 1211].

The other common attitudinal reaction of adults who return to school is “*impostor syndrome*” regarded by Stephen Brookfield in his work “*The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom*” (1990) [10, c. 55-69]. The educator describes learners’ fears of looking foolish in public caused by feelings of inadequacy and chronic self-doubt [10, c. 222].

Finally, *behavioral* characteristics resulting from the ability of adults for greater self-control underlie tolerant behavior and active involvement in learning activities for longer time despite tiredness. Teachers report adults to be more disciplined and eager to study [5, c. 84], for instance, they tend to warn beforehand if they have to miss the class and almost always do their homework. Still, due to their busy lifestyle adults could run late for classes or leave earlier. Moreover, mobile phones cause certain problems during the lesson as even having a class adults keep performing their professional duties and cannot turn the device off.

Given all the points above, whereas teaching the mature students is rewarding in many ways, it definitely challenges teachers who must be prepared to handle this difficulties.

Firstly, the mature learners usually come to the evening class after work so the level of their energy is lower and they are naturally tired by the end of the day. Thus, teachers should not take the learners’ temporarily detachment for resentment

to study. Help them switch from the outside the classroom environment to the content of study. In case of preparing for the English international exams, revision of phrasal verbs could help, especially if the members of the group arrive one by one and it distracts the already present learners. The other good way to overcome apathy in the classroom is to demonstrate a video recording of speaking session taken from the official websites of exams. It helps to break the ice of dead silence while practicing speaking. Since the activity is goal oriented, the adults easily associate it with the real exam situation and immediately apply the acquired knowledge into their own speaking skill and get involved easier.

Secondly, due to physical and cognitive factors associated with aging memory reaction time could be sometimes slower in the mature learners. Nevertheless, methodologists [11, c. 4] and practicing teachers [1, c. 1212] claim, and it fully corresponds to our personal observations, that even if it takes adults longer to do some tasks, their approach is more mindful and focused and is likely to give a solid result. In other words, give the mature learners more time to submerge, do regular throwbacks to studied grammar, vocabulary or “how to go about a certain type of the exam task” sessions and eventually they will build confidence in themselves and your methods of instruction.

Kieran Donaghy, a conference speaker and teacher trainer, suggests teachers the following advice on how to overcome cognitive decline and to help seniors develop and maintain their cognitive ability. “Integrate memory exercises into classes. Use visual and auditory mnemonic devices, examples and memory associations to help seniors rehearse and later retrieve vocabulary and expressions from long-term memory. Systematically repeat and recycle grammar, vocabulary and expressions. Encourage students to draw on their wealth of experiences and to use cognitive strategies they have used successfully in the past in their current language learning environment. Allow more time for students to produce language without being interrupted” [2].

Thirdly, attitudinal factors often underlie the lack of confidence in this kind of learners. Being highly overloaded with working and family responsibilities adults want to receive a quick result, which is almost impossible in case of preparing for international exams.

On the one hand, they might lack motivation if the methods of instruction or a course content do not correspond to their high expectations. Surprisingly though, but it is not only learners who experience embarrassment in the classroom, but also the teachers who work with adults as well. As M. Cozma points out they (teachers) “sometimes feel more nervous than they normally are with children, and this happens because the adults are more aware of their learning needs and, at the same time, of the manner in which their needs are met by the course they attend” [1, c. 1212].

On the other hand, the “impose syndrome”, which we have addressed above, may stipulate the feeling of anxiety, which occurs because the learners feel they do not progress fast enough. Practicing teachers stress that, in this case, the mature learners “are reluctant to speak during the English classes, or because they are afraid of making mistakes” [1, c. 1212].

Moreover, research in error analysis revealed that typical mistakes made by the mature students are due to the negative influence of their mother tongue on their productive skills. As Wilga M. Rivers (1992) states, adult learners are believed to be focused on form or correctness: they are particularly conscious of deviations from the established networks, and seek to understand the nature of the rule system [12, c. 53].

K. Donaghy stresses that “older learners need to feel comfortable and trust the teacher and the other students before they participate fully in the language classroom. A key role of the teacher is to reduce anxiety and build trust and self-confidence in the senior learner”. The teacher trainer also articulates some teaching tips how “to reduce stress and build self-confidence in older adult learners. Find out what our older learners’ motivations are for learning a language and adjust our methodology accordingly. Use humanistic techniques to build empathy between the teacher and students, and among the students. Reduce the focus on error correction to build learners’ self-confidence and to promote language production. Avoid timed tests which may make senior learners anxious. Give senior students more time to complete activities. Promote a friendly and relaxed atmosphere in the classroom” [2].

On balance, teachers should be prepared to adjust teaching materials to learners needs: making vocabulary cards for quick review, giving detailed analysis of grammar in the form of presentations or lists which will help the mature learners to classify and systematize foreign language structures, allocating more time on controlled practice writing and speaking activities. To reduce the fear of making mistakes it is advisable to set group activities when the learners socialize with the peers without direct control of the teacher. Finally, whereas the mature learners are excellent self-directed students who bring to the classroom the wealth of their life learning experiences, and have a task-centered motivation to learning, certain age characteristics of this group of learners impose specific demands on teachers in order to meet the learners high expectations.

REFERENCES

1. Cozma, M. The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World / Michaela. Cozma // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Vol. 197. - P. 1209-1214. ; То же [Electronic resource]. - Mode of access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043815?via%3Dihub/>. - Date of access: 21.01.2018.
2. Donaghy, K. How to maximise the language learning of senior learners / Teaching English / British Council / BBC [Electronic resource] / K. Donaghy. - Mode of access: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/how-maximise-language-learning-senior-learners>. - Date of access: 21.01.2018.
3. Knowles, M. Andragogy in action. Applying modern principles of adult education / M. Knowles and associates. – San Francisco : Jossey Bass, 1984. – 480 p.; То же [Electronic resource]. – Mode of access: <http://academic.regis.edu/ed205/knowles.pdf>. – Date of access: 21.01.2018.
4. Lightbown, P. How languages are learned / P. Lightbown, N. Spada. - Oxford : Oxford University Press, 2006. - 304 p.

5. Harmer, J. The practice of English language teacher / J. Harmer. - Harlow : Longman, 2007. - 448 p.
6. Conlan, J. Adult learning [Electronic resource] / J. Conlan, S. Grabowski, K. Smith // Emerging perspectives on learning, teaching, and technology / ed.: M. Orey. – P. 115–126. – Mode of access: https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf – Date of access: 21.01.2018.
7. Merriam, S. B. Learning in adulthood: a comprehensive guide / S. B. Merriam, R. B. Caffarella, L. M. Baumgartner. – San Francisco : Jossey – Bass, 2007. – 560 p. ; То же [Electronic resource]. – Mode of access: <https://leseprobe.buch.de/images-adb/d3/65/d365d6f6-2d78-4a49-a53e-fa385c5de032.pdf>. – Date of access: 21.01.2018.
8. Frentiu, L. Preparing adults for professional English examinations / L. Frentiu, M. Cozma // International conference on vocational and adult education / ed.: F. Szabo]. - Szeged: SZTE JGYPK, 2013. - P. 66-81. ; То же [Electronic resource]. – Mode of access: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44915883/Preparing_Adults_for_Professional_English_Examinations.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1517663460&Signature=IMH9tYYRPW0Jss6eLAupM49EF58%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DPREPARING_ADULTS_FOR_PROFESAL_ENGLIS.pdf. – Date of access: 21.01.2018.
9. Adult Language Learners: Context and Innovation / ed.: Ann F. Smith, & Gregory Strong. – Alexandria, VA : Tesol International Association, 2009. –175 p.
10. Brookfield, S. D. The skillful teacher: On Techniques, Trust, and Responsiveness in the Classroom / S. D. Brookfield. - San Francisco : Jossey – Bass, 1990. – 320 p. ; То же [Electronic resource]. – Mode of access: https://books.google.com.ua/books?id=gAhhBgAAQBAJ&pg=PA281&lpg=PA281&dq=Brookfield,+S.+D.+The+skillful+teacher&source=bl&ots=BpRwMqUjaL&sig=XBRS1de7fcFpFqY_69vR3z6Ss4&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiL0cCS4InZAh-WBfywKHSm8DBc4ChDoAQg0MAI#v=onepage&q=Brookfield%2C%20S.%20D.%20The%20skillful%20teacher&f=false. – Date of access: 21.01.2018.
11. Polson, C. J. Teaching adult students (IDEA Paper No. 29) / C. J. Polson. – Manhattan, KS : Manhattan, KS : Center for Faculty Evaluation & Development, Division of Continuing Education, Kansas State University, 1993. ; То же [Electronic resource]. – Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395136.pdf>. – Date of access: 21.01.2018.
12. Rivers, W. M. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching / W. M. Rivers. – Cambridge : Cambridge Language Teaching Library, 1983. – Reprint (1992). – 256 p.

TEXTLINGUISTIK IM DEUTSCHUNTERRICHT

Texte im Deutschunterricht können als Grundlage für die Einführung und Aneignung von Wortschatz und grammatischen Phänomenen dienen. Dadurch können Wörter leichter semantisiert, Kollokationen aufgezeigt und stilistische Markierungen verdeutlicht werden.

Sogar da, wo an einem Thema mündlich gearbeitet wird, wenn Referate geübt und besprochen werden, wird von den Teilnehmern der Einsatz spezialisierter Verstehens- und Darstellungskompetenzen gefordert, die über die Kompetenzen des einfachen dialogischen Sprechens hinaus gehen. Sogar in diesen mündlichen Formen des Unterrichts wird logisch-kohärentes, gegliedertes Sprechen angepeilt und wesentliche Elemente des Arbeitskontextes bestehen z.B. aus den schriftlichen Texten. Eine solche Präsentationsweise bietet auch die Möglichkeit, textgrammatisches Wissen auf Metaebene im Sprachunterricht einzuführen und zu veranschaulichen. Zunächst werden im Unterricht einige Hinweise auf die Textsorte gegeben: Es handelt sich um einen Sachtext aus der allgemeinen Wissenschaftssprache, aus dem Themenbereich Wirtschaft oder Rechtswissenschaft, das Thema ist Spracherwerb bei Studenten, was bereits aus dem Titel des Textes hervorgeht. Die Funktion (im textlinguistischen Sinne) ist informativ, belehrend. Hinweise werden auch auf stilistische Markierungen gegeben; im Unterricht werden sie mit Fragen folgender Art erarbeitet: „Warum spielen in der deutschen Wissenschaftssprache Nominalisierungen eine wichtige Rolle? Die häufigen Nominalisierungen in derartigen Texten dienen folgenden Zwecken:

- a) Erhöhung der Informationsdichte,
- b) einfachere Verknüpfung von Einzelsätzen zu Satzgefügen,
- c) bessere Möglichkeit, vorher Geschriebenes wieder aufzunehmen (z.B. diese Art des Lernens, dieses Vermögen),
- d) gute Gliederungsmöglichkeit (diese Eigenschaft stellt insbesondere eine Hilfe für das Textverständnis und für die Textstrukturierung dar).

Man benutzt nominalisierte Strukturen aber auch selbst, bei der Bearbeitung von Fachtexten, etwa um Hauptinformationen aus einem Text verkürzt zu notieren (Stichpunkte, Textstrukturskizze), um eine Gliederung zu erstellen oder um Titel zu beschriften und Schlagzeilen zu formulieren. Ferner scheint eine kurze Diskussion über die Makrostruktur des Textes im Rahmen des Textverständnisses nützlich, wobei u.a. folgende Fragen behandelt werden können: „Wie viele Teile hat der Text? Wie kann man den Text gliedern und warum? Worum geht es in jedem Textteil?“

Zur Veranschaulichung von textgrammatischem Wissen werden die wichtigsten kohärenzstiftenden Mittel thematisiert und didaktisch vermittelt. Diese textlinguistischen Strategien beinhalten:

- Wiederaufnahmen (durch Wiederholung, Wortvariation, durch Synonyme),
- Konnektoren (also),
- Konjunkturen (und, sowie, aber),
- Subjunkturen (weil, obwohl, so dass, dass),
- Adverbien (damals, dort, jetzt),
- Pronominaladverbien (dabei, darin, darauf, dafür). Deren Funktion wird im Unterricht mit Fragen erläutert, wie: „Worauf beziehen sich die Wörter dabei?“

Im Unterricht werden Konnektoren und logische Verhältnisse z.B. durch folgende Fragestellungen thematisiert: „Das Wort „indem“ signalisiert ein bestimmtes logisches Verhältnis; wie nennt man dieses Verhältnis, und wie kann man es mit anderen sprachlichen Mitteln ausdrücken?“ Die gewünschte bzw. erarbeitete Antwort lautet in diesem Fall: Man kann dies auch mit der Präposition „durch“ ausdrücken, oder mit bestimmten Wendungen (mit Hilfe von, nach der Methode des ...). Der Zweck von solchen Übungen ist – neben der Didaktik des Phänomens der Kohärenz – auch:

- die Erweiterung des Wortschatzes,
- die Fähigkeit, grammatisch-syntaktische Umformungen durchführen zu können,
- sich mit den einzelnen grammatischen Begriffen vertraut zu machen.

Der Fähigkeit, Sätze umformen zu können, wird im sprachpraktischen Unterricht ein besonderer Wert beigemessen, insofern als sie einerseits für den schriftlichen Ausdruck und für die Lösung von Grammatikaufgaben wichtig ist; andererseits gehört die Verarbeitung von Texten aus der allgemeinen Wissenschaftssprache zum Alltag der Studierenden, was auch voraussetzt, mit solchen textgrammatischen Strukturen vertraut sein und umgehen können. Angefangen vom Zusammenstellen bzw. Markieren von Wörtern, die zu demselben Wortfeld oder demselben Themenbereich gehören, können die so genannten Topiks als elementare Einheiten des Textinhalts verdeutlicht, Topikpaare oder Topikketten gebildet und dabei die einzelnen Bezüge und Relationen geklärt werden, z.B.:

Topikkette: Wörter lernen (Überschrift) – die schon rein quantitativ enorme Leistung – das Erlernen der Wörter – eine gewaltige Aufgabe – durchschnittlich mehr als zehn neue Wörter täglich lernen – diese lexikalischen Wortlisten auswendig lernen – diese Art des Lernens verwenden.

Dies ist eine relativ lange Topikkette, die wichtig auch für die Festlegung des Themas und der thematischen Textstruktur ist.

Jetzt sprechen wir über die Schaffung eines Verstehens- oder Äußerungsanlasses. Dazu zählen zunächst einmal Texte zum Verstehen, die der Förderung des Leseverstehens dienen. Dabei können als Zielvorgabe unterschiedliche Grade des Textverstehens angestrebt und unterschiedliche Lesestile geübt werden: global / orientierendes, detailliertes oder kursorisches

Textverstehen. Zur Entwicklung und Kontrolle des Verstehens können folgende Techniken angewandt werden, z.B.:

- die Ermittlung von Makropropositionen, also inhaltlichen Zusammenfassungen von Textpassagen in einem Satz oder in einem Titel, die in der Aufgabenstellung „Formulieren Sie bitte eine Zwischenüberschrift“ Anwendung findet. Solche Überschriften können sich auch auf den gesamten Text beziehen, wobei nur ein Titel oder auch ein Untertitel formuliert werden muss. Weitere Techniken, die zur Förderung und Kontrolle des Textverstehens angewandt werden, sind:

- das Finden des Hauptthemas und möglicher Nebenthemen,
- die Markierung von Satz- und Textverknüpfung,
- die Markierung der Komposition durch Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss, Pros und Kontras, Argumente und Gegenargumente, usw.).

Neben Anlässen des Verstehens können Texte als Basis für Äußerungsanlässe der Lernenden fungieren. Diese Äußerungsanlässe können schriftlicher oder mündlicher Art sein und je nach Niveaustufe entsprechend variieren. In den niedrigen Niveaustufen können z.B. Texte über landeskundliche Themen einen Äußerungsanlass bilden, in den höheren Niveaustufen dominieren vor allem komplexere Aufgaben, etwa Kommentare, Stellungnahmen, Textsortenveränderungen und die schriftliche Ausarbeitung von Referaten.

Textproduktion (Schreiben).

Einige von den Ausführungen gelten auch für den Bereich der Textproduktion; z.B. die Ermittlung von Makropropositionen, die Bedeutung der Kohärenz, die angemessene Benutzung von kohärenzstiftenden Mitteln betreffen auch den Bereich der Textproduktion. Sie muss folgende Stufen enthalten:

Kann-Beschreibungen der Fertigkeit Schreiben auf den vier Niveaustufen des Studienprogramms. Sprachpraktische Übungen:

I. Kann kurze Aufsätze verfassen. Kann einen Lebenslauf und einen Bewerbungsbrief verfassen.

II. Kann über Erfahrungen zusammenhängend und in chronologischer Reihenfolge berichten. Kann Zeitungs- und Sachtexte zusammenfassen.

III. Kann klar strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen. Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftsorientierten Texten und Sachtexten.

IV. Kürzen von Texten: Zusammenfassung und analytische Textwiedergabe von wissenschaftlichen Texten aus den einzelnen Fachgebieten des Studiums.

V. Kann Kommentare / Stellungnahmen zu Thesen eines gegebenen Textes verfassen.

Ich möchte noch auf eine textlinguistische Beschreibungskategorie eingehen, die bei der Produktion von Texten im Fremdsprachenunterricht Anwendung findet, nämlich den Begriff der thematischen Entfaltung. Dieser gehört zu den Grundbegriffen der textthematischen Analyse und meint die gedankliche Ausführung des Themas. Da die Themenentfaltung wesentlich durch kommunikative und situative Faktoren gesteuert wird, sind verschiedene Möglichkeiten der Entfaltung eines Themas gegeben.

Die wichtigsten Grundformen thematischer Entfaltung sind:

- die deskriptive (beschreibende)
- die explikative (erklärende)
- die argumentative (begründende) und
- die narrative (erzählende)

Vor allem die deskriptive, narrative und argumentative Themenentfaltung werden in allen vier Niveaustufen in unterschiedlicher Intensität trainiert. Deskriptive und narrative Textproduktionen kommen in den Niveaustufen I und II vor und argumentative Texte in den Niveaustufen II, III und IV, mit Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit.

Anschließend noch einige Überlegungen zur Didaktik der argumentativen Textproduktion: Dieser Prozess kann von einem argumentativen Text ausgehen, der als Lesetext mit Musterfunktion dient und den Lernern gegeben wird, um zu sehen und zu untersuchen, wie der Aufbau, die Merkmale eines solchen Textes sind, welche Redemittel gebraucht werden etc., um anschließend zur Entfaltung eines argumentativen Textes zu übergehen.

Was die Argumentationstypen betrifft, ist auch hier ein entsprechendes metasprachliches Wissen vom Kursleiter erforderlich, da sich einige Themen mehr für eine steigernde, andere wiederum mehr für eine antithetische Argumentation eignen. Außerdem wird auf Hinweise eingegangen, wie man überzeugend – schriftlich oder mündlich – argumentieren kann, was man dabei beachten und was man vermeiden soll: Achten sollte man dabei etwa auf einen logischen und nachvollziehbaren Aufbau, auf kurze und treffende Begründungen und auf die Veranschaulichung mit Beispielen. Vermeiden sollte man andererseits kontextlos gebrauchte „leere Formeln“ „ das ist wichtig“, „das ist interessant“ und Wiederholungen, die den Leser / Zuhörer (bzw. den Prüfer) nur langweilen.

Eine Argumentation besteht etwa aus folgenden Teilen:

Beispiel: Dirk wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein, denn er ist ein guter Student. Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen, hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden, wie Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen belegen.

Behauptung: Dirk wird vermutlich im Berufsleben erfolgreich sein,

Begründung: denn er ist ein guter Student.

Beleg: aufgrund von Statistiken über den Zusammenhang von Studienabschlussnoten und Berufschancen.

Schlussfolgerung: Deshalb hat er sehr gute Chancen, eine Arbeit zu finden.

Ausnahmebedingung: Wenn seine Leistungen bis zum Examen nicht nachlassen.

Einen besonderen Stellenwert bei der Argumentationsdidaktik hat die Behandlung der entsprechenden Redemittel. Hierzu gehören:

- a) Redemittel der Meinungsäußerung,
- b) Verknüpfungswörter zur Verdeutlichung der gedanklichen Zusammenhänge (begründende, schlussfolgernde, zwecksetzende usw.),

c) typische Wendungen zur Überleitung von positiven zu negativen Gesichtspunkten (z.B. andererseits muss bedacht werden, dass, es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass ...,) und

d) bestimmte Adverbien, mit denen der Wahrscheinlichkeitsgrad des Belegs- und der Schlussfolgerung angegeben werden kann (z.B. wahrscheinlich, vermutlich, vielleicht) nennt sie Modaloperatoren.

Schließlich können zur Einübung und Festigung der argumentativen Entfaltung neben Aufgaben zum schriftlichen Ausdruck auch mündliche Übungen in Form von Rollenspielen im Unterricht durchgeführt werden. Dabei wird eine These vorgegeben und zwei Kursteilnehmer versuchen Argumente und Gegenargumente anzuführen und evtl. zu einem Kompromiss oder zu einer Synthese zu kommen. Mögliche Beispiele für solche Rollenspiele sind: „Man sollte die Werbung verbieten; die Kunst hat heute jede Bedeutung verloren; Surfen im Internet ist nur verlorene Zeit.“

Der dritte und letzte Bereich des Sprachunterrichts, in dem textlinguistische Beschreibungskategorien zur Anwendung kommen können, ist der Bereich der Bewertung von Texten, die von Studierenden geschrieben werden.

Folgende Kriterien werden bei der Bewertung berücksichtigt und erhalten entsprechende Punkte bei der Benotung:

- Inwiefern ist der Text kohärent? Sind Kohärenzbrüche zu bemerken?

- Ob er gut gegliedert ist? Werden entsprechende textgliedernde Wendungen verwendet?

- Inwiefern erfüllt er die Anforderungen an die Textsorte? Hierzu gehört sowohl die äußere Gestaltung des Textes, als auch der innere thematisch-inhaltliche Aufbau.

Was die Anforderungen an die Textsorte betrifft, werden beispielsweise konkret für die Zusammenfassung folgende Punkte berücksichtigt: Sind die wichtigsten Informationen der Textvorlage vorhanden? Werden sie mit eigenen Worten ausgedrückt? Wird der Gedankengang des Autors durch besondere sprachliche Mittel wiedergegeben? Hat der Text eine klare Gliederung?

Bei der Bewertung von Kommentaren und Stellungnahmen spielen neben der sprachlichen Richtigkeit und eines angemessenen Sprachniveaus folgende Faktoren eine Rolle:

- die Argumentationsfähigkeit,

- die Verwendung von Redemitteln der Stellungnahme und der Meinungsäußerung,

- der Aufbau des Textes,

- die Kohärenz und schließlich auch

- die Verwendung eines für die Textsorte geeigneten Stils.

Demzufolge können die aktive Vermittlung von Strategien in der Textarbeit und die in diesem Zusammenhang erworbene Textkompetenz zu einem bewussten, erfolgreichen und motivierten Spracherwerbsprozess beitragen.

LITERATUR

1. Brinker, K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1997. – 186 S.
2. Storch, G. Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung / G. Storch. – Stuttgart : Wilhelm Fink Verlag, 2008. – 126 S.

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Приходя со школьной скамьи в технический вуз, бывшие ученики, а ныне студенты фактически заново начинают учить иностранный язык, поскольку школьная лексика практически никак не пересекается с узкоспециализированной, которую необходимо освоить в процессе получения высшего профессионального образования.

С учетом специфики технической лексики и, как следствие, трудности работы с профилирующими текстами особое значение приобретает стимулирование студентов к занятиям иностранным языком. Ситуация усугубляется тем, что в средней школе по-прежнему больше времени уделяется чтению и письму, нежели живому общению, поэтому продолжение использования подобных методов обучения иностранному языку и в вузе станет демотивирующим фактором. Дополнительные усилия нужно предпринимать преподавателю, если речь идет не об английском языке, поскольку язык новых технологий преимущественно английский, и студенту, во-первых, легче его понимать, а во-вторых, он знает, что владение английским поможет ему в других сферах. С этой точки зрения немецкий, французский, испанский и другие менее распространенные языки английскому проигрывают.

На помощь может прийти ныне актуальная и доказавшая свою эффективность коммуникативная методика преподавания иностранного языка.

В основу коммуникативного метода обучения положены идеи коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, наиболее последовательно реализуемые в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению. Специфической особенностью этого метода является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной коммуникации.

Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и студентов во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности обучающихся. Основными принципами коммуникативного метода обучения являются: речевая направленность; учет индивидуальных особенностей и интересов обучающегося; функциональность; ситуативность; новизна [1].

Концепция метода опирается на следующие принципы:

1) коммуникативная направленность обучения. Предполагается обучение языку как средством общения, а условием реализации принципа является обучение через общение, в котором нашли отражение такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, партнерский характер взаимодействия участников общения, в том числе через ролевые игры, проекты, аудиовизуальные средства. В качестве примера из личного опыта можно привести ролевую игру «Обоснование вырубки леса» (для будущих специалистов лесного хозяйства), проекты «Рабочий день на полиграфкомбинате» (для студентов, изучающих издательское дело и полиграфию) и «Моя агроусадьба» (для обучающихся по специальности «Туризм и природопользование»);

2) взаимодействие функции и формы. Здесь предусматривается понимание студентами функционального предназначения языковых средств в динамике их коммуникативного использования;

3) взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения. Большим интересом пользуется написание электронных деловых писем различным адресатам (зарубежному партнеру, клиенту, начальнику) и различной тематики (информация о предприятии, приглашение на переговоры, поздравление с профессиональным праздником);

4) аутентичный характер учебных материалов. Аутентичные тексты, составленные носителями языка: фрагменты фильмов, газетные и журнальные публикации по профилю, обязательно взятые из свежих источников. С бурным развитием науки и технологий языковой контент быстро устаревает и вызывает вялый интерес у студентов. И наоборот, актуальный материал позволяет быть в курсе последних событий и обсуждать тему (проблему) в режиме «здесь и сейчас»;

5) принцип ситуативности. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых обучающимися как характерная система взаимоотношений в среде носителей языка. Этот пункт тесно связан с пунктом 3. Принцип ситуативности подразумевает наличие знаний в социокультурной сфере носителей языка;

6) принцип информационного разрыва или информационной недостаточности. Реализация этого принципа заключается в такой организации взаимодействия студентов, когда основным мотивом их речевых действий становится получение информации, необходимой для решения коммуникативной задачи, и выражение своего отношения к обсуждаемой проблеме. Общение происходит в условиях информационного разрыва: информация одного из коммуникантов неизвестна другим, что стимулирует общение, вызывая желание устранить этот разрыв в знаниях и объеме получаемой информации. Принцип полноценно реализуется при организации игры «Что? Где? Когда?»;

7) адекватность обратной связи: предусматривается исправление ошибок, которое не нарушает коммуникацию. Здесь важна корректность, уместность, краткость и доходчивость. Некоторые ошибки, прежде всего системного свойства, разбираются в конце занятия.

Коммуникативный подход использует те же методы обучения иностранному языку, что и родной язык, т. е. студенты, как и маленькие дети, сначала учатся говорить, а потом рассматривают это в теории. Таким образом, предполагается переход от практики к теории, тогда как классический – от теории к практике [2]. Успешному применению этого подхода в вузе помогает наличие у студентов школьных знаний иностранного языка. Минус – эти знания разноуровневые, поэтому преподаватель должен найти золотую середину, чтобы успевающим на занятии не было скучно, а отстающие не «плавали». На помощь приходят ролевые игры, где студенты помогают друг другу.

Задача преподавателя: создать условия погружения в языковую среду, чтобы студенты раскрепостились и начали, не стесняясь ошибок, активно участвовать в процессе обучения. Для этого преподаватель должен свести к минимуму общение на родном языке не только по линии «преподаватель – студент», но и по линии «студент – студент». Все занятия должны проходить по принципу «практика, а потом теория». Подобная методика хороша тем, что обучающиеся не нагружаются скучными грамматическими правилами, а осваивают ее в ходе обучения, начинают употреблять новую лексику, играя в разнообразные игры и выполняя упражнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 104.
2. Белолюбская, Е. А. Коммуникативный метод преподавания иностранного языка с использованием новых информационных технологий как фактор формирования общих компетенций и повышения мотивации у студентов неязыковых специальностей в сфере СПО / Е. А. Белолюбская // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 20 марта 2016 г. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 329–333.

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УЧЁБЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С дидактической точки зрения обучение является единством преподавания и учения. Это единство следует рассматривать как совместную деятельность преподавателя и студентов.

Как известно, преподавателю на занятиях принадлежит ведущая роль. Поэтому необходимо сосредоточить внимание на вопросе: каким должно быть руководство преподавателя учебным процессом, чтобы оно способствовало успешной учебе студентов.

Не имея возможности в рамках данной статьи рассмотреть все компоненты дидактического руководства, остановимся на тех, которые способствуют повышению качества и эффективности современного процесса обучения.

1. ЦЕЛЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Современные исследования по педагогике и психологии ставят эффективность обучения в прямую зависимость от мотивации учения. «Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед каждым педагогом нет более важной и в тоже время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной, устойчивой мотивации, которая побуждала бы к упорной, систематической учебной работе» [1, с. 34].

На наш взгляд, это важно также при изучении иностранного языка. Эффективным фактором для развития мотивации студентов является применение Интернет-технологии. При помощи Интернета студенты могут участвовать в международных интернет-конференциях, создавать свои сайты, размещать в сети свои презентации. Интернет не просто создаёт реальные ситуации, но студенты должны адекватно реагировать на них посредством иностранного языка.

Дидактические средства, которые использует преподаватель для целевой ориентации (включая мотивацию) имеют большое значение. При этом следует принимать во внимание следующие факторы:

1. обоснование целей предстоящих занятий;
2. присоединение к ранее изученным новые мотивы учёбы с целью углубления знаний у студентов;
3. привлечение студентов к активному участию в формировании целей, исходя из конкретных возможностей студентов;
4. деление общей цели на более узкие.

2. ЗАКРЕПЛЕНИЕ НОВЫХ ЗНАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ

«Твёрдо знать – значит иметь эти знания в любой момент на вооружении, свободно ими распоряжаться» [2, с. 153].

Овладение крепкими, готовыми к применению знаниями и умениями образует важную предпосылку для успешного применения усвоенного на практике. «Связь между закреплением и успешной учёбой оказывает положительное влияние на отношение учащихся к учёбе» [2, с. 64].

Закрепление знаний на занятиях следует понимать как постоянно реализуемый принцип и как комплексную дидактическую функцию. Здесь необходимо различать закрепление упражнениями, повторением и закреплением на практике. Закрепление знаний позволяет обеспечивать пропорциональное соотношение рецептивных и продуктивных видов работы; повышать уровень требований, соблюдая индивидуальный подход к студентам.

Условиями успешной реализации индивидуального подхода выступает дифференциация, которая учитывает первоначальную подготовку студентов. Важным моментом является определение того объёма задач, который студенты могут выполнить. Студент получает возможность активного включения в учебный процесс. Индивидуализация обучения иностранному языку требует такой организации занятий, при которой каждый принимает участие в индивидуально-групповой работе и может справиться с заданиями. Эффективным средством индивидуализации учебного процесса является выполнение упражнений по индивидуальным карточкам.

3. ПРОБЛЕМНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ

Основное назначение принципа проблемности – выработать у студентов способность к творческой деятельности. В этом состоит развивающая функция процесса обучения. Принцип проблемности в обучении способствует также осуществлению другой функции учебного процесса – образовательной. Его реализация тесно связана с расширением знаний. Например, при изложении новой темы преподаватель не всё даёт в готовом виде, а часть представляет в виде проблемной ситуации, решение которой предлагается самим студентам. В процессе решения проблемной ситуации у студентов устанавливаются новые теоретические связи, что приводит к более глубокому проникновению в суть процесса, приближает к истине [3, с. 163].

В обучении с элементами проблемности усиливается и интерес к знаниям.

В обучении иностранным языкам легко создать проблемную подачу материала. Так можно показать особенности нравов, обычаев, культуры людей в нашей стране и в стране изучаемого языка в сопоставлении. Важно сделать акцент не на сообщении готовых знаний, а на побуждении студентов к размышлению, к поиску информации, выводам. Проблемным можно считать чтение в его информационно-поисковом варианте, аргументированную устную монологическую речь, пересказ с элементами анализа.

Проблемный подход к обучению может использоваться не только в аудитории. Поставленная проблема может выполняться студентом и в процессе самостоятельной работы. Студент получает задание, при выполнении которого ему необходимо подготовиться к обсуждению тех или иных вопросов. Эта подготовка носит самостоятельный характер.

При работе с текстами по специальности преподавателем могут закладываться проблемные вопросы (ситуации) в содержание определяемых им логических заданий к работе над текстом. Создавая проблемные ситуации необходимо учитывать интересы студентов, характер их профессиональной направленности. Так, например, на биологическом факультете проблемные ситуации можно связать с темами – „Grundlagen der Ökologie und des Umweltschutzes“; „Viren“; „Bakterien“. Как показывает опыт работы, систематическое решение проблемных ситуаций ведёт к развитию творческого мышления, поддерживает интерес к изучению иностранного языка. Положительное влияние принципа проблемности на обучение студентов проявляется при реализации следующих условий:

1. постановка проблемы должна соответствовать уровню развития студентов и вызывать интерес;

2. привлечение студентов к разрешению проблемы, формулировки проблемного вопроса;

3. подводить студентов к разрешению учебной проблемы таким образом, чтобы каждый сам достигал цели и больше работал самостоятельно. Здесь применим также дифференцированный подход к учащимся, т.к. слабые студенты не всегда без помощи дополнительных вопросов, информации преподавателя могут прийти к правильному решению.

4. ГРУППОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ С ПАРТНЁРОМ

Обычно работа в группе или с партнёром стимулирует активность студентов. На занятиях по иностранному языку обучение с партнёром целесообразно применять для развития языковой компетенции. В частности коммуникации можно научить с помощью условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений и специально подобранных ситуаций. При работе с партнёром хорошо использовать опоры: подстановочные таблицы с речевыми заданиями, структурные схемы диалогов. Следует отметить, что правильно подобранная опора помогает студентам со слабой подготовкой.

В группах, состоящих из трех или четырех человек, студенты могут разыгрывать ситуации знакомства со страной, брать различные интервью. Такая работа должна завершаться подведением итогов: один студент из группы сообщает, что он узнал, используя речевые клише и выражения на занятиях по немецкому языку:

Die Untersuchungen beruhen auf...

In erster Linie muss berücksichtigt werden, dass...

Aus dem Gesagten folgt, dass...

Исследования в области дидактики показали, что групповое обучение и обучении с партнёром имеет ряд преимуществ: улучшается работа студентов и готовность к учёбе у слабых студентов; проявляется стремление к

самостоятельному, творческому выполнению заданий; повышается успеваемость слабых студентов; расширяются возможности критической оценки достигнутых успехов; повышается готовность взаимной помощи.

На практике мы убедились, что там, где применяются групповое обучение и обучение с партнёром, налицо положительные результаты в успеваемости и в отношении к занятиям.

5. ПРИМЕНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Известно, что правильно выбранные методы обучения способствуют успешной учёбе, повышают интерес к знаниям, усиливают желание учиться, пробуждают творческую инициативу. Но эффективность методов обучения зависит от ряда условий.

1. при планировании занятия следует продумать, какие из методов будут применяться и их функции;

2. методы обучения должны способствовать приобретению прочных знаний и умений;

3. методы обучения должны развивать и активизировать познавательную деятельность студентов;

4. применять те методы, которые содействовали бы осуществлению единства познания учебного материала, его применения на практике.

Одним из перспективных направлений в обучении иностранным языкам является проектная методика. Этот метод учит студентов мыслить творчески, реализовывать усвоенные речевые знания на практике. Так, на занятиях по иностранному языку метод проектов можно использовать практически по любой теме. Главное – это сформулировать проблему. Работая над проектом, студенты используют все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование.

Опыт работы показывает, что дидактически правильно выбранные и умело применённые методы обучения пробуждают у студентов творческую инициативу и содействуют развитию таких качеств, как чувство ответственности за учёбу, за успеваемость каждого студента в коллективе, дисциплина, самокритика.

В рамках данной статьи невозможно изложить все дидактические требования к методам учебной работы. Однако методы обучения содержат большие резервы воздействия на студентов с целью повышения у них положительного отношения к учёбе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова, Л. В. Воспитательный процесс в современной школе : учеб. пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1998. – 355 с.
2. Diesterweg, A. Wegweiser und andere didaktische Schriften / A. Diesterweg // VWVV. – Berlin, 1962. – 217 S.
3. Stschukina, G. I. Erkenntnisinteresse und erkenntnisfördernde Aktivität der Studenten im Unterrichtsprozess / G. I. Stschukina // VWVV. – Berlin, 1975. – 350 S.

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ DOGME ИЛИ ТАНЕЦ В ТЕМНОТЕ

В 1995 году датские режиссёры Ларс фор Триер и Томас Винтерберг создали новое направление в киноиндустрии, которое получило название „Dogme 95“. Его основные принципы были изложены авторами в манифесте „Dogme 95“ и заключались в отказе в процессе кинопроизводства от дорогих, сложных, замысловатых и зрелищных спецэффектов, корректировки в ходе монтажа и других технических уловок. Вместо этого режиссёрам предлагалось сконцентрироваться на сюжете и актёрской игре как традиционных ценностях фильма. В соответствии с этими принципами были созданы правила, известные по работе «Обет целомудрия», которым должен соответствовать любой Dogme-фильм. Следуя им, режиссёр получал возможность создания простого, правдивого и глубокого кино, способного вовлекать зрителя, а не отчуждать и отвлекать его внешним антуражем [1].

Идеи этого авангардного направления оказались весьма популярными и впоследствии распространились на другие области деятельности человека, включая архитектуру, кулинарное искусство и методику преподавания иностранного языка. В каждой из них метод Dogme имеет свою философию и правила.

В сфере преподавания иностранного языка этот метод был впервые упомянут в 2000 году в статье Скотта Торнберри *A Dogme for ELT* (‘Догма для преподавания английского языка’). Годом позже вышла книга *Teaching Unplugged. Dogme in English Language Teaching* (‘Обучение без учебника. Догма в обучении английскому языку’) (2001), авторы которой, С. Торнберри и Л. Меддингс, подробно описали основные принципы этого нового способа взаимодействия преподавателя и аудитории.

Главной предпосылкой возникновения метода Dogme стало переосмысление сути образовательного процесса и роли его субъектов. Так, если ранее обучение трактовалось как когнитивный процесс, цель которого состояла в трансляции знаний, то сегодня в фокусе внимания находятся психологические аспекты усвоения информации. Соответственно, обучающегося воспринимают не как пассивного реципиента, а, напротив, – активного участника процесса познания, способного организовать, направить и даже изменить ход образовательной деятельности.

Избыточное использование на занятиях печатных средств (учебные пособия) и информационных технологий (готовые мультимедийные курсы, компьютерные тренажёры, ресурсы сети Интернет) приводит к созданию искусственной обучающей среды, которая не всегда носит интерактивный характер и не в полной мере способна сформировать прочные и гибкие

речевые навыки. Поэтому, по мнению С. Торнберри и Л. Меддингса, предлагаемый ими подход к преподаванию языка может стать достойной альтернативой традиционному.

Правила организации учебной деятельности в соответствии с методом Dogme сводятся к следующим:

1. Прямой путь к усвоению информации на занятии лежит через общение аудитории с преподавателем и между собой, в то время как обучение с помощью готовых педагогических материалов ведёт к той же цели опосредованно.

2. Основным источником материала, на основе которого организуется занятие, – аудитория, а не преподаватель, при этом материал должен вызывать живой интерес и стимулировать обучение.

3. Обучение – процесс социальный и диалогичный, в котором к знанию приходят совместно. Соответственно, слушатель не пассивно получает информацию, передаваемую преподавателем или учебным пособием, а активно добывает его.

4. Обучению содействует диалог, управляемый и поддерживаемый преподавателем.

5. Языком (включая грамматическую составляющую) не овладевают, он появляется естественным образом в благоприятных условиях.

6. Первичная функция педагога состоит в том, чтобы привлечь внимание обучающихся к разным правильным вариантам языковых форм для выражения мыслей.

7. Слушатель должен иметь возможность высказать свои представления, поделиться знаниями и опытом, обсудить волнующие его проблемы, сформулировать желания, и всё это также будет являться контентом занятия.

8. Отказ от готовых обучающих материалов расширяет возможности как слушателя, так и преподавателя.

9. При необходимости допускается использование текстов, но таких, которые актуальны для аудитории.

10. Относиться к используемым текстам нужно критически [2, с. 7–8].

Исходя из правил, перечисленных выше, основные идеи метода Dogme можно свести к трём базовым постулатам:

1. Обучение в общении. Общение – базовая универсальная форма языка. Именно живое общение демонстрирует язык в действии, повышает степень усвоения материала и способствует социализации. Преподавателю в аудитории следует организовать такое взаимодействие, которое основано на реальной жизненной ситуации, происходящей здесь и сейчас с участниками занятия. Такие условия способствуют естественному возникновению общения. Не следует бояться ситуаций, при которых обучающиеся отклоняются от заданной темы и смещают диалог в другую плоскость. Напротив, нужно уметь пользоваться такими моментами и извлекать максимальную выгоду из них. При этом сам педагог не остаётся в стороне, а выполняет роль участника общей дискуссии.

2. Полный или частичный отказ от учебника и технических средств.

Данный постулат предполагает планирование занятий в соответствии с интересами и потребностями аудитории. Это, по мнению авторов, означает, что информация, которую приносят сами обучающиеся, приоритетна для педагога и является основой занятия. Скептически относясь к универсальным материалам, которые содержатся в готовых курсах, создатели метода Dogme рекомендуют подбирать и разрабатывать задания для каждой конкретной группы лиц, с которой приходится работать. Навык восприятия иноязычной речи на слух тренируется в процессе живого общения, этим и обусловлен отказ от технических средств.

3. Концентрация на живом языке, который спонтанно возникает в ходе занятия. Для его появления преподавателю следует предлагать обучающимся такие задания, которые будут стимулировать их речевую активность. Планирование курса происходит в соответствии с тем реальным уровнем языка, который демонстрирует аудитория в ходе работы с ней. Любая ошибка рассматривается как прекрасная возможность для изучения требуемого языкового явления и языковой тренировки [2, с. 8–21].

Как и любой другой метод, метод Dogme имеет и сторонников, и противников. Преподаватели видят преимущество такого подхода к обучению в сокращении времени на подготовку к занятиям. Студентам импонирует возможность полного контроля за процессом познания и чёткое осознание того, ЗАЧЕМ они изучают определённую информацию. К недостаткам относят отказ от использования технических средств обучения, что воспринимается современными слушателями как шаг назад с точки зрения качества организации образовательного процесса. Этот метод нельзя применить для подготовки к специальным экзаменам, а также для обучения иностранному языку с нуля. Кроме этого, аудитория, которая на протяжении десятилетий привыкла к чёткому плану курса и стандартному занятию по учебнику, может подумать, что преподаватель попросту ленится готовиться.

На наш взгляд, идеального метода обучения иностранному языку не существует. Каждый из известных методов основывается на определённом видении языка и процесса обучения. Dogme хорош тем, что в соответствии с ним можно разработать и провести весь курс целиком, но можно также и интегрировать в канву занятия лишь отдельные виды заданий в стиле Dogme. Ниже – примеры таких заданий, которые составлены для студентов 1, 2 и 3 курсов специальности «Государственное управление и экономика» по дисциплинам «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык»:

1. Тема Mass Media («Средства массовой информации», 1 курс).

Преподаватель, а также сами студенты приносят на занятие взятые из журналов и газет фотографии людей (женщин и мужчин, старых и молодых, известных и не очень). Из большой общей стопки фото каждый студент вытягивает одно. Работая в паре, студенты должны представить, что люди, изображённые на фотографии, тайно встретились в кафе. Задача – подумать, почему эти люди встретились и написать диалог, который может

происходить между ними. Показав свои фотографии группе, пара представляет свой диалог.

2. Тема Mass Media («Средства массовой информации», 1 курс). Преподаватель подбирает любую новостную статью, в которой содержится любопытный факт, и предъявляет студентам первое предложение, опуская его ключевой момент. Например, *A man of 80 who stole £365,000 from his ailing wife and spent it on ... has been jailed for two years* ('80-летний мужчина, который украл £365,000 у своей больной жены и потратил их на ..., заключён в тюрьму на два года'). Студентам предлагается дописать недостающую информацию. После обсуждения разных вариантов ответов преподаватель раскрывает первоначальное предложение, а студенты в парах или группах составляют вопросы, на которые они хотели бы получить ответы после прочтения всей статьи. Вопросы фиксируются на доске, а после знакомства со статьёй происходит обсуждение ответов на поставленные вопросы.

3. Тема Conditionals («Условные предложения», 2 курс). Преподаватель задаёт ситуацию: *Imagine are going to live on a pleasant but remote desert island for a year. What would be good about it? What would be bad about it?* ('Представьте себе, что Вы собираетесь прожить на приятном, но далёком необитаемом острове 1 год. Чем это было бы хорошо и плохо для Вас?'). *Now imagine that you will be living on your own, and that you must choose one kind of food or drink, one book and one CD to take with you* ('А теперь представьте, что Вы будете там одни. Вам нужно выбрать один вид еды или напитка, одну книгу и один CD'). На отдельных листах бумаги каждый студент пишет свой вариант ответа, не показывая его никому в группе. После этого студенты перемещаются по аудитории и пытаются найти того, чьи ответы будут максимально близки к их, задавая требуемые вопросы, например, *What would you eat?* ('Что бы Вы ели?') и др.

4. Тема Risk Management («Управление рисками», 3 курс). Преподаватель готовит утверждения, которые могут вызвать неоднозначную реакцию аудитории:

Every crisis offers you extra desired power ('Любой кризис даёт Вам желанную дополнительную силу').

The biggest risk is not taking any risk. In a world that is changing very quickly, the only strategy that is guaranteed to fail is not taking risks ('Самый большой риск – неготовность рисковать. В мире, который изменяется очень быстро, единственной гарантированно проигрышной стратегией является принятие риска').

Crises refine life. In them you discover what you are ('Кризисы улучшают жизнь. В них Вы узнаете, кто Вы есть на самом деле').

The majority of risks and crises can be prevented and minimized ('Большинство рисков и кризисных ситуаций можно предотвратить и минимизировать').

Business risks and crises are inevitable ('Коммерческие риски и кризисы неизбежны').

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Быстро меняющиеся социальные и экономические условия современного общества, а также потребности рынка труда определяют личностные и профессиональные качества выпускников учреждений высшего образования, необходимые будущим конкурентоспособным специалистам. В рамках сформированных на высоком уровне академических, профессиональных и социально-личностных компетенций будущие работники должны обладать способностью к образовательной и профессиональной мобильности. В связи с этим меняются требования, предъявляемые к результатам обучения, что в свою очередь ведет за собой необходимость пересмотра преподавателями подхода к обучению студентов, создания на занятиях специально конструируемых педагогических ситуаций, побуждающих обучающихся к определенным видам учебно-познавательной деятельности: исследовательской, инновационной, проектировочной, коммуникативной, рефлексивной, управленческой, которые, как показывает опыт, недостаточно сформированы у студентов.

Путем решения поставленных задач является проблемное обучение, которое возникло в начале XX столетия (Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюи, Г. Пойа и др.) и получило достаточно полное отражение в работах зарубежных (В. Оконь) и отечественных исследователей (А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, Т.А. Ильина, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) К основным понятиям проблемного обучения, относятся *проблемная ситуация, учебная проблема, проблемный вопрос, проблемная (познавательная) задача, гипотеза* и т.д. «Во всех этих понятиях общим и связующим звеном является противоречие между знанием и незнанием и отсутствие стандартного (готового) способа его разрешения» [1, с. 26].

Под *проблемной ситуацией* понимают совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных, чтобы осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью выполнить это задание с помощью имеющихся ЗНУ и вызвать потребность в усвоении нового языкового или речевого материала. В случае, если обучающийся принимает проблемную ситуацию как значимую для себя, видит противоречие между известным и искомым, он начинает решение *проблемной задачи*, которая является внешней формой или словесной

формулировкой выражения проблемы, которая выводится из проблемной ситуации.

Проблемная задача имеет следующие компоненты:

1. Данное / условие задачи. Это могут быть речевые ситуации, языковой и текстовый материал, специально подобранные и определенным образом представленные обучающимся;

2. Искомое (связь между тем, что дано, что надо получить, результат в зависимости от вида РД).

3. Требование задачи (учебно-методическая направленность задачи – различные виды учебно-методических установок (обобщить, сформулировать и т.д.));

4. Решение задачи (центральное звено всей структуры, процесс). Пути решения могут быть: перебор (мозговой штурм / выдвижение предположений), случайное угадывание методом проб и ошибок, способ постановки ряда дополнительных вопросов;

5. Оценка результата решения – для определения результативности (получение искомого, обладание приемами работы с познавательными заданиями).

По мнению А.Е. Мельник, при подготовке заданий по обучению говорению с использованием элементов проблемного обучения на занятиях по иностранному языку необходимо учитывать следующие условия:

1. Проанализировать речевой материал и определить уровень проблемности:

а) нулевой – формулировка задачи текстовая, проблема выражена вербально, языковые средства указаны;

б) низкий – задача может быть сформулирована как вербально, так и с опорой на картинку, проблема конкретна, есть указание на объект высказывания, задача решается в пределах одной темы, языковые средства и способы действия не указываются;

в) средний – задача сформулирована вербально, при определении замысла имеется выбор, предлагаются условия задачи, которые носят межтематический характер;

г) высокий – задача сформулирована в виде тезиса, проблема вербально не выражена, а имеются косвенные указания, имеет межтематический характер, конкретные способы действия не указаны;

2. выбрать конкретные виды заданий: вопросы, поисково-игровые задания, познавательно-поисковые задания, дискуссии, дебаты и т.д.;

3. проблемные вопросы следует формулировать таким образом, чтобы они содержали мыслительную основу:

- Докажите, что ...

- Объясните...

- Выразите отношение...

Средством решения проблемных задач являются проблемные задания, которые могут быть направлены на обучение аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике), на обучение рецептивным видам речевой

деятельности (восприятию речи на слух, чтению), на обучение продуктивным видам речевой деятельности (говорению, письму), комплексные проблемные задания.

Проблемные задания в процессе обучения говорению можно использовать на всех этапах изучения темы, где сложность заданий будет варьировать в зависимости от уровня проблемности задач. Они помогут повысить мотивацию, создать условия для творческого мышления, будут способствовать стимулированию высказывания в определенной ситуации общения на занятии.

Для стимулирования высказывания на занятиях по немецкому языку мы используем различные виды *графических организаторов*, которые студенты сначала составляют, а затем представляют. К таким можно отнести:

- концептуальные карты, которые позволяют глубоко рассмотреть предметную область и включают отношения между понятиями или концептами, подразумевают анализ структурных взаимодействий между отдельными понятиями предметной области;

- семантические карты / карты-паутины;

- ментальные карты;

- ассоциограммы;

- таблицы К-W-L-N (акроним с английского: знаю – хочу выучить – выучил – как могу выучить еще что-нибудь по данной теме);

- лексические решетки;

- диаграмму Венна;

- причинно-следственные цепочки, которые являются заданием на подготовку к дискуссии, как и аргумент-карты.

Использование картинок, на которых допущены смысловые ошибки (Wimmelbilder), также хорошо побуждает к говорению. Еще одним примером проблемных заданий может служить диктант-визуализация (Visuelles Diktat) <https://www.hueber.de/media/36/pp2tk2-106-visuelles-diktat.pdf>. К проблемным заданиям также относятся интерактивные задания „Wechselspiel“: работая в парах и имея взаимодополняющую информацию, представленную обычно в виде таблицы, студенты должны, задавая друг другу вопросы, получить недостающую информацию. Данного вида задания можно предлагать на занятиях готовыми (для начинающих, чтобы избежать ошибок), на более продвинутом этапе, можно предложить студентам самим подготовить такие задания. Также для этого уровня задания на систематизацию и обобщение, на интерпретацию представленной информации, перекодирование вербальной информации в схематическую, например:

- выберите из текста информацию и оформите ее в таблицу;

- составьте по таблице рассказ;

- составьте рассказ по схеме;

- составьте вопросы по таблице;

- переделайте текст в схему;

- проведите анкетирование;

- составьте анкету, викторину [2, с. 8].

Для студентов с высоким уровнем владения языком можно предложить дискуссии, дебаты, ролевые игры, веб-квесты и т.д.

К комбинированным проблемным заданиям при обучении говорению можно отнести задания на основе текстов:

- На основе прочитанного абзаца сделайте предположение, о чем пойдет речь в следующем; прочитайте следующий абзац, проверьте, правильно ли было ваше предположение.

- Проверьте, правильно ли вы поняли текст: прочитайте начало предложения, подберите из предложенных вариантов конец предложения, который соответствует содержанию текста, проконтролируйте себя по тексту.

- Прочитайте заголовок текста и вспомните все, что вы уже читали на эту тему.

- Прочитайте текст, из предложенных вариантов выберите один, который наиболее точно передает главную тему текста; объясните свой выбор.

- Перечитайте еще раз текст и найдите фрагменты, в которых формулируется, эксплицитно или имплицитно, позиция автора, оцените ее.

- Выделите предложения, в которых отражено авторское отношение к излагаемой проблеме, прокомментируйте его.

Использование проблемных заданий на занятиях по иностранному языку, с одной стороны, способствуют повышению у студентов мотивации, заинтересованности к предмету, активности, формированию способности к нестандартному мышлению, умению анализировать и систематизировать материал, делать выводы, самостоятельно или с помощью наводящих вопросов преподавателя добывать новую информацию, с другой стороны, они побуждают студентов к активному говорению, что в свою очередь является одной из целей предмета «иностраный язык».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабинская, П. К. Некоторые пути создания проблемных ситуаций в процессе овладения иноязычной речью / П.К. Бабинская // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. – Минск, 1986. – Вып. 1. – С. 26–30.
2. Степаненко, Н. А. Техника проблемного обучения, компетентностный подход, мыслительная деятельность обучающихся / Н. А. Степаненко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 656–660. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54250.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОГО МЕХАНИЗМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Функционирование разнообразной практической деятельности, и в том числе деятельности иноязычного речевого общения, обуславливается работой определенного ориентировочного механизма, регулирующего ее исполнение. Такой функциональный механизм скрыт в самой деятельности и, как правило, не осознается человеком в процессе ее осуществления. Тем не менее, успешность выполнения деятельности находится в прямой зависимости от качества сформированного у человека ориентировочного механизма. При целенаправленном обучении данный механизм вырабатывается преднамеренно и более или менее планомерно, а в случае беспорядочного овладения деятельностью он формируется стихийно на основе слепых проб и ошибок. Для целей обучения важно разобраться в сущности такого механизма. Последний рассматривается как своеобразный внутренний функциональный аппарат, характеризующийся набором определенных операций, которые, как говорил П.Я. Гальперин, «не выпускаются на исполнительную периферию, а только намечаются в плане образа как возможные до того, как принимается тот или иной путь исполнения или делается определенный шаг в исполнении» [1, с. 432].

Анализ теории и практики обучения иностранному языку показывает, что существующие подходы к решению данной проблемы недостаточно эффективны: в них отсутствует научно обоснованная теория мотивации иноязычной речевой деятельности, не определена система факторов, способствующих ее развитию, недостаточно внимания уделяется проблеме обеспечения содержательного иноязычного общения в учебном процессе. Изучение современной отечественной и зарубежной педагогической литературы по вопросам усвоения иностранного языка показывает, что основы для исследования проблемы развития мотиваций иноязычной речи существуют. Так, разрабатываемое в работах отечественных лингвистов Б.Ц. Бадмаева, И.А. Зимней, А.К. Маркова, А.А. Леонтьева положение о необходимости обучения родной и иноязычной речи как деятельности, ставит вопрос и о необходимости специального формирования ее мотивационного плана. Значительным вкладом в решение данной проблемы являются исследования мотивации изучения иностранного языка Р.А. Брандта, Е.И. Савонько, Н.М. Симонова, Р.Т. Фульги, Р. Гарднера, У. Ламберта, Р. Оксфорда, в научных трудах которых разработаны научные подходы к анализу и организации учебного процесса, направленного на формирование положительной мотивации к изучению предмета.

Рассмотрим иноязычную речевую деятельность, а именно говорение в плане функций ориентировочного механизма на разных этапах становления акта речи с целью выявления необходимых предпосылок для целенаправленного его формирования в процессе обучения. В акте порождения речи можно выделить несколько этапов. Первый этап соотносится с мотивацией речевого акта, с появлением потребности в нем и осуществлением первичной ориентировки в проблемной ситуации, породившей такую потребность. Второй этап связан с возникновением коммуникативной интенции, постановкой коммуникативной задачи, осуществлением вторичной ориентировки, ориентировки в условиях данной задачи. Третий этап соотносится с планированием будущего высказывания в единицах внутреннего смыслового кода, основанных на общечеловеческих представлениях и понятиях и не соотнесенных со значениями конкретных языков. Четвертый этап включает семантическую и грамматическую реализацию внутренней программы высказывания средствами конкретного языка. На данном этапе осуществляется переход от смыслов, заключенных в субъективной коде, к значениям объективного языкового кода. Пятый этап предполагает фонацию высказывания, его звуковое осуществление.

В приведенной выше модели порождения речевого акта ориентировочная активность коммуниканта осуществляется в два приема. На первом этапе имеет место первичная ориентировка, то есть ориентировка, направленная на обследование проблемной ситуации в целом, и на втором этапе – вторичная, нацеленная на изучение условий конкретной коммуникативной задачи, возникшей на базе первичной ориентировки. Но ни один из описанных этапов модели не отражает ориентировки говорящего в условиях языковой действительности, что составляет необходимую предпосылку правильного использования иностранного языка как средства общения для лиц, не владеющих этим языком. Факт не подключения данного звена ориентировки в рассматриваемую модель вполне обоснован, так как последняя отражает путь порождения речевого высказывания человеком, владеющим языком, то есть в условиях, где процесс ориентировки в языке осуществляется автоматически, то есть по общему чувству согласования или несогласования заданного с определяющими признаками ситуации [2, с. 12].

Для случаев реализации программы высказывания средствами иностранного языка в описанную модель также вводится дополнительная ступень при переходе с третьего этапа на четвертый. В рамках данной ступени производится замена системы правил программы одного языка системой правил другого языка, то есть осуществляется перемена смыслов с родного языка на иностранный язык. При этом следует учитывать, что вплоть до полного овладения иностранным языком нам придется считаться с системой правил родного языка. Это приводит к необходимости в процессе обучения искать оптимальные пути редукации правил родного языка для установления прямой связи программы высказывания с системой правил иностранного языка. Именно на данном этапе потребуются активная ориентировка со стороны говорящего в системе функциональных средств

иностранного языка. Формирование ориентировочного аспекта речи на данном этапе становления речевого акта в соответствии с этим представляет собой задачу первостепенной важности и, как показывает практика преподавания, не меньшей степени сложности.

Таким образом, исходя из проведенного анализа, можно выделить три уровня, требующие целенаправленной организации ориентировки студентов в процессе овладения речью на иностранном языке. Первый уровень соотносится с этапом возникновения проблемной ситуации, обуславливающей потребность в речевом общении. Ориентировка данной ступени направлена на исследование характера проблемной ситуации и учет ее условий. Второй уровень связан с этапами возникновения коммуникативной задачи и построением внутреннего плана решения этой задачи, с формированием программы высказывания. Объектом ориентировки здесь являются условия конкретной коммуникативной задачи. Третий уровень относится к этапу реализации программы высказывания средствами иностранного языка. Данная ступень включает в себя ориентировку в системе функциональных средств изучаемого языка. Выделенные уровни ориентировки в своей совокупности как бы составляют общую схему ориентировочного аспекта речи – ее порождения на иностранном языке, которую можно использовать в методических целях при формировании соответствующего ориентировочного механизма у студентов. Раскрытие содержательной стороны первого ориентировочного уровня можно начать с того, что в основе акта речевой деятельности лежит потребность в речевом общении, обусловленная некоторой проблемной ситуацией. Анализируя условия возникновения коммуникативных задач при использовании языковых средств общения, можно выделить три основных типа ситуаций, в которых подобные задачи могут возникать. Первый тип включает в себя ситуации опосредованно мотивированной речи – это ситуации, в которых всегда присутствует доминирующая мотивация, управляющая неречевой деятельностью, где является одним из возможных средств удовлетворения некоммуникативных потребностей. Второй тип охватывает случаи непосредственно ситуативно-мотивированной речи, случаи, в которых стимул к речевому общению задается самой ситуацией, и речевая интенция с самого начала возникает как коммуникативная. Третий тип включает в себя ситуации контекстуально-мотивированной речи, основанной на предварительной обработке чужой речи. Приведенная классификация дает необходимую типологию проблемных ситуаций, на базе которых у студентов могут быть выработаны навыки первичной ориентировки, то есть заложены основы формирования ориентировочного механизма первого уровня, уровня ориентировки в проблемной ситуации. Сам процесс ориентировки в проблемной ситуации в общих чертах сводится к оценке известного и неизвестного. Известное означает реально существующее положение дел к началу акта общения – ситуацию прошедшего – настоящего; неизвестное – предвиденный результат общения – ситуацию потребного будущего. Процесс первичной ориентировки в проблемной ситуации завершается постановкой

конкретной коммуникативной задачи. Последняя задача может быть связана с просьбой, приказанием, убеждением, разъяснением и так далее. Решение коммуникативной задачи потребует дополнительной ориентировочной активности со стороны говорящего в условиях самой задачи. Здесь ему придется учитывать конкретные обстоятельства, в которых эта просьба, приказание и тому подобное будет осуществляться.

Для того чтобы выработать у студентов навыки ориентировки в проблемной ситуации, необходимо научить их дифференцировать типы проблемных ситуаций, определять их характер, различать условия, ставить и решать коммуникативные задачи адекватно условиям конкретного типа. В случае первого типа ориентировка в проблемной ситуации будет предполагать анализ условий неречевой деятельности, побудивших к использованию речи; во втором типе – непосредственно условий самой ситуации, заключающей в себе импульс для общения; в третьем – чужой речи, предваряющей ответную речевую реакцию.

Результаты второго уровня ориентировки позволяют говорящему принять решение о характере высказывания. Дальнейший процесс его становления связан со средствами выражения, то есть зависит от особенностей конкретного языкового кода реализации программы высказывания, что выходит за рамки функций ориентировочной деятельности, осуществляемой на втором уровне.

Рассмотрим функциональные факторы процесса общения. К таким факторам можно отнести: а) целевой аспект общения; б) социально-психологические условия общения; в) личностные характеристики коммуниканта; г) установку на собеседника; д) ситуативные условия.

Целевой аспект общения как фактор – объект данного фактора ориентировки складывается, с одной стороны, из потребности, обусловившей первичную ориентировку в проблемной ситуации, и с другой, из того, что было выработано в ходе такой ориентировки. В частности, в него включаются: мотив, побудивший человека к первичному обследованию проблемной ситуации; цель, выработанная им в результате такого обследования и выраженная в виде результата, а также конкретно поставленная, коммуникативная задача для достижения цели – намеченного ближайшего результата. Решение конкретной коммуникативной задачи, таким образом, находится в прямой зависимости от цели речевого общения. Эта задача, в конечном итоге, определяет не только смысловое содержание сообщения, но и выбор коммуникативного типа высказывания [3, с. 138].

Для процесса коммуникации важна та позиция, которую занимают коммуниканты в структуре общества. Занимая определенное место в системе социальных отношений, человек вынужден выполнять определенную социальную роль, придерживаться строго определенных норм поведения. В процессе речевого производства он также следует определенным нормам как исполнитель некоторой социальной роли. С другой стороны, ему очень важно быть правильно сориентированным в социально-психологических характеристиках своего собеседника или группы, с которыми он вступает в

речевое общение. Социальные роли коммуникантов могут быть продемонстрированы символическим путем – отбором соответствующих языковых средств. В таких случаях говорят о социальном символизме в речевом поведении. Личностные характеристики коммуниканта как объект ориентировки раскрываются в терминах ценностной ориентации личности, мотива ее деятельности, интереса, установки.

Установка на собеседника позволяет программировать сообщение с расчетом на определенную реакцию со стороны партнера. Для этого при формировании сообщения студенту приходится вырабатывать модель некоторых коммуникативно-значимых черт личности собеседника, и предвидеть тот психологический эффект, который данное сообщение может на него оказать. Вопрос организации ориентировки в собеседнике тесно связан с проблемой самоотдачи, умением в процессе общения преподнести себя в нужном плане, что составляет немаловажный аспект формирования навыков владения речью [4, с. 473].

Теперь рассмотрим ориентировочную деятельность говорящего в условиях речевой фазы – при реализации программы высказывания средствами иностранного языка. Для того чтобы найти объективную основу для организации ориентировки студентов в иноязычной языковой действительности необходимо посмотреть на язык через призму его отражательной функции и раскрыть специфику реализуемого языком отражения объективного содержания. Познаваемая человеком в процессе практической деятельности объективная действительность отражается в его сознании в виде образов, представлений и понятий, которые одинаково существуют для всех людей, имеющих соответствующий практический опыт. Познавательные образы фиксируются в языке через свойственную ему систему знаний. Язык отражает объективный мир своеобразно, преломляя существующие о нем общечеловеческие понятия и представления через промежуточное звено своих собственных знаний, исторически сложившихся и закрепленных практикой общения. На основе познавательной деятельности у человека формируется научное сознание.

Так как в речевой реализации программы средствами иностранного языка человек тяготеет к использованию правил реализации родного языка, то для организации ориентировки данного уровня – при переходе от программы к речи целесообразно опираться на сформированный у студентов ориентировочный механизм на базе родного языка. Механизм этот при порождении речи на родном языке не осознается студентами как таковой, но, тем не менее, действует безотказно. Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь студентам осознать его функционирование, выявить объекты ориентировки и сами ориентировочные операции на конкретном материале родного и иностранного языков, раскрыть специфику этих операций, обусловленную соответствующим языковым сознанием, сформировать ориентировочный механизм, исходя из правил реализации программы высказывания, свойственных изучаемому языку.

Можно выделить три основных типа перехода от операций родной речи к операциям иноязычной речи. Первый тип включает полный перенос операций на новый материал. Второй тип – перенос, требующий коррекции операций родного языка. Третий – формирование операций по второму кругу.

Ориентировочный аспект указанных операций будет меняться от типа к типу. В первом случае он будет строиться на осознании функциональной основы ориентировочного механизма родного языка, во втором потребуются более или менее значительная перестройка такой основы, в третьем – полная замена всей его функциональной основы.

Полный переход на иноязычный способ ориентировки, предполагающий прямую связь программы с правилами реализации иностранного языка, потребует предварительного овладения ориентировкой в условиях разных типов ее функциональных основ, учитывающих положительный перенос навыков ориентировки, выработанных в условиях родного языка, и предваряющих отрицательное их влияние при построении речи на неродном языке. Нахождение соответствующих функциональных основ для организации адекватной ориентировки в условиях иноязычной языковой действительности при построении речи на данном языке приводит к необходимости проведения сопоставительных исследований функционального плана.

Ориентировочный аспект процесса порождения речи, таким образом, может быть описан в виде системы трех уровней иерархической зависимости. Каждый из этих уровней, обслуживая определенную ступень порождения речевого высказывания, исходит из данных ориентировки предыдущего уровня и дает основу для реализации ориентировки в условиях последующего. Иерархическая структура процесса ориентировки в условиях естественной речи не всегда предполагает строгое линейное разворачивание предлагаемой схемы, тем не менее, в учебных целях можно в какой-то степени пренебречь ими. В существующей практике преподавания иностранного языка процесс обучения говорению обычно начинается с реализации готового замысла высказывания, который задается студенту в некоторой ситуации. Термин «ситуация» имеет разную трактовку в зависимости от соотнесенности с определенными основаниями. Поэтому и набор ситуативных факторов, обуславливающих ориентировку студентов в процессе речевого замысла, бывает очень разнообразным [5, с. 206].

Затронутая проблема формирования иноязычной речевой деятельности представляется очень актуальной для методики преподавания, так как она отвечает задаче повышения качества обучения путем проникновения в психолингвистическую сущность формируемой деятельности и психологическую сущность проведения учебного процесса со студентами в высших учебных заведениях. Сложность в усвоении иноязычной речи заключается в том, что у студентов отсутствует естественная потребность принять или передать сообщение на иностранном языке. Содержательная

сторона программ не имеет мотивирующего характера, а возможность использования приобретаемых навыков часто значительно отсрочена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 432 с.
2. Валеева, Н. Г. Методика обучения профессиональному общению с учетом состава коммуникантов / Н. Г. Валеева // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иностранным языкам в школах и неязыковых вузах : сб. науч. ст. / Моск. гос. лингв. ун-т ; ред. кол.: Н. В. Елухина (отв. ред.) [и др.]. – М., 1993. – С. 5–13.
3. Котов, С. С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / С. С. Котов. – Тверь, 2003. – 138 л.
4. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
5. Рахманов, И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 вв. : в 3-х ч. / И. В. Рахманов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич ; под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.

MOTIVATION UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Unterrichtliches Umfeld hat bekanntermaßen einen wesentlichen Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess und kann Studierende wesentlich motivieren, aber auch demotivieren. Zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache ist Motivation erforderlich, die stets im Komplex menschlichen Handelns und nicht als isoliertes Phänomen zu betrachten ist. Diese komplexe Auffassung von Motivation bestimmt sie als ein Gefüge von Motiven. Als eine Voraussetzung für motivierenden Unterricht muss zunächst Motivationsbewusstsein aufrechterhalten und entwickelt werden. Eine wesentliche Erkenntnis ist, dass ohne entsprechende Motivation nichts läuft oder zumindest sehr schlecht und die Suche nach entsprechenden motivationalen Faktoren im Fremdsprachenunterricht eine ständige Aufgabe darstellt. Das gilt für die meisten didaktischen Funktionen im Unterricht wie Einstimmung, Vermittlung, Festigung bzw. Übung sowie Anwendung von Sprach- und Sachstoff. Jeder Lernprozess setzt Bereitschaften des Studierenden voraus. Folgende Maßnahmen erweisen sich als wirksam für die Entwicklung und Verfestigung der notwendigen Lerneinstellung: Das Bekanntmachen der Studierenden mit den konkreten Inhalten und Zielen bereits zu Beginn des Studiums, denn sie unterstützen die Aneignung des Lernstoffes. Wird der Lernstoff an reichem, vielfältigem, interessantem, möglichst neuem und konkretem Themenmaterial erarbeitet, wirkt sich das auf die Lerneinstellung aus. Wenn sich Unterrichtsthemen und Stundentypen ständig wiederholen, ohne dass es der Lehrkraft gelingt, den Stoff im Hinblick auf individuelle Besonderheiten der Studierenden zu aktualisieren, darf ein Nachlassen des Interesses nicht verwundern. Eine weitere Ursache ist im unterschiedlichen Kenntnisniveau der Studierenden zu suchen. Man kann diesem Problem begegnen, indem man nicht zulässt, dass die Wissenslücken der Studierenden von Semester zu Semester größer werden und über die sich daraus ergebenden Misserfolgergebnisse die Motivation verloren geht.

Eine interessante Unterrichtsgestaltung, die auf Verwendung konkreten Tatsachenmaterials sowie auf Berücksichtigung der aktuellen Situation der Studierenden beruht, ermöglicht die Entwicklung positiver Lerneinstellungen. Interessant wird der Unterricht dann empfunden, wenn konkrete Bezüge zur Wirklichkeit erkennbar sind, die dem Studierenden zeigen, dass er den im Unterricht gewonnenen Zuwachs an Sprachbeherrschung in der Praxis anwenden kann.

Die Einstellung findet demnach ihren Ausdruck in der Motivation. Die Motivation geht in gewissem Sinne über die Einstellung hinaus, sie umfasst neben der Einstellung auch die Bereitschaft, danach zu handeln. Die jeder Kommunikation innewohnenden Reize müssen vom Lehrer spontan erkannt und

genutzt werden, um vorhandene Einstellungen zu aktualisieren. Dabei kommt es unter anderem darauf an, den Reiz des Neuen zu nutzen.

Bedeutsamkeit des Lerninhalts ergibt sich aus dessen Verwendungsfähigkeit in der praktischen Tätigkeit des Studierenden. So erwächst beispielsweise aus der praktischen Bedeutung der dialogischen Sprachausübung für jeden das Lernmotiv, Fähigkeiten in der dialogischen Sprachausübung zu erwerben. Dieses Motiv bewusst zu machen, ist Aufgabe des Lehrers, die er im Prozess der Motivierung lösen muss. Ein motivaler Faktor ergibt sich aus dem Gegenstand des Unterrichts selbst.

Mit zunehmenden Fähigkeiten in der Sprachbeherrschung werden nicht nur Bedürfnisse befriedigt, sondern auch neue ausgelöst, die sich wiederum in Lernmotiven konkretisieren. Im Deutschunterricht sind solche elementaren Bedürfnisse wie Neugier auf die fremde Sprache, auf das Land und das Volk motivauslösend. Da die Neugier durch den Deutschunterricht relativ rasch befriedigt werden kann, müssen an Stelle dieser ersten Bedürfnisse andere, weiterreichende treten. Dies geschieht nur dann, wo mittels der Fremdsprache Wissen erworben wird, wo die Erkenntnisfunktion der Sprache voll zu Tragen kommt. Wo die Fähigkeiten zur Sprachausübung weit genug entwickelt sind, lässt das Interesse am Fach nicht nach.

Entwicklung von Fähigkeiten in der Sprachausübung und Motivierung zur Sprachausübung verlaufen in einem untrennbaren Wechselprozess, da die Fähigkeiten zur Sprachausübung das Ziel und das Ergebnis im Prozess des Spracherwerbs sind und in Verbindung mit verschiedenen inneren und äußeren Stimuli zu tätigkeitsauslösenden Motiven werden. Demzufolge ist die Studienmotivation zu intensivieren, was durch Auswahl geeigneter Themen, Texte und Methoden gefördert wird, die in aktuellen Situationen kommunikative Bedürfnisse auslösen.

Voraussetzung für eine wirksame Motivierung im Fremdsprachenunterricht ist die persönliche Erfahrung, dass die zu entwickelnden Sprachfertigkeiten und Sprachfähigkeiten in entsprechenden Situationen der Praxis von Notwendigkeit sind sowie die Verfestigung dieser Erfahrung im Zusammenwirken mit anderen Erkenntnissen zur Grundeinstellung zum Erlernen der deutschen Sprache.

Im Weiteren kommt es darauf an, die als notwendig erkannten Fähigkeiten mittels geeigneter Verfahren und Methoden zu entwickeln. Von der Auswahl entsprechender Verfahren und von den Organisationsformen des Unterrichtsprozesses selbst geht ein nicht zu unterschätzender Einfluss auf die Motivation aus.

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 zugrunde liegen. Durch Diskussionen werden selbständiges 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 die Motivation 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 durch motivierte Lernprozesse erworben. Lernmotivation unterliegt der Zielbestimmung. Deshalb ist es in keinem Fall beliebig, welche Bedeutung eine Lernaufgabe für den Studierenden 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.

РАЗДЕЛ 3

СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

БАХТАДЗЕ Е.А.
Минск, АУпПРБ

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Интернационализация современного образования в условиях развития Республики Беларусь является одним из актуальных направлений развития белорусской высшей школы. Сегодня мы наблюдаем беспрецедентную мобильность студентов во всем мире. В страну прибывают преимущественно молодые люди в возрасте 18-25 лет, менталитет которых не всегда является привычным, а подчас и вовсе очень далеким для белорусских студентов. Студенты-мигранты не владеют русским/белорусским языками, мало знают об истории, культуре, традициях и нормах поведения, принятых в нашем обществе, не владеют иностранными языками. Находясь в одной академической группе с белорусскими студентами, они сталкиваются с определенными проблемами. В связи с этим наблюдается необходимость создания определенных адаптационных условий в учебном заведении для интенсивности освоения языка и культуры, развития самостоятельности иностранных студентов, интенсификации процесса социализации, развития способностей студентов. Данный подход может быть реализован с помощью дидактического компонента и вне учебной работы [1]. Сегодня это вопрос международных отделов и факультетов довузовской подготовки. Несмотря на то, что в литературе существуют эмпирические исследования в области поликультурной коммуникации, икультурации, социальной и педагогической адаптации, вопрос об иноязычной подготовке студентов-мигрантов не освещается. Следует пояснить, что вопрос не о преподавании русского языка как иностранного, а о преподавании дисциплины «Деловой иностранный язык. Английский». Проблема заключается в том, что студенты-мигранты не изъявляют желания продолжать изучать русский язык как иностранный, а стремятся воспользоваться возможностью выучить английский язык, попадая в академические группы к белорусским студентам. Молодые люди не осознают всю сложность ситуации, им нужен белорусский диплом с указанием всех дисциплин.

Какие подводные камни и барьеры наблюдаются у преподавателей иностранного языка, если группа состоит из 12-17 студентов, двое из которых – выходцы из Средней Азии?

Если мы обратимся к истории американской идеи «плавильного котла», то увидим некоторые положительные результаты в образовании при освоении культурных норм и изучении английского языка, однако по сей день существует ряд проблем: по-прежнему власти и общество продолжают сталкиваться с нежеланием приезжих интегрироваться в новую среду (пример пограничных с Мексикой штатов, во многих Калифорнийских общеобразовательных школах постепенно вводится метод исключения или сегрегации, так как уровень владения языком разный, дети не могут или не хотят полностью погружаться в языковую среду, предпочитая использовать испанский язык для внутригруппового общения. В штате отсутствуют финансовые возможности для организации специальных языковых курсов или проведения обучения на испанском языке, при этом качественно обучая английскому. Большое количество испаноговорящих учеников в классе, плохо владеющих английским, создает определенные сложности в учебном процессе; разный уровень знания английского языка не позволяет учителю уделять внимание каждому ученику. В результате дети плохо усваивают программу, нарушают дисциплину в классе и т.д. Школа не интегрирует, а маркирует иммигрантов на «других». Во многом данный пример связан с политикой государства, его законодательством и неэффективностью программ по адаптации мигрантов и интеграции их в общество принимающей страны [1]. Что же касается белорусских учебных заведений, то сегрегации в них не наблюдается, но разделение на «свои» и «чужие» имеет место быть. Для студентов-мигрантов наряду со всеми трудностями социокультурной адаптации (психологические, социальные, дидактические, профессиональные) наиболее актуальной проблемой, требующей незамедлительного решения, выступает языковое обучение. Любой подход к адаптации иностранных студентов предполагает проведение периодических исследований круга проблем, испытываемых иностранными студентами и принимающей стороной [2]. Помимо проблемы многочисленного состава группы, преподаватель вынужден смягчать коммуникационный конфликт, устраняя коммуникационные барьеры – большинство студентов из Туркменистана и Таджикистана не владеют русским языком, ситуация с иностранными языками еще в более сложном положении. Английский язык в этих странах преподается до 4-го класса. Обучение на курсах английскому языку (по программам Оксфордского университета, других программ не существует) довольно дорогое удовольствие по меркам местного населения. Вся академическая группа во главе с преподавателем сталкивается с проблемой межкультурного общения. Данный конфликт не имеет деструктивной природы, но существенно препятствует достижению главной цели – приобретение иноязычной компетенции.

Сегодня вопрос подготовки специалистов со знанием иностранного языка особо остро стоит на повестке дня у чиновников в сфере образования.

Требования, предъявляемые к молодым специалистам, очень высоки, а конкуренция на рынке труда только набирает обороты. Высокие требования предъявляются сегодня и к преподавателям иностранных языков в высших учебных заведениях. Они – настоящие виртуозы, мастерски погружаются в разные отрасли и области юриспруденции, экономики, биологии, географии, физики и т.д. Чтение профессиональной литературы, адаптация материалов к уровню иноязычной компетенции студентов/магистрантов, подготовка словаря профессиональной лексики, разработка учебных и тестирующих комплексов, разработка методических материалов для самостоятельной работы и так далее, все позиции указывают на то, что преподаватель осуществляет большой объем подготовки, перед тем как зайти в аудиторию. Роль преподавателя – оказать помощь обучающемуся в освоении профессионально ориентированного иностранного языка. Его конечная роль не заключается в адаптации иностранных студентов к настоящей образовательной среде. Это роль высшего учебного заведения и той образовательной среды, которая сформировалась в вузе. Образовательная среда как совокупность условий и возможностей учреждения образования влияет на степень и формы реализации личностных и профессиональных потребностей, интересов и способностей субъектов образования, между которыми устанавливаются определенные взаимосвязи. Образовательная среда находится в тесном взаимодействии с адаптивным образовательным пространством учреждения образования, которое призвано реализовывать идеи гуманизма, ценностное отношение к личности, психолого-педагогическую поддержку обучающихся. Такое образовательное пространство, соответствующее динамике развития современной культуры и потребностям обучающихся, обеспечивает возможности самореализации личности, приобщение ее к культурным ценностям, повышение профессиональной подготовки и мастерства педагога, его педагогической культуры и осуществления межкультурной коммуникации [3]. В данной связи, мы наблюдаем определенные трудности: с одной стороны, преподаватель является частью образовательной среды и влияет на ее формирование как непосредственный ее участник, а с другой стороны, целью преподавателя является формирование коммуникативно развитой личности, способной эффективно осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке в ситуациях профессионального и межкультурного общения. Социокультурная среда вуза понимается как пространство, структура которого образована ценностями, отношениями, традициями, правилами, нормами, поддерживаемыми студентами, преподавателями и другими сотрудниками. Студент-мигрант рассматривается не как изолированный субъект, а как представитель определенной социальной группы-нации, с характерными для нее ценностными ориентациями, установками конкретной субкультуры, поколения. Он является носителем национально-психологических особенностей. Особое место среди культуuroобразующих компонентов, характерных для каждого национального

этноса, занимает психический характер нации или национальный характер [4].

Сегодня проблема профессионально ориентированной иноязычной подготовки иностранных студентов неязыковых вузов является малоизученной и узконаправленной, однако, когда экспорт образовательных услуг стремительно развивается и количество иностранных студентов ежегодно увеличивается в несколько раз, возникает необходимость более пристального изучения данной проблемы. На мой взгляд, внедрение системы интегрированного языкового обучения (Content and Language Integrated Learning или CLIL) как для отечественных студентов, так и для студентов-мигрантов, может послужить хорошим начинанием в данном вопросе. Система интегрированного языкового обучения позволила бы расширить горизонты экспорта образовательных услуг в другие страны [5]. Бесспорно, данная система смогла бы предопределить новый статус преподавателя иностранного языка. Следует формировать группы согласно уровню владения языком на уровне **B**, на основе Общевропейской компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, *CEFR*). Данная система уровней владения иностранным языком используется в Европейском Союзе. Целесообразно создать языковые курсы для начинающих еще до момента поступления молодых людей в высшее учебное заведение, готовить образовательные модули и методические комплексы для студентов-мигрантов. Не стоит также забывать, что белорусские студенты являются определенными «проводниками» культуры, своеобразным «механизмом» успешной адаптации. Вхождение белорусской системы образования в Болонский процесс определило возможности расширять и продвигать белорусские образовательные программы на мировом рынке, тем самым повышать конкурентоспособность белорусского образования и международный авторитет белорусской высшей школы. Сейчас у нас есть уникальная возможность содействовать экспорту образовательных услуг не только в страны Азии, Востока и Африки, но и в страны западной Европы, в страны Балтии, например. По экспертным данным, приток иностранных студентов будет увеличиваться с каждым годом [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панамарева, А. М. Социокультурная адаптация мусульманских общин в западноевропейских обществах : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / А. М. Панамарева. – М., 2010. – 33 с.
2. Кашпур, В. В. Социокультурная адаптация мигрантов: проблемы и стратегии (томский кейс) / В. В. Кашпур, И. Г. Поправко // Вестник Томского гос. ун-та. – 2012. – № 5 – С. 33–39.
3. Григорьева, О. Н. Социокультурная адаптация личности в образовательной среде / О. Н. Григорьева // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. статей. – Минск : РИВШ, 2016. – С. 314–320.

4. Виттенберг, Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Е. В. Виттенберг. – СПб, 1997. – 16 с.
5. Бахтадзе, Е. А. Implementation of CLIL as an attempt to improve professional communication / Е. А. Бахтадзе // Теоретические предпосылки и специфика формирования языковой личности в условиях инновационного развития высшего образования : материалы 5-го городского научно-практического семинара, Минск, 23 сент. 2016 г. / Бел. гос. ун-т. – Минск, 2016. – С. 11–14.
6. Алампиев, О. А. Интеграция иммигрантов из исламских стран в белорусское общество / О. А. Алампиев // Социология. – 2013. – № 2. – С. 132–141.

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АСПЕКТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Активизация диалога культур, расширение политических, экономических, культурных контактов между представителями разных культур не могли не затронуть образовательный процесс высшей школы в целом и процесс обучения иностранному языку в частности.

Замена знаниеориентированной парадигмы в образовании на культууроориентированную, переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию, интегрирующему лингвистический, культурологический, профессиональный и социальный аспекты, обусловлены тем, что иностранный язык сегодня стал не только средством коммуникации, но и способом познать культурное своеобразие страны изучаемого языка и родной страны. Личность, постигшая лингвистические и культурологические особенности представителей другой страны, толерантно относящаяся к их непохожести в мировоззрении и практике человеческого бытия, имеет больше шансов преодолеть языковой и культурный барьеры, увеличивая возможности сотрудничества между людьми.

В книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» авторы подчеркивают, что люди не всегда могут понять друг друга, даже владея одним и тем же языком, и причина кроется в расхождении культур [1].

Подчеркивая тесную взаимосвязь языка и культуры и необходимость их соизучения, С.Г. Тер-Минасова справедливо отмечает, что особенности языка и культуры вскрываются только при их сравнительном изучении. Если языковой барьер очевиден, то культурный барьер становится явным только при столкновении родной культуры с чужой [2]. Результатом такого столкновения могут быть удивительные, странные, порой неприятные и даже шокирующие последствия, часто называемые культурным шоком.

Культурный барьер гораздо неприятнее языкового. Культурные ошибки воспринимаются намного болезненнее, чем языковые, и производят самое отрицательное впечатление, несмотря на то, что различия культур не обобщены в правилах, как различия языков, что не существует ни словарей, ни грамматик культур.

Как известно, целью иноязычного образования является формирование умений общаться в чужом социуме. В основе этого умения лежит система лингвистических средств, языковых и речевых, которыми владеет носитель языка и которыми, соответственно, должен овладеть потенциальный участник межкультурного диалога. Следовательно, суть современного

иноязычного образования можно сформулировать как развитие личности в диалоге культур. Язык формирует личность, определяет ее поведение, образ жизни, идеологию, менталитет, национальный характер. Изучение иностранного языка сопровождается погружением в мир ценностей народа – носителя языка. Помимо формирования коммуникативных компетенций, иноязычное образование направлено на формирование других компетенций, таких как учебно-познавательная, компенсаторная, социокультурная.

Формирование последней вызывает больше всего вопросов. Термин «социокультурная компетенция» понимается разными авторами по-разному. Одни идентифицируют ее со страноведением, другие – с лингвострановедением, третьи – с культуроведением. На наш взгляд, ясность в подобную неопределенность вносит научно-методическая школа В.В. Сафоновой, представившей целостное видение понятия «социокультурная компетенция» и этапов ее формирования. Согласно взглядам представителей этой школы, понятие «социокультурная компетенция» включает, прежде всего, умение представлять свою страну и ее культуру с учетом возможностей культурной интерференции, предвосхищать причины возможного недопонимания и снимать их. Это признание права разных культур на существование, это толерантное и уважительное отношение к непохожести другой культуры [3].

Сформированная иноязычная социокультурная компетенция включает знания о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, умения применять эти знания в ситуациях межкультурного общения, добиваться понимания и успеха в общении с представителями иноязычной культуры благодаря адекватному использованию вербальных и невербальных средств межкультурной компетенции.

Сегодня в условиях растущего научно-технического сотрудничества между странами, расширения политических, экономических, культурных контактов между представителями разных культур включение межкультурной составляющей в процесс обучения профессионально ориентированному языку является важной задачей, стоящей перед кафедрами иностранных языков.

Кафедра иноязычной коммуникации Академии управления пришла к пониманию, что сегодня нельзя обучать языку в отрыве от культуры народа, говорящего на нем, что будущие управленцы, государственные служащие, экономисты, юристы и IT-менеджеры, кроме владения профессиональными знаниями и навыками профессионального иноязычного общения, должны владеть навыками межкультурного общения. Результатом этого понимания явилось создание пособия «Professional Communication in Cross-Cultural Environment» [4]. К моменту создания этого пособия преподаватели кафедры уже накопили достаточный опыт культуроориентированного обучения иностранному языку, что и нашло отражение в данном пособии.

Оно предназначено для студентов 1-3 курсов всех специальностей и включает 9 разделов, каждый из которых содержит следующие подразделы:

1. *Anticipating the Issue*. Его цель – определить, какими фоновыми знаниями по теме раздела располагает студент. Предлагаемый студентам видеоролик, высказывания известных людей или какой-нибудь дискуссионный вопрос позволяют понять, насколько студенты ориентируются в обсуждаемой проблеме.

2. *Read, Watch and Discuss*. Раздел включает 4-6 небольших, но информативных аутентичных текстов и 4-6 видеороликов, раскрывающих проблему межкультурной коммуникации с той или иной стороны, в зависимости от темы раздела. Данный раздел, как правило, содержащий достаточно обширную текстовую и видеоинформацию, а также последующие задания, позволяет использовать его и на аудиторном занятии, и в самостоятельной работе студентов.

3. *Cross-Cultural Case Studies*.

4. *Role Play*. Кейсы, симуляции, ролевые игры и т.д., предлагаемые в этих разделах, создают для студентов реальные ситуации и обстоятельства, в которых им предстоит действовать, используя знания, умения и навыки, приобретенные в ходе выполнения заданий предыдущих подразделов.

5. *Miscellaneous*. Задания данного раздела предусматривают перенос студентов в совершенно неожиданную ситуацию, для решения которой могут понадобиться воображение, творческое мышление, такт, инициативность, лидерские качества и, безусловно, навыки межкультурного общения.

Все подразделы включают контрольные и / либо тестовые задания.

Помимо целенаправленной работы над формированием компетенций межкультурного общения на базе данного пособия, мы, не изобретая новых форм или методов организации учебной деятельности студентов, внесли в нее межкультурную составляющую. Приведем несколько примеров. Входящие в раздел «*Speaking*» основных учебных пособий, созданных авторским коллективом кафедры для студентов всех трех специальностей, деловые игры, кейсы, симуляции предлагают студентам действовать в определенных профессиональных ситуациях межкультурного общения. Групповые дискуссии, дебаты, круглые столы, форумы предполагают демонстрацию особенностей стилей поведения и ведения переговоров, характерных для представителей разных культур на вербальном и невербальном уровнях общения. Подготовка к таким мероприятиям всегда вызывает большой интерес у студентов, желание найти дополнительную информацию и убедительно представить ее. Такой же интерес вызывает и подготовка студентами индивидуальных докладов и презентаций, содержащих интересные факты об образе жизни, ведении бизнеса и т.д. представителей разных культур.

Входящие в раздел «*Listening*» основного учебного пособия видеозаписи докладов, интервью, пресс-конференции и т.д., представляя образцы живого вербального и невербального общения, являются бесценным материалом для знакомства с культурой других стран.

Кафедра располагает обширным материалом социокультурной направленности и для проведения самостоятельной работы студентов. Это

электронный обучающий ресурс, который благодаря своей интерактивности позволяет манипулировать учебными объектами и вмешиваться в процессы, очевидцами и участниками которых становятся студенты.

Это самостоятельная работа в рамках TED-платформы на основе художественных фильмов, просматриваемых в видеозале кафедры с последующим обсуждением на занятии и т.д., что может явиться предметом специального обсуждения в рамках другой публикации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомарова. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1993. – 40 с.
4. Professional Communication in Cross-Cultural Environment = Профессиональное общение в межкультурном пространстве : пособие / О. В. Соколовская [и др.] ; под ред. С. М. Володько. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 138 с.

О КУЛЬТУРНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сложная динамика переустройства мира, вспышки национальных конфликтов, смена мировоззренческих ориентаций целых народов превращают становление языкового пространства личности в одну из важнейших культурологических проблем. Активно взаимодействуя с внешним миром в разных областях и сферах деятельности, человек становится одним из элементов многоязыкового, поликультурного информационно образовательного пространства.

Вся мировая история – это процесс взаимодействия народов, каждый из которых обладал и обладает своей культурой, своим языком общения, своей системой ценностей. Это своего рода встреча, столкновение, взаимовлияние и взаимопроникновение различных языков, способов существования, культурных особенностей в сознании и поведении как отдельно взятого человека, так и той или иной социальной группы или общности людей.

Применительно к Беларуси вопрос о взаимодействии культур и языков принимает характер непростой задачи совмещения в сознании и поведении белорусов ценностей западной и восточной культур с ценностями национальной и субнациональной (этнической) культур, ведь на территории нашей страны проживает 141 национальность и действуют два государственных языка – русский и белорусский.

Взаимодействие культур проявляется в их влиянии друг на друга. А оно возможно только там, где есть определенные различия между ними, иными словами, проблема взаимодействия культур должна исследоваться в двух плоскостях: узнавание «своего» в чужой культуре и познания иных смыслов, преодоления трудностей их постижения в другой.

В языковом плане процессы глобализации, усиление интеграционных тенденций в науке, культуре, образовании, экономике, политике в большой степени способствовали и способствуют повышению роли иностранного языка (ИЯ) как посредника в разного рода связях, контактов и процессов. И так сложилось в силу глобализации, а также геополитических причин, что среди основных европейских «рабочих» языков (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский) главенствующую роль занял английский язык.

Пожалуй, нет ни одной области знаний, где не использовался бы английский язык: он является «рабочим» языком симпозиумов и конференций, на нем печатаются газеты и журналы, на его основе работают информационные технологии и Интернет, он востребован в любой стране

мира. Повсеместно создаются и функционируют учебные лингвистические центры по оказанию целого комплекса языковых услуг, в целях обмена профессиональным опытом и на учебу выезжают за рубеж студенты и школьники, преподаватели и ученые, специалисты разного профиля. В век Интернета в полной мере используется весь арсенал языкового сотрудничества в области науки, техники, культуры и образования. И то, что сегодня мир переживает своеобразный «языковой бум», а изучению ИЯ отводится значительное место и уделяется большое внимание, уже никого не удивляет. Знание ИЯ стало в наши дни показателем образованности человека, степенью его культуры. Языковая компетентность сказывается на свободе действий и решений, которые каждый индивидуум предпринимает для устройства своей личной и профессиональной жизни. В сложившихся условиях владение ИЯ всеми категориями лиц является важной государственной задачей, а обучение ИЯ рассматривается как органическая часть процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих ИЯ как средством межкультурной коммуникации в сфере профессиональных интересов и в ситуациях социального общения.

Вместе с тем, даже самый беглый взгляд на современную языковую обстановку в нашей стране, России, Украине, в странах Балтии позволяет отметить ее *демонстративную интернационализацию* за счет многочисленных заимствований слов и выражений, проникновения рекламы из европейских языков и, прежде всего, из английского.

В 50-80-е годы прошлого столетия вопросам заимствований были посвящены работы многих известных ученых: Н.Н. Амосовой, О.С. Ахмановой, В.М. Аристовой, Р.А. Будагова, А.А. Брагиной, В.В. Виноградова, Е.М. Галкиной-Федорук и многих других.

Многими учеными заимствования оценивались как одно из мощных средств обогащения того или иного национального языка. Сегодня трудно однозначно поддержать или опровергнуть эту точку зрения. Наши наблюдения над изменениями, происходящими в лексике и фразеологии русского языка в конце XX и начале XXI вв. [1, с. 106], заставляют задать нам самим такие вопросы: на каком языке говорят сейчас наши дети и внуки? И как они будут разговаривать в недалеком будущем? На «европанто»?

Подобным образом шутливо назвал интернациональную смесь из слов и выражений основных европейских языков один итальянский переводчик Диего Марани. Шутка имела свои последствия. «Европанто» распространился по Европе со скоростью эпидемии. А некоторые европейские газеты, например, в консервативной Швейцарии, ввели даже отдельные рубрики на этом языке. Это значит, что предела общению нет. Не знаешь английского слова или фразы, используй французскую, не помнишь французскую, прибегни к итальянской или испанской.

Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Язык является показателем степени культуры человека. Являясь орудием культуры, он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, характер, идеологию. «Вернейший

способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит», – так утверждал академик Д.С. Лихачев. [2, с. 85]. И это утверждение кажется бесспорным.

На каждом уровне языковой системы существует свое семантическое отражение, определенное ее спецификой [3, с. 9]. Лексика и фразеология в языке – самые открытые, подвижные, избыточные и противоречивые системы, отражающие нашу жизнь во всем ее многообразии. В развитии лексики и фразеологии можно проследить как национальные, так и интернациональные тенденции, выявить общие семантические закономерности и окказиональные осмысления. Чужие, заимствованные слова приспособляются к новым социальным условиям, к новой языковой системе. Сравните такие английские слова как *revolution, pioneer, scholar, radical, dramatic* и многие другие, имеющие в русском языке самые разные значения. Чаще всего заимствованный элемент культуры переосмысливается, «обрастает» словообразовательными элементами, нередко приобретает новое значение, нежели в той, откуда он был заимствован. Например, слово *стресс* в результате грамматического подчинения получило русскую категорию падежа, сравните: *опасность стресса*, оно является основой для образования (по правилам русского словообразования) прилагательного *стрессовый*, сравните: *стрессовая ситуация, стрессовые реакции, стрессовое состояние*.

В русском языке используется масса слов, пришедших из английского языка в разные периоды времени из различных сфер человеческой деятельности. Например, *комфорт* и *дискомфорт* ‘comfort and discomfort’, *босс* ‘boss’, *джинсы* ‘jeans’, *хобби* ‘hobby’, *кемпинг* ‘camping’, *банкнота* ‘banknote’, *дисплей* ‘display’, *холл* ‘hall’, *модерн* ‘modern’ и мн. др., которые, будучи существительными, могут употребляться, подчиняясь правилам системы словообразования русского языка. Привычным явлением стало употребление в письменной и устной речи серии слов с приставкой *де*: *демократизация* ‘democratization’, *демонополизация* ‘demonopolization’, *децентрализация* ‘decentralization’, *демилитаризация* ‘demilitarization’ и др. или таких словосочетаний как: *новое политическое мышление* ‘new political thinking’, *открытое гражданское общество* ‘open civic society’, *общечеловеческие ценности* ‘human, common to all mankind values’ и др.

Чужое слово, заимствованное в каком-то одном значении, постепенно углубляет свою семантику, расширяет свои семантические связи, как, например, слово *климат* прошло через семантический сдвиг и послужило основой для образования слова *микроклимат*, переносное значение которого сильнее основного благодаря своей осязаемой образности.

Не во всех случаях столкновения с чужим словом можно говорить об обогащении языка. Заимствование уместно тогда, когда оно не противоречит норме, не отягощает синонимические ряды ненужными тавтологическими повторениями, а выполняет определенную смысловую и стилистическую роль. Употребление заимствования может быть оправдано лишь в том случае, когда оно незаменимо в конкретной речевой ситуации, когда оно органично в неё вписывается и в нем есть социально-языковая потребность.

Такие чужие слова можно рассматривать как элементы интернационализации, как особые стилистические приемы выразительности, как органичные вкрапления.

«Авторитет употребления», целесообразность, ситуативная необходимость могут определить отношение к чужому слову и защитить родной язык от «небрежия», от «неприличностей», так писал М.В. Ломоносов о ненужных, необдуманных заимствованиях [4, с. 67].

Увлечение чужим словом создает особый язык – «смесь французского с нижегородским», как называл его А.С. Грибоедов. В наше время — это уже смесь английского с любым другим языком или говором, т.е. «европанто».

В переходные периоды, во время социальных изменений, ломки одних и создания других общественных отношений, открытия границ перемены в словарном составе языка всегда велики. Так было, например, в Петровскую эпоху, когда в русский язык пришло более 3 тысяч иностранных слов. В основном это были слова, относящиеся к области морского дела, торговли, названия титулов и должностей, религиозных течений, названия некоторых английских предметов и реалий. По отношению к словарному составу русского языка в целом эти слова составляли лишь 5 %.

На протяжении всего XVIII века наблюдалось дальнейшее проникновение слов из английского языка в русский. Этому способствовали не только правительственные связи, но также частые посещения Англии русскими и их обучение в английских колледжах. К концу XVIII века в России издавалось много переводной литературы разного рода – от сельского хозяйства до быта и моды. К середине XIX века в России было уже переведено немало художественной литературы английских и американских писателей. Такое широкое распространение английской литературы в России не могло не сказаться на лексическом составе русского языка. Различные толковые словари, а затем и Академический словарь русского языка уже не могли игнорировать западноевропейские заимствования из английского, французского и др. языков.

На протяжении XX века наблюдалось умеренное пополнение словарного состава русского языка в основном за счет терминологической лексики. В области науки английский язык полностью вытеснил французский и немецкий языки, а с ростом глобализации (к концу XX века) стал основным языком общения в мире.

С конца XX века по настоящее время «размывание» культурных стереотипов и литературных канонов приобрело невиданный размах. После перестройки наше общество пережило минимум три «словесные волны»: бандитскую, профессиональную и гламурную, а в действительности оно прожило три одноименных периода, три моды, разглядеть которые позволяет наш родной язык. Про эти три периода можно философствовать бесконечно, можно снимать фильмы и писать романы, что и делается, а можно просто произносить те самые слова и за ними встанет целая эпоха. Это тоже философия, но философия языка. Языка в зеркале теории и практики отражения нашей жизни.

Одну из главных опасностей литературоведы, языковеды, работники сферы культуры видят, прежде всего, в «засорении» русской речи американизмами и англицизмами. Язык при невозможности сразу выразить новое понятие обращается к иностранным языкам, которые ту или иную реалию уже освоили. Таким, например, как *аудиты* и *аудиторы*, *маркетинги* и *маркетологи*, *риелторы*, *трейдеры*, *дефолты*, *лизинги*, *офшоры*, *аквапарки*. К месту и не к месту можно услышать и прочесть такие слова как: *консенсусы*, *паттерны*, *перформансы*, *экслюзивы*, *презентации*, *инициации*, *инсталляции*, *репродуктивизм*, *секвестр* и мн. др. У нас, носителей родного языка (знающих английский язык), вначале возникает психологический дискомфорт от нового, непривычного, режущего слух слова или словосочетания. Возникает ощущение неприятия и раздражения. Но журналисты СМИ все больше режутся на этом празднике вербальной (словесной) свободы, когда начинают *секвестировать* не только бюджет, но и доходы, зарплату, время. Они вкладывают без того в непрозрачные для читателя значения свой личный дополнительный смысл, жонглируя *раздрайными спичами*, *полным дефолтом*, *экслюзивным отдыхом*, *фейс-контролем*, *таун- или блин-хаусом*, *бизнес-ланчем*, *дресс-кодом*, *брендом*, *респектом*, *шопом*, *электоратом*, *имиджмейкерами*, *римейками*, *драйвами*, *промоушном*, *саундтреком*. Журналисты средств массовой информации, играя словами и словосочетаниями, уродуют родной язык, который веками создавался народом, насаждают «заморскую» речь, вымывая тем самым национальное самосознание. На телевидении «расплодилось» бессчетное количество программ, в названии которых непременно мелькают заграничные «шоу» и «хиты», например, *дог-шоу*, *ток-шоу*, *джентльмен-шоу*, *маски-шоу*, *реалити-шоу*, *хит-парад*, *хит-дневник*, *хит-конвейер* и др. *Юзер*, *сайт*, *провайдер*, *флэшка*, *чат*, *картридж*, *портал* и др. понятны прежде всего пользователям компьютеров. И в сфере экономики, и в сфере политики, и в области культуры и спорта накоплен уже большой словарь из числа заимствований, который понятен специалистам, но не каждому рядовому слушателю, когда он звучит с экрана телевизора или по радио.

В том же Интернете молодые люди отныне не общаются друг с другом, а *сидят в чате*. С его появлением пользователи компьютеров начали «играть» словами так, как им хочется: писать «*афтар*» вместо *автор*, «*зачот*» вместо *зачет*, «*красафчег*» вместо *красавчик*. «Интеллектуалы»-хулиганы в середине нулевых с намеренными искажениями писали целые тексты. Повлияло ли это как-то на массовый язык? Нет. Каждый из пользователей по-прежнему пишет так, как умеет, в меру своей грамотности. Но существует другая опасность: наши дети будут писать с ошибками. До эпохи Интернета дети учились читать исключительно по книжкам, а в них были абсолютно грамотные тексты, проходившие корректуру и редактуру, теперь же в их распоряжении «всемирная паутина», где редактирование – целиком на совести тех, кто размещает тексты. Человек, ведущий себя неадекватно, именуется «*крезанутым*» (от англ. *crazy* – ‘безумный’). В одночасье наши исконные конторы и учреждения стали *офисами*, директора, начальники,

руководители – *менеджерами*, главный из которых – *топ-менеджер*, благодетели и попечители – *спонсорами*, школьная форма – *дресс-кодом*, магазин – *шопом*, терпимость обернулась *толерантностью*, разномыслие стало *плюрализмом*, кураж, задор стали *драйвом*, фото- и кинопробы – *кастингом* и т.д. и т.п. Удачный *экинг* обеспечат *промоушном* и прокрутят по *тиви* в *прайм-тайм*. С *крутым хэдлайнером* – это *нон проблем*.

Замечено, что перед лицом угрозы засилия американизмов, рождаются в том числе откровенно сатирические считалки. «*Рокер, брокер / киллер, дилер / популизм, консенсус, бартер / референдум, клиринг, руфер / пролонгация и чартер / панки, хиппи, фреймы / лобби, йогурт, демократ. Политический раздраз: кого хочешь – выбирай!*»

Современный литературный язык в последние десятилетия заметно сдал свои позиции. На смену богатству и яркости народной речи идут неряшливость, агрессивность, грубость. Родная речь сейчас «рубится», лихорадочно куда-то бежит, из ее строя уходят и мысль, и переживания. Самой грозной опасностью представляется изменение внутреннего ритма, переход на ускоренные обороты. Как можно короче мыслить, как можно меньше чувствовать, главное – информация. Вдобавок речь и криминализируется. Когда выражение *наемный убийца* заменяется словом *киллер* – тут дело не просто в языке, это уже изменение системы ценностных и нравственных координат, а это опасно для всего общества. Многие языковые нововведения словно бы прямо направлены на то, чтобы стереть грань между хорошим и плохим, добром и злом. А ведь язык сильнейшим образом влияет на мышление, на интеллект. Примитивная, бедная, «подзаборная», клишированная речь формирует и закрепляет склонность к соответствующему мышлению. Плох был «новояз» минувшей эпохи, но гораздо страшнее стихия саморазрушения, которая «бушует» в нашем обществе последние 25 лет, разметая нашу культуру и выхолащивая души людей. Достаточно послушать речь наших молодых современников, убогую интеллектуально, но богато украшенную жаргоном, полублатной лексикой и матом, чтобы понять о какой подлинной угрозе языку идет речь. Речь молодых людей пестрит такими словечками как: *колбасит, тараканит, стрелка, наезд, приколоться, прикольный, феня, хавать, лимон, гринь, баксы, бабло, бабки* и прочими «прелестями» непристойного толка. А это как мат. А он опасен. В атмосфере, перенасыщенном матом, чахнут добро и милосердие, буйно произрастают семена нравственного и правового нигилизма. В таких условиях перерождается сама душа – она становится злой и агрессивной. Наибольшее число правонарушений и преступлений совершают те, кого в народе называют матёрыми. Но при этом услужливо издаются массовыми тиражами словари матерных слов и выражений, которых во «всемирной паутине» превеликое множество. Только за последние годы вышло более 200 справочников, среди них «Словарь жаргона преступников» (3700 слов и выражений), «Энциклопедия преступного мира (6500 слов и выражений)» и даже «Международный словарь непристойностей». По подсчетам корреспондента американской газеты

«Русское слово» сейчас в русском языке насчитывается 40 000 бранных слов. Один из первых в мире собирателей мата А. Флегон, приступая к изданию, которое назвал «За пределами русских словарей» наивно полагал, что таких слов в нашем языке не более 500. В словаре опубликовано 6000 слов и выражений, но еще в картотеке осталось неопубликованных 34000.

Язык – зеркало души. Здесь – прямая взаимосвязь. Язык – это не просто средство общения, но и сложнейшая и могучая знаковая система, связанная с системой духовных ценностей, нравственной и социальной оценкой явлений, фактов и поступков. Язык – это история одного конкретного народа. И в данное время с его помощью пишется история нового времени нашего общества. Но сейчас он нуждается в защите, в нормировании, в бережном к нему отношении. Ибо деградирует язык – деградирует нация.

Язык – творец и создатель культуры. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове. Как сказано в Евангелии от Иоанна: «В начале было Слово и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [5, с. 365]. И относиться к нему надо по-Божески. И всем без исключения. А на государственном уровне, очевидно, было бы уместно поставить вопрос о разработке закона «О защите духовной и информационной среды», найти формы и методы воздействия на культуру речи в СМИ, находящихся и работающих на нашей территории (с учетом опыта Франции и Польши, сумевших защитить свои национальные языки).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голикова, Ж. А. Изменения в лексике и фразеологии родного языка в зеркале событий нового времени (конец XX – начало XXI вв.) / Ж. А. Голикова // Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации в образовательных процессах : материалы III Международной научной конференции, Владимир, 25 октября, 2013 г. – Владимир, 2013. – С. 106–112.
2. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкинский Дом). – 2-е изд., доп. – СПб. : БЛИЦ, 1999. – 191 с.
3. Брагина, А. А. Лексика языка и культура страны / А. А. Брагина. – М. : Русский язык, 1981. – 177 с.
4. Ломоносов, М. В. О человеческом слове вообще / М. В. Ломоносов. – Полн. собр. соч. – М., Л. : АН СССР, 1952. – Т. 7. – 271 с.
5. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 440 с.

MODALITÄT DER VERMUTUNG IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE

Modalität ist eine philosophische, logische und linguistische Kategorie. Auch wenn verschiedene Wissenschaften diese Kategorie auf ihre Weise definieren, stellen diese Definitionen Widerspiegelung verschiedener Seiten letztendlich ein und derselben Erscheinung. „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“ gibt folgende Definition für diesen Begriff [1, S. 2286]:

a) philosophische: „das Wie des Seins, Geschehens usw. (Wirklichkeit, Möglichkeit oder Notwendigkeit)“;

b) logische: „Grad der Bestimmtheit einer Aussage bzw. der Gültigkeit eines Urteils (z.B. Notwendigkeit, Möglichkeit)“.

In der Linguistik ist „die Modalität“ eine funktional-semantische Kategorie, die verschiedene Arten der Beziehung der Aussage zur Wirklichkeit, sowie verschiedene Arten subjektiver Qualifikation des Mitgeteilten zum Ausdruck bringt [2, c. 303].

Mit anderen Worten (nach Wolfram Bublitz) ist die Modalität: „Die Haltung des Sprechers zu dem, was er sagt. Mithilfe bestimmter sprachlicher (und auch außersprachlicher) Mittel gibt er zu erkennen, auf welche Weise er an dem Inhalt seiner Äußerung Anteil nimmt, wie er ihn einordnet, bewertet und einschätzt in Bezug auf die Umstände der Redesituation und auf den Wahrheitsgehalt, d.h. in Bezug auf seine Sicht der Wirklichkeit“ [3, S. 6].

Der Begriff der Modalität ist äußerst vielschichtig: zum Bereich der Modalität gehören laut dem Linguistischen Lexikon [2, c. 303]:

Gegenüberstellung der Äußerungen nach ihrer Intention bzw. Zielsetzung: Behauptung – Frage – Aufforderung;

Gegenüberstellung nach dem Merkmal Bestätigung – Verneinung (Affirmation – Negation);

Graduierung der Bedeutungen im Bereich Realität – Irrealität;

Verschiedener Grad der Sicherheit der Sprechenden hinsichtlich seines entstehenden Gedanken von der Wirklichkeit;

Verschiedene Modifikationen der Verbindung zwischen Subjekt und Prädikat, die mit Hilfe von lexikalischen Mitteln ausgedrückt sind und andere.

Somit ist jeder Satz durch eine Modalität gekennzeichnet, d.h. er enthält die Einstellung der Äußerung zur objektiven Wirklichkeit vom Standpunkt des Sprechenden. Die Gesamtheit der zusammenwirkenden Ausdrucksmittel verschiedener Schattierungen der modalen Bedeutungen stellt das sogenannte grammatisch-lexikalische Feld dar. Nach E.W. Gulyga und E.J. Schendels besteht das modale Feld aus folgenden Konstituenten [4, c. 75]:

1. Verbaler Modus: Indikativ, Konjunktiv und Imperativ. Sie bilden den Kern des modalen Feldes.

2. Feste Wortverbindungen mit grammatischem Charakter (Modalverb + Infinitiv und andere).

3. Modalwörter und andere Wortarten, die die Funktion der Modewörter erfüllen können.

4. Eingliedrige Sätze (Infinitiv-, Partizipial- und andere Wortgruppen).

5. Pseudonebensätze (selbstständige Sätze in Form eines Nebensatzes).

6. Strukturen von Satzgefügen und unterordnende Konjunktionen.

Das Feld der Modalität zeichnet sich durch ein sehr kompliziertes System und nicht weniger kompliziertes Zusammenwirken seiner Bestandteile aus. Das modale Feld kann in zwei Mikrofelder geteilt werden – das Feld der Wirklichkeit und das Feld der Nicht-Wirklichkeit in weitem Sinne dieses Wortes. Es wird noch eine besondere Art der Modalität ausgesondert, die sowohl die Modalität der Wirklichkeit als auch die der Nicht-Wirklichkeit überlagern kann und somit zu keinem der genannten Mikrofelder gehört. Das Feld der Wirklichkeit und das Feld der Nicht-Wirklichkeit bezeichnen E.W. Gulyga und E.J. Schendels als polar, obwohl die Grenzen zwischen ihnen nicht immer so leicht zu bestimmen sind [4, c. 75].

Diese Felder unterscheiden sich voneinander nicht nur durch ihre Bedeutungen.

Das Feld der Wirklichkeit nimmt viel größeren Raum in der Rede ein, was die Häufigkeit seiner Ausdrucksmittel betrifft. Ganze Makrokontexte sind durch Modalität der Wirklichkeit gekennzeichnet und sind somit monomodal. Die Dominante des Feldes der Wirklichkeit ist der Indikativ.

Das Feld der Nicht-Wirklichkeit (Irrealität) nimmt viel weniger Platz im Vergleich zum Feld der Wirklichkeit ein, ist aber durch eine komplizierte Struktur gekennzeichnet. Die meisten Sprachforscher sind der Meinung, die auch E.W. Gulyga und E.J. Schendels vertreten [4, c. 76], dass es aus 3 Mikrofeldern besteht: dem potentiell-irrealen Mikrofeld, dem Mikrofeld der Vermutung und der Aufforderung.

Die Dominante des Feldes der Irrealität ist der Konjunktiv II. Als Dominante des Feldes der Aufforderung dient der Imperativ. Diese Sprachforscher betrachten die Modalität der Vermutung zusammen mit der Modalität der Irrealität und Aufforderung somit in Opposition zum Feld der Realität. Man dürfte in diesem Fall kaum von einer richtigen Opposition zur Modalität der Realität sprechen, sonst müsste die letztere als Modalität der Glaubwürdigkeit aufgefasst werden.

In Bezug auf die Stellung der Modalität der Vermutung im Feld der Modalität gibt es in der sprachwissenschaftlichen Literatur auch andere Meinungen. Die Modalität der Vermutung wird oft auch als spezifische Art der Modalität betrachtet, die sich außerhalb der Realität/Irrealität befindet.

Die Spezifik des Feldes der Vermutung sehen E.W. Gulyga und E.J. Schendels darin [4, c. 76], dass es hier keine Dominante gibt, d.h. seine mannigfaltigen Bestandteile sind in dieser Hinsicht gleichwertig. Sie nennen folgende Komponenten des Feldes der Vermutung:

1. Futurum I und II;
2. Modalverben: *müssen, können, mögen, dürfen (dürfte)*;
- 3 modalisierende Verben: *scheinen und glauben*;
4. Modalwörter;
5. einige Arten der Satzgefüge.

Alle aufgezählten Mittel werden von E.W. Gulyga und E.J. Schendels in der Form einer Skala nach dem sinkenden Wahrscheinlichkeitsgrad angeordnet [4, c. 106] (Tabelle 1):

Tabelle 1

müssen+Infinitiv I,II; sicherlich, offenbar ...	
anscheinend, allem Anschein nach ...	
Futurum I,II; höchst wahrscheinlich, wohl ...	
dürfen/dürfte+Infinitiv I,II; wahrscheinlich ...	
wohl möglich, vermutlich ...	
können, mögen+ Infinitiv I,II; möglich ...	
vielleicht ...	
ungewiss, unsicher ...	
zweifelhaft, fraglich ...	

Also, laut dieser Skala drückt das Modalverb „*müssen*“ mit Infinitiv I oder II den höchsten Grad der Wahrscheinlichkeit aus, die an die Wirklichkeit grenzt. Die nächsten Synonyme des Modalverbs „*müssen*“, wie die Verfasserinnen meinen [4, c. 107], sind die Modalwörter „*sicherlich*“, „*offenbar*“, „*anscheinend*“. Es sei hier aber zu bemerken, dass diese Wörter untereinander keine Synonyme sind und eine Wortverbindung, die dem Modalwort „*anscheinend*“ synonymisch ist, heißt „*allem Anschein nach*“.

*Aber du **musst** doch Eltern haben. Jedermann hat Eltern* [5, S. 10].

*Ich danke Ihnen, Meister, danke Ihnen tausendmal. ... Aber wofür denn bitte? – Wofür? Dass Sie **offenbar** nicht mein Vater sind* [5, S. 79].

Einen hohen Grad der Wahrscheinlichkeit bezeichnen nach der Meinung von E.W. Gulyga und E.J. Schendels das Futurum I und II, die Modalwörter „*wohl*“, „*wahrscheinlich*“ und eine verstärkte Variante des letzten Wortes „*höchstwahrscheinlich*“.

*Ich weiß. Sie **wird** jetzt sechs Tage oder sechs Wochen trauernde Witwe **sein** und Enthaltsamkeit **üben** ...* [5, S. 47].

*Er meint **wohl**, mein Plan sei eine Laune. Aber da irrt er sich* [5, S. 123].

*Eine Glocke läutet, die vom Franziskanerkloster **wahrscheinlich*** [5, S. 127].

Ganz nah bei ihnen befindet sich „*dürfen*“ in der Form „*dürfte+Infinitiv*“.

*Aber dem Professor, dem **dürfte** jetzt einfallen, dass ich auch ihm diese Frage gestellt habe* [5, S. 29].

Die neutrale Vermutung wird mit Hilfe der Modalverben „*können+Infinitiv*“ und „*mögen+Infinitiv*“ und ihrer Synonyme „*möglich*“, „*vielleicht*“ wiedergegeben.

*Ich habe es Ihnen zu Anfang gesagt, es **kann** Sie also nicht enttäuschen* [5, S. 35].

*Aber **vielleicht** weint sie nur aus Mitleid mit sich selbst, weil sie mich nun nicht mehr hat für ihre Lateinaufgaben und ihre deutschen Aufsätze, ...* [5, S. 23].

Ganz unten sind auf dieser Wahrscheinlichkeitsskala die Adjektive „zweifelhaft“ und „fraglich“ untergebracht, von denen Nebensätze mit „dass“ und „ob“ abhängig sind. Sie bringen den Zweifel an der Richtigkeit der Aussage zum Ausdruck.

Auf der angeführten Skala könnten auch die Verben „scheinen“ und „glauben“ untergebracht werden, die ungefähr solchen Grad der Wahrscheinlichkeit wie die Formen Futurum I und II zum Ausdruck bringen. Untereinander unterscheiden sich diese Verben nicht nach dem Grad der Wahrscheinlichkeit der Vermutung, sondern dadurch, dass die Konstruktion mit „scheinen“ die objektive Einstellung, die sich auf äußeren Angaben beruht, und die Konstruktion mit „glauben“ die Vermutung des Subjekts des Satzes ausdrückt.

*Mir **scheint**, er hat sich, falls es so ist, wie du sagst, sehr anständig benommen zu deiner Mutter und zu dir* [5, S. 21].

Auch wenn die von E.W. Gulyga und E.J. Schendels entwickelte Anordnung der Ausdrucksmittel der Vermutung nicht unanfechtbar ist, scheint die Reihenfolge darin und die Darstellung der synonymischen Beziehungen zwischen einzelnen Ausdrucksmitteln durchaus akzeptabel zu sein.

Wir haben ohne große Anstrengung binnen kurzer Zeit 750 Sätze mit Ausdrucksmittel der Vermutung entdeckt. Das waren die Sätze mit Modalwörtern, Modalverben, Verben „scheinen“ und „glauben“, Futurum I und II, performativen Verben (*vermuten, annehmen* usw.). Darunter waren auch einige Arten der Satzgefüge (z.B. „*ich bin überzeugt, dass ...*“, „*es ist möglich dass ...*“). (Tabelle 2)

Tabelle 2

Ausdrucksmittel	Zahl	%
Modalwörter	380	50,7
Modalverben	270	36
scheinen, glauben	37	4,9
performative Verben	33	4,4
Futurum I und II	18	2,4
Satzgefüge	12	1,6

Leider ist unmöglich, in Rahmen so einer kleinen Arbeit die ausführliche Charakteristik einzelner Ausdrucksmittel der Vermutung zu geben. Eins ist aber klar, dass Menschen (handelnde Figuren in den untersuchten Werken) ziemlich oft ihre Gedanken in Form einer Vermutung formulieren, sogar dann, wenn sie in der Richtigkeit der Aussage überzeugt sind. Es wurde auch festgestellt, dass die deutsche Sprache zweifellos über große Anzahl verschiedener Ausdrucksmittel der Vermutung verfügt. Es ist auch durchaus möglich, dass der Kreis dieser Mittel viel umfangreicher ist. Dabei werden Modalwörter und Modalverben besonders oft zum Ausdruck der Vermutung gebraucht. Satzgefüge kommen dagegen selten vor.

Die Vermutung hat bestimmte Abstufungen – je nachdem inwieweit sie motiviert ist. Aber die genaue Abgrenzung des Wahrscheinlichkeitsgrades ist nicht immer einfach und hängt meist vom Kontext ab.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in acht Bänden / 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von G. Drosdowski. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1993–1995. – 5 Bd. – 4120 S.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / редкол.: В. Н. Ярцева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
3. Bublitz, W. Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln und Vergewisserungsfragen und ihrer englischen Entsprechungen / W. Bublitz. – Tübingen. : Niemeyer, 1978. – 245 с.
4. Гулыга, Е. В., Шендельс, Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М. : Просвещение, 1969. – 184 с.
5. Rinser, L. Ich bin Tobias / L. Rinser. – Frankfurt am Main. : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1987. – 230 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАСТИТЕЛЬНЫХ МЕТАФОР В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Целью данного исследования является изучение менталитета нации через лингвокультурологический анализ растительных метафор во французском дискурсе. С помощью этого анализа мы раскрываем культурный фон, который стоит за единицей языка, основываясь на представлении окружающего мира растений в сознании носителей. Язык – неотъемлемая составляющая культуры, основной инструмент, с помощью которого мы усваиваем культуру и, поэтому, считаем необходимым обратиться к науке, которая изучает проявления и фиксацию культуры в языке и дискурсе – к лингвокультурологии.

Язык не существует отдельно от культуры, поэтому лингвист О.А. Дормидонтова, соглашаясь с мнением С.Г. Тер-Минасовой, считает целесообразным рассматривать язык как орудие культуры, поскольку менталитет и мировосприятие, которые заложены в нем, определенным образом «навязываются» носителю языка и тем самым формируют личность – представителя национальной культуры. Она также говорит о культурологической маркированности языка и отдельных его элементов [1, с. 201 – 205].

Особенное место в вербализации представлений о мире занимают фитонимы, так как растения выполняют практическую, эстетическую и лечебную функции в жизни людей, и большая часть растений приобретает символическое значение и отражает духовную жизнь социума. Существуют различные способы и подходы к изучению языка и связи между его элементами, и мы остановимся на анализе растительных метафор, которые отображают картину мира его носителей и, следовательно, их культуру.

Согласно теории Лакоффа, люди создают метафоры для того, чтобы более точно реализовать абстрактное понятие в своем сознании [2]. В.А. Маслова приходит к выводу, что метафоры представляют собой универсальные знания, которые, как и фразеологизмы, содержат зашифрованную информацию и представляют собой компоненты культурных знаков [3, с. 88–95]. В нашей работе мы останавливаемся на анализе метафор, которые описывают деревья – основных представителей флоры, показывающих отношение носителей языка к окружающему миру и представляющих собой одну из концептосфер мировосприятия людей.

Деревья описываются как жители города. Рябина «живет» в студенческом городке, а катальпа «прячет» в своей тени киоски по продаже журналов и газет (*il ombrage le kiosque*), «обрамляет» павильоны (*il ourle les pavillons du*

marché) и «заколдовывает» небольшую площадь (*il enchante le petit square*). Именно поэтому дети играют на лоне природы, а девушки плетут браслеты и бусы с гроздей рябины (*les filles enroulent les grappes écartantes en bracelets autour des poignets, en colier autour du cou*). Эти метафоры подчеркивают идею единения урбанистического мира с безграничным царством растений (*règne immense des arbres*). Парк, в котором растет магнолия, сравнивается с городским раем (*Un Eden municipal opère le miracle d'une résurrection*) [4].

По семантико-ассоциативному принципу мы выделяем две группы метафор: уподобление и возвеличивание. Этот тип распределения метафор отображает особенности взаимодействия человека и природы. К первому типу – уподобление – мы относим метафоры, в которых люди сравнивают себя с растениями и наделяют их человеческими чертами. Например, бук имеет повадки хозяина (*une allure de maître*). При описании деревьев используются следующие глаголы, которые присущи описанию деятельности человека: жить *demeurer* (*au chaud des forêts*), приходиться *venir* (*venu des Andes du Chili*), стареть *veiller* (*au flanc des stèles noircies de pluie*), завоевывать *conquérir*, колонизировать *coloniser* (*l'Europe*), предлагать *offrir* (*le déjeuner*), прогуливаться *promener son élégance méridionale*.

Также в процессе исследования были выделены метафоры, в которых деревья и их части сравниваются с бытовыми предметами. Существует гипотеза, что такие сравнения помогали людям привыкнуть к новым деревьям. Так, ветки кедра сравнивают с крыльями (*les très longues branches vibrent comme les ailes*), а его острые иголки со слезами (*les aiguilles de cèdre ce sont des larmes vertes et démesurées*). Листья эвкалипта – с выгнутым лезвием косы (*sa feuille nette et lisse comme lame incurvée d'une faux*). Эвкалипт не просто растет, он с белым воротником до середины ствола забальзамировал некий средиземноморский шик (*En col blanc jusqu'à mi-tronc il embaume un certain chic méditerranéen*). Листья березы сравнивают с платьем: *le vent soulève la robe du bouleau*. Описывая магнолию, автор говорит, что ее цветы пахнут свежестью с летучим оттенком свежевыглаженного белья *ont la fraîcheur en peu verte et volatile du linge fraîchement repassé*.

Не менее важной является группа метафор, в которой деревья, благодаря своим размерам и могуществу, возвеличиваются и сравниваются с божествами и высшими силами. В данном случае люди чувствуют себя слабее, чем силы природы.

Например, рябину называют сыном света (*fil de Lumière*), камелию – ночным небесным светилом (*il s'ouvre largement, comme un astre régulier dans une nuit de feuillage verni*), а кедр сравнивают с опорой небес, воспетую Библией (*La Bible le chante comme un pilier du ciel*). В этих сравнениях кроме уважения чувствуется страх перед гигантским кедром или перед камелией, которая с давних пор была символом богини солнца, а потом символом христианской веры. Голос кедра (шум его ветвей) называют гимном Создания мира (*la voix de cèdre c'est l'hymne à la gloire de la Création*). Виноград называют божественным транспортом на пути к опьянению *un*

divin véhicule, en route vers l'ivresse céleste, а ветви пальмового дерева – следами Иисуса Христа на пути в Иерусалим *les pas de Christ à Jerusalem*. Описывая величественный кедр, автор говорит, что взгляд поднимается к его вершине и теряется в облаках *l'oeil s'élève et se perd à la cime des nuages*.

В некоторых описаниях дается прямая ссылка на Библию, например, при описании плакучей ивы – Библия рассказывает, что плакучая ива даст приют всем страждущим людям Израиля (*La Bible raconte que le saule pleureur abrita toutes les larmes des peuples d'Israel*).

Описывая грушу, авторы говорят, что она не претендует на славу яблони, несмотря на то, что она покоится на страницах Библии *est couché entre les pages de la Bible*. Оливковое дерево, в свою очередь, называют библейским деревом возрождения надежды (*arbre biblique de renouveau d'une chance d'espoir*).

В других описаниях мы наблюдаем упоминание о райском саде Эдеме, где живет фиговое дерево, виноград, пальма, оливковое дерево и яблоня.

По семантико-символическому принципу мы выделили следующие группы деревьев-символов:

Деревья – символы мужественности и силы. Например, дуб заставляет дрожать посетителей парка (*fait frémir le visiteur*), где он накрывает вход тенью своей гигантской кроны (*son ombre gigantesque*). Вяз называют храбрым смельчаком (*ce brave gaillard*), а липу – опекуном (*qui dispense sa présence tutélaire*). В этой группе отметим рябину – мудрого старца столицы, который спокойно дремлет (*Robinier sommeille le plus grand vieillard végétal de la capitale, le plus sage et plus vénérable*) и фиговое дерево – символ мудрости (*la sagesse*).

Деревья – символы грусти и страданий. Эти деревья растут в основном на кладбищах и многие из них символизируют грусть и долговечность, печаль и возрождение жизни, связь с умершими. Так, бук погружает свои корни глубоко в землю, чтобы обвить могилы (*hêtre plonge religieusement ses racines dans la terre pour enlacer les tombes*). По причине долголетия плющ стал символом вечной жизни, поэтому его ветви навсегда обнимают вершины могил (*il étreint pour toujours la couronne des tombes*). В городском Эдеме есть чудо воскрешения – магнолия (*magnolia – miracle de résurrection*).

Деревья – символы скромной красоты. К группе скромных жителей Парижа мы относим апельсиновое дерево с его скромной элегантностью *élégance discrète, modeste*, клен и катальпу – одни из самых скромных деревьев (*plus modestes*). Также упомянем березу с ее шармом (*le charme un peu grêle*) и магнолию с чистой душой (*a une âme pure*). Лепестки цветущих деревьев сравниваются с шелком, а запах – с бледным, едва заметным дыханием (*l'haleine pâle de cette fleur*). Есть ряд деревьев, которые стали символом шарма. Это камелия – атрибут моды (*attribut de mode*), которая представляет собой безграничную элегантность и аутентичный парижский шарм (*symbolise élégance éternelle, excellence modeste et beauté parfaite, elle est une grande demoiselle de l'élégance*).

Эвкалипт и фиговое дерево завораживают Средиземноморским шармом (*embaume un certain chic méditerranéen / il promène sur le trottoir son élégance méridionale*), а павлония чарует своим небесным цветом (*charme de couleur céleste*). Драгоценное платье бука из красного шелка (*la robe précieuse de leur soie pourpre*) также подчеркивает богатство и красоту растения.

Несмотря на большое разнообразие метафор, все они переполнены любовью, уважением и восхищением. Плоды вишни сравнивают с солнечным завтраком, который подарило весеннее цветение. И, наверняка, не один человек останавливается, чтобы полюбоваться лепестками вишни, которые опали розовым ковром, мягко касающимся наших, иногда серых и тусклых, душ (*les voilà effeuillés en tapis rose immatériel et doux à nos âmes grises*).

Проанализировав метафоры, мы пришли к выводу, что каждое растение вызывает у человека определенные ассоциации. В зависимости от степени распространенности на территории страны они могут иметь довольно широкий ассоциативный ряд. Деревья живут дольше людей, потому их считают символами вечности. Деревья, листья которых опадают осенью, «умирают», а весной снова «оживают» и становятся символами возрождения. Плодовые деревья соответственно символизируют жизнь, плодородие. Так, груша *poire*, яблоня *pomme* и оливковое дерево *olivier* – это символы добра. Бамбук и дуб *bambou et chêne* – символы силы и мужества. Клен *Peuplier*, кипарис *cyprés* и бук *hêtre* ассоциируются с трауром и печалью. Но большая часть деревьев – это символы красоты, элегантности и грации (например, камелия и береза), скромности (павлония, груша, роза, вишня).

Итак, данное исследование подтверждает идею о том, что культура и менталитет нации взаимосвязаны с языком, и это четко прослеживается в дискурсе, в частности в метафоризации растительного мира. Обратившись к названиям деревьев, можно выявить представления древнего человека о природе. Также стоит отметить тесную связь описаний деревьев с Библией, что подчеркивает высокий уровень развития духовной культуры французского народа, его веру в святое письмо и уважительное отношение нации к растительному миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дормидонтова, О. А. Коды культуры и их участие в создании языковой картины мира в русской и французской лингвокультурах / О. А. Дормидонтова // Вестник ТГУ. – 2009. – № 9 (77). – С. 201–205.
2. Lakoff, G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Jonson. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 256 p.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – С. 88–95.
4. Godeau, J. *Sous les arbres à Paris* / J. Godeau, St. Hussonnois-Bouhayati. – Genève (Suisse) : Minerva, – 2006. – 143 p.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ТВОРЧЕСТВА

Творчество как основополагающая специфически гуманистическая (антропоцентрическая) категория философии, психологии и культуры представляет значительную сложность для изучения процесса его осуществления с применением классических методов научного познания.

В самом деле, отсутствие четкой дефиниции понятия творчества, многообразие конкретных значений, составляющих его понятие, наличие объективных затруднений в определении дистинктивных границ самого понятия в совокупности с интуитивно, на обывательском уровне, общедоступным смыслом слова, а также, неуловимая, способная к бесконечным трансформациям, подвижная и вечно ускользающая сущность творчества значительно затрудняет процесс его объективного, глубокого и всестороннего изучения.

Изучение феномена творчества также осложняется амбивалентным характером его природы, обусловленным явленностью феномена творчества в обеих основных конкурирующих сферах проявления человеческого духа (идеальное-материальное, сознательное-бессознательное). Вышеуказанное обстоятельство исключает однозначное толкование понятия творчества в терминах как полностью рационального, так и – исключительно чувственного. То есть, крайняя неопределённость понятия творчества и разнородность составляющих его значений, с одной стороны, помноженная, с другой, на устоявшийся интуитивно-обывательский дискурс творчества, создаёт устойчивую контаминацию, значительно усложняющую выработку научного определения явления, чей предмет явственно понятен и почти физически ощутим, но мало способен к определению в терминах строгого вербального и уж тем более – научного – выражения.

В самом деле, даже малая проработанность в русском языке терминологии, связанной с осуществлением творческого акта, свидетельствует о крайне скудной научной разработанности концепта творчества и смежных понятий.

Так, уже использование терминов «творец» и «создатель» для обозначения субъекта творчества несут иррелевантный и излишний отпечаток религиозного происхождения изначального термина. И этот явственно ощутимый коннотат религии (а именно – доктрины креационизма), давшей исток образованию соответствующих понятий, теперь используемых в совершенно иных, специфически секуляризованных целях, пока что не позволяет избежать неуместных сплетений и столкновений оттенков смыслов, затрудняя выделение именно

гуманистического, специфически антропоцентрического аспекта значения искомого понятия.

Второй момент недостаточной рациональной проработанности «творческого глоссария» в русском языке (а возможно, как раз подспудной соотнесённости его понятий со сферой бессознательного) связан с определением готового результата творческого процесса. Мы называем его «творческим произведением (произведением творчества или искусства)», тогда как в других языках речь идёт преимущественно о «творческом продукте», то есть результате творческой деятельности человека, предназначенном для потребления человеком, что представляется гораздо более предпочтительным и соответствующим природе творчества концептом.

Помимо этого термин «произведение» слишком отчетливо и недопустимо перекликается со смыслом и основной функцией человеческого сознания – «произведением» реальности определённого типа, так называемой объективной реальности, «данной нам в ощущениях». И в этой связи русский язык наделяет результат творческой деятельности ещё одним не вполне корректным и нежелательным коннотативным значением: термин «произведение» подразумевает именно произведение сознанием (в контексте основной функции последнего), то есть постулируется примат именно сознательной компоненты в создании творческого продукта, его произведение, то есть, производство сознанием. Последнее глубоко противоречит сущности классической четырёхчастной [1, с. 316] модели творческого процесса, основной созидательный этап которой принадлежит именно бессознательным стадиям (инкубации и инсайту), тогда как производящему сознанию отводится вполне адекватная и соответствующая роль постановщика задачи и обработчика результата, полученного из бессознательного в виде вспышки моментального озарения решением. Озарения *бессознательным* решением.

Большинство исследователей согласны, что деятельностный компонент творчества имеет решающее предметно-практическое значение при определении значения этого слова. Но речь идёт именно о рациональном значении. Тогда как понятие творчества, обладая вышеупомянутой амбивалентной природой, имеет весьма незначительное отношение к деятельности человека как субъекта каких бы то ни было общественных отношений. Более того, понятие творчества может скорее быть определено через визионерский аспект, в терминах рефлексии, самопогружения и исследования собственного внутреннего мира, представляющего для творчества не меньший, если не больший интерес, и подлинную сокровищницу сюжетов и тем. Деятельность же по освоению внутренних пространств и ресурсов, в силу сложного и исключительно личного характера, сама по себе (вне области её результата) интересует социум и просто других людей очень мало.

И, тем не менее, не существует никаких сомнений в том, что деятельность человечества, направленная на созидание новых форм и сущностей, увеличивающая многообразие мира в процессе культурной

миграции, а также результат этой деятельности (неважно, материальный или идеальный) представляют пусть и объёмную, но вполне постижимую задачу для исследователей в части её определения. Нам вполне по силам ознакомиться с результатами творческой деятельности, проследить предпосылки и условия её осуществления, а также ознакомиться с конкретными обстоятельствами создания того или иного творческого результата (продукта). Гораздо более серьёзные сложности вызывают попытки углубиться в процесс непосредственного созидания, проникнуть в акт творения того, что некогда станет новым произведением. Рефлексию затрудняют как вышеупомянутые сложности языкового порядка, так и малая изученность источника творческого процесса – коллективного бессознательного. Следует также отметить объективную сложность саморефлексии, я бы сказал, метарефлексии (описать себя через себя) творчества, вызываемые её зеркальностью («зазеркальностью», – добавил бы Кэррол). Как только творец пытается описать происшедшее с ним непосредственно в момент созидания новой сущности, перед нами неизбежно возникает череда довольно размытых, избитых и не очень вразумительных околопоэтических метафор и тусклых зеркал: «вдохновение, муза, наитие, экстаз, драйв, божественная благодать». При этом ни один из этих образов не в состоянии хотя бы приблизительно и в самом общем виде описать даже малой толики сути происшедшего с творцом в момент творения. Эти слова, словно увядшая листва, по которой нам предлагается составить представление о буйной силе молодого дерева, способны лишь соотнести состояние с образом, ни в коей мере не претендуя на описание и, более того, – на научный анализ явления. Поэтому субъект исследования творчества вполне закономерно попадает в те же сети: когда ученый делает объектом своего исследования творчество, исходящее изнутри его самого, и пытается проникнуть внутрь сути (или, если угодно, в суть нутри) изучаемого объекта в попытке описать результат подобных постижений, необходимым условием успешной реализации его намерений станут подобные же малопригодные и столь же малопостижимые для науки метаявления, описываемые всё теми же невразумительными и бессодержательными словами. Ведь это примерно похоже на зеркало, тщетно пытающееся рассмотреть себя в другом зеркале. Поэтому лишь очень немногие ученые рискуют по-настоящему глубоко исследовать творчество, глядясь в бесконечность лабиринтов его зеркал. И совсем малому количеству удалось хоть сколько-нибудь продвинуться на этом пути. Потому что любой серьёзный исследователь творчества как такового (в том числе, и творчества другого человека) сам необходимо должен стать творцом. А быть творцом, – в определении классика, – значит испытывать собственную неопределённость. Вплоть до полного саморастворения.

Попробуем всё же рассмотреть понятие творчества в его современном прочтении, предполагающем выделение некоторого количества основных значений в составе понятия. Философская энциклопедия определяет творчество как «категорию философии, психологии и культуры,

выражающую собой важнейший смысл человеческой деятельности, состоящий в увеличении многообразия человеческого мира в процессе культурной миграции. Творчество – присущее индивиду иерархически структурированное единство способностей, которые определяют уровень и качество мыслительных процессов, направленных на приспособление к изменяющимся и неизвестным условиям в сенсомоторных, наглядных, оперативно-деятельностных и логико-теоретических формах. Творчество представляет собой также некоторый аспект развития личности, относящийся к переходу на высокий интеллектуальный уровень. Творческий индивид выделяется из популяции тем, что способен решать определенный круг постоянно возникающих задач с более высоким качеством за то же время. Люди творческого труда образуют социальную группу, функция которой состоит в решении специальных задач интеллектуального и духовного типа. Ряд культурных эпох отождествляют с предикатом «творческий» высокую социальную оценку. Последние годы термин «творчество» используется как обозначение некоторой гипотетической совокупности предметов психологического исследования. Ключевыми словами, относящимися к данной области, являются одаренность, оригинальность, фантазия, интуиция, воодушевление, техническое изобретение, научное открытие, произведение искусства. В целом термин «творчество» служит программным лозунгом, выполняющим стимулирующую и интегративную функцию в научном исследовании, но не достигшим строгости научного понятия. Многообразие его значений объемлет собой сферы личности, процесса и результата, причем часто без их ясного различия. Нет единства и в том, какими свойствами должна обладать личность, процесс и его продукт, чтобы получить название творческого, в каких условиях результат оценивается как творческий.

Относительно общепринятым является определение творчества как того, что некоторой группой с точки зрения системы ее ожиданий воспринимается как новое и тем самым модифицирует эту систему. В качестве предпосылок творчества рассматриваются повышенная восприимчивость, удовольствие от внезапной идеи и самостоятельность мышления. Под творчеством понимается обычно открытая система, готовая к восприятию целого горизонта альтернативных вариантов, который также имеет широкую палитру интерпретаций – от ограниченности «авантюрного мышления» (Ф. Берглет) до неопределенности «дивергентного мышления» (Дж. Гилфорд)» [2, с. 18].

Итак, творчество представляет собой:

- Процесс преобразования, увеличения многообразия человеческого мира путём созидания новых ценностей, составляющих содержание культуры (творчество как творение и культуурообразующий феномен).
- Результат этого процесса в собирательном виде, в качестве совокупности творческих продуктов (творчество как наследие, совокупность работ).

- Как специфическую, так и неспецифическую деятельность, предполагающую задействование особенных способностей, присущих исключительно человеку и составляющих основу антропоидентичности.

- В атрибутивном смысле – уровень развития личности и наличие вышеупомянутых особенных способностей к творческой деятельности (креативность), которые, возможно, составляют основное отличие человечества как биологического вида от прочих видов, а также – от зарождающегося небиологического вида, обладающего искусственным интеллектом. В этом смысле творчество представляет собой способность к самоактуализации, реализации сущности (собственной ли, нет ли), которая необходимо должна быть реализована.

Подобная самоактуализация личности, предполагая «заряженность» субъекта творчества отложенной необходимостью реализации творческого потенциала, обуславливает определенное состояние сознания творца как состояние более частой пограничности в отношении дихотомии сознательного-бессознательного, чем того требует инстинкт самосохранения. В самом деле, возможность творческой самореализации предполагает задействование не только лишь созидательного начала человеческой природы (Эрос, пользуясь фрейдовской терминологией), но и начала разрушающего (Танатос), саморазрушающего, по преимуществу. Возможно, существование Танатоса необходимо, чтобы разорвать путы сознания, в первую очередь, обыденного, бытовая направленность которого сковывает творческий потенциал в человеке, не позволяя бессознательному явить себя в мир развёрнутого, объективированного сознания во всей полноте присущих бессознательному диковатых и причудливых образов, описываемых Юнгом как «архетипическое» из пространства мифологии.

Действительно, сознанию, как агенту, контролирующему и *осуществляющему* доступную нам в ощущениях реальность (если о последней можно вести речь как об объективной с большей или меньшей степенью допущения), свойственно сопротивляться появлению в ней реликтов бессознательного, наличие которых предполагает задействование более глубоких содержаний реальности, по сути, субстратов реальности более высокого порядка, не доступной инструментальности человеческого сознания.

То есть, суть творчества предполагает реализацию некоторых содержаний, находящихся *вне* человека, в общепринятом, сознательном дискурсе. Более того, подобные содержания противоречат сознанию, поскольку опровергают картину реальности, постулируемую, разворачиваемую и поддерживаемую им, и сознание противостоит и сопротивляется (противится) некоторым стремящимся актуализироваться в нём (рвущимся в него) бессознательным сущностям как опасным и разрушающим его и производимые им трансляции. В то же время сознание не способно успешно противостоять и полностью заблокировать все подобные самоактуализирующиеся бессознательные состояния, потому что бессознательное является комплексом (системой), первичным по отношению

к сознанию и гораздо более *витальным (жизненной)*, чем последнее. Но в случае с творчеством бессознательное зависит от сознания на стадии реализации собственных сущностей, потому что доступ последних в мир сознания допустим только на языке этого последнего, с учётом закономерностей, правил, ограничений и вообще узости этого последнего в сравнении с бессознательным. Явленность для содержаний бессознательного возможна лишь в контексте ограничения. Когнитивная деятельность также предполагает подобные отношения: определить неизвестное значит сузить его, свести к известному, меньшему по объёму. Явиться для бессознательного значит втиснуть собственную часть в узкие рамки (прокрустово ложе) сознания.

То есть, творчество, по своей сути, предполагает реализацию некоторого бессознательного содержания, находящегося либо внутри человека, но на уровне, не доступном для фиксации сознанием, либо проходящего через своего носителя транзитом из реальности бессознательного. Подобное содержание вводится в мир посредством человека-творца, имеющего уникальную в своём роде возможность быть субъектом двух разных взаимоисключающих реальностей (реальности сознательного и реальности бессознательного). Причем подобное содержание бывает некоторым образом закреплено за своим творцом и предназначено для введения в мир посредством именно этого человека.

В самом деле, так ли уж свободен творец в отношении создаваемого им? Думаю, если и так, то это верно лишь отчасти. Возможно, свобода справедлива в отношении выбора темы произведения, его планирования и компоновки в общем виде, его последующего редактирования. Но что касается собственно момента созидания – самого «творческого» и центрального в творческом процессе – здесь у любого непредубеждённого исследователя возникают большие сомнения относительно творческой свободы воли.

И речь здесь идёт о том, что подлинное содержание наших творческих озарений, равно как и их источник, с большой долей вероятности, имеет природу, условно говоря, отличную от природы нашего разума, и что уж точно – от природы нашего сознания.

Подобные гипотезы требуют дальнейшего исследования и нуждаются в доказательствах, чтобы претендовать на статус научно доказанных фактов. И это дело грядущих исследователей. Здесь же представляется целесообразным пояснить, что самый непостижимый, малоизученный и не слишком-то поддающийся объективному исследованию центральный момент творческого процесса – инсайт, момент переключивания готового творческого результата в виде полученного прометеява огня, пламени, извлеченного откуда-то из глубин собственного существа, – по всей видимости, представляет собой процесс полубессознательной передачи некоторого количества содержаний бессознательного сознательному, выведение его из мрака и тьмы неизречённой сущности в круг света фонарика сознания (пользуясь небезызвестной юнговской метафорой). Именно этот момент, составляющий

подлинный спот творчества как творения, момент созидания новой (с точки зрения сознания) сущности, и наделяющий творчество как деятельность поистине уникальным характером, отделяющим эту деятельность от всех прочих сознательных человеческих активностей, именно момент инсайта выделяет творчество в совершенно отдельную категорию, потому что он предполагает обоюдное задействование (а часто и смешение, выходом из которого для многих художников становится психиатричка) не только двух пластов психического, то есть глубинного в человеке, но и переплетение двух форм реальности – реальности сознания и реальности бессознательного. Речь об этом пойдёт чуть ниже.

Помимо амбивалентности творчества в плане созидания, в плане выражения и воздействия творчество также носит двойственный, обоудный или, что точнее, – мультиплицитный характер. Творчество вовлекает в собственную орбиту как своего создателя, так и потребителя (как автора, так и читателя). Являясь считываемым кодом бессознательного, произведение творчества, при приобщении к нему постороннего, открывается (считывается) этим посторонним только при условии совершения последним самостоятельного мини-творческого акта. Уже потребление творческого продукта предполагает совершение определённых, часто мучительных, усилий, требует достаточных энергозатрат, никогда не даётся с лёгкостью и походя. Считывать знаки бессознательного может лишь тот, кто сам способен обращаться к бессознательному в себе. Бессознательное, будучи некоторой совершенно необходимой средой существования человека (возможно, даже более необходимой и уж во всяком случае, гораздо более преимущественной и первичной, чем среда сознательного), может быть явлено, зафиксировано и прописано лишь посредством выхода из плоскости реальности сознания и обращения к универсуму бессознательного. Творцом – в большей степени, потребителем – в меньшей, но совершенно необходимой. Если пламя бессознательного было выхвачено творцом, схвачено и упаковано в контейнер творческого произведения, только тогда этот огонь может опалить другого. Кто приложит умения и силы, достаточные для извлечения этого огня из сосуда, тот окажется достоин нового явления бессознательного в этот мир. Возможно, вышеприведенное замечание кратко передаёт содержание мифа о похищении у богов огня Прометеем, тогда как в последующем коллективное бессознательное само будет претендовать на роль бога в человеке, внутри человека, около него, через и для него.

Чрезмерный, а порой и попросту мучительный характер усилий, необходимых как для создания творческого произведения, так и (в меньшей степени) для его прочтения обусловлен именно компенсаторной функцией, которую выполняет бессознательное при бодрствующем сознании человека. В самом деле, то, на что направлен фокус нашего внимания, становится предметом нашего ведания, ведения и заботы. Тем, чего мы не замечаем, ведаёт бессознательное. И ведаёт гораздо успешнее. «Совокупность психических явлений, состояний и действий, отсутствующих в сознании

человека, которые лежат вне сферы разума, неподотчётны ей и, по крайней мере, в настоящий момент не поддаются контролю, принадлежат бессознательному» [2, с. 128]. В самом деле, если бы мы беспрестанно задумывались о том, как дышать, как ходить, как переваривать пищу и обеспечивать все необходимые поддерживаемые бессознательным физиологические процессы, мы бы давно перестали дышать, ходить и далее по списку.

Более того, бессознательное «включается» и приходит на помощь человеку, как только у последнего «гаснет свет», то есть выключается сознание и перестает производить так называемую «умопостигаемую и относительно управляемую «объективную» реальность». При этом бессознательное включается не с тем, чтобы показывать и давать понимать, но с тем, чтобы делать. То есть бессознательное, в отличие от сознания, функционирует не столько с тем, чтобы показывать человеку интерактивное кино, картинки которого можно просто смотреть, а можно и вмешиваться, изменяя и активно воздействуя на содержание просматриваемого, сколько призвано эффективно заботиться о человеке, выполняя реальные и эффективные действия с целью поддержания его выживания. Говорят же вот, что «пьяных Бог бережёт», и это верно в некотором смысле, но гораздо вернее будет назвать этого скрытого помощника не Богом, а бессознательным, и «помогать» человеку оно способно только до определённых пределов. Действительно, в моменты предельного напряжения мозга и ЦНС, которые приводят к перегреву и выключению сознания с остановкой производимой им реальности, включается куда как более объективная «реальность» бессознательного, которая до некоторых пор поддерживает и продлевает шансы человека выжить в условиях стресса, чрезмерного для организма.

По большому счёту, бессознательное никогда не выключается полностью, уходя лишь на второй план при бодрствующем и включенном сознании, но треть жизни, проводимая нами во сне, проходит именно в реальности бессознательного. Вышеупомянутая простейшая моторика тела контролируется тоже им. Бессознательным мы называем существующую самоорганизацию процессов внутри человека. Бессознательное есть некая движущая сила, аристотелевский *incitamentum*, первопричина, причина причин, заставляющая реальность разворачиваться в движении, создавая реальность, в том числе, доступную сознанию, и сворачиваться вновь в тугом клубке интенций, возможностей и следствий того, что происходило, происходит и только произойдёт в развернутом мире. Реальности бессознательного чужды категории времени или пространства, в себе она также отвергает и идею причинности. Реальность бессознательного – это всё, что было, есть и будет, это всё во всём, индийская плерома, пустота абсолютной наполненности несуществующими содержаниями, любое из которых может быть. К сожалению, возможности человеческого языка, в основном, ограничены границами сознания, если речь идёт не о языке образов, и инструментальная функция языка не позволяет в ясных терминах

описать то, что недоступно сознанию, и даже более – то, что в терминах сознания не может существовать.

По большому счёту, китайцы правы, предпосылая сознанию некий изъян, мешающий человеку достичь подлинной свободы и всемогущества. Сознание заслоняет от нас источник реальности гораздо более мощной, глубокой и достойной, погрузившись в которую можно обрести не только сверхспособности, но и вышеупомянутую полноту – настоящую слиянность с миром. Да, тогда человечество не сможет строить корабли для полётов в космос, но кто говорит, что летать можно только на кораблях? Суть бессознательного приоткрывает и, как знать, возможно, заключает в себе возможность построения совершенно новой реальности. Встроившись в которую, можно управлять и видоизменять т. наз. «объективную» реальность сознания, гораздо более вторичную и примитивную в сравнении с первой. Да, подобный процесс ещё описывается словом магия, но суть не в описании, а в том, что переключение реальности и перемещение с низшего на более высокий порядок создаёт возможности для управления реальностью низшего порядка без видимых в этой последней рычагов, инструментов и усилий. Живущие на Олимпе часто вмешиваются в судьбы живущих на земле, вмешательства эти большей частью бывают настолько же фатальны, насколько и незаметны для этих последних.

Проблема бессознательного в том, что оно не очень помещается в слова, не очень способно в них влезать, словно в тесные одежды, из которых давно вырос ребёнок. Бессознательное является гораздо более мощной, изошрённой и многообразной формой выстраивания реальности, нежели сознание.

Экстатический характер процесса созидания новых сущностей и введение их в мир был отмечен ещё в Древнем Мире. Древнеегипетские жрецы, фригийские и затем ионийские культы, по большому счёту, вся мифология мира есть не что иное, как попытка описать бессознательное, выписать его, попытаться вписать его в узкую и тесную реальность нашего сознания.

Что касается бессознательного, вопрос здесь может быть задан на уровне: является ли оно коллективным опытом человечества и в какой-то мере сущностью производной, либо же оно представляет собой самостоятельную первичную сущность, которая лишь определяла опыт последующего человечества, пополняясь этим опытом, если только можно вести речь о пополнении бесконечного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пуанкаре, Анри. О науке / Анри Пуанкаре ; пер. с фр. Т. Д. Блохинцева, А. С. Шибанов ; под ред. Л. С. Понтрягина. – М. : Наука, 1990. – 736 с.
2. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / сост. Стёпин В. В., Гусейнов А. А., Семигин Г. Ю., Огурцов А. П. – М. : Мысль, 2010. – Т. 4. – 736 с.
3. Психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / за ред.: Ю. Л. Трофімова. – 6-е вид., стереотип. – Київ. : Либідь, 2008. – 558 с.

РАЗДЕЛ 4

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Haiden T.

Wien, Universität Wien,

Zentrum für Transkulturelle Kommunikation

ÜBERLEGUNGEN ZUR ROLLE DES ÜBERSETZERS

In diesem Artikel wird ein Überblick über einen neuen Forschungsansatz in der westlichen Translationswissenschaft – Akteure des Transfers – gegeben. Dabei werden die Forschungsperspektiven, die an einigen europäischen Universitäten dargestellt werden, und einige konkrete Projekte, an denen derzeit gearbeitet wird, beschrieben.

Der Text an sich stand für viele Jahrzehnte im Mittelpunkt der Forschung in der westeuropäischen Translationswissenschaft: Es wurden die Translationsprozesse untersucht (Jacobsen, Schon), Skopoi / Ziele des Ausgangs- und Zieltextes festgestellt (Vermeer, Reiss), die Übersetzungskritikriterien (Ammann, Prunc) bestimmt und die Übersetzungsschritte (Toury, Lefevere) beschrieben. Erst in jüngerer Zeit hat sich der Fokus vom Text zum Übersetzer als zentrales Forschungsobjekt verschoben.

Heutzutage konzentrieren sich manche Projekte an den europäischen Universitäten auf die Protagonisten des Übersetzens – den Übersetzer. Manche Forschungsgruppen sind bestrebt, Biographien der Übersetzer zusammenzustellen. Ein Ziel solcher Projekte ist es, darauf hinzuweisen, wie wenig man im Allgemeinen über die Übersetzer weiß, und wie viel es in diesem Bereich noch zu erforschen gibt. Das ist insofern gerechtfertigt, als auch beispielsweise in der Literatur die Namen der Autoren bekannt sind, in der Musik – die der Komponisten oder in der Mathematik – die der Wissenschaftler. Wie viele berühmte Übersetzer sind heute namentlich bekannt? Diesen Umstand entgegenwirkend, gibt es Fallstudien, wie z. B. die Projekte „*Svenskt oerversaettarlexicon*“ von Kleberg and Hakanson in Schweden [1], „Gemeinsamer Übersetzerlexikon“ von Kalletat und Taschinskiy in Deutschland [2] und „Österreichische Übersetzer im Exil“ von Schippel in Österreich, die sich auf eine bestimmte Zeit oder ein geografisches Gebiet fokussieren. Einige diese Projekte sind auch online verfügbar: so kann man rasch genaue Informationen über das Leben der Übersetzer, so wie Geburtsort und Lebensorte, Geburts- und Todesjahr, Familie, Arbeitssprache, Karriere und Interessen finden. Ein langfristiges Hauptziel wäre es, ein gemeinsames internationales Übersetzerlexikon zu schaffen.

Aus welchem Grund ist es sinnvoll, die Übersetzer und ihr sozio-politisches Umfeld zu identifizieren, also den Namen des Übersetzers herauszufinden und ihre Lebensbedingungen zu untersuchen? Die Antwort auf diese Frage liegt in der Translationssoziologie, die schon seit 20 Jahren im Mittelpunkt der westeuropäischen Translationswissenschaft steht. Die Translationssoziologie ist eine Reaktion auf den Versuch, die *human translation* durch die *machine translation* zu ersetzen. Diese Idee stammt aus der Linguistik der 50-60er Jahre des 20. Jahrhunderts, den strukturalistischen Ideen und der generativen Grammatik von Noam Chomsky. Projekte, von Strukturalismus und Generativismus inspirierte, wurden in der Translationswissenschaft mit der Suche nach den Translationsuniversalien und Sammeln der großen Text-Korpora realisiert (Toury, Baker [3]). Es wurde postuliert, dass alle Übersetzungen und Ausgangstexte strukturell ähnlich sind, jede grammatikalische und lexikale Konstruktion des Ausgangstextes eine direkte Übersetzung in jede Zielsprache haben kann. Man braucht einen großen Textkorpus, um die genaue Äquivalente zu finden. Nach diesen Versuchen, wurde nachgewiesen, dass Translation kein automatischer oder maschineller Prozess, sondern eine kognitive und soziale Tätigkeit des Übersetzers ist. Aus diesem Grund bekam die Übersetzungssoziologie eine große Bedeutung.

Translationswissenschaft, wie alle anderen Geisteswissenschaften, wird im Laufe der Zeit von unterschiedlichen neuen Paradigmen oder „turns“ geprägt. Es gab z.B. den „cultural turn“, den „pragmatic turn“ und den „sociological turn“. Der Begriff „sociological turn“ wird gemäß Michaela Wolf (Wolf, 2013) [4] seit Anfang der 2000er Jahre verwendet. Das soziale Paradigma stammt aus dem Bereich der politischen Übersetzung. Bassnet und Lefevere (1995, 1998) [5; 6] postulierten „translation is never neutral“, d.h. jede Übersetzung wird in einem politischen und sozialen Kontext geschaffen und spiegelt Vorstellungen und Werte der mächtigen Interessensgruppen wider. Verlag, Auftragsgeber oder Übersetzer sind „Akteure“ oder „Agenten“ des Übersetzens. Die Untersuchung der letzteren hatte die Einführung eines weiteren Paradigmas in der Translationswissenschaft – „activist turn“ (Wolf, 2013) zur Folge, d.h. die Übersetzer sind aktive Akteure des Übersetzungsprozesses, welche die Auswahl des Werkes beeinflussen, sind Vermittler zwischen den Verlagen und Autoren, und kommunizieren direkt mit dem Leser des Zieltextes durch das Translat.

Chesterman (2009) [7] zeigt mit seiner Arbeit „*Translator Studies*“, wie wichtig der kulturelle, kognitive und soziale Hintergrund der Übersetzer ist. Er weist darauf hin, dass es notwendig ist, die Soziologie der Übersetzungen, des Übersetzens und des Übersetzers zu untersuchen. Diese Schlussfolgerung zeigt, dass Translationswissenschaft, wie jede andere Geisteswissenschaft, viel mit den Nachbardisziplinen zusammenarbeiten sollte und nicht nur textuelle Komponenten des Übersetzungsprozesses untersuchen, sondern auch den kulturellen, politischen und historischen Kontext miteinbeziehen sollte. In diesem Zusammenhang ist es essentiell, die Rolle des Übersetzers zu untersuchen, die nicht unterschätzt werden darf. Wichtig sind die Bedingungen, in denen der Übersetzer aufgewachsen ist, seine Werte und Vorstellungen, seine finanzielle Situation, Ausbildung und politisches Engagement. Dabei werden Fragen gestellt wie: „Warum wird der

Beruf gewählt? Wie viel verdiente er / sie als Übersetzer? Welche Wirkung haben diese Faktoren auf die Übersetzungen?“ Als Pioniere in diesem Bereich können die kanadische Wissenschaftler Jean Delisle und Judith Woodsworth [8] genannt werden. Sie haben schon 1995 mit dem Buch „*Translators through history*“ auf die Wichtigkeit der Rolle des Übersetzers im Laufe der Geschichte und Kulturen hingewiesen.

Die Globalisierungsprozesse fördern die Nachfrage sowie die Anforderungen an die Leistungen der Übersetzer und Dolmetscher, die Notwendigkeit einer guten Vorbereitung und Ausbildung. Es ist unumstritten, dass ohne Sprachmittler keine bilateralen internationalen Beziehungen und Treffen möglich sind. Die Rolle und der Status der Dolmetscher oder Übersetzer werden dadurch neu definiert. Larisa Schippel [9] weist in ihrem Artikel „*The world as a conference*“ (2017) auf die besondere Rolle der Übersetzer in dem Prozess der *Transkulturalität* hin. Übersetzer sind die essentiellen Kommunikationskomponenten der modernen Welt, nicht nur wegen der Fähigkeit von einer Sprache in eine andere zu übersetzen, sondern auch von einem kulturellen Kontext in den anderen. Schippel zeigt, dass Übersetzer und Dolmetscher Protagonisten sind, ohne die keine vollständige transkulturelle Kommunikation möglich wäre.

Dekonstruktivistische Ideen (Derrida, Foucault) haben die moderne Translationswissenschaft stark geprägt, insbesondere die *Translator Studies*. Durch die Dekonstruktion des Konzeptes des Autors wurde auch die Figur des Übersetzers neu gesehen. So sehen die Dekonstruktivisten die Rolle des Autors anders, sie „desakralisieren“ ihn: Der Autor ist nach diesem Konzept nur der Sender der Zeichen, die von unterschiedlichen Rezipienten in unterschiedlicher Weise interpretiert werden können. Mit jedem neuen Leser bekommt der Text eine neue Bedeutung. Das Konzept ist vollständig in der Roland Barthes‘ Arbeit „*Tod des Autors*“ [10] erklärt. Wenn der Autor tot ist, dann wird der Leser geboren, postuliert er. Der Autor und seine Nachricht werden immer wieder neu interpretiert, also existiert die originale Idee des Autors nicht mehr. Der Sinn des Textes wird von unterschiedlichen Lesern, die dem Text immer wieder ein neues Leben geben, unterschiedlich gesehen. Der Leser selbst konstruiert die Bedeutung des Textes. Was ist die Rolle des Übersetzers in diesem Prozess: Ist er ein Leser oder ein Autor? Er ist beides: der Leser des Originals und der Autor des neuen Textes. Im Jahre 2011 führt Erich Prunc [11] das Konzept „*Tod des Autors – Geburt des Übersetzers*“ ein. Später, im Jahre 2014, entwickelt Alexey Taschinskiy [12] das Konzept weiter und betont die besondere Rolle des Übersetzers. Er folgert, dass die Übersetzung nicht mehr der Text des Autors sei, sondern eine Interpretation dessen, was der Übersetzer im Original sieht.

In diesem Sinne beeinflusst Dekonstruktivismus den Status des Übersetzers, gibt ihm mehr Rechte und Freiheit. Es werden neue Unterrichtsmethoden eingeführt und ein neuer Zugang zur Vorbereitung zukünftiger Übersetzer wird deklariert. Rosemary Arrojo zeigt in ihrem Artikel „*Deconstruction and the teaching of translation*“ [13], dass der dekonstruktivistische Zugang im Translationsunterricht essentiell ist. Sie stellt fest, dass jede Gesellschaft ihre eigene Vorstellung von Wahrheit hat, die sich in den Übersetzungen illustriert.

Man muss jede Übersetzung zu einem bestimmten Zeitpunkt und Kultur adaptieren, „the *translators-to-be* should learn writing“ und Ziel der Arbeit des Übersetzers ist „producing translations that will be accepted and praised within the cultural community“. Daraus folgt, dass die Probleme der Translatorsausbildung sichtbar gemacht werden. Das bedeutet weiteres, dass das Verhältnis Lehrer-Student nicht mehr streng hierarchisch konzipiert ist, d.h. es keine Autorität der einzig richtigen Übersetzung gibt. Infolgedessen existiert keine optimale oder universale Übersetzung, sondern lediglich eine Übersetzung, die den Werten, Vorstellungen und Erwartungen einer Kultur, einer Zeit oder eines Zielpublikum entspricht.

Ein weiteres interessantes und vielversprechendes Forschungsfeld ist die Verlagsuntersuchung. Verlage sind auch Akteure des Übersetzens: Sie wählen die Werke und Autoren aus, bestimmen Übersetzer, stellen finanzielle Mittel bereit, prägen Übersetzungspolitik, usw. Es gibt schon Fallstudien, die sich auf die Übersetzungspolitik der Verlage in einem bestimmten Land und konkreten Zeitraum konzentrieren, z.B. in Italien die Studien von Christopher Rundle [14; 15] und Francesca Nottola [16] über „*Translation under fascism*“ und Verlage „Einaudi“ und „Mondadori“ [17]; in Deutschland von Maxim Schulz und Tatiana Bedson – über die Sowjetischen Verlage „Academia“ und „Vsemirnaya Literatura“ [18]; dazu gehören die österreichischen Projekte von Murray Hall [19], der die Geschichte und teilweise auch die Übersetzungspolitik des Zsolnay Verlages analysiert, das Projekt von Tatsiana Haiden, die sich mit der Übersetzungspolitik des Zsolnay Verlages und der Rolle des Übersetzers in der Zwischenkriegszeit beschäftigt. Die österreichischen Wissenschaftler Ernst Grabovzski [20] und Tanja Hartmann [21] konzentrieren sich auf die Übersetzungen der amerikanischen, englischen, und jiddischen Literatur. Magda Jeanrenauld [22] wendet in ihrer Studie die Feldtheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu auf den rumänischen „Polirom“ Verlag an. Studien über die Rolle und den Status des Übersetzers oder Verlags wurden in Israel von Rakefet Sela-Scheffy, in Schweden von Yvonne Lindqvist, und in Portugal von Teresa Seruya durchgeführt [23]. Larisa Schippel und Cornelia Zwischenberger gaben 2017 den Band „Going East. Discovering new alternative traditions in translation studies“ [24] heraus, in dem Fallstudien über die Entwicklung der Translationsprozesse in Osteuropa präsentiert werden.

Zusammenfassend, kann gesagt werden, dass sich mit Translationssoziologie und *Translator Studies* ein neues Forschungsfeld in der Translationswissenschaft etabliert hat, in dem es noch viele offene Fragen und unerforschte Bereiche gibt. Es wäre notwendig, in möglichst vielen geografischen Gebieten und Zeiträumen zu forschen, um ein umfassendes Bild über *Translators through history* zu schaffen.

LITERATUR

1. Svenskt översättarlexikon [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oversattarlexikon.se/>. Дата доступа: 15.12.2017.

2. Gemeinsamer Übersetzerlexikon [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uelex.de/artiklar/Germersheimer_%C3%9Cbersetzerlexikon . Дата доступа: 15.12.2017.
3. Baker, M. Corpora in Translation studies: An overview and some suggestions for future research [Электронный ресурс] / M. Baker // Benjamins catalogue – 1995. – Режим доступа: <https://benjamins.com/online/target/articles/target.7.2.03bak>. Дата доступа: 15.12.2017.
4. Wolf, M. The sociology of translation and its activist turn / M. Wolf // Translation and Interpreting Studies Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association. – 2013. – Vol. 7(2). – p. 129–143 [Peer Reviewed Journal].
5. Bassnett, S. Constructing Cultures: Essays on Literary Translation / S. Bassnett, A. Lefevere. – Topics in Translation. – Vol. 11. – Clevedon, Multilingual matters, 1998.
6. Bassnett, S. Translation, history and culture / S. Bassnett, A. Lefevere. – London, Cassel, 1995.
7. Chesterman, A. The name and nature of Translator studies [Электронный ресурс] / A. Chesterman // Hermes – 2009. Режим доступа: https://moodle.univie.ac.at/pluginfile.php/2379633/mod_resource/content/2/chesterman_Hermes%20%283%29.pdf Дата доступа: 15.12.2017.
8. Woodsworth, J. Translators through history / J. Woodworth, J. Delisle. – Amsterdam : John Benjamins and Co., 1995.
9. Scippel, L. World as a conference. Substitutes for politics, substitutes for communication [Электронный ресурс] / L. Schippel // available online – 2017. – Режим доступа: [https://www.academia.edu/34004109/The_world_as_a_conferece SUBSTITUTES FOR POLI TICS SUBSTITUTES FOR COMMUNICATION](https://www.academia.edu/34004109/The_world_as_a_conferece_SUBSTITUTES_FOR_POLI_TICS_SUBSTITUTES_FOR_COMMUNICATION). Дата доступа: 15.12.2017.
10. Barthes, R. Der Tod des Autors [Электронный ресурс] / R. Barthes // available online – 1968. – Режим доступа: <https://de.scribd.com/doc/55712172/Barthes-Der-Tod-Des-Autors>. Дата доступа: 15.12.2017.
11. Prunc, E. Entwicklungslinien der Translationswissenschaft / E. Prunc. – Berlin : Frank & Timme, 2011. – 524 S.
12. Tashinkiy, A. Tod des Autors – Geburt des Übersetzers? Überlegungen zur Stimme des translatorischen Subjekts / A. Tashinskiy // Übersetzer als Entdecker. Ihr Leben und Werk als Gegenstand translationswissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Forschung / ed. A. Kelleat & A. Tashinskiy. – Berlin: Frank & Timme, 2014. – S. 63–81. – Режим доступа: https://www.academia.edu/9863810/Tod_des_Autors_Geburt_des_%C3%9Cbersetzers_%C3%9Cberlegungen_zur_Stimme_des_translatorischen_Subjekts. Дата доступа: 15.12.2017.
13. Arrojo, R. Deconstruction and the teaching of translation [Электронный ресурс] / R. Arrojo // Benjamins catalogue. – ТсТ9. – p. 1–12. – 1994. – Режим доступа: <https://benjamins.com/#catalog/journals/tis.7.1.06arr/details>. Дата доступа: 15.12.2017.
14. Rundle, C. Publishing translations in Fascist Italy / C. Rundle. – Bern : Peter Lang, 2010. – 254 p.
15. Rundle, Christopher, Sturge, Kate. Translation under fascism/ C. Rundle, K. Sturge – Palgrave MACMILLIAN, London, 2010.
16. Nottola, Francesca. The Einaudi Publishing House and Fascist Policy on Translations/ F.Nottola// Translation under Fascism/ ed. Christopher Rundle, Kate Sturge – London:Macmillian, 2010 – pp. 178-200.
17. Bibbò, Antonio. Christopher Rundle, Publishing Translations in Fascist Italy; Christopher Rundle and Kate Sturge, Translation under Fascism [Электронный ресурс]/ A. Bibbò // Between, II.4 – 2012. – Режим доступа: <http://www.Between---journal.it/>. Дата доступа: 15.12.2017.
18. Bedson, Tatiana, Schulz, Maxim. Sowjetische Übersetzungskultur in den 1920er und 1930er Jahren/ T. Bedson, M. Schutz – Berlin, Frank & Timme, 2015.

19. Hall, G. Murrey. Der Paul Zsolnay Verlag: von der Gruendung bis zur Rueckkehr aus dem Exil/ M.G. Hall – Tuebingen, Niemeyer, 1994. Режим доступа: https://books.google.at/books?id=c8Wq4OYxZrYC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbv_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Дата доступа: 20.11.2017.
20. Grabovzski, Ernst. Die Bemühungen des Paul Zsolnay Verlags um die Vermittlung jiddischer und amerikanischer Literatur in der Zwischenkriegszeit: Diplomarbeit, Universität Wien/E. Grabovzsky – Wien, 1993.
21. Hartmann, Tanja. Die Übersetzungstätigkeit des Paul Zsolnay Verlags in der Zwischenkriegszeit: Diplomarbeit, Universität Wien/T. Hartmann – Wien, 2012.
22. Jeanrenaud, Magda (2014) Universalien des Übersetzens, Frank and Timme, Berlin.
23. Wolf, Michaela (ed.) Übersetzen – Translating – Traduire: Towards a “Social turn”? / M. Wolf – LIT Verlag GmbH&Co. KG, Vienna, 2006.
24. Schippel, Larisa. Translation as Estrangement: Andrei Fedorov and the Russian Formalists/L. Schippel// Going East: Discovering New and Alternative. Traditions in Translation Studies/ ed. Larisa Schippel and Cornelia Zwischenberger – Berlin: Frank & Timme, 2017 – pp. 20-40
Режим доступа: https://www.academia.edu/31483704/Going_East_Discovering_New_and_Alternative_Traditions_in_Translation_Studies Дата доступа: 15.12.2017.

ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА Э.Т.А. ГОФМАНА

Произведения Э.Т.А. Гофмана уже почти два столетия привлекают многочисленных читателей, вдохновляют писателей, художников, музыкантов, кинематографистов. Особенности его творчества становятся предметом дискуссий не только литературоведов, но и музыковедов, философов, культурологов и политологов, и всеми бесспорно признается универсальность созидательного гения великого романтика.

В его творчестве стоят рядом рассказ и опера, сказка и политическая карикатура, роман «ужасов» и симфония, гражданская сатира и любовный дуэт, музыкальная критика и гротескные рисунки. А в его жизни – бесконечные скитания и громкий успех, почитание *«самых диковинных произведений нашего времени»* [1, с. 79] и признание *«холодного спокойствия и серьезности»* [2, с. 362] успешного чиновника Высшего апелляционного суда, болезненное неприятие эпохи, в которой ему пришлось родиться, и удивительный талант передать все настроения этой эпохи.

Новеллы и сказки Э.Т.А. Гофмана имели колоссальный успех в начале XIX века и вызвали восторг, как у широкой публики, так и у ценителей искусства, например, у Г. Гейне и Л. Бетховена. Но занимавший все более прочные позиции классицизм и критическое отношение к *«благородной, смертельно изувеченной»* [5, с. 530] душе со стороны И.В. Гёте, выраженное в его рецензии к статье В. Скотта о «Сверхъестественном в художественных произведениях» (1827), стали причиной того, что читательский интерес в Германии сменился почти полным забвением. После смерти Э.Т.А. Гофмана была издана лишь биография, составленная его другом Э. Гитцигом.

Иначе выглядела ситуация в других странах. Уже в XIX веке появились многочисленные переводы, в числе первых – на русский и польский языки. Э.Т.А. Гофманом восхищались и читали: *«Гофман – великое имя. Я никак не понимаю, отчего Европа доселе не ставит Гофмана рядом с Шекспиром и Гёте: это – писатели одинаковой силы и одного разряда»* [3, с. 133], так отзывался о нём, по воспоминаниям П.В. Анненкова, в 1839 году В.Г. Белинский. *«Писатель самобытный, Теодор-Амедей Гофман: покоренный необузданной фантазии, с душой сильной и глубокой, художник в полном значении, он смелым пером чертил какие-то тени, какие-то призраки, то страшные, то смешные, но всегда изящные; и эти-то неопределенные, набросанные тени – его повести»* [4, с. 71], писал в письме Н.П. Огареву в 1834 году А.И. Герцен.

Творческое наследие Э.Т.А. Гофмана не только вызывало восторг, но и находило отражение в художественных произведениях. О рецепции русской

литературой XIX века (у К.С. Аксакова, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, В.Ф. Одоевского, А. Погорельского, Н.А. Полевого, А.С. Пушкина, В.А. Соллогуба и др.) писали советские и российские ученые (А.В. Ботникова, К.В. Голова, Е.Е. Дмитриева, А.В. Кожикова, А.А. Михалева). На возможные параллели в произведениях белорусских писателей с творчеством Э.Т.А. Гофмана указывали отечественные исследователи (П.А. Кондаков, М.С. Коржевская, Н.В. Хаустович, Т.И. Шамякина).

Неоромантизм разбудил интерес к Э.Т.А. Гофману на рубеже XIX-XX веков и в Германии. Писатели следовали его художественной манере, использовали открытые им образы и мотивы, литературоведы пытались объяснить его феномен. Произведения Э.Т.А. Гофмана, не получавшие долгое время отражения в академическом литературоведении, возвратились в научный дискурс. Об этом свидетельствует изданная в 1967 году Ю. Фёрстером библиография «160 лет исследований творчества Гофмана 1805-1965».

Работа Г. Эллингера «Э.Т.А. Гофман: его жизнь и его произведения» одной из первых представляет не только биографию писателя, но и краткий анализ его влияния на немецкую литературу и музыку. Следующей значительной вехой в гофмановедении становится двухтомное издание В. Хариха «Э.Т.А. Гофман. Жизнь одного творца», предлагающее интерпретацию обстоятельств эпохи и жизни автора, а также их влияния на творчество.

Дальнейшим свершением можно назвать появление диссертаций, посвященных произведениям Э.Т.А. Гофмана. Первые исследователи, однако, как будто боятся неоднозначности в отношении к литературному наследию, поэтому либо включают его в общие обзоры: М. Гольдштейн «Техника циклического рамочного повествования в Германии. От Гёте до Гофмана», Г. Тодсен «О развитии романтической литературной сказки. (При особом внимании к произведениям Тика и Гофмана)»; либо обращаются к музыкальной составляющей универсального гения: Е. Кроль «Музыкальные взгляды Э.Т.А. Гофмана, с приложением неизвестных доселе рецензий Гофмана для Лейпцигской всеобщей музыкальной газеты». Первые диссертации, рассматривающие проблемы стиля в литературных текстах, были подготовлены несколько позже: О. Райт «Демоническое как форма стиля в литературных произведениях Э.Т.А. Гофмана», В. Граль-Мёгелин «Любимые картины в стиле Э.Т.А. Гофмана», Г.-Р. Шток «Оптические синестезии у Э.Т.А. Гофмана».

Настоящее же исследование творчества Э.Т.А. Гофмана началось более ста лет спустя после его смерти. В 20-е годы XX века его произведения особенно интересны в связи с изучением психологии человека и возможностей влияния на человеческое подсознание. В эти годы появляется диссертация «Двойственные личности у Э.Т.А. Гофмана». Разгоревшаяся в 1919 году благодаря З. Фрейду дискуссия о жутком и зловещем в произведениях Э.Т.А. Гофмана активизировала начатый О. Клинке еще в

1903 году в работе «Жизнь и произведения Э.Т.А. Гофмана с точки зрения врача для душевнобольных» поиск психологического и физиологического подтекста. Своеобразным признанием творческого гения в Германии становятся диссертации по сравнительному анализу. Работа Г. Штрауса «Монастырский роман от Зигварта Миллера до художественного апогея у Э.Т.А. Гофмана» предлагает историю развития жанра и возводит Э.Т.А. Гофмана на своеобразный пьедестал. В. Орт в работе «Клейст и Гофман. Исследование техники, стиля и литературных связей», Е. Рейтц в исследовании «Эликсиры сатаны Э.Т.А. Гофмана и Баллады о венке из роз К. Брентано» пытаются осознать место этого странного романтика в романтизме. Некоторые осмеливаются проследить его влияние на литературу в целом и на творчество отдельных писателей: М. Горлин «Н.В. Гоголь и Э.Т.А. Гофман», Г. Дейксель «Фантастический элемент у Э.Т.А. Гофмана, Ш. Нодье и в ранних романах В. Гюго», Б. Пайр «Э.Т.А. Гофман и Т. Готье». В советском литературоведении эти направления исследования отражены в отдельных научных статьях и эссе, например, у С.К. Родзевич «К истории русского романтизма. Э.Т. Гофман и 30-40 годы в нашей литературе» или Т.М. Левит «Гофман и романтизм».

Приостановившееся по разным причинам изучение творческого наследия Э.Т.А. Гофмана в 1940-1960-х годах возобновляется с новой силой в 1980-х годов XX века. Его романы, сказки и новеллы переводят, издают и переиздают. Их включают в учебные программы вузов и школ. Это же время характеризуется новым пробуждением научного интереса к творчеству Э.Т.П. Гофмана.

Появляются многочисленные публикации, рассматривающие всё наследие писателя целиком, выполненные в русле биографического метода, которые имеют оттенок популяризаторского литературоведения: «Романтический мир Э.Т.А. Гофмана» Д.Л. Чавчанидзе, «Э.Т.А. Гофман. Жизнь одного скептического фантаста» Р. Сафранского, «Э.Т.А. Гофман, или Жизнь между звездами и землей» Э. Клесмана, «Новеллы Э.Т.А. Гофмана в сегодняшнем мире» Жирмунской Н.А., «Эпоха – Жизнь – Влияние» Д. Кремера.

Как показал анализ многочисленных статей, в том числе включаемых в ежегодный альманах общества Э.Т.А. Гофмана, основанного в 1938 году в Бамберге, большинство из них оперируют, такими ключевыми словами, как

- музыкальность,
- синестезия,
- интертекстуальность,
- универсальность,
- фантастичность,
- двоемирие,
- раздвоение личности,
- символика,
- сказочность.

Неисчерпаемой представляется тема влияния творчества Э.Т.А. Гофмана на художественный мир других авторов. О рецепции творческого наследия Э.Т.А. Гофмана другими национальными литературами писали многие авторы:

- испанской – М. Титц,
- французской – Г. Хольтус,
- датской – В. Грин-Гатнцберг,
- японской – А. Шикина,
- болгарской – Е. Нэрлих-Слатева,
- русской – А. Поснер,
- бразильской – К. Волобюеф,

К исследованию темы влияния Э.Т.А. Гофмана на национальные литературы обращаются в своих работах российские и белорусские ученые К.В. Голова, В.В. Королева, А.В. Кожикова, Н.В. Хаустович, Т.И. Шамякина и др.

Последние три десятилетия принесли как в немецкоязычном, так и в русскоязычном гофмановедении множество важных работ. Они представлены, в первую очередь, в диссертационных проектах и монографиях, и предлагают более глубокий анализ творческой манеры и стиля писателя с позиций культурно-исторического литературоведения, а также сравнительного изучения литератур. Внимание исследователей по-прежнему привлекают различные аспекты литературного анализа творчества великого романтика: поэтика отдельных произведений Э.Т.А. Гофмана, особенности формирования художественного мира, философия его творческого континуума, особое внимание уделяется природе фантастического. Исследователи рассматривают творчество Э.Т.А. Гофмана с разных позиций и используют самые различные методы. Работа М. Шмитц-Эманс «Морские глубины и глубины души» продолжает психоаналитическую традицию. Интертекстуальный метод становится наиболее частым инструментом анализа, например, в работах А. Де Лекера «Между Атлантидой и Франкфуртом: Сказка и Золотой век у Э.Т.А. Гофмана» и М. Момбергера «Солнце и пунш».

В современном литературоведении сохраняются намеченные в еще в 1930-е годы тенденции. С одной стороны, представление материала выполняется с опорой на биографию Э.Т.А. Гофмана, с другой стороны, ученые охотно обращаются к анализу отдельных новелл или рассмотрению различных характеристик стиля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Heine, H. Reisebriefe und Reisebilder / H. Heine. – Berlin : Rütten&Loening, 1981. – 479 S.
2. Roehl, M. Die Doppelpersönlichkeit bei E.T.A. Hoffmann. Diss. / M. Roehl. – Rostock, 1918. – 60 S.
3. Анненков, П. В. Замечательное десятилетие. 1838-1848 // Литературные воспоминания / П. В. Анненков. – М. : Худож. лит., 1983. – С. 121–367.

4. Герцен, А. И. Гофман // Собрание сочинений в 30 т. / А. И. Герцен. – М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1954. – Т. 1. – С. 62–80.
5. Гете, И. В. Об искусстве / И. В. Гете. – М. : Искусство, 1975. – 623 с.

ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕДАЧИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ

В эпоху расширения международного сотрудничества в области экономики, политики и культуры все большее значение приобретает межкультурная коммуникация. Важнейшим условием этого является необходимость учитывать не только особенности языка, но и различия национальных обычаев и традиций каждого из участников общения. Это в немалой степени способствует расширению диалога культур, что находит свое выражение в их взаимопроникновении и взаимообогащении.

В процессе межкультурной коммуникации первостепенное значение имеет перевод, при котором переводчику приходится учитывать две языковые картины мира, а также сопоставлять и адаптировать концептуальные картины мира этих двух культур [1, с. 7].

При этом переводчик сталкивается с определенными трудностями, степень преодоления которых зависит не только от его знаний языковых единиц взаимодействующих языков, но так же фактов и особенностей этих культур. Работая в данном направлении, переводчику следует проводить грань между универсальными знаниями и знаниями специфическими, которые характерны для представителей данной культуры; при этом необходимо учитывать различия в речевых нормах и речевом этикете.

Таким образом для успешного осуществления перевода специалисту необходимо располагать так называемыми фоновыми знаниями, которые определяются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой общения» [2, с. 543].

В широком понимании фоновые знания представляют собой совокупность знаний о мире в целом, сложившиеся в рамках культурной общности, что в конечном итоге и создает условия для успешной коммуникации представителей различных культур, и являются своеобразным «социально-культурным фоном, характеризующим воспринимаемую речь» [3, с. 51]. Однако если ранее для процесса перевода особо подчеркивалась значимость различий между культурами, то в современных условиях очень важными являются те аспекты перевода, которые характеризуются общими чертами во взаимодействующих культурах. Фоновые знания в целом представляют собой взаимозависимую и взаимосвязанную систему, что и делает возможным процесс межкультурного общения.

Важную роль в формировании фоновых знаний в условиях все более тесного взаимодействия культур играют и так называемые опосредованные знания. Кроме того, в век информационных технологий возрастающее значение в формировании национально-специфических фоновых знаний

приобретают средства массовой информации и компьютерные технологии. Все это приводит не только к универсализации фоновых знаний в национально-культурном аспекте, но и к распространению многих языковых заимствований.

Для понимания значения фоновых знаний необходимо учитывать и их семантическое содержание, поскольку последнее обуславливает использование фоновых знаний как в процессе коммуникации вообще, так и в процессе межкультурного общения непосредственно при переводе. В этой связи представляется целесообразным, чтобы переводчик в своей работе владел так называемой социокультурной компетенцией, которая в свою очередь включает в себя следующие компоненты: лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический и социально-психологический.

Наиболее сложным из представленных компонентов объективно является культурологический компонент, который подразумевает владение переводчиком социокультурными, историко-культурными, этнокультурными и семиотическими знаниями. Безусловно, все компоненты социокультурной компетенции тесно взаимосвязаны и в то же время являются динамической системой знаний, которые могут дополнять и обогащать друг друга.

Фоновые знания представляют собой довольно сложную многоуровневую систему, характеризующуюся своеобразием и специфическим содержанием. Специалисту в области перевода необходимо четко представлять себе структуру фоновых знаний в целом, учитывая при этом и семантическую составляющую фоновых знаний конкретной языковой культуры.

Опираясь на личный опыт преподавания письменного перевода с немецкого языка на русский на факультете социокультурных коммуникаций БГУ можно сказать, что обучаемые не владеют в достаточной степени некоторыми составляющими социокультурной компетенции. Прежде всего, это касается недостаточности у них страноведческих фоновых знаний (лингвострановедческий компонент), социокультурных, историко-культурных и этнокультурных фоновых знаний (культурологический компонент). Эти проблемы отрицательно сказываются на качестве перевода (в частности письменного перевода с немецкого языка на русский).

Поэтому в настоящее время и возникает необходимость при обучении студентов основам перевода формировать у них фоновые знания культуры изучаемого языка. Владение фоновыми знаниями является неотъемлемой частью переводческой компетенции в целом, учитывая при этом лингвистические, психологические и литературные знания обучаемых. Все это имеет большое значение и для выбора соответствующих приемов перевода специфических реалий, характерных для конкретной языковой культуры.

К основным приемам перевода такого рода реалий относятся калькирование, транскрибирование, экспликация или описательный перевод. Так, в частности, экспликация или описательный перевод представляет собой одно из основных средств так называемой прагматической адаптации и

актуализации фоновых знаний в процессе перевода. Используя данный прием, переводчик заменяет лексическую единицу иностранного языка соответствующим словосочетанием на родном языке, которое разъясняет ее значение. Экспликацию, кроме того, можно проводить при помощи добавления поясняющих элементов, параллельного перевода, воспроизведения целого из части, изменения формы высказывания при сохранении его содержания, а также при помощи ссылок, сносок и примечаний.

Как показывает опыт работы со студентами, которые занимаются переводом, экспликация фоновых знаний дает наиболее полную информацию об иноязычной культуре и ее особенностях, что в конечном итоге служит взаимопроникновению и взаимообогащению двух культур.

Однако у переводчика иногда возникает вполне закономерный вопрос по поводу объема фоновых знаний у самих реципиентов перевода. Следовательно, перед переводчиком стоит такая непростая задача, как спрогнозировать в какой-то степени наличие либо отсутствие фоновых знаний у тех, кому в конечном итоге и адресован перевод. В противном случае вряд ли можно будет говорить о коммуникативно-равноценном переводе. Поэтому при анализе некоторых аспектов фоновых знаний и способов их адекватного перевода специалисту приходится считаться с целым рядом факторов.

Безусловно, фоновые знания обладают своего рода универсальностью, что делает их понятными для всех участников межкультурной коммуникации. Что же касается национально-специфических фоновых знаний, то они в первую очередь являются преградой на пути взаимопонимания представителей различных культур.

Поэтому при обучении студентов иностранному языку в целом и переводу, в частности, большое внимание следует уделять формированию у обучаемых национально-специфических или страноведческих фоновых знаний. В последнее время с этой задачей успешно справляются и новые авторские учебно-методические комплексы по немецкому языку (включая и их электронные версии), которые были созданы на кафедре немецкого языка факультета социокультурных коммуникаций БГУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Халеева, И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? / И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. трудов МГЛУ. – М., 1999. – Вып. 444. – С. 5–14.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
3. Ахманова, О. С. Вертикальный контекст как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47–54.

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТЕКСТА

Тенденция синтеза слова с другими средствами выражения, присущая различным видам текстов в разные исторические периоды, особенно актуализируется в художественном сознании переходных эпох. К таковым относится период становления постмодернизма, когда складываются различные направления в текстовой культуре и усиливается ее семиотический аспект. По мнению Ю.М. Лотмана, определяющего состояние культуры в целом по модели семиосферы, в истории ее развития наблюдаются периоды наивысшей активности того или иного искусства, когда оно «транслирует свои тексты в другие семиотические системы» [1, с. 15]. Проблема отражения синтеза искусств, перекодировки образов различных художественных языков в современном тексте практически не изучена.

Одной из значимых тенденций в современном дискурсе является интермедиальность. Феномен интермедиальности возникает вследствие усложнения принципов организации художественного текста, который заимствует и ассимилирует свойства текстов других видов искусства. Интермедиальность определяется, во-первых, как особый способ организации художественного текста, во-вторых, как специфическая методология анализа и отдельного художественного произведения, и языка художественной культуры в целом [2, с. 153].

Активизация интермедиальных процессов в современной литературе связана с очередной сменой культурной парадигмы и означает отказ от литературоцентризма, основанного на рационализме, идеологии, дидактике, и переход к «искусствоцентризму», предполагающему (в ситуации социокультурного кризиса) имморализацию, деидеологизацию и дегуманизацию литературы. Разнообразные формы художественного синтеза как проявление творческой свободы развиваются в литературе: наблюдается взаимодействие жанров, родов литературы, типов организации художественной речи, видов искусства. Таким образом, создается специфическое интердисциплинарное поле, в пространстве которого наибольшей активностью отличаются тексты постмодернистской направленности. Продуктивная в современной литературе интеграция «литературы факта» и «литературы вымысла» имеет следствием, во-первых, экстраполяцию в литературную практику и критику понятийного аппарата и аналитического инструментария других дисциплин, а во-вторых,

ассимиляцию художественной литературой материала не только таких традиционных форм документалистики, как эссе, философско-эстетический трактат, мемуары, исповедь, но и жанров научного дискурса: филологического, медицинского, юридического [3, с. 144]. Предпосылкой подобных явлений художественной словесности (которые получили наименование метаромана, метапрозы, метатекста) Б. Гройс называет достигнутую в эпоху модерна относительную автономию искусства, благодаря которой искусство способно самостоятельно реализовать «контекстуальную креативность», не прибегая к посредничеству художественного критика.

В большинстве подобных исследований, во-первых, проблематика взаимодействия искусств разрабатывается на материале литературы романтизма и авангарда, во-вторых, в отечественной филологии преимущественно используется традиционная методология, восходящая к эстетическим теориям художественного синтеза начала XX в. Между тем, при исследовании современной литературы ощущается необходимость использования нового интермедиального подхода, развивающегося на базе структурно-семиотической и постструктуралистской теории. Методология интермедиального анализа наследует богатый опыт компаративистики конца XIX – первой половины XX в., а также принципы комплексного изучения художественного творчества и взаимосвязи (синтеза) искусств. Однако, в отличие от традиционного в искусствоведении рассмотрения синтеза искусств, комплексного изучения художественного творчества и т.д., интермедиальные исследования базируются на постструктуралистской и постмодернистской методологии. В структурализме были описаны «полиглотизм», «художественный полифонизм», «интерсемиотичность» как активные макромеханизмы культуры. При этом, как справедливо отмечает Н.М. Мышьякова, интермедиальность характеризует не только «целостные метапространство и метаязык культуры», но и – на микроуровне – внутритекстовые связи разных искусств [4, с. 55].

Существование современного искусства в едином коммуникативном (медиа-) пространстве предполагает не только импорт образов масс-медиа в контекст искусства, но и размыкание («транссессию») границ текстов высокого искусства. Современное искусство не гомогенно, так как может интерпретироваться с помощью нескольких кодов (как минимум двух). Постмодернистский текст существует в двух регистрах – элитарном и массовом. На этом уровне в медиатеориях оказывается важным вопрос о «селекции» и формировании читателя, которое производится с помощью выбора для него средства коммуникации и специфических средств выражения. Феномен интермедиальности предполагает рассмотрение, во-первых, видов искусства как медиа, циркулирующих в поле культуры; во-вторых, специфики функционирования и воспроизводства каналов коммуникации (слухового, зрительного) и средств коммуникации (телевидения, телефона, радио) в литературе [5, с. 235].

К настоящему времени разработано несколько интермедиальных типологий. Наиболее основательными из них являются литературно-живописная классификация А. Ханзен-Леве (на материале русского авангарда) и литературно-музыкальная классификация С.П. Шера (на материале немецкого романтизма). Данные типологии основаны на интерпретации отношений в семиотическом треугольнике. Первая форма интермедиальности связана с моделированием материальной фактуры другого вида искусства в литературе (означающее – индекс – проекция). Здесь речь идет, например, о мелодике поэтической речи, о визуальных формах в поэзии (палиндромах, анаграммах, листовертнях, акростихах) либо прозе. Второй тип интермедиальности предполагает проекцию формообразующих принципов музыкального произведения, архитектурного сооружения, живописного полотна или кинокартины в литературном тексте (означаемое – символ – транспозиция). Третий тип интермедиальности основан на инкорпорации образов, мотивов, сюжетов произведений одного медиального ранга – музыки, графики, скульптуры – в произведения другого медиального ранга – литературы (денотат, референт – икона, копия – трансфигурация). Под интермедиальными инкорпорациями понимают содержащиеся в художественном произведении словесные описания произведений / мотивов живописи, скульптуры, музыки, кинематографа. Данная конструкция предполагает создание «уменьшенной модели» объекта в произведении, что отражает «переход от предметности к репрезентации» [6, с. 71].

Таким образом, интермедиальность, в частности, в литературе второй половины XX ст. присутствует в самых разнообразных формах. Она бывает выражена в обширных текстовых описаниях и в отдельных тропах, в едва уловимых аллюзиях и в общих тенденциях к живописным деталям. В поисках средств художественного обновления поэтической речи современные авторы зачастую возрождают жанровые модели, традиционно основанные на пересечении двух кодов – вербального и изобразительного (эмблематические стихи, иконологические эпиграммы, подписи под предметами искусства – скульптурами и т.п.). С другой стороны, опираясь на богатый опыт авангардной прозы, экспериментирования с формой, современные авторы успешно привлекают приемы пластических искусств для структурирования текста, в частности, его визуализации. Точно так же разнообразны способы трансформации музыкального кода в прозе (использование соответствующих частей музыкальных произведений в композиции, ритмомелодические и интонационные имитации). Следовательно, интермедиальность является не только способом, но и необходимым условием организации различных видов современных текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 2001. – 704 с.

2. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований
Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века : материалы междунар. науч.
конференции, Санкт-Петербург, 18 мая 2001 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под ред. И. П. Бойко
[и др.]. – СПб., 2001. – 395 с.
3. Гройс, Б. Комментарии к искусству / Б. Гройс. – М. : Художественный журнал, 2003. –
344 с.
4. Мышьякова, Н. М. Опыт интермедиального анализа (музыкальность лирики А. А. Фета)
/ Н. М. Мышьякова // Вестник Оренб. ун-та. – 2002. – № 6. – С. 55–58.
5. Барт, Р. Система Моды / Р. Барт. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
6. Ямпольский, М. Б. Память Тиресия: Интертекстуальность и кинематограф /
М. Б. Ямпольский. – М. : РИК «Культура», 1993. – 456 с.

ТЕМА САМОУБИЙСТВА В АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Эстафета рассуждений об одной из самых актуальных проблем современности начинается в Древней Греции и Риме. Практически все философы, правители, историки и поэты античности выражали свое отношение к добровольному уходу из жизни, пытаясь определить, когда это достойно и необходимо, а когда влечет позор и наказание. Литература от VIII в. до н.э. до V в. н.э. отражает воззрения на суицид, их эволюцию и зависимость от социально-политических изменений.

Первое упоминание самоубийства встречается у Гомера. Во время своего путешествия в подводный мир Одиссей увидел Эпикасту (Иокасту), несчастную женщину, которая по незнанию сотворила ужасный грех, сочетавшись браком с собственным сыном Эдипом [1, с. 152]. Не очень понятно, повесилась ли она из-за того, что сама узнала о своем непредвиденном грехе или из-за того, что о нем узнали другие. Но рассказчик ни в коей мере не возлагает на нее вину за содеянное смертоубийство. Скорее складывается впечатление, что для человека в таких обстоятельствах самоубийство – единственно верное решение. По свидетельствам историков, греки периода Гомера считали самоубийство «естественным» и подходящим выходом из сомнительной и нестабильной ситуации. Тем не менее, в целом они придерживались позитивной оценки бытия. Исследователь Х.Р. Федден утверждает в своем исследовании, что «начиная с Гомера и до появления философии стоиков мы не находим идеи тягот жизни» [2, с. 110].

Такое состояние вещей длилось до VI столетия, что явствует из поэзии и философии. После Гомера, однако, в мировоззрении происходят удивительные перемены. Феогнид Мегарский провозгласил, что «Вовсе на свет не родиться – для смертного лучшая доля» [3, с. 158]. Эти слова, конечно, можно воспринимать как проявление пессимистичного настроения, однако далее Феогнид утверждает, что «а родился, так скорее пройти врата Аида и лежать под грудой земли потолще» [3, с. 158], что косвенно является призывом к самоубийству. Не только философские отвлеченные рассуждения, но и материализм бедности ведут к самоубийству: «Кирн, милый, да лучше умереть бедствующему, чем жить-терзаться бедностью тяжелой» [3, с. 153]. Тоска по юности, невыносимость старости и желание умереть выражены и в стихах Мимнерма [3, с. 14].

В VI веке субъективность открывает свободный путь как политическим преобразованиям, так и лирическим стихам и драме. Меняется восприятие

жизни, она становится менее ценной, и уровень самоубийств значительно возрастает, что видно из многочисленных исторических источников.

Со временем возникает убеждение, что жизнь не стоит того, чтобы ее прожить при любых обстоятельствах, а не только в случае неизлечимой болезни, непереносимых страданий или бесчестья. Многие поэты, мыслители и историки высказывали такое мнение. Геродот (V в. до н.э.), описывая смерть двух детей, от себя добавляет, что мы имеем здесь «a heaven-sent proof of how much better it is to be dead than alive» [4, с. 18]. Согласно большинству древнегреческих философских учений самоубийство нарушает порядок мира, но при этом освобождает живую душу от тирании телесности. Понятие смерти как освобождения сталкивается с понятием земного долга как добродетели. Однако практически мало кто из греческих философов, за исключением Аристотеля и Порфирия (ок. 233–304), полностью отказывал человеку в праве на самоубийство. Апологетами самоубийства в большей или меньшей степени выступали Сократ, Пифагор, Анаксимандр, Платон, Плотин, Аристипп, Гегесий, Зенон, Эпикур, Клеанф.

Очень ярко показали отношение греков к самоубийству драматурги. Софокл (ок. 496–406 до н.э.) развивает идею самоубийства в трагедии «Эдип в Колонне», где Эдип восклицает: «Высший дар – нерожденным быть; // Если ж свет ты увидел дня – // О, обратной стезей скорей // В лоно вернись небытия родное!» [5, с. 119] Вторят этим мыслям и дочери Эдипа, потерявшие отца и оказавшиеся на чужбине: «Так и мне бы смерть принять! <...> Нет силы жить» [5, с. 121], – говорит Антигона Исмене и совершает самоубийство (драма «Антигона»). В трагедиях «Трахинянки» и «Аякс-биченосец» автор обращается к мифам о самоубийстве Геракла и его жены Деяниры и героя Аякса.

Еврипид (480–406 до н.э.), также отдавший должное идее самоубийства, отражает орфическую концепцию смерти как врожденное желание бессмертной души освободиться от бренного тела и воссоединиться со своим божественным началом. В трагедии «Алкеста» преданная и любящая молодая жена соглашается умереть вместо своего мужа царя Адмета: богини судьбы, великие мойры, разрешили ему не умирать в должный час, если кто-то другой согласится умереть вместо него. Адмет горюет, но принимает жертву. В трагедии «Гераклиды» в Аттику вторгается Эврисфей. Боги пообещали победу афинянам только в том случае, если им в жертву принесут девушку. Макария, дочь Геракла и Деяниры, сама добровольно пожертвовала жизнью ради спасения братьев и сестер. В трагедии «Гекуба» Еврипид изображает гордую троянку Поликсену, мужественно идущую на смерть и не желающую унижаться перед греками. Девушка успокаивает Одиссея: «Я за тобой последую – не только // По принуждению: нет, сама хочу // Я умереть» [6, с. 300], «На лучшее надежды нет, и ждать // Мне нечего, и незачем бороться» [6, с. 301], «обузой // Нам станет жизнь, когда красы в ней нет» [6, с. 301]. Елена в одноименной трагедии Еврипида, повествующей о Троянской войне и ее последствиях, восклицает: «В петле вкусила Леда // Смерть за мое бесчестье» [7, с. 75], а Тиндарида «из-за сестры как будто

закололись» [7, с. 73]. В античной литературе при упоминании самоубийства всегда значим способ ухода из жизни. У Еврипида об этом сказано ярче всех: «Нет, лучше смерть.... Но только бы покраше // Висячей петли безобразен вид; // Рабам и тем позор! В мече, напротив, // Есть что-то благородное. К тому же // Одной минуты дело» [7, с. 79].

Заинтересованность общественности в теме самоубийства находит отражение и в комедии. В старой доаристофановской комедии предполагалось, что аудитория будет смеяться, когда любитель Еврипида собирается повеситься, только чтобы увидеть своего любимого автора. В одной из комедий Аристофана Дионис спрашивает у Геракла, как ему увидеть Еврипида, и Геракл предлагает на выбор яд, веревку или прыжок с высоты. В мегарском фарсе и адаптациях Плавта любовники часто задумываются о самоубийстве, когда страсть их безнадежна. Также и комедийные рабы в безнадежном положении всегда вспоминают о яде. В новоаттической комедии влюбленные в сложных приключениях не могут существовать друг без друга, как и в романах Ахилла, Татия, Харитона, Ксенофонта Эфесского, Лонга (I–III в.). Потеря – предполагаемая – партнера сразу вызывает мысли о самоубийстве. Сами авторы уверены, что самоубийство – это характерная черта жанра.

К концу IV столетия до н.э. политические волнения и духовный кризис в Афинах вызвали перемены в философских взглядах на жизнь. Были основаны две влиятельные философские школы: эпикурейство и стоицизм. Эти философии абсолютно различны, однако обе преследовали одну цель – дать человеку возможность справиться с превратностями судьбы и примириться со смертью.

Несмотря на греческое происхождение, стоическое движение главным образом оказало влияние на римский мир. Стоические идеи убедительно отстаивал богатый и могущественный Сенека, живописуя смерть и самоубийство в «Письмах к Луцилию»: «лучшее из устроенного вечным законом – то, что он дал нам один путь в жизнь, но множество – прочь из жизни» [8, с. 32].

Одним словом, I век до н.э. и I век н.э. – своего рода золотой век самоубийства. Из произведений того времени вырисовывается цивилизация, где человек мог уйти в мир иной, когда ему заблагорассудится. Цицерон утверждает: «В жизни нужно, я думаю, следовать закону, который почитался на греческих пирах: пусть пьет либо уходит» [9, с. 57].

II век, «эпоха мистики скептицизма, показного блеска и внутренней опустошенности, беспокойных поисков чего-то лучшего и полного равнодушия к любому проявлению жестокости, подлости и разврата» [10, с. 358], по словам М.Е. Грабарь-Пассека, отражен в романе Апулея «Метаморфозы». Самоубийство упоминается восемнадцать раз, правда, совершается примерно в половине из них. Не только Луций в образе осла постоянно пытается прервать свои мучения, но и другие герои его истории, а также вставных новелл находят разнообразные причины и способы, чтобы прервать свое земное существование.

Лукиан II века н.э., великий эпический поэт, воспел самоубийство в «Фарсалии», где приводит описание гражданской войны и побежденных, своими самоубийствами лишаящих врага возможности насладиться их смертью. Лукиан подробно и без эвфемизмов рассказывает про различные способы достойного ухода из жизни. Певец эпикуреизма Лукреций (1 д.э.) заставил себя освободиться от кажущихся страхов смерти. Добровольный отказ от жизни, рассмотренный в трезвом уме и спокойствии зачастую кажется ему приемлемым.

Огромное количество самоубийств в античной литературе, богатое наследие размышлений о самоубийстве в античной литературе и философии до сих пор оказывают влияние на восприятие самоубийства как центральной философской проблемы. Следы античного видения проблемы самоубийства очевидны и в парадигме самоубийства художественной литературы XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гомер. Одиссея / Гомер ; пер. с древнегреч. Н. Анцукевича. – Минск : Белорусский союз журналистов, 2002. – 352 с.
2. Fedden, H. Romilly. Suicide in retrospect / H. Romilly Fedden // *Suicide, a social Historical Study*. – L., 1938. – P.18–24.
3. Доватур, А. И. Феогид и его время / А. И. Доватур. – Ленинград : Наука, 1989. – 207 с.
4. Chopin, J. Suicide. An incisive look at self-destruction / J. Chopin. – NY Scribner, 1972. – 182 p.
5. Софокл. Эдип в Колоне / Софокл // *Драмы*. М. : Наука, 1990. – С. 59–123.
6. Еврипид. Гекуба / Еврипид // *Трагедии*. – Т. 1. – М. : Искусство, 1980. – С. 286–341.
7. Еврипид. Елена / Еврипид // *Трагедии*. – Т. 1. – М. : Искусство, 1980. – С. 65–145.
8. Сенека Луций Аней. Нравственные письма к Луцилию / Луций Аней Сенека // *Суицидология : прошлое и настоящее. Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах*. – М. : Когито-Центр, 2001. – С. 28–46.
9. Hooff, Anton J. L. van. From antothenasia to suicide : Selfkilling in classical Antiquity / Anton J. L. van Hooff. – NY : Routledge, 2001. – 306 p.
10. Античная литература : учебник для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Русский язык и литература» / под ред. проф. А. А. Тахо-Годи. – М. : Просвещение, 1973. – 439 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МАКРОКОНЦЕПТА «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сегодня важное место в научных исследованиях занимает вопрос определения понятия «культура», объяснение того, что же является современной культурой и что влияет на изменения, происходящие в ее корпусе, в чем заключаются специфические различия культур. Необходимо отметить, что в современной лингвистике отмечается особое внимание к проблеме влияния человеческого фактора на язык. В рамках данного исследования была сделана попытка проанализировать особенности вербализации макроконцепта «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА» на основе лексических единиц, отобранных из специализированных словарей английского языка.

Сегодня в когнитивной лингвистике выделено два основных подхода к этому вопросу: лингвокультурологический и лингвокогнитивный. В рамках первого направления можно выделить работы таких ученых, как Степанов Ю.С., Карасик В.И., Красных В.В., Маслова А.Ю., Алифиренко Н.Ф. и др. К представителям лингвокогнитивного подхода относятся труды таких ученых, как Кубрякова Е.С., Попова З.Д., Стернин А.И. и др.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить и корректно продемонстрировать особенности вербализации мегаконцепта «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА», опираясь на неологизмы английского языка. Главная задача – исследовать использование новых терминов и особенности формирования картины мира англоязычных носителей.

На данном этапе актуальными являются вопросы, связанные с определением понятия «культура», но в определении данного понятия и описании его сущности нет единства. Так, в философской энциклопедии указывается, что культура – «совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, используемых обществом, составляющие культурные традиции служащих дальнейшему прогрессу человечества» [1, с. 256].

По этому поводу Сартр писал: «Культура никого и ничего не спасает, и не оправдывает. Но она дело рук человека – в ней она ищет свое отражение, в ней она узнает себя, только в этом критическом зеркале он и может увидеть свое лицо» [2, с. 289].

Исходя из данных определений, культура является продуктом человечества, и она является антонимом слова «природа», хотя эти два понятия неразрывно связаны из-за того, что одним из основных факторов,

детерминирующих возникновения культуры является природа. Исходя из исследований, культура является небиологическим понятием, она противопоставляется природе, но культура человека имеет другое значение, ведь результат ее деятельности часто зависит от природных условий.

Влияние культуры на язык очевидно, исходя из этого, мы сделали попытку выделить важнейшие признаки этого, в свою очередь, вопрос о влиянии языка на культуру остается открытым и крайне сложным.

Сегодня многие ученые отмечают, что концептуальный корпус языка не является однородным в плане своей организации. Само мышление предполагает категоризацию предметов мысли, а категоризация – упорядочение ее объектов [3, с. 4].

Нужно отметить, что сегодня существует два подхода в когнитивной лингвистике. Первый, лингвокультурологический подход, основанный на изучении специфики национальной концептосферы от культуры в сознание. Используя этот подход, концепт рассматривается как базовая единица культуры, имеет образный, понятийный и ценностный компоненты, особое значение придается последним [4, с. 166]. Исследователи, использующие второй подход – лингвокогнитивный, исходят из того, что в основе знаний о мире лежит такая единица ментальной информации, как концепт, которая и обеспечивает «выход на концептосферу социума». При соблюдении принципов лингвокогнитивного подхода, при изучении концепта была разработана его полевая модель, которая опирается на такие термины – *ядро* и *периферия* [4, с. 169].

Как отмечает Приходько А.Н., будучи интегрированной в ноосферу, систему высшего порядка, концептосфера является вместилищем совокупного набора типологически разных концептов в их единстве и разнообразии. Концептосфера гетерогенная по своей сути: вся палитра представленных в ней концептов упорядочивается в виде определенных участков, формируются по принципам структуры и системы [5, с. 7]. Необходимо отметить, что это касается как вербализованных, так и невербализованных, как предметно-конкретных, так и абстрактно-идеальных концептов.

Согласно Приходько А.Н., мегаконцептами следует признать те базовые концепты, которые представляют общечеловеческие понятия, и, как правило, они относятся к категориальным величинам и могут быть интерпретированы как концепт-идея, состоящая из макроконцептов.

Принимая за основу определения Приходько А.Н., в данной статье была сделана попытка дать определение главному понятию. Мегаконцептосфера – объективно существующая совокупность вербально обозначенных и необозначенных типологически разных базовых концептов, представляющих общечеловеческие понятия и лишенных национальной специфики. При этом, мегаконцептосфера гетерогенная, ведь все представленные в ней концепты упорядочиваются и формируют собой определенную структуру.

Исходя из проведенных исследований, мегаконцепт «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА» включает в себя два вербаизующихся в современном

англоязычном социуме концепта: «изобразительное искусство» и «литературу».

В современном английском языке появилось большое количество неологизмов, обозначающих новые литературные жанры. Так, например, словосочетание *kmart realism* обозначает литературный жанр, который отличается сжатым повествованием о главных героях, которые являются представителями рабочего класса. Неологизм *hysterian realism* – жанр, который характеризуется значительным объемом произведения, динамикой действия, неординарными действующими лицами и отклонениями от линии главного сюжета.

Появился жанр под названием *sick-lit*, в котором главные герои сталкиваются со страшными болезнями, которые могут быть убийственными. Неологизм *shtick lit* обозначает жанр, в котором автор очень странным способом делится с читателем своим опытом. К жанру *chick lit* относятся художественные произведения, которые повествуют о жизни молодых и агрессивных героинь, литература для замужних женщин получила название *tommy-lit*; мемуары, написанные бывшими представительницами «пикантной профессии» называются *tart-lit*. *Plutography* – это литературный жанр, посвященный жизни богатых, известных людей. С помощью сращения слов *fraternity* и *satire* был создан неологизм *ratire* – литературный жанр, который отражает мировоззрение молодых людей.

Поэзия также оказывает свое влияние на развитие словарного состава современного английского языка: в результате слияния двух слов *prose* и *poem* образовался неологизм *proem*, который обозначает белый стих, имеющий отсылки к поэтическим образам и в котором присутствует определенный ритм. Неологизм *piem* (*pi* + *poem*) – стихотворение, в котором длина каждого слова соответствует цифре в десятичном расширении математического постоянного пи; *pi-ku* – это хокку на тему математического постоянного пи. Поэзия написана на диалекте афроамериканцев и получила название *ebonic poetry*.

Небольшое по размеру литературное произведение «легкого жанра», которое берут с собой во время путешествий, особенно воздушным транспортом, называется *airplane book*. Благодаря сращиванию слов *autobiography* и *pathology* мир увидел неологизм *autopathography*, который обозначает автобиографию человека, в которой особое внимание уделяется болезни или патологическим отклонением; *cyberthriller* – ‘кибертриллер’, насыщенный приключениями и рассказывающий о мире компьютеров. *Carnography*, (сращение слов *carnage* + *pornography*) – литературное произведение, которое переполнено сценами убийств, кровопролития и насилия; очень короткое литературное произведение может называться *micro-fiction*; *niggature* (сращение слов *nigger* + *literature*) – произведение художественной литературы, написанное темнокожим автором.

Выражение „*bad debt*“ может переводиться как безнадежный или сомнительный долг. Оно коснулось и искусства. *Bad-debt art* – к этому термину относятся произведения искусства, которые были проданы или

пожертвованы из-за долгов владельца. *Belly cast* ‘гипсовая форма живота беременной женщины’, он создается с целью сохранить воспоминания о беременности. Также известны и другие варианты этого слова – *belly mask, pregnancy belly cast, a pregnant plaster cast u prenatal casts*.

Другой вид изобразительного искусства – *crop art*, искусство нанесения специфических изображений на поля, для которых используется земля или что растет на ней (обычно зерновые культуры). Также это искусство имеет другое название – *sed art. Cereologist* ‘исследователь рисунков на полях’ – человек, посвящая свою жизнь изучению этого феномена, допускающий его внеземное происхождение.

Популярный вид изобразительного искусства граффити (*grafficare*) включает в себя не только техники, в которых могут применяться краски, а «полотном» могут быть не только стены зданий. Появился новый способ нанесения изображения, а с ним и новый термин *scratchiti* ‘выцарапывание’ – вид искусства, в котором с помощью твердых предметов наносятся линии. *Chip graffiti* – рисунок, который можно увидеть только через микроскоп. Сегодня возникает новое понятие *giraffiti* – уличные рисунки на зданиях, которые выполняются авторами на значительной высоте.

Другая тенденция к изображению подводных пейзажей набирает обороты, и она получила название *aquascape*, а человек, увлекающийся красотой подводной жизни и получающий эстетическое удовольствие от нее, получил название *aquassentialist*.

Постоянное движение человека, его развитие и желание все больше ускоряться имеют свое отражение на современном дизайне, который все больше и больше входит в наш быт и заменяет постепенно отходящие тенденции. Новое понятие *blobject* означает продукт дизайна, для которого характерны гладкие, плавные контуры, яркие цвета и отсутствие острых краев. Чаще всего это предметы домашнего обихода. Слово *blobject* является сокращением слов *blob* ‘капля’ и *object* ‘объект’.

Новый вид искусства *tradigital art* задействует технику, которая включает в себя традиционные и «машинные» средства, которые применяются для создания изображения. Это понятие очень тесно связано с традиционным интерактивным видео, информационным и цифровым искусствами.

Особое внимание мы должны уделить фотоискусству. Сегодня технический прогресс вызывает все новые и новые фобии у людей, так страх человека быть сфотографирован неожиданно, без предупреждения, закрепился в языке при помощи неологизма *photo-phobia*. Слово *smartphoneography* обозначает фотографию, которая была сделана на камеру встроенную в смартфон. Встречается еще и такое написание: *smartphone-ography, smartphonography*.

Неологизм *fauxtographer* обозначает человека, который занимается созданием фальшивых фотографий с помощью компьютерных технологий; процесс создания таких фотографий получил название *fauxtography*. Процесс фотографирования кого-то или чего-то, особенно, когда это делают папарацци, получил название *pap*; неологизм *peoplerazzi* обозначает

человека, фотографирующего знаменитостей при шокирующих обстоятельствах, заслуживающих освещения в новостях. Незаконный процесс съемки фотографий с крыши получил название *rooftopping*, а человек, который делает такие фотографии называется *rooftopper*.

В нашем понимании под макроконцептом «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА» понимается субкультура, которая не только отличается от массовой, но и противостоит ей, приобретая закрытость, смысловую самодостаточность, изолированность.

На основе анализа неологизмов становится очевидным тот факт, что грань между понятиями *элитарная* и *массовая культура* становится более тонкой. Множество концептов, в общепринятом представлении относящихся к элитарной культуре, стали частью мегаконцепта «МАССОВАЯ КУЛЬТУРА», а некоторые вообще не актуализируются в современном английском языке. Исходя из этого, макроконцепт «МАССОВАЯ КУЛЬТУРА» станет объектом отдельной статьи.

Говоря о современной культуре, необходимо отметить, что сегодня социальная среда в большей степени становится разношерстной: по воспитанию, образованию и сферам профессиональной активности. Формирование личности в социальной среде современного общества происходит неравномерно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К. : Генеза, 1996. – 367 с.
2. Усманова А. Р. «Культурные исследования» / А. Р. Усманова // Постмодернизм : Энциклопедия. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.
3. Приходько А. Н. Типологическая и системно-полевая организация концептосферы // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 5 (18). – С. 3–11.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.
6. Зацний Ю. А. Англо-русский словарь новых слов и словосочетаний (рубеж столетий) / Ю. А. Зацний. – Запорожье : Запорожский гос. ун-т, 2000. – 200 с.
7. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Ю. А. Зацний. – Львів : Видавництво «Паїс», 2007. – 228 с.
8. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/>. – Дата доступа: 21.01.2018.
9. Word Spy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wordspy.com/>. – Дата доступа: 21.01.2018.

ПРОДУКТИВНАЯ ФАЗА ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ

Создание текста перевода (продуктивная фаза) базируется на полученных результатах рецептивной фазы работы над исходным текстом и представляет собой по существу процесс синтеза, который включает проектирование и создание текста перевода с учетом прагматических, культурно-специфических, языковых проблем, а также редактирование и оформление.

Для успешного решения поставленной задачи переводчик должен принимать во внимание цель, с которой создавался исходный текст, и его целевую аудиторию, опираться на рецептивную фазу и учитывать формальное соответствие текста перевода и исходного текста. К моменту создания текста перевода переводчик знает цель и адресата перевода, его общее содержание и тип текста, проанализировал функциональные, семантические, прагматические и стилистические аспекты. Таким образом, он двигается от частного к общему, прибегая к синтезу полученных на предыдущем этапе знаний об исходном тексте.

При проектировании текста перевода следует принять во внимание общие языковые нормы и особенности данного типа текста, предпосылки восприятия перевода каждым реципиентом в отдельности. Переводя, например, текст доклада конференции по проблемам хирургии сердца ученых-медиков для специализированного издания, переводчику необходимо не только самому владеть соответствующей терминологией в целевом языке, но и оценить, насколько этой терминологией владеют читатели данного издания. [1]

Учет неязыковых, культурно-специфических предпосылок адекватного восприятия текста перевода представляется не менее важным, так как от них зависит, как в тексте перевода будет представлена информация исходного текста. Предположим у реципиента, в силу принадлежности к другой культуре, отсутствуют ассоциации, которые предполагает исходный текст. В этом случае переводчику необходимо сделать компенсирующее добавление в тексте перевода. Если, например, в исходном тексте на немецком языке речь идет о Германии после Второй Мировой войны и там упоминается, что *jeder Deutsche brauchte in der Nachkriegszeit den Persilschein*, то переводчику придется раскрыть значение слова *Persilschein*. И его текст перевода (при обратном переводе на немецкий) будет возможно таким *jeder Deutsche brauchte in der Nachkriegszeit den Persilschein, ein Dokument, das bestätigte, dass man kein Nazi gewesen war*.

На этапе создания текста перевода переводчику необходимо решить вопрос не только формальной, но и функциональной эквивалентности исходного текста и текста перевода. Во внимание принимаются все сегменты текста от фонем и морфем до слов, от синтагм до предложений и смысловых абзацев, главное, какую функцию они выполняют в и для текста перевода. Следует различать структурные и функциональные сегменты текста и учитывать то, что они не взаимозаменяемы. Компетентность переводчика состоит в его способности найти в каждом конкретном случае самый подходящий сегмент. Переводя, к примеру, *Meine Damen und Herrn!*, переводчик вряд ли станет разбивать данный сегмент текста на более мелкие, а переведет его с точки зрения функциональности – как обращение, принятое в определенной языковой среде. А *abenteuerlich bodenständig* ему, наоборот, придется разбить на отдельные сегменты, чтобы понять, к какому виду трансформации ему следует прибегнуть при переводе. Таким образом, переводчик должен принимать во внимание формулировки, которые интуитивно-ассоциативно приходят ему на ум, при этом однако, подвергать их критической и методической проверке на функциональное соответствие в обоих языках.

Независимо от того, из каких сегментов (больших или маленьких) переводчику приходится составлять текст перевода, он так или иначе сталкивается с трудностями декодирования исходного текста. Рассмотрим три, на наш взгляд наиболее распространенные категории проблем декодирования иноязычного текста, а именно: прагматические, культурно-специфические и языковые.

К прагматическим относятся проблемы, которые являются следствием различий коммуникативного намерения исходного языка и языка перевода и их релевантность для реципиента (например, цитата известного философа, взятая для лингвистического анализа). Культурно специфические проблемы возникают из-за необходимости перевода текста одной культурной среды в текст другой культурной среды и являются следствием различий в поведении, привычках, нормах и правилах (например, перевод имен собственных, обращений к мужчине или женщине, обращение на *Вы*). Языковые проблемы обусловлены различием лексических, синтаксических, грамматических и стилистических норм исходного языка и языка перевода (например, немецкое *der Akademiker* – ‘человек, имеющий высшее образование’ и русское *академик* – член академии наук).

За фазой создания текста перевода следует фаза редактирования, включающая проверку переводчиком когерентности, интерференции (лексической, синтаксической и стилистической), наличие описок, орфографических и пунктуационных ошибок, а также формального соответствия.

Анализируя когерентность исходного текста и текста перевода, переводчику следует ответить на следующие вопросы [2]:

- Достигнута ли референтная отнесенность?
- Достигнута ли стилистическая унификация?

- Соответствуют ли временные формы?
- Не нарушена ли тема-рематическая последовательность?

Проверяя интерференцию, следует отложить исходный текст, а текст перевода спустя некоторое время прочесть вслух, желательно в присутствии другого человека, чтобы выявить несоответствия.

При проверке формального соответствия исходного текста и текста перевода следует учитывать правила и нормы оформления текстового материала исходного языка и целевого языка.

Все выше перечисленные особенности продуктивной фазы являются важным компонентом успешной переводческой деятельности и должны являться неотъемлемой частью занятий по обучению переводу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kautz, U. Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens / U. Kautz. – Goethe Institut, 2. Aufl. – München : Iudicium, 2002. – 643 S.
2. Nord, Ch. Übersetzen lernen – leicht gemacht / Ch. Nord. – Heidelberg : Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg, 1991. – 283 S.

**СТИХОТВОРЕНИЕ „THE PAUSING AMERICAN LOYALIST“ В
КОНТЕКСТЕ РАННЕЙ АМЕРИКАНСКОЙ РЕЦЕПЦИИ
В. ШЕКСПИРА**

В интеллектуально-духовном пространстве глобализированного мира Вильям Шекспир является своеобразной *figurasaca*, которая не знает себе равных по силе влияния на культурное развитие цивилизации в целом и формирование национальных культур в частности. В литературном каноне многих стран имя Шекспира стоит рядом с именами национальных классиков. Художественное сознание многих из них подвергалось его мощному влиянию, а литературное мастерство отшлифовывалось с ориентацией на его творческие достижения. Для народов, которые пытаются преодолеть последствия тоталитарного синдрома или находятся в пост-колониальном состоянии, обращение к литературному наследию Великого Барда, как правило, оказывается мощным культуротворческим и нациеобразующим фактором, который способствует избавлению от комплекса этнокультурной неполноценности и провинциализма, а также помогает почувствовать значимость собственного присутствия на культурной карте мира.

Культура США является одной из тех, чье становление происходило в атмосфере магнетизма шекспировского слова. «Шекспир – творец человека в Америке» – так сказал о Великом Барде поэт и философ Ральф Уолдо Эмерсон. Эту откровенно аппроприационную апологетику довел до наивысшего уровня Джеймс Фенимор Купер, назвав Шекспира «выдающимся американским писателем». Огромная популярность таких культурных практик как шекспировские театральные фестивали, традиция ежегодного проведения которых была заложена в США в 1935 г., присутствие его произведений в обязательной части школьного куррикулума, мощное научное шекспироведение, постоянная актуализация шекспировского компонента в произведениях американских писателей и в артефактах массовой культуры – всё это свидетельствует о перманентном присутствии английского гения в гуманитарной ауре американской нации.

История американской рецепции В. Шекспира традиционно отсчитывается с середины XVIII века, когда первые гастролирующие театральные труппы из Великобритании пересекали Атлантику, чтобы удивить британские колонии своим искусством. Основную часть их репертуара составляли трагедии, исторические хроники и проблемные комедии Великого Барда. В частности, первым шекспировским спектаклем, продемонстрированным на театральных подмостках американского

континента, был «Венецианский купец» (1752 г., «Компания комедиантов», Уильямсбург, Виргиния).

При этом театральные деятели американских колоний зачастую достаточно вольно обходились с текстовым материалом, который использовался для театральных инсценировок. Импортированный из Старого света пиетет по отношению к Шекспиру обеспечивал внимание публики к любого рода постановкам, на афишах которых значилось имя английского драматурга. Это давало режиссерам и актерам различного масштаба – от профессиональных театральных компаний до бродячих лицедеев – широкие возможности для эксперимента: драматургические произведения Шекспира сокращали, видоизменяли, переписывали, наделяли иными смысловыми акцентами. Такие переделки вносили в текст, отчасти следуя тенденциям английского театра эпохи Реставрации, когда корпус шекспировских пьес рассматривался как «гора бриллиантов, которые требуют огранки» (Т. Отвей). Кроме того, причины для переделок диктовала и социокультурная ситуация в самих американских колониях. Так, к примеру, для того, чтобы иметь возможность гастролировать в пуританской Филадельфии, «Компания комедиантов» была вынуждена продемонстрировать не оригинального шекспировского «Отелло», а морализаторскую переделку под названием «Спровоцированный муж».

Подобные практики привели к тому, что уже к концу XVIII века театр перестал восприниматься в Америке как единственно возможный и достоверный источник знакомства с драматургией Великого Барда, а магистральный вектор рецепции Шекспира переместился в плоскость литературы.

Ранняя литературная рецепция Шекспира была детерминирована имманентной спецификой развития американского литературного процесса времен Просвещения и романтизма. Амбивалентность в отношении к интеллектуально-духовному достоянию метрополии, осознанная потребность в приобретении собственной национально-культурной идентичности, обеспокоенность элиты морально-этическим состоянием общества, стремление найти продуктивные источники и эстетические ориентиры для формирования собственной литературы – все это не только определяло уникальную самобытность американских литераторов того времени, но и существенно влияло на формирование литературной рецепции Шекспира. Это формирование происходило одновременно на трех уровнях: аксиологическом, прагматично-формульном и креативном.

Аксиологический уровень отображает пиететное отношение к английскому гению, которое зафиксировано в виде хвалебных отзывав про Шекспира и его творчество в эпистолярной (в частности, в переписке второго президента США Дж. Адамса), дневниках, публичных выступлениях, лекциях, речах, а также в литературных произведениях, в частности, стихотворных. Среди последних стоит отметить произведения Р.У. Эмерсона (два четверостишия, объединенные общим названием „Shakespeare“), сонет

Г.У. Лонгфелло, посвященный Великому Барду, поэму „PrizeOde“ Ч. Спрага и др.

Прагматично-формульный уровень рецепции Шекспира в американской литературе начал формироваться в эпоху романтизма за счет многочисленных случаев эксплуатации шекспировских образов, мотивов, сюжетных коллизий, композиционных структур с целью актуализации злободневной тематики и привлечения потенциального потребителя. Больше всего это касается тех артефактов, которые были рассчитаны на массового реципиента. К таковым можно отнести, прежде всего, театральные бурлески. Многочисленные пьесы, в которых рецепция Шекспира имела ярко выраженный пародийный характер, не только ставились на сцене, но и публиковались, что способствовало их широкому распространению на территории США. Еще один жанр, в рамках которого интенсивно эксплуатировались шекспировские темы, идеи, образы и сюжеты – так называемый «десятицентовый роман» (dimenovel), американская модификация бульварного романа.

Креативность рецепции Шекспира отчетливо проступает в поэтике художественных произведений того времени, что проявляется и в их композиционно-стилистической организации и в системе образов. В этом контексте, прежде всего, следует вспомнить раннюю американскую драматургию (произведения Т. Годфри, В. Данлепа, Р. Тайлера, Дж.Н. Баркера и др.), романы Н. Готорна («Алая буква», «Дом о семи фронтонах») и Г. Мелвилла («Моби Дик»), поэзию Э.А. По и Э. Дикинсон.

Однако начальный этап креативной рецепции шекспировского канона приходится на конец XVIII века, и его характер детерминирован спецификой социокультурной ситуации того времени. Тогда перед североамериканскими колониями возник сложный выбор – либо дальше терпеть налоговые и экономические притеснения со стороны британской короны, либо же «в смертной схватке с целым морем бед покончить с ними» [1, с. 93], то есть сделать попытку сбросить ярмо монополии. В этом контексте рефлексивный монолог датского принца приобретал в американском социуме особое значение. Тем не менее, интерпретация этого известного солилокви в сознании американцев того периода осуществлялась не столько в плоскости поиска смысла жизни индивидуума, сколько с учетом чрезвычайно напряженной политической ситуации в стране. В 1776 г. в «Журнале Мидлэссекса» было опубликовано стихотворение «The Pausing American Loyalist», написанное анонимным автором-лоялистом по поводу подписания акта верности Континентальному Конгрессу, который собирался именно для того, чтобы решить вопрос независимости колоний от британского господства. Несомненно, интересным является здесь вопрос авторства. В частности, американский шекспировед Дж. Шапиро считает, что этот стихотворный опус был написан британцем-тори [2, с. 3].

To sign, or not to sign? *That is the question**,

Whether 'twere better for an honest man
To sign, and so be safe; or to resolve,
Betide what will, against associations,
And, by retreating, shun them. To fly— I
reck

Not where: And, by that flight, t' escape
Feathers and tar, and thousand other ills
That loyalty is heir to: *'Tis a consummation*

Devoutly to be wished. To fly – to want –
To want? Perchance to starve: *Ay, there's the rub!*

For, in that chance of want, what ills may
come

To patriot rage, when I have left my all –
Must give me pause: – There's the respect
That makes us trim, and bow to men we
hate.

For, who would bear th' indignities o' th'
times,

Congress decrees, and wild convention
plans,

The laws controll'd, and inj'ries unre-
dressed, The insolence of knaves, and
thousand wrongs

Which patient liege men from vile
rebels take,

When he, sans doubt, might cer-
tain safety find,

Only by flying? Who would bend
to fools,

And truckle thus to mad, mob-
chosen upstarts,

But that the dread of something
after flight

(In that blest country, where, yet,
no moneyless

Poor wight can live) puzzles the
will,

And makes ten thousands rather
sign – and eat.

Than fly – to starve on loyalty. –
Thus, dread of want makes rebels
of us all:

And thus the native hue of loyalty
Is sicklied o'er with a pale cast of
trimming;

And enterprises of great pith and
virtue,

But unsupported, turn their
streams away,

And never come to action [3].

Как видим, автор стихотворения использовал форму и размер гамлетовского монолога, сохранил его напряженную тональность и даже использовал некоторые элементы первоисточника, придав им в новом контексте совсем иную смысловую окраску. У Шекспира Гамлет, колеблясь между бытием и небытием, пытается решить важные философские дилеммы, тогда как лирический герой этой приделки сосредоточен на злободневных политических проблемах.

Необычной для тогдашнего американского социума кажется и точка зрения, в поддержку которой был создан «The Pausing American Loyalist», так как это стихотворение является трибуной для высказывания про-британских, лоялистских взглядов, которые не пользовались большой популярностью в революционно настроенных американских колониях. Привлечение ассоциации с Гамлетом, одним из наиболее известных персонажей корпуса британской литературы, облеченным высоким моральным авторитетом, тут

*Курсивом выделены прямые цитаты из монолога Гамлета.

призвано создать позитивный имидж лоялизма, представить эту позицию как единственно возможную в условиях «безумия патриотов». Мотив сложного морального выбора реализуется здесь через оппозицию «трудности – возможность избежать трудностей» (“To fly – Ireck Not where: / And, by that flight, t' escape / Feathers and tar, and thousand other ill / That loyalty is heir to: / 'Tis a consummation / Devoutly to be wished” [3]). Лоялизм, по сути, изображается как мученический венец: таким образом актуализируются также определенные аллюзии к христианским заповедям, в частности, к призывам к смирению и «подставлению левой щеки» („There's the respect / That makes us trim, and bow to men we hate“ [3]).

Интересно, что тональность этого политически заангажированного монолога ощутимо отличается от шекспировского оригинала. Если Гамлет рассматривает борьбу и покорение как два равноправно возможных варианта и размышляет о людской нерешительности в абстрактном ключе, то нарратор в «The Pausing American Loyalist» предсказывает неизбежный крах лоялизма («But that the dread of something after flight / In that blest country, where, yet, nomoneyless / Poor wight can live) puzzles the will, / And makes ten thousands rather sign – and eat. / Than fly – to starve on loyalty» [3]).

Прибегая к стратегии транспонирования злободневной проблематики в плоскость «вечных» вопросов, автор этого стихотворения создал специфический контекст, в котором быстрое проблемные американского политикума представлялись такими же масштабными как экзистенциальные сомнения Гамлета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шекспир, В. Гамлет, принц Датский [пер. Б. Пастернака] / Трагедии. – М. : Эксмо, 2006. – С. 21–188.
2. Shakespeare in America. An Anthology from the Revolution to Now / ed.: J. Shapiro. – New York : The Library of America, 2013. – 764 p.
3. The Pausing American Loyalist [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.digitalhistory.uh.edu/learning_history/revolution/pausing_american_loyalist.cfm. – Дата доступа: 21.01.2018.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ТЕКСТЕ

Научный функциональный стиль отличается такими особенностями, как информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность и четкая связь между основной идеей и деталями) и объективность. Его стилевыми чертами являются также подчеркнутая доказательность, точность (однозначность), отвлеченность, обобщенность. Все научные тексты обладают указанными чертами в большей или меньшей степени, но у всех текстов обнаруживается преимущественное использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей данной сферы общения.

В рамках каждого функционального стиля можно выделить некоторые языковые особенности, влияние которых на процесс и результат работы переводчика весьма значительно. Так, в научном стиле это присущие данному стилю лексические, грамматические, синтаксические особенности. Среди лексических особенностей первостепенная роль принадлежит терминологии и специальной лексике [1, с. 383].

Ведущей формой научного мышления является понятие, поэтому почти каждая лексическая единица в научном стиле обозначает понятие или абстрактный предмет. Точно и однозначно называют и раскрывают содержание специальных понятий особые лексические единицы – термины. Термин – это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знаний или деятельности и являющееся элементом определенной системы терминов. Внутри данной системы термин стремится к однозначности, не выражает экспрессии и является стилистически нейтральным [2, с. 376].

Термины, значительная часть которых является интернациональными словами, являются условным языком науки. Наука медицина, как ни одна другая наука, оперирует огромнейшим количеством терминов. Характерной особенностью терминологического поля медицины является то, что оно постоянно пополняется новыми терминами. В современную научную медицинскую литературу каждый год вливаются все новые и новые термины-неологизмы. По этой причине отсутствующие в словарях новые термины обычно оказываются носителями наиболее важной для получателя сообщения информации, с целью извлечения которой и производится обработка иностранного научного текста.

Наиболее интенсивное пополнение терминологического состава языка происходит за счет нескольких процессов. Появляющиеся в результате новые

терминологические группы имеют тенденцию превращаться в сокращения. Современные англо-русские медицинские словари содержат многочисленные общеизвестные сокращения.

Усиление тенденции образования новых слов путем сокращения существующих слов или словосочетаний объясняется тем, что новообразованные терминологические группы в обычной медицинской статье приходится повторять постоянно, они громоздки и неудобны, поэтому и возникает естественное стремление сократить их.

Процесс перевода сокращенных терминологических групп в научных медицинских статьях не представляет затруднений на первом этапе перевода, так как сокращение, как правило, приводится сразу за впервые встреченным полным термином. Из всех видов сокращений наиболее часто употребляемыми в английском медицинском языке являются буквенные сокращения – первые буквы компонентов терминологической группы [3, с. 191–196].

В английской медицинской литературе существует целый ряд сокращений, понятных каждому врачу: *NS* – *Nervous System* ‘нервная система’; *CVS* – *Cardiovascular System* ‘сердечно-сосудистая система’; *GIT* – *Gastro-intestinal tract* ‘желудочно-кишечный тракт’; *BP* – *blood pressure* ‘артериальное давление’; *ACE* – *angiotensin-converting enzyme* ‘ангиотензин-превращающий фермент’ и многие другие.

Существуют следующие виды сокращений:

1. Буквенные сокращения (инициальный тип сокращения)
2. Слоговые сокращения
3. Усеченные слова
4. Стяжение

Попытаемся в данной работе рассмотреть, какие виды сокращений наиболее характерны для языка медицинской научной прозы. Приведем пример – отрывок из текста медицинской статьи “*Early Detection and Management of the High-Risk Patient with Elevated Blood Pressure*”:

“Coronary heart disease and stroke continue to be the leading causes of death and disability among adults from developed countries. Their prevalences are strongly related to the effects of many different risk factors, including high blood pressure (BP), cigarette smoking, dyslipidemia, and diabetes. Recognition that these cardiovascular (CV) risk factors often cluster together has focused attention on the concept of total CV risk. The lower the BP attained the better has been the prognosis of the hypertensive population. Even small reductions in BP are associated with large reductions in CV risk, especially in hypertensive patients with additional CV risk factors such as diabetes”.

Сокращения в данном отрывке не очень сложны, в тексте они приводятся сразу после полного термина и понятно, что сокращенная запись в научном тексте имеет только одну цель – уменьшение его объема из-за частого употребления термина при максимуме информации. Приведем следующий пример: “*Insulin-like growth factor 1 (IGF-1) provides protection against loss of dopaminergic neurons in animal models of Parkinson’s disease (PD). The aim of*

this study was to measure serum IGF-1 in PD patients and assess its correlation with the clinical presentation.”

Этот пример подтверждает, что термины усложняются по мере того, как переводчик сталкивается со все более специализированным текстом [4, с. 112–116].

Большую трудность представляют сокращения, если они встречаются уже в заголовках статей, например: “*Protective Effects of Statins Involving Both eNOS and tPA in Focal Cerebral Ischemia*” ‘Защитные воздействия статинов эндотелиальной N-O (окись азота) синтазы и тканевого активатора плазминогена при очаговой ишемии головного мозга’.

Проанализировав научные тексты медицинской направленности, можно сказать, что из всех видов сокращений английскому языку медицины присущи в основном буквенные сокращения. Реже всего встречаются в тексте сокращенные слова, представленные только первой буквой: *at 22 h – at 22 hours* ‘через 22 часа’; *P – pulse* ‘пульс’, *V – velocity* ‘скорость’, *r – right* ‘правый’. Существуют сокращения нескольких первых букв, например: *re – research* ‘исследование’; *proc – process* ‘процесс’; *temp – temperature* ‘температура’ и др.

Достаточно редко встречаются сокращенные словосочетания, которые произносятся чаще всего как названия букв, составляющих сокращение: *HBO – hyperbaric oxygenation* ‘гипербарическая оксигенация’; *OTS – overtraining syndrome* ‘синдром перетренировки (у спортсменов)’; *ECG – electrocardiogram* ‘электрокардиограмма’. Иногда можно встретить сокращения типа: *S/P – status post* ‘состояние после (заболевания, операции)’; *S/A – sugar/acetone* ‘сахар и ацетон’; *I/D – insertion/deletion* ‘введение и уничтожение’; *O/R – on request* ‘по требованию’; *p/h – per hour* ‘в час’; *y/o – year old* ‘лет’.

В ряде случаев буквенному сокращению подвергается только первый элемент, который произносится как алфавитное название данной буквы: *X-ray* ‘рентгеновский’; *B-blockers* ‘бета-блокаторы’; *B-adrenergic blocking drugs* ‘бета-адренергические блокаторы’; *Ca anatagonist* ‘антагонист кальция’; *H. Pylori* ‘геликобактер пилори’.

Так как сокращения употребляются достаточно широко в медицинском тексте, появляется определенное количество омонимических форм, и это создает трудности при выборе необходимого значения. Например:

wk – 1 weak ‘слабый’, *2 week* ‘неделя’; *sz – 1 seizure* ‘приступ, припадок’, *2 schizophrenia* ‘шизофрения’, *3 size* ‘размер’; *ht - 1 heat* ‘тепло’, *2 heart* ‘сердце’, *3 height* ‘высота’.

Инициальный тип сокращения многочленных словосочетаний – самое распространенное явление в медицинском языке. Наибольшее количество сокращений в англоязычной медицинской литературе представляет собой именно простое буквенное сокращение:

MI – Myocardial Infarction ‘инфаркт миокарда’;

HR – Heart Rate ‘частота сердцебиений’;

DM – Diabetes Mellitus ‘сахарный диабет’;

CT – *Computed Tomography* ‘компьютерная томография’;
BBB – *Blood Brain Barrier* ‘гемато-энцефалический барьер’;
CAD – *Coronary Artery Disease* ‘ишемическая болезнь сердца’;
ACBG – *Aortic Coronary Bypass Grafting* ‘аорто-коронарное шунтирование’;

PSCs – *Pancreatic Stellate Cells* ‘звездчатые клетки поджелудочной железы’;

QoL – *Quality of Life* ‘качество жизни’.

Приведем пример употребления словосочетаний, превратившихся в буквенные сокращения в следующем предложении:

„It has been long recognized that hypertension is often a part of a wider constellation of metabolic abnormalities that includes abdominal obesity, dyslipidemia, glucose intolerance, and insulin resistance, which are the main features of the metabolic syndrome (MS). MS is a relatively common condition in patients with hypertension ... The presence of MS has been shown to confer an increased risk of developing cardiac and cerebrovascular events.”

Но, пожалуй, более распространенными являются примеры терминологических групп, в которых приведенные выше инициальные сокращения становятся левыми определениями к определяемому слову. Определяемое слово, как правило, не сокращается, и мы получаем вот такие примеры комбинированных терминологических групп:

ACE inhibitor – *angiotensin-converting enzyme inhibitor* ‘ингибитор ангиотензин-превращающего фермента’;

ABP measurement – *ambulatory blood pressure measurement* ‘амбулаторное измерение кровяного давления’;

T-cells = helper cells ‘клетки-хелперы (типы иммунных клеток)’;

CV events ‘сердечно-сосудистые заболевания’;

LVS dysfunction – *Left Ventricular Systolic dysfunction* ‘систолическая дисфункция левого желудочка’.

Приведем пример заголовка статьи с таким видом сокращения: *„Corpus callosum abnormalities in Tourette syndrome: MRI-DTI study of monozygotic twins”*, где *Magnetic Resonance Index* – это индекс магнитно-резонансного исследования, а *Diffusion Tensor Imaging* – визуализация диффузного напряжения (метод измерения). В приведенном примере названия методов исследования являются левым определением к слову “*study*”. Все название статьи переводится следующим образом: ‘Патологии мозолистого тела при синдроме Туретта: изучение монозиготных (однойяйцовых) близнецов при помощи магнитно-резонансной томографии’.

Для типичного предложения из английской медицинской статьи наиболее характерным является употребление как полного сокращения словосочетания, так и словосочетания с сокращением в виде левого определения. Например: *„The presence of LVH in this group of patients indicates a need for a more aggressive management of CV risk factors in order to further prevent CV damage”*, где *LVH* – *left ventricular hypertrophy* ‘гипертрофия

левого желудочка’, *CV risk factors* ‘сердечно-сосудистые факторы риска’, *CV damage* ‘поражение сердечно-сосудистой системы’.

Итак, сокращение – это единица письменной речи, созданная из отдельных элементов более сложной исходной формы, с которой эта единица находится в лексико-семантической связи. По определению сокращение является более широким понятием, чем акроним или аббревиатура. Акронимы – это сокращения, фонетическая структура которых совпадает с фонетической структурой общеупотребительных слов. Например:

AIDS – Acquired Immune Defficiency Syndrome ‘синдром приобретенного иммунного дефицита’;

SAD – Seasonal Affective Disorder ‘сезонные эмоциональные расстройства’;

TENS – Transcutaneous Electrical Nerve Stimulation ‘чрескожная электрическая стимуляция нерва’.

В отличие от акронимов для образования аббревиатур используются только первые буквы слов, входящих в состав исходных терминологических групп:

rbi – request better information ‘требуется дополнительная информация’;

qid – ‘четыре раза в день’;

PFU – prepared for use ‘подготовленный к употреблению’;

EDD – expected day of delivery ‘ожидаемый день родов’.

Процесс перевода отсутствующего в словарях и справочниках сокращения выполняется в два этапа, первым из которых является декодирование сокращения, т.е. выявление исходной англоязычной формы. Вторым этапом является передача этой формы средствами родного языка, т.е. поиск такой эквивалентной формы в родном языке, которая наиболее точно передает выявленное содержание.

Таким образом, образование многокомпонентных терминологических групп – это неизбежный процесс в современной английской научной литературе. Эти громоздкие и часто неудобочитаемые терминологические группы имеют тенденцию превращаться в сокращения. В научном языке процесс образования новых сокращений значительно опережает все другие направления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1990. – 383 с.
2. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М. : Изд-во Флинта : Наука, 2002. – 376 с.
3. Зубова, Л. Ю. Аббревиатуры в медицине и их классификация: на материале английского и французского языков / Л. Ю. Зубова // Сопоставительные исследования : сб. науч. тр. – Воронеж, 2005. – С. 191–196.
4. Зубова, Л. Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений / Вест. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – №2. – С. 112–116.

ОСМЫСЛЕНИЕ СОЦИОКРИТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С.В. ЛУКЪЯНЕНКО

С.В. Лукьяненко (р. 1968 г.) – известный российский писатель-фантаст. В его творчестве социальное измерение обладает художественными приемами и средствами глубокого реалистического изображения мира посредством реалий, которые успешно внедрены и реализованы, например, в цикле романов «Дозоры», «Линия грез», «Лабиринт отражений», «Осенние визиты», «Квази» и т.д.

В творчестве С.В. Лукьяненко процесс осмысления социокультурных реалий распространяется на следующие области жизнедеятельности общества:

1. Популярная культура.

Наиболее популярные произведения данного автора относятся к жанру городского фэнтези, где сюжет разворачивается в уже существующих городах со своей историей и культурной жизнью общества. Самыми часто упоминающимися городами в произведениях данного жанра (цикл «Дозоры») являются Москва и Санкт-Петербург, где автор посредством напевания героями или же прослушивания музыкальных композиций групп из данных городов погружает читателя в соответствующую атмосферу того или иного времени. Примером могут послужить множественные вкрапления цитат или же самих текстов песен таких российских групп как «Сплин», «Воскресенье», «Пикник», «Беломорск», «Наутилус Помпилиус» и т.д. Однако автор не ограничивается упоминаниями лишь отечественных исполнителей в своих работах; на страницах его романов также появляются представители классической музыки, например В. Манфредини, И.С. Бах и др. Умение грамотно внедрить такую неотъемлемую часть любой культуры, как музыка, дает читателю возможность в какой-то степени приблизиться к состоянию героя и побывать на его месте.

2. Городской уклад жизни.

В большинстве произведений указанная выше категория реализуется за счет особенностей жанра городского фэнтези, а именно: обстановка, содержание, описание. Так, действие цикла романов «Дозоры» происходит в Москве, Киеве, Праге, Эдинбурге, Самарканде, Лондоне, Париже и Нью-Йорке. Основные действия в каждом из них автор иллюстрирует в наиболее популярных местах, например: Красная площадь, Останкинская телебашня, Британский музей и т.д., тем самым придавая большую реалистичность происходящего: «Казалось, что в самую страшную для Москвы ночь люди невольно должны были сидеть дома и ждать исхода, а все оказалось

наоборот... Ничего не опасаясь, как обычно второпях их становилось все больше и больше. Именно сегодня Останкино должно было собрать максимальное количество людей» [1, с. 314].

Городское фэнтези дает читателю возможность не только оказываться как в прошлом, настоящем, так и будущем городов, но и лицезреть альтернативную историю со всевозможными происшествиями и теоретически возможными событиями. Так, в романе «Квази» С.В. Лукьяненко из-за вируса большая часть человечества стала «восставшими» (авторский вариант слова «зомби»), а некоторые из них возвысились и стали «квази» – совершенными людьми. Главный герой романа Денис Симонов расследует смерть профессора, занимавшегося разработкой вируса, который способен убить всё взрослое население планеты. В других городах, таких как Санкт-Петербург, живут в основном «квази»: «Вы посмотрите сами, какое общество квази у себя построили! Питер теперь такой хороший город, я там на экскурсии был, там все на велосипедах ездят, везде чисто, дома шикарные построили и старые отреставрировали, никакой преступности, сплошь ученые и мастера, и заводы там знаменитые, вот мой комп – его в Питере сделали, на заводе “Заслон”. Никакая медицина не нужна, квази не болеют. И пенсии им не нужны, они уже не стареют. Ресурсы зря не тратятся, так можно и в космос летать, и на Земле построить справедливое общество! Идеальный мир! Настоящий коммунизм!» [2, с. 87]. Автор продемонстрировал свое видение альтернативного апокалипсиса, в результате которого мир может быть захвачен совершенной версией человечества.

3. Мифы и история.

Для большей достоверности С.В. Лукьяненко использует в романах и циклах многочисленные истории о войнах и событиях прошлого в диалогах героев. Автор не просто указывает на какие-то исторические факты, а внедряет их в художественное полотно того или иного произведения. Например, в дилогии «Линия Грез» автор указывает на легенды о короле Артуре, однако мифологические мотивы в большей степени касаются поиска священного Грааля, который представлен в качестве планеты. Особое значение придается больше самому поиску, поскольку герой верит, что, преодолев тяжелый путь, его в конце обязательно ждет награда. Главным героем является Кей Дач – телохранитель сына самого богатого человека Артура Кертиса. «Знаете, Кей, по преданию, этот замок принадлежал королю Артуру, – излишне торопливо сказал Кертис. – А стол, за которым мы сидим, тот самый Круглый Стол. Я подарил замок своему Артуру на день рождения» [3, с. 63]. На протяжении произведения автор указывает на сходства с мифами, например: меч Артура Эскалибур представлен в виде сильного тахионного оружия; Артур – властный и уверенный, тогда как Кей – язвительный и насмешливый; Кей называет Артура «королем» или «принцем» и т.д.

Как известно, цикл «Дозоры» состоит из шести романов: «Ночной Дозор», «Дневной Дозор», «Сумеречный Дозор», «Последний Дозор»,

«Новый Дозор», «Шестой Дозор». На протяжении всего цикла автор не только указывает на различные исторические события того или иного времени, но и обосновывает их с точки зрения данного художественного мира. Так, например, в романе «Ночной Дозор» светлый маг Ольга рассказывает о том, что ей пришлось пойти на компромисс с Темными, что привело к Октябрьской революции. Однако в «Сумеречном Дозоре» писатель также указывает на то, что данная революция являлась нацеленным экспериментом со стороны Светлых, который дал возможность повлиять на ход становления коммунизма в СССР: «Понимаешь, Антон, у коммунизма в России было три пути. Первый – развиться в прекрасное, чудесное общество. Но это противно природе человека. Второй – выродиться и сгинуть. Так и случилось. Третий – превратиться в социал-демократию скандинавского типа и подмять под себя большую часть Европы и Северную Африку. Увы, среди последствий этого пути – разделение мира на три противостоящих блока, рано или поздно – глобальная война. Но еще до того люди узнали бы о нашем существовании, истребили или подчинили себе Иных» [4, с. 354]. Описывая возможные варианты хода истории, автор дает читателям возможность задуматься над возможностью иного исхода исторических событий.

Для достижения большей достоверности художественного мира автор внедряет в цикл множество знаменитых людей, например, Жанну д'Арк: «Подробно разбиралась история Жилия де Реца, оруженосца Жанны д'Арк. Жанна была очень слабенькой Темной Иной, “ведьмой седьмого ранга”, что, впрочем, не мешало ей совершать поступки большей частью благородные» [4, с. 354]. Именно по причине вмешательства в жизнь других людей она и оказалась во власти Инквизиции Иных, которая предрешила ее дальнейшую судьбу. Главой Ночного дозора Шотландии является Т. Лермонт – шотландский бард XIII века, а Темный Пророк в «Сумеречном дозоре» – английский изобретатель и поэт Э. Дарвин, который также является одним из наиболее значимых деятелей британского Просвещения. Имя главы Дневного дозора Москвы Завулон автор позаимствовал из Ветхого Завета, где тот был одним из двенадцати сыновей Иакова и последним из шести сыновей, рожденных Лией. В песне Деворы из Ветхого Завета говорится: «Завулон – народ, обрекший душу свою на смерть». Глава Ночного дозора Москвы Гесер – один из борцов с силами хаоса и истребитель демонов из монголо-тибетского фольклора. Знаменитый литературный персонаж Носферату или же Дракула ирландского романиста А.Б. Стокера также упоминается Гесером на страницах романа «Ночной дозор» как высший вампир из далёкого прошлого. Волшебник из кельтских мифов про короля Артура Мерлин являлся светлым магом, однако ради предотвращения гибели короля, он совершил ряд деяний, после которых стал Темным. Персонажи из скандинавской мифологии Фафнир и его брат Регин в данной вселенной являются великими темными магами, на истории которых С.В. Лукьяненко построил сюжет второй и третьей части романа «Дневной дозор».

Итак, анализируя большинство произведений С.В. Лукьяненко, можно прийти к выводу, что, несмотря на то, что они принадлежат к жанру фантастики и фэнтези, их сюжеты находятся на грани между существующим и виртуальным миром и включают порой нереальные образы и ситуации; они сохраняют в себе реалистические очертания. Они реализуются через социокритическую направленность, а именно, посредством социокультурных реалий, которые распространяются на следующие сферы жизни действительности: популярная культура, религия и вера, городской уклад жизни, мифы и история. Все это позволяет читателям погрузиться в соответствующую атмосферу, в место того или иного времени и города, стать свидетелем общественных отношений, переосмыслить свои взгляды на образ и условия жизни, а также посмотреть на альтернативный ход истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукьяненко, С. В. Ночной Дозор / С. В. Лукьяненко. – М. : АСТ, 2013. – 381 с.
2. Лукьяненко, С. В. Квази / С. В. Лукьяненко. – М. : АСТ, 2016. – 352 с.
3. Лукьяненко, С. В. Линия Грез. Императоры иллюзий / С. В. Лукьяненко. – М. : АСТ, 2002. – 669 с.
4. Лукьяненко, С. В. Сумеречный Дозор / С. В. Лукьяненко. – М. : АСТ, 2005. – 448 с.

ОСНОВНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 70-Х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ

Несмотря на общие тематические и формальные черты, в «женской» литературе принято различать течения, в основе которых непохожесть писательниц в их взглядах на феминизм и связанные с ним эстетические постулаты. Наиболее распространенным является разделение на традиционную литературу и новую, которая возникла под влиянием интернациональных женских движений 60-70-х годов 20 века и направлена против мужской литературной традиции.

В 70-е годы XX века в женском литературоведении появляется так называемая *исповедальная литература*. Характерными особенностями этого жанра оказались отсутствие четкого сюжета, частое описание бытовых сцен, проблем повседневной жизни, стремление авторов к передаче литературными средствами оттенков внутреннего мира героини. Так, *женская литература рефлексировала на «новую субъективность»*¹, где ведущими авторами оставались мужчины (П. Хандке, П. Шнайдер, Б. Штраус, Г. Рот).

Это направление характеризовалось особым доверием к собственному «я», еще не совсем привычным для авторов-женщин. Женская субъективность являла читателю больше противоречий, чем мужская, поэтому, стремясь освободиться от навязанной ей социумом роли, женщина отказывалась от части субъектно-объектных отношений в контексте традиционных связей между полами. В произведениях данного направления наметился отказ от мужских литературных канонов. Повествуя о своей жизни, женщина как бы получила возможность самостоятельно конструировать её. Система персонажей, авторская интерпретация героев, сама форма повествования переросли в своеобразный способ организации материала, в дополнительное выразительное средство.

Одним из ведущих жанров исповедальной литературы признана автобиография. Форма автобиографии неотделима от развития женского самосознания. Вышедший в 1970 году автобиографический роман Хильдегард Кнеф «Дарённый конь» привлёк внимание широких читательских кругов, хотя некоторые критики относят его к «массовой» литературе.

Авторы «женской» литературы в конце 60-х и в 70-е годы предприняли успешную попытку языковыми и эстетическими средствами придать

¹ Новая субъективность - направление в немецкой литературе 70-х, представители которого разрабатывали тематику частной жизни, снов, фантазий, личного опыта.

субъективно-аутентичным переживаниям и мироощущениям литературную форму. Они изображали специфически женские переживания и конфликты, но рассматривали их в более широком контексте, а не только в зависимости от патриархата. Например, роман Гизелы Эльснер «Подростающее поколение» (1968), где характеры выписаны, подавляюще гротескно с тенденцией дегуманизации их взаимоотношений.

Произведение Габриэлы Воман «Серьёзное намерение» 1970 представляет собой своеобразный протокол ряда дней жизни героини в клинике после операции с оценками прошлого опыта, состоящего из попыток, неудач, супружества, любви. Это индивидуальный, выполненный в духе магического реализма, анализ жизни в преддверии смерти, авторский поиск пограничного состояния, когда всё проявляется в истинной сущности.

Писательницы остро чувствуют социально-политические конфликты своего времени и выдвигают на первый план в 70-е годы проблему самоидентификации и самоутверждения женщины в обществе. Примером такой литературы можно считать книги «Юлия или обучение хорошему пению» (1980) Хельги Шютц, «Вчера было сегодня» (1978) и роман Карин Штрук «Классовая любовь» (1973).

Для К. Штрук творчество стало актом освобождения, мучительным осознанием себя, зовом помощи, в котором отразились физический и духовный опыт молодой женщины, которая делает свой выбор. Эксперимент выразился в том, что для передачи особенностей женской сексуальности автору не хватало старого словарного запаса, и она обновляла его нахождением новой семантики слов, аллюзиями. Писательница не теоретизировала и не уходила в абстракции. Ею двигала жажда познания, её изучение жизни шло через пережитое, известное, повторно оценённое.

Формальная сторона творчества наиболее наглядно отразила искания писательниц. В произведениях художественно-документальных жанров (письмах, мемуарах, дневниках, автобиографиях) изменения, происходившие в сознании женщины, заметны даже на первый взгляд. Их настроение часто меланхолично, иногда уныло, даже пессимистично. Оно передаёт женское мироощущение вполне адекватно и правдиво.

Примером литературы такого плана можно также считать дневники и письма рано Макси Вандер, опубликованные в книге под названием «Доброе утро, красавица» (1978). Криста Вольф охарактеризовала появление этого произведения как своевременное: «Книга отобразила ещё не озвученное ожидание. Она появилась достаточно рано, чтобы удивить нас, и не слишком рано, чтобы быть отвергнутой. И только прочитав её, мы поняли, как она нам нужна. Книги не должны удовлетворять потребности, но порождать их» [1, с. 56].

В ряде произведений писательниц этого десятилетия уже заметен и отказ от «новой субъективности», прослеживающийся в показе ракурса самоопределения героинь. Противоречие заключается в том, что женщина традиционно выступает хранительницей устоев, требующих от неё определённых жертв. В самоотверженности она обретает собственное «я», а

литературные способы воплощения логической последовательности в стиле метафоричны и закодированы в нереальности существования, в пребывании между жизнью и смертью, в призрачности образов. Иногда это проявляется в фантастических формах.

Таковы женщина-вампир или человек, превращающийся в дерево, из романа Ренаты Расп «Не уродившийся сын» (1967). В творчестве Р. Расп, как в зеркале, отразились пришедшие в Европу из Америки тенденции поп-литературы. Они и в описании на разговорном языке событий повседневности, и в подозрительном отношении к «высокому» стилю, к сильным чувствам.

Интерес современных писателей ФРГ к психоанализу в 70-е наглядно отразился в творчестве писательницы Габриэлы Воман. Она одной из первых перешла от прозы концептуальной к прозе психологической. Объектом её пристального внимания стал человек «общества потребления». В своих рассказах-миниатюрах автор показала, как капиталистическая среда навязывает всем свою бесчеловечную мораль. Многие персонажи Воман несчастны, хотя и живут, по их же словам, «не хуже других» [2, с. 414].

Женская эмансипация, как признанная тема в немецкоязычной литературе периода 1970-80-х годов, акцентировала внимание на специфической инаковости женского «я» в борьбе с антагонизмом окружающего мира и собственной слабостью. Поэтому в произведениях феминистской литературы прямо или косвенно художественное воплощение получила тема равноправия полов, иногда с явной призывной (агрессивной) направленностью. Например, Франциска Линкерханд, героиня одноименного романа Бригитты Райман «Франциска Линкерханд» (1974), открыто критикует женщин, которые боятся использовать свое право на самоопределение, и призывает их строить жизнь независимо от мужчин [3].

Женский роман воспитания личности, оформившийся как оппозиционный традиции жанр, вытеснялся в 70-е идеологической направленностью содержания, и структурой построения нового типа романа, отличавшегося в жанровом плане акцентом на самосознании, самоидентификации, эмансипации.

Бригитта Райман своим творчеством завершила переход к новому. Она была награждена литературными премиями, как представительница Биттерфельдской школы, которая своими произведениями «Прибытие в будний день» (1961) сформулировала девиз так называемой «литературы прибытия»¹ о женщине в социалистическом обществе.

Женское мироощущение соотносится с развитой самодостаточной личностью, а основными составляющими женского характера признаются душевное равновесие, внутренняя самостоятельность, четкая жизненная позиция, настойчивость в достижении поставленных целей. При реализации

¹ Литература прибытия – направление в литературе ГДР 60-х годов, представленное молодыми писателями.

всего этого литературно-стилистическими приёмами особо важна роль художественной речи персонажей, внутренний монолог героинь, значение ассоциативного потока сознания, пародирование, игра с материалом в духе постмодернизма.

В 1974 году К. Вольф опубликовала свои «Три невероятные истории» под общим названием «Под липами». Заглавная повесть выстраивает из кусков разного времени и уровней сознания своего рода прогулку-сон, во время которой персональная рассказчица вступает в конфронтацию с прошлой неудачной любовью и в результате вновь обретает себя.

Пародией на Э.Т.А. Гофмана звучит в сборнике название повести «Новые жизненные воззрения кота», где в центре внимания оказываются записки кота, чей хозяин – профессор психологии, работает над проектом «Тотальное человеческое счастье». Здесь автор отдаёт дань ставшему актуальным постмодернизму с его приёмами пародии, иронии и интертекстуальности.

Третья повесть ‘Опыт на себе’ (*Selbstversuch*) представляет собой доклад женщины, добровольно согласившейся на эксперимент по превращению её в мужчину, а затем возвратившейся в прежнее состояние.

Сатирически произведение заострено против современных негуманных понятий научного поиска. Интересно здесь умение автора проникнуть в глубины женского сознания и мироощущения, сравнение внутреннего мира женщины и мужчины с опорой на модные элементы психоанализа.

В статье «Женский язык, женская литература» в 1978 году писатель Эберхард Паниц говорил о больших возможностях, открывавшихся для женщины-писательницы ГДР. Но он отказывался принимать термин «женский язык», подвергал сомнению само его существование: «В ГДР ведущее место занимает одна женщина – Анна Зегерс. Для многих в нашей стране, кто начал писать после войны, она указывала путь: её антифашистская социалистическая позиция, её характер, её ангажированная проза, честный, правдивый язык. Разве это женский язык?» [4, с. 71].

В этой же статье Э. Паниц отмечал, что именно в 70-е произошли значительные положительные перемены в обществе, которое по-особому внимательно взглянуло на «женскую» литературу и поднятые ею вопросы эмансипации. Писатель-критик отказывался делить литературу на мужскую и женскую, заявляя: «Есть хорошая и плохая литература, созданная мужчинами и женщинами», – и далее: «Литература – не игра в шахматы. Здесь нет отдельных соревнований, нет более мягких условий для женщин. Не все мужчины фанатики, но и не все женщины реалистки в душе» [4, с. 74].

Практически все писательницы в 70-е годы затрагивали в своих произведениях тему свободы женщины. Проблема эта нашла свое преломление в борьбе за право определять собственную судьбу и личную жизнь, в жажде свободы при выборе друзей, мужчины, профессии, в поиске независимости самовыражения в творчестве, самоутверждения в рамках и за рамками социума и т. д.. Именно идея абсолютизации свободы женского «я» оказывается центральной для романа «Линьки» (1975) швейцарской

писательницы Верены Штефан. Не случайно в лейтмотив произведения прорастает фраза героини «человек моей жизни – это я» [5].

Те же мотивы звучали в 70-е и в творчестве австрийской писательницы и поэтессы Ингеборг Бахман. Правда, в отношении концепции женской судьбы она более категорична. Повседневную жизнь автор образно сравнила с убийством, ежедневно совершаемым людьми в западном обществе индивидуализма и отчуждения. Мотиву посвящен сборник рассказов «Симультан» (1972). Литературный сюжет построен на описании жизни пяти женщин, пытавшихся утвердиться в мужском мире. Типология женских образов строилась на индивидуализме и характеризовалась бесчувственностью и безразличием социума. Трагизм проявляется в том, что героини вместе со свободой обретают одиночество.

О влиянии на женскую судьбу бытующих в обществе гендерных представлений и стереотипов говорит в романе «Откуда в море соль» (1977) австрийская писательница Бригита Швайгер. Героиня романа страдает от дисгармонии, так как развитие её личности ограничено рамками выполнения одной функции – жены. Это ограничение неминуемо ведет к деформации личности и вызывает у нее протест. Результатом эмансипации становится попытка создать идеальные отношения с другим мужчиной, но и он, впоследствии, вынуждает её сделать аборт.

Б. Швайгер подвела читателя к своеобразию проблемы личности протагонистки в современном обществе: это проблема женщины, которой с детства внушали, что «главное, чтобы всё было прилично» [6]. И даже во взрослой жизни она вынуждена следовать навязанным ей правилам. Изменить что-либо в обществе, уже выработавшем свою систему оценок и гендерные стереотипы, невозможно. К такому пессимистическому финалу приходит Б. Швайгер.

Проблематика «женской» литературы 70-х годов, представляющая собой интерпретацию героинь/героев авторами, многогранна, противоречива, часто тематически полярна. Она тесно связана с попытками выражения средствами литературы специфических женских ассоциаций, переживаний, особенностей внутреннего мира. Для неё центральными стали вопросы свободы самоидентификации и самоутверждения женщины в обществе, критика мужского превалирования, борьба против стереотипов и условностей, равноправие полов.

Большинство женских произведений, разрабатывающих женскую проблематику, как правило, проникнуто пафосом иронии, безысходности, пессимизма.

Женская проблематика зависит на каждом временном витке от событий, от социальной жизни современности, от идей и веяний литературной моды, и, конечно, от мировоззренческой позиции самих авторов. Как категория содержания, проблематика (интерпретация героини / героя автором) многообразна и реализуется напрямую и опосредованно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wolf, C. Berührung. Maxie Wander: "Guten Morgen, du Schöne" / C. Wolf // NDD. – 1978. – №2. – S. 53–63.
2. Стежинский, В. Литературная борьба в ФРГ. Поиски, противоречия, проблемы Москва / В. Стежинский, Л. Черная. – М. : Советский писатель, 1978. – 430 с.
3. Райман, Б. Франциска Линкерханд / Б. Райман. – М. : Прогресс, 1977. – 567 с.
4. Panitz, E. Frauensprache, Frauenliteratur / Eberhard Panitz // NDJ. – 1978. – № 2. – S. 70–75.
5. Stefan, V. Häutungen / V. Stefan. – Frankfurt am Main : Fischer (Тб.), 2001. – 158 S.
6. Швайгер, Б. Откуда в море соль [Электронный ресурс] / Б. Швайгер // Иностранная литература. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://www.magazines.russ.ru/inostran/> 2002/1/. – Дата доступа: 25.12.2018.

ПРАБЛЕМАТЫКА І ПАЭТЫКА «ПРА-ФАЎСТА» Ё.В. ГЁТЭ

Эвалюцыя гётэўскага «Фаўста» – гісторыя шасцідзясяцігадовага стварэння галоўнай справы ўсяго пісьменніцкага жыцця геніяльнага паэта. Гэтая гісторыя сапраўды ўражвае нас сваёй унікальнасцю, неабсяжнасцю, няспыннасцю творчага генія ў пошуках ісціны і сэнсу чалавечага жыцця. «Фаўст» – галоўны і выніковы твор Гётэ, які, як вядома, дапрацоўваўся і рэдагаваўся ім да апошніх дзён жыцця, і толькі ўжо пасля смерці аўтара з’явіўся перад чытачом ў поўным выглядзе ў статомным веймарскім Збору твораў пісьменніка.

Паспрабуем прасачыць на прыкладзе аналізу Трох «Фаўстаў» Гётэ – трох твораў, напісаных у розныя часы, кожны з якіх мае сваю асаблівую функцыянальную значнасць, адлюстроўвае патрабаванні часу свайго ўзнікнення і вельмі важны для ідэйнага асэнсавання аўтарскай задумы – «Пра-Фаўста» (“Urfaust”, 1769–1773), першай (1806) і другой (1825–1832) частак «Фаўста» і лібрэта да оперы А. Г. Радзівіла, якое было дапрацавана Ё.В. Гётэ ў сувязі з асаблівасцямі жанру тэатральнай пастаноўкі (1814–1819) – якія змены адбываліся ў працэсе эвалюцыі сюжэта ў аспекце жанравых і стылёвых характарыстык.

Ранні этап творчасці Гётэ прыпаў на час, калі ў літаратуры пачынае фарміравацца новы мастацкі напрамак, процілеглы рацыянальнаму класіцызму Ёгана Крысціяна Готшэда. Пачынаецца рух таленавітых маладых пісьменнікаў на чале з Ёганам Готфрыдам Гердэрам, яны выступалі з ідэяй роўнасці ўсіх людзей, незалежна ад паходжання, рэзка крытыкавалі сацыяльнае становішча ў грамадстве, абаранялі чалавечую годнасць і ўслед за Жан-Жакам Русо заклікалі вярнуцца «назад да прыроды», адмовіцца ад тыраніі, рабства, абмежаванасці. Пачыналі з’яўляцца творы, у якіх выказвалася незадаволеннасць існуючым парадкам жыцця, адстойвалася свабода творчай асобы, сцвярджалася ўнікальнасць «бурных геніяў», услед за Готфрыдам Эфраімам Лесінгам і Фрыдрыхам Готлібам Клопштакам пракламаваўся самабытны шлях развіцця нацыянальнай культуры. Пачыналася эпоха “Sturm und Drang (буры і націску)”.

Не дзіўна, што народная легенда пра дзівака-мага Фаўста, геніяльнага вучонага, прафесійныя нормы якога рэзка супярэчылі нормам яго эпохі, так прыцягвала ўвагу прадстаўнікоў «Буры і націску», ці шцюрмераў. З’явілася цэлая плеяда твораў фаўсціяны: «Ёган Фаўст» Паўля Відмана, сцэнкі Я. Ленца, драма «Жыццё і смерць доктара Фаўста» Фрыдрыха Мюлера, раман Ф.М. Клінгера «Фаўст, яго жыццё, дзе і яго звяржэнне ў пекла». У 1772 годзе быў завершаны «Пра-Фаўст» Ё.В. Гётэ.

Мы не можам дакладна вызначыць час, калі пачынаецца праца над «Пра-Фаўстам», але першы ўспамін пра гэтага героя сустракаецца ў камедыі «Сувінаватыя» (“Mitschuldigen”, 1769). У 1772 годзе рукапіс п’есы быў завершаны, а крыху пазней знакамiты аўтар «Пакутаў маладога Вертэра» і «Гёца фон Берліхінгена з жалезнай рукой» прадставіў на суд веймарскаму грамадству свой новы твор. Дэкламацыя «Пра-Фаўста» (“Urfaust”) – першага варыянта першай часткі «Фаўста» – адбылася ва ўтульным пакойчыку гасцінай герцагіні Ганны-Амаліі, якая падтрымлівала пісьменнікаў і была вялікай аматаркай літаратуры. Можна не сумнявацца ў тым, што ўжо тады тое кола выбраных, для якіх упершыню гучаў «Фаўст», магло адчуць тытанізм парываў галоўнага героя, трагічнасць кахання неспакойнага генія і простаі, непрыкметнай дзяўчыны. Пасля дэкламацыі да Гётэ звярнулася фрэйліна герцагіні-маці Луіза фон Хёххаўзэн з просьбай даць ёй рукапіс на пэўны тэрмін, каб можна было перапісаць твор. Праз некаторы час аўтар гэтай трагедыі, маючы звычай знішчаць чарнавікі няўдалых твораў, пазбавіўся ад рукапісу. А ў 1887 г. даследчык творчасці Гётэ Эрых Шміт знойдзе ў архіве Луізы фон Хёххаўзэн першапачатковы варыянт «Фаўста». Тэкст, які захаваўся для нашчадкаў, прынята называць «Пра-Фаўстам» (“Urfaust”).

Што гэта за твор? У чым яго адметнасць? Перш-наперш, незвычайнай з’яўляецца яго кампазіцыя. У адрозненне ад першай часткі «Фаўста» (а першапачатковы рукапіс з’яўляўся асноўным сюжэтным стрыжнем для яе), «Пра-Фаўст» не мае ўступу. Тры пралогі былі напісаныя Гётэ значна пазней. Пачатак шцюрмерскага «Фаўста» – маналог галоўнага героя: “*Hab nun, ach, die Philosophen...*” [1, S. 367] – «Ах, філасофію здабыў...» (Тут і далей падрадкавы пераклад наш. – Т.С.), які выражае расчараванне ва ўсіх яго навуковых пошуках. Адрозна адчуваецца схільнасць паэта да канкрэтыкі ва ўжываннях азначальных артыкляў (“*die Philosophie*”, “*die Theologie*”), ва ўдакладненнях (“*Heisse Doktor und Professor gar*” [1, S. 367] – у канчатковым варыянце паказана паслядоўнасць “*Heisse Magister, heisse Doktor gar*” [1, S. 17]; “*Nun werd ich tiefer tief zunichte!*” [1, S. 367] – «Зараз прыйдзе мне найстрашнейшая [найглыбейшая] пагібель!»; “*Es wird mein schoenstes Glueck zunichte!*” [1, S. 17] – «Маё цудоўнае шчасце будзе знішчана!»).

Малады Гётэ дэманструе таксама ў тэксце асаблівасці арфаграфіі, якія адрозніваюцца ад прынятай нормы: ужывае імператывы, дзеясловы першай і трэцяй асобы адзіночнага ліку без канчатка “e” (“*Bild mir nicht ein, / ich koennt was lehren*”, “*Es moecht kein Hund so laenger leben!*” [1, S. 367]), гэты канчатак ён ігнаруе таксама ў назоўніках і прыметніках (“*Und ziehe schon an die zehen Jahr’...*”, “*Meine Schueler an der Nas’ herum / Und seh...*”, “*Dafuer ist mir auch all Freud entrissen*” [1, S. 367]).

Імкненне Гётэ надаць мове твора крайнюю напружанасць выяўляецца на фанетычным узроўні ў тым, што вельмі часта можна сустрэць выпаданне галоснай літары на мяжы марфем ці слоў, што прыводзіць да збегу зычных (“*irdsche*” замест “*irdische*”, “*ich kenns*” замест “*ich kenne es*” і інш.). Усё гэта набліжае тэкст твора да народнай гаворкі. Экспрэсію маналогу Фаўста

надаюць шматлікія сказы пабуджальнага характару, ужыванне полісіндэтанаў і шматлікіх паўтораў слоў і цэлых фразавых адзінак: “*Mit angeraucht Papier besteckt, // Mit Glaesern, Buechsenrings bestellt, // Mit Instrumenten vollgestopft – // Das ist deine Welt, das heist eine Welt!*” [1, S. 367] – («Упрыгожаны абкуранай паперай, // Застаўлены шклом, слоікамі, // Цалкам набіты інструментамі, // Рэчамі прадзедаўскіх часоў, – // Такі твой свет, і гэта называецца светам?»).

Вершаваны памер Knittelvers, якім размаўляе галоўны герой, адсылае нас да твораў нямецкіх мейстэрзінгераў эпохі позняга Сярэднявечча. У творах «Народнай кнігі пра доктара Фаўста» Лесінга і іншых нямецкіх аўтараў, якія звяртаюцца да тэмы Фаўста, тэкст праявіўся. Пад уплывам Гердэра – ідэйнага тэарэтыка шцюрмераў – Гётэ вывучаў народную паэзію і дзякуючы гэтаму адкрыў для сябе творчасць нюрнбергскага шаўца Ганса Сакса, аўтара шматлікіх вершаваных прыпавесцяў, шванкаў, трагедый і камедый, напісаных ім для народнага тэатра, шматлікіх фастнахтшпіляў (калядных жартоўных п’есак).

Рознаскладовы Knittelvers (літаральна «дубовы верш» – пагардлівая назва, якая з’явілася для абазначэння падобнага тыпу вершу ў XVII ст., яго яшчэ называюць гутарковым вершам з сілабічнымі зрухамі націскаў) Ганса Сакса вельмі блізкі да жывой размоўнай мовы, гучыць лёгка і натуральна. Гётэ часта ўстаўляе ў рэплікі Фаўста характэрную для народнай паэзіі простамоўную лексіку: “*Da steh ich nun, ich armer Tor, // Und bin so klug, als wie zuvor. // Heisse Doktor und Professor gar, // Und ziehe schon an die zehen Jahr’ // Herauf, herab und quer und krumm // Meine Schueler an der Nas’ herum // Und seh, dass wir nichts wissen koennen, // das will mir schier das Herz verbrennen*” [1, S. 367] – «Дык хоць чытаў я процьму кніг, // А глуду не набраўся ў іх. // Магістр я, доктар – а між тым // Гібею ў склепе пыльным і пустым // І дзесяць год наўпрост-наўкос // Ваджу людзей даверлівых за нос, // Хоць і падказвае мне сэрца, // Што нельга да ўсяго даймецца» (Тут і далей паэтычны пераклад Васіля Сёмухі) [2, с. 162].

Жывая размоўная інтанацыя Knittelvers’а дапамагае аўтару перадаць усё багацце думак і пачуццяў, якія напаўняюць галоўнага героя. З самых першых радкоў першага маналога Фаўста галоўны герой перажывае цяжкі крызіс: аказаліся бессэнсоўнымі ўсе тыя веды, якія ён здабываў шляхам шматгадовай працы над кнігамі. Але прага пазнання яшчэ больш непакоіць яго сэрца, і Фаўст бачыць для сябе выйсце ў іншай цудадзейнай кнізе – кнізе Прыроды (тут нельга не ўбачыць уплыў ідэй русаізму). Фаўст глядзіць на знак макракосму і прызнаецца, што ён яшчэ далёкі ад гэтага: “*Wie alles sich zum Ganzen webt, // Eins in dem andern wuerkt und lebt! // Wie Himmelskraefte auf und nieder steigen // Und sich die goldnen Eimer reichen! // Mit segenduftenden Schwingen // Vom Himmel durch die Erde dringen, // Harmonisch all das All durchklingen!*” [1, S. 369] – «Нішто адвольна цэласці не рве, // Усё ўзаемнай еднасцю жыве! // Нябеснай сілай свецяцца паўсюды // Быцця крыштальныя сасуды. // І сіле той няма запруды – // На крылах у гармоніі чароўнай // Усе часцінкі і сасуды роўны» [2, с. 164].

У прыродзе Фаўст бачыць тое, чаго яму так не хапае – гармонію, цэласнасць, еднасць. Зварот да Духа Зямлі, які сімвалізуе няспыннае развіццё жыцця і прыроды ў пастаяннай чарзе смярцей і нараджэнняў (што пазней будзе сфармулявана Ё.В. Гётэ як канцэпцыя “*stirb und werde!*” (‘памры і адрадіся!’) – гэта спроба Фаўста вярнуцца да першакрыніцы – Прыроды, у кожнай часціцы якой прысутнічае Бог (уплыў спіназізму). У сутыкненні з сіламі прыроды Фаўст перажывае яшчэ адну трагедыю: аказваецца, яго чалавечыя магчымасці не супадаюць з тытанічнымі памкненнямі. Размова з Духам Зямлі перарываецца неўзабаве з’яўленнем фамулюса Вагнера, для якога вера ў навуковыя веды з’яўляецца найвышэйшым аўтарытэтам. Мова фаўставага антаганіста таксама складаная, яна перанасычана словамі лацінскага паходжання (“*deklamieren*”, “*profitieren*”, “*Komoediant*”), лацінскімі афарызмамі (“*Ach Gott, die Kunst ist lang // Und kurz ist unser Leben!*” – “*Ars longa vita brevis est!*”). Гэты дыялог – не толькі сутыкненне розных пунктаў погляду на прадмет навукі, у ім – сутыкненне расчараванага чалавечага досведу з натхнёным юнацкім аптымізмам, светапогляду чалавека Новага часу з ўяўленнямі Рэнесансу.

Першая сцэна «Ноч» (“*Nacht*”) рэзка абрываецца. Як і многія сцэны трагедыі «Пра-Фаўст», яна мае фрагментарны характар, і гэта тлумачыцца, магчыма, тым, што для Гётэ трагедыя была проста невялічкай замалёўкай, першай спробай, з якой належала яшчэ шмат папрацаваць з цягам часу.

Наступная сцэна – “*Mephistofeles – Student*” – з’яўляецца працягам фаўстаўскай думкі пра марнасць сухіх навуковых ведаў. Эпізод пачынаецца з выхаду Мефістофеля ў абліччы ўніверсітэцкага прафесара. Такое раптоўнае з’яўленне можна патлумачыць толькі тым, што чытач вельмі добра знаёмы з сюжэтам Народнай кнігі і яму не цяжка будзе здагадацца, хто хаваецца пад прафесарскай мантыяй. У адрозненне ад першай сцэны, у гэтай вельмі моцныя яшчэ субектыўныя перажыванні аўтара. Тут зашмат побытавых падрабязнасцей, якія надаюць урыўку рэалістычны каларыт. Пазней Гётэ скароціць сцэнку на 79 радкоў. Нягледзячы на тое, што мова герояў багатая на вельмі ўдалыя моцныя абароты, правінцыяналізмы і фразеалагізмы, ёсць шмат не да месца ўжытых нядбайнасцей, якія сведчаць яшчэ раз аб тым, што эпізод, як і твор цалкам, мелі характар эскізу. Сатырычная размова Студэнта (пазней Гётэ назаве гэтага персанажа Вучнем (*Schueler*)) і «прафесара» Мефістофеля часамі перарастае ў сарказм: Студэнт робіць камплімент Мефістофелю, якога лічыць за настаўніка, і ў гэтым адчуваецца здэклівы кпін з фальшывай вучонасці прафесараў.

Невядома, якім чынам Мефістофель і Фаўст раптам апынаюцца ў піўніцы Аўэрбаха ў Ляйпцыгу. У адрозненне ад наступных з’яў гэтая сцэна напісана прозай, за выключэннем дзвюх песенек (“*Es war ein Ratt im Kellernest*” і “*Es war einmal ein Koenig*”). Гэтыя песні Гётэ не задумваў спецыяльна для «Пра-Фаўста», паколькі іх можна знайсці ў яго зборніках ранняй лірыкі, як і песенькі Грэтхен, напісаныя ў фальклорнай стылізацыі. Эпізод гулянткі студэнтаў быў узяты Гётэ з народнай кнігі, але пад яго прамым сцэна набывае новае гучанне. Трэба адзначыць, што, пачынаючы з першай сцэны, паступова

адбываецца спад танальнасці: ад узвышанага маналогу Фаўста, які прасякнуты нотамі трагізму, да пірушкі ў піўніцы, дзе паказваецца разбэшчанае маладых людзей, што праводзяць маладыя гады ў марнатраўстве. У «Пра-Фаўсце» «Песня пра пацука» гучыць з вуснаў Фроша, калі ж Гётэ перапіша гэты матэрыял у першую частку, ён перадае яе іншаму персанажу – Брандэру. Ролю мага-чарадзея, які хоча правучыць недарэчных студэнтаў, выконвае Фаўст, а ў канчатковым варыянце – Мефістофель.

Сцэна “Landstrasse” («На дарозе») вельмі кароткая і ў канчатковым тэксце адсутнічае. Фаўст і Мефістофель, скачучы на конях па шырокай дарозе, бачаць невялікую сялянскую хатку, Мефістофеля напалохаў крыж, які быў наперадзе. Рытміка верша вельмі дакладна перадае і тупат конскіх капытаў, і хваляванні герояў. Пазней Гётэ напіша падобную сцэну, якая будзе знаходзіцца напрыканцы твора, вельмі трагічную і драматычную паводле гучання. Матыў кароткіх сцэн быў запазычаны аўтарам у Шэкспіра.

Трагічная гісторыя кахання Фаўста і Маргарыты была створана ў «Пра-Фаўсце» цалкам. З дваццаці адной сцэны сямнаццаць прысвечаныя апісанню падзеяў, якія адбываюцца з гэтымі героямі. Малады Гётэ з апантанасцю і захапленнем пісаў гэтую гісторыю кахання, што склалася ўражанне, што галоўнай гераіняй першага варыянту з’яўляецца Маргарыта, а перад чытачом не філасофская трагедыя пошукаў Фаўста, а трагедыя кахання. Сапраўды, філасофская задума прадстаўлена ў «Пра-Фаўсце» толькі фрагментарна, але нават, нягледзячы на ўсю гэтую фрагментарнасць, твор аказаў вялікае ўражанне на яго першых слухачоў, якім пашчасціла быць і першымі крытыкамі. Пазней у дапрацаванай ужо першай частцы «Фаўста» Гётэ пакіне нязменным ідэйны стрыжань гэтай гісторыі.

«Другая» частка «Пра-Фаўста» пачынаецца сцэнай “Strasse” («Вуліца»), калі Фаўст убачыў Грэтхен упершыню. Ён адчувае спачатку толькі пачуццёвую жарсць да прыгажуні. Нават Мефістофель, у якога герой патрабуе сустрэчы з незнаёмкай, адзначае, што Фаўст паводзіць сябе непрыстойна, як запраўскі сэрцаед, лавелас, заляцаючыся да першай сустрэчнай. Але паступова гэтая жарсць перарастае ў сапраўднае каханне. Стаўленне Фаўста да Маргарыты мяняецца тады, калі яны разам з Мефістофелем трапляюць у пакой Грэтхен і пакідаюць дзяўчыне ў падарунак ўпрыгожанні, каб купіць яе каханне. Калі галоўны герой апынаецца ў бедным, утульным і прывабным пакоі, у яго душы прачынаюцца сумненні, а ў сэрцы нараджаецца высокае пачуццё. Грэтхен таксама ў чаканні светлага і чыстага кахання да магілы. Пра гэта сведчыць яе песенька аб Фульскім каралі, які на працягу жыцця захоўваў падарунак сваёй каханай – залаты кубак: *“Es war ein Koenig in Thule, // Einen goldnen Becher er haett // Empfangen von seiner Buhle // Auf ihrem Todesbett. // Der Becher war ihm lieber, // Trank draus beim jedem Schmaus; // Die Augen gingen ihm ueber, // So oft er trank daraus”* [1, S. 390]. – («Жыў у Фуле кароль, // Які меў залаты кубак, // Атрыманы ад сваёй каханай // На яе смяротным ложы. // Кубак быў яму даражэйшы за ўсё, // Ён піў адтуль на кожным піры; // І кожны раз, калі ён піў адтуль, // Слёзы набягалі на яго вочы»).

У «Пра-Фаўста» баладу, як і «Песня пра блыху» (“Lied vom Floh”), гэтаксама і песню «Мой спакой прапаў» (“Meine Ruh ist hin”), Гётэ без зменаў унёс з першых зборнікаў сваіх вершаў, якія ствараліся з 1765 года. У апошняй рэдакцыі, зробленай аўтарам ў «Фаўсце. Фрагменце» (1790) пачатак ужо крыху зменены: “*Es war ein Koenig in Thule, // Gar treu bis an das Grab, //*

Dem sterbend seine Buhle // Einen goldnen Becher gab. // Es ging ihm nichts darueber, // Er leert’ ihm jeden Schmaus; // Die Augen gingen ihm ueber, // So oft er trank daraus” [1, S. 79]. – «Уладца Фулы слаўнай // Меў кубак для бясед // Каханай дар, што рана // Сышла ў лепшы свет. // З яго гаючы трунак // Піў на пірах кароль, // Глядзеў на падарунак, – // Стаіўшы ў сэрцы боль» [2, с. 245–246].

У перакладзе В. Сёмухі адсутнічаюць вельмі важныя словы з другога радка першага верша («Цалкам верны да магілы») і першага двухрадкоўя другога верша («ні пра што інакш не думаючы, ён апаражняў яго на кожным піры»). Матыў вернасці ўзмацняецца Гётэ яшчэ больш, і менавіта такім будзе каханне галоўных герояў: Маргарыта памрэ, а Фаўст пранясе ўспаміны аб ёй да самай смерці. Гэтая песня – своеасаблівы пралог да іх кахання. Як пазней аўтар раскажа пра задуму твора ў трох пралогах да «Фаўста», так і тут Гётэ прадказвае трагічны характар гэтага кахання. “*Der heilige Becher*”, “*der goldene Becher*” (‘святы кубак’, ‘залаты кубак’) атаясамліваецца для галоўнага героя з памяццю пра каханую. Кубак сімвалізуе і самое каханне, якое можа сыйсці толькі са смерцю таго, хто здольны кахаць, варты кахання: “*Er sah ihn stuerzen, trinken // Und sinken tief ins Meer, // Die Augen taeten ihm sinken, // Trank nie einen Tropfen mehr*”. [1, S. 391]. – (‘Ён бачыў як ён [кубак] абярнуўся, запоўніўся, // І апусціўся глыбока ў мора, // Павекі яго апусціліся, // Болей не піў ні кроплі’).

Само пітво – “*Lebensglut*” – ‘жыццёвы запал’, ‘полымя жыцця’, якое п’е кароль з кубка, атаясамліваецца з любоўным пітвом, які выпілі з аднаго кубка Трыстан і Ізольда, бо, як сцвярджае гётэзнаўца А.А. Анікст, сюжэт балады пра «Фульскага караля» караніцца ў старажытнаскандынаўскіх легендах [3, с. 482].

Песні Маргарыты, прасякнутыя лірызмам, вельмі блізкія да народных меладычных спеваў, адлюстроўваюць унутраны свет гераіні. Маргарыта – адзін з самых тонкіх і адначасова складаных вобразаў «Фаўста». Светапогляд Грэтхен сфармаваўся пад уплывам народных забабонаў і царкоўных дагматаў. Грэтхен – канкрэтны і адначасова абагульнены вобраз, на станаўленне якога паўплывалі юнацкія захапленні самога Гётэ і падзеі, якія рэальна адбываліся і прама ці ўскосна перажываліся паэтам. У вобразе Грэтхен увасоблена чысціня, прыгажосць, як вонкавая, так і ўнутраная, гармонія і самаадданасць, самаахвярнасць, якія можна знайсці толькі ў народным асяроддзі. У гэтым вобразе Грэтхен вельмі блізкі вобразу Вертэра, а таксама і самому аўтару, таму ён вельмі дарагі Гётэ. Праз шмат год, дапісваючы апошнія радкі «Фаўста», Гётэ вынес гэты вобраз у самы фінал твора і з ім звязва таямнічае ‘Вечна Жаночае’ (“*Ewig-Weibliche*”).

Мефістофель, як і абяцае, зводзіць Фаўста з Маргарытай. Галоўны герой захапляецца сваёй каханай, яе прастатой і чысцінёй. У апавяданні Маргарыты пра сваё жыццё вельмі кранае апісанне турбот гераіні за сваю малодшую сястрычку, якой Грэтхен была за маці і якая памірала на яе руках. Гётэ ўводзіць гэтую тэму, каб чытач зразумеў, што Маргарыце ўласціва пачуццё адказнасці і нават мацярынства, задоўга да таго, як яна сама стане маці, каб чытач лепш адчуў, які пераварот адбудзецца пазней у яе адзінокай, пакінутай душы. У адрозненне ад Фаўста Маргарыта цалкам, да канца аддаецца каханню, яе свет засяроджаны на Фаўсце, а Фаўста ж цікавіць увесь свет.

У размове галоўных герояў аб пытаннях веры Фаўст прызнаецца, што яго цікавяць таямніцы Прыроды, у надзвычайную сілу якіх верыць герой. Ягонья словы адсылаюць да вучэння панэнтэізму і дэізму. Недарма на пачатку п'есы Фаўст выклікае Духа Зямлі і потым у сцэне, якая ў заключным варыянце будзе названа "*Trueber Tag. Feld*" ('Пахмурны дзень. Pole'), зноў звяртаецца да гэтага духа: "... *du unendlicher Geist, wandle den Wurm wieder in die Hundgestalt...*" [1, S. 416] – ('... ператвары яго зноў, о дух бясконца ўсяўладны, ператвары чарвяка ў вобраз сабачы').

Маргарыта – хрысціянка, якая спавядае лютэранства. Шлюб з каханым стаў бы для яе мэтай жыцця і цудоўным імгненнем. Фаўста ж цікавіць спасціжэнне сусвету, усяго стварэння, для яго канфесійныя межы з'яўляюцца абмежаваннем. Грэтхен прыходзіцца ў сваім каханні да Фаўста «выйсці» за межы маралі і догмы свайго часу, яе каханне становіцца бязмежным, яно цалкам авалодвае ёй і перапаўняе яе істоту. Маргарыта вельмі маладая дзяўчына: "*Ist ueber vierzehn Jahr doch alt*" [1, S. 386] – «За чатырнаццаць ёй пераваліла» [2, с. 240]. Гэта значыць, што яна ўжо ўступіла ва ўзрост канфірмацыі і сама можа адказваць за свае ўчынкі перад Богам. Фаўст значна старэйшы за яе (у «Пра-Фаўсце» няма ніякіх указанняў на яго ўзрост, таму яму непатрэбна было амалажэнне, бо гэты матыў Гётэ ўвядзе значна пазней у першай частцы «Фаўста»), і ўсё ж, нягледзячы на тую бездань сацыяльных, узроставых і іншых забабонаў, Фаўст і Маргарыта – вельмі роднасныя і блізкія душы. Але ў каханні Фаўста, чый лёс наразыўна быў звязаны з Мефістофелем, што тонка адчувае Грэтхен, ёсць разбуральны пачатак. Каханне Маргарыты – ахвярнае і нясе стваральны пачатак. Яркі прыклад таму – збліжэнне з Фаўстам, якое трагічна заканчваецца для герояў. Каб быць з Фаўстам, Грэтхен па яго просьбе дае маці соннае зелле, прапанаванае Мефістофелем. Застаецца невысветленым (нават у «Фаўсце») факт, ці хацеў Мефістофель гэтай смерці. Магчыма, маці была атручаная з-за перадазіроўкі снатворнага.

У першай частцы «Фаўста» Маргарыта страчвае і брата, які загінуў на дуэлі з Фаўстам. У «Пра-Фаўсце» прысутнічае толькі фрагментарна першы маналог Валянціна са сцэны "*Nacht*" ('Ноч'). Дарэчы, у гэтым творы (у параўнанні з «Фаўстам») сцэна "*Dom*" ('Сабор') папярэджвае "*Nacht*". Лагічна, што дакоры Злога Духа, якія сімвалізуюць дакоры сумлення гераіні, прыходзяць пасля цяжкай страты самых блізкіх людзей. Напружаны

Knittelvers сцэны, вялікая колькасць пыталых сказаў ствараюць нагнятальную атмасферу дакораў і безвыходнасці. У гэтай сцэне адбываецца духоўная смерць Грэтхен. Прычына смерці – грэхападзенне – момант, калі галоўная гераіня страчвае свой аўтаномны цэласны светапогляд, акружэнне, у якім яна вырасла, з’яўляючыся ўзорам выхавання, розуму і пачуцця. Грэтхен не мела ўяўлення пра тую рэчаіснасць, дзе ёй належыла ажыццяўляць свае ідэалы, яе дух вельмі часта спакушаецца мяшчанствам (сцэны “*Am Brunnen*” – ‘Каля студні’, “*Dom*” – ‘Сабор’ і інш.). Пад гэтым уплывам галоўная гераіня страчвае свабоду фарміраваць свой характар, свае адносіны да навакольнай рэчаіснасці, быць адказнай за свае паводзіны. Без віны вінаватая, Грэтхен прымае прад’яўлення ёй абвінавачвання ў смерці маці і брата і ўсведамляе ўласную віну за сабой. Духоўная смерць цягне за сабой і душэўную, што караніцца ў вар’яцтве, вынікам якога было забойства Маргарытай сваёй дачкі ў стане афекту. Маральна падрыхтаваная да фізічнай смерці, галоўная гераіня ў сцэне “*Kerker*” (‘Цямніца’), напісанай прозай у «Пра-Фаўсце», разумее (да яе на кароткі момант вяртаецца розум разам з дакарамі ўласнага сумлення), што не зможа пайсці ўслед за Фаўстам і потым жыць з адчуваннем віны за смерць родных. У малітве – сваіх апошніх словах – яна просіць аб выратаванні:

Margarethe Nein! Nein! Gericht Gottes, komm ueber mich! Dein bin ich, rette mich! Nimmer, nimmermehr! Auf ewig lebe wohl! Leb wohl, Heinrich.

Faust, sie umfassend. Ich lasse dich nicht!

Margarethe Ihr heiligen Engel, bewahrtet meine Seele! – mir graut’s vor dir, Heinrich.

Mephistopheles Sie ist gerichtet! Er verschwindet mit Faust, die Tuere rasselt zu.

Man hoert verhallend: Heinrich! Heinrich! [1, S. 420].

(«**Маргарыта** Не! Не! Суд божы, здзейсніся нада мной! Твая я, выратуй мяне! Ніколі, ніколі больш! Бывай навекі! Бывай, Генрых!

Фаўст (абдымаючы яе) Я не пакіну цябе!

Маргарыта Святыя анёлы, выратуйце душу маю! – мне страшна з табою, Генрых.

Мефістофель Яна асуджаная!

Знікае з Фаўстам, чуваць скрыгат дзвярэй, чутны стрыманы крык: «Генрых! Генрых!»).

Гэты ўрываек нясе моцныя рысы шцюрмерскай паэтыкі: шмат няпоўных і незакончаных сказаў, моцная экспрэсія, яркія эпітэты і мастацкія вобразы – усё гэта цудоўна перадае безвыходнасць сітуацыі, у якой знаходзіцца галоўная гераіня, ужо падрыхтаваная да смерці. Мефістофель у фінале выносіць абвінаваўчы прысуд – развязка, якая мусіла б быць як немінуючы жыццёвы канец гераіні, апошнія словы якой звернутыя да Фаўста, якога яна працягвае кахаць. Пазней у Гётэ з’явіцца думка пра выратаванне Грэтхен, якая была апанаваная каханнем, любоўю, без якой няма жыцця, гатоўнасцю да самаахвяравання, ахвяры ў імя любові. Каханне, паводле Гётэ, – гэта адзіная «віна» Маргарыты. Любоў, пра якую апостал Павал скажа: «*усяму*

верыць, на ўсё спадзяецца і ўсё пераносіць» (1 Кар 13:7), вялікая любоў, любоў – «Вечна Жаночае» – узвышае вобраз галоўнай гераіні да дасканалага, адраджае асобу Маргарыты, – гэтая любоў выносіць у Фаўсце канчатковы прысуд: *Ist geretet!* – ‘Уратавана!’ (У «Пра-Фаўсце» гэтай рэплікі не было). Такім чынам, за смерцю адбываецца ўваскрэшэнне Грэтхен.

За межамі п’есы застаецца фізічная смерць – пакаранне Маргарыты – якая дапускаецца як немінуючая развязка зямнога шляху гераіні. У фінале другога акта «Фаўста» Грэтхен з’яўляецца ў вобразе *Una Poenitentium* (адна з грэшніц, якая раней называлася Грэтхен), чыя любоў на нябёсах заступаецца за Фаўста і без прабачэння якой немагчыма яго апраўданне. У лібрэта ў заканчэнні гучыць Хор Анёлаў, якія гатовыя ўваскрасіць апраўданую душу (яскрава гучыць канцэпцыя *stirb und werde!*).

«Пра-Фаўст» – твор эпохі «Буры і націску», мае характэрныя асаблівасці гэтага літаратурнага накірунку. Па-першае, галоўныя героі п’есы – бунтары, бурныя геніі, авеяныя арэолам выключнасці, ідуць супраць усталяваных у грамадстве правілаў і нормаў, адстойваюць сваю самабытнасць. Такі вечны шукальнік і энтузіяст Фаўст, Мефістофель, дух адмаўлення ўсяго недарэчнага і хворага ў грамадстве, чуллівая і натуральная Грэтхен, якая ў каханні ўзвышаецца над межамі сацыяльнай маралі. Шцюрмерскі «Фаўст» мае арыгінальную фрагментарную кампазіцыю, асаблівую стылістыку і паэтыку. Гэта выяўляецца ў тым, што падзеі падаюцца з дэталёвай канкрэтыкай. Захоўваюцца асаблівасці аўтарскай арфаграфіі, якая адрозніваецца ад прынятых нормаў, і гэта цягне за сабой выпадзенне галосных у канчатках і на мяжы марфем, збег зычных, што набліжае мову твора да народнай гаворкі. Гэтую ж функцыю на лексічным узроўні выконваюць простамоўі і вульгарызмы, на рытміка-сінтаксічным – пlynь выклічнікаў і ‘дубовы верш’ *Knittelvers*.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Goethe, J. W. Faust. Der Tragoedie erster und zweiter Teil. Urfaust / J. W. Goethe; herausgegeben und kommentiert von E. Trunz. – Muenchen : Verlag C. H. Beck, 1999. – 783 S.
2. Гётэ, Ё. В. Выбраныя творы / Ё. В. Гётэ ; уклад., прадм. Л. Баршчэўскага і П. Копанёва, камент. Л. Баршчэўскага і В. Сёмухі. – Мінск : Беларускі кнігазбор, 1999. – 640 с.
3. Аникст, А. Комментарии / А. Аникст // Гёте, И. В. Собрание сочинений : в 10 т. – М. : Худож. лит., 1975. – Т. I. – 528 с.
4. Біблія. Кананічныя кнігі Сьвятога Пісаньня Старога і Новага Запавету ў беларускім перакладзе / пер. В. Сёмухі. – Duncanville, USA : World Wide Printing, 2002. – 1536 с.
5. Синило, Г. В. История немецкой литературы XVIII века : учеб. пособие / Г. В. Синило. – Минск : БГУ, 2012. – 400 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ДОКУМЕНТОВ

В современном мире осуществляется активное сотрудничество и международный обмен опытом в сфере медицины и охраны здоровья. В связи с этим актуальное значение приобретает выполнение качественного перевода медицинской документации. Медицинский перевод, а именно, перевод текстов медицинской и фармацевтической тематики – это узкоспециализированный вид перевода, для выполнения которого нужен специалист, который владеет не только соответствующим уровнем иностранного языка, но и специальной терминологической базой.

Исследованиям разных аспектов отдельных терминосистем посвящены труды многих ученых, в частности: Л.Ю. Зубовой, Т.Г. Кияка, Д.В. Самойлова и других. К проблемам перевода текстов медицинского направления относятся несколько таких факторов, как: – значительное количество синонимов; – широкое использование аббревиатур и сокращений; – медицинский вокабуляр, который постоянно пополняется и расширяется; – «ошибочные друзья переводчика» [1, с. 151].

Кроме этого, в медицинских документах встречается большое количество латинизмов. Дополнительная сложность заключается также в том, что ежегодно медицинская лексика пополняется сотнями новых наименований, а ранее употребляемые слова и выражения могут приобретать новое значение. Особенно большое количество названий используется для обозначения новых методов диагностики и лечения больных. Активно расширяется лексическая база специализированных отраслей медицины (радиоволновая терапия, рентгенология, иммунология, вирусология, онкология). Ежедневно растет также количество новых названий медицинских препаратов, материалов, диагностических аппаратов.

Современная медицинская терминология – это система систем, или макротерминосистема [2, с. 46]. Перевод медицинской документации как для медицинских работников, так и для пациентов требует особенной точности и ответственности. Если перевод предназначается для пациентов, следует избегать непонятных для них терминов и специализированных аббревиатур (кроме широко принятых МОЗ Украины). Используемые в медицинских документах (истории болезней, аннотации к лекарственным препаратам, протоколы и т.д.) латинские названия болезней и сокращения адресуются в первую очередь врачам и традиционно дают возможность однозначного уточнения определений. Также в современных медицинских текстах, благодаря интеграции медицинских специалистов, присутствуют

многочисленные термины, заимствованные из разных языков в неизменном виде или адаптированные к языку медицинского документа.

Кроме этого, в немецком языке, в медицинской сфере определенные немецкие термины применяются параллельно с международными, при этом первые относятся преимущественно к общеупотребительной лексике, а вторые к специальной лексике, например, Юккен и *pruritis* (зуд), Лебер и Нераг (печенка). Собственно выше сказанное касается и других европейских языков. Нередкие в таких переводах гибридные слова и словосочетания, своеобразные «многоязыковые» лексические единицы, которые используют, например, латинский корень и немецкое окончание. В русском языке, соответственно, встречаются аналогичные примеры (данные, полученные от больного или его родственников – анамнез; прощупывание пальцами – пальпация; простукивание поверхности тела – перкуссия; прослушивание – аускультация; проверка вкусовых рецепторов – геузия).

Дополнительную сложность представляют медицинские переводы, которые касаются сомнительных, тяжелых случаев или заболеваний. Здесь особая роль отводится, в первую очередь, добросовестности и внимательности переводчика, умению правильно и точно перевести иногда размытые и неопределенные медицинские выражения, не потеряв основной контент, внутреннюю структуру и логику изложения.

Здесь очень уместным, с моей точки зрения, будет процитировать слова Гиппократов: «Не навреди», ведь неточный перевод может привести к неверному диагнозу и, в результате, неадекватному лечению, а в некоторых случаях даже к *exitus letalis*. Такие переводы должны выполняться только специально подготовленными специалистами, которые имеют медицинское образование и соответствующую квалификацию.

Особенную сложность для перевода представляют медицинские аббревиатуры языком оригинала, а также сокращение латинского происхождения. Расшифровка аббревиатур при переводе из европейских языков, алфавит которых совпадает с латинским, может привести к неправильному пониманию сокращенного высказывания. Аббревиатуры латинского происхождения широко распространены как в письменной официальной речи, так и в неофициальном разговорном языке медицинских работников. Некоторые из них приобрели статус условных обозначений. Их применяют как самостоятельные лексические единицы, не задумываясь о расшифровке.

Здесь очень важно избежать путаниц. Например, обычно используемая офтальмологами аббревиатура ОД имеет много значений: в одном случае – расшифровывается как «правый глаз»; другое возможное значение – «профессиональное заболевание», и это еще не все возможные значения для ОД.

Что касается, например, аббревиатуры СПИД (синдром приобретенного иммунодефицита, англ.) – СПИД (синдром приобретенного иммунодефицита), в немецком языке, невзирая на расшифровку «*Syndrom des erworbenen Immunodefizites*», также применяется аббревиатура СПИД.

Как пациенты, так и медицинские работники, нуждаются в обратной связи, т.е. во взаимном обмене информацией. Очень важно обеспечить надлежащее продолжение лечения, выполнение всех врачебных рекомендаций. Гарантией этого является перевод сопроводительной медицинской документации, качественно выполненный переводчиком.

Таким образом, необходимость подготовки специалистов, которые имеют фундаментальные знания в отрасли медицины, а также владеют иностранными языками не ниже уровня В2 остается чрезвычайно актуальной. Перевод медицинского текста, который касается истории болезни, медицинских протоколов или является результатом проведенных анализов, доверяется специалистам, которые имеют соответствующее образование и высокую квалификационную категорию.

В последние годы большинство медицинских вузов организуют для студентов-медиков курсы углубленного изучения иностранных языков, кроме того, подготовка медицинских специалистов в некоторых медицинских вузах проводится на основе иностранного языка. В ЗГМУ активно ведется работа по подготовке профессорско-преподавательского состава, который читает профессиональные дисциплины (анатомия, микробиология, гистология) и другие на английском языке. Это дает возможность подготовить квалифицированных специалистов. Таким образом, подготовка современных высококвалифицированных специалистов в отрасли медицины и фармации, которые владеют иностранным языком, и готовых к международному профессиональному сотрудничеству, является одним из важнейших заданий современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хацер, Г. О. Особливості перекладу термінологічної лексики на прикладі текстів медичного спрямування / Г. О. Хацер // Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський державний НЗ4 університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – Кн. 3. – 235 с.
2. Чернявский, М. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии / М. Н. Чернявский. – М. : ЗАО «ШИКО», 2007. – 448 с.

СОВРЕМЕННЫЙ НЕМЕЦКИЙ ОЧЕРК И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФЕЛЬЕТОН: ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ СВЯЗЬ

В современную жизнь глубоко проникли средства массовой информации, которые не просто ориентируют нас в потоке информации, акцентируя нас на определенных деталях. СМИ преподносят те или иные события, заранее предопределяя их восприятие у читателя, зрителя, слушателя. Они не только выражают интересы определенных групп и слоев населения, но и формируют оценки и знания аудитории. По мнению исследователей, политический дискурс в Германии отличается процессуальностью, представительностью, общественной представленностью и широкой адресной направленностью (Й. Кляйн, П. Кюн, Х. Бургер).

Немаловажным фактором подачи информации в печатных изданиях является возраст читателя – большинство печатных периодических изданий ориентированы на читательскую аудиторию среднего возраста, думающую и образованную. Особенно это актуально для политического фельетона: в фельетоне обыгрывается какой-либо факт действительности, представляющий необходимость для переосмысления в обществе (Е. Журбина, Б. Стрельцов, С. Комаров). В отдельных немецких печатных изданиях фельетоны печатаются в каждом номере, что свидетельствует о наличии у них собственной читательской аудитории. Плотность ассоциативных мыслей, насыщенность текста эмоционально окрашенными и стилистически маркированными компонентами создает рамки для восприятия читателем основной темы и главной мысли автора, и читатель вовлекается в языковую игру, в поиск решения проблемы [1]. К авторскому типу журналистики, равно как и фельетон, относится и очерк [2]. Здесь репортажное начало сочетается с аналитическим началом с использованием художественного метода, что позволяет некоторым лингвистам причислять очерк к репортажу [2; 3].

Очерк и фельетон объединяет тот факт, что журналист переосмысливает и перерабатывает информацию перед окончательным её оформлением. И в очерке, и в фельетоне должны быть продуманы логические связи. Тем не менее, они представляют собой отдельные жанры, отличные по стилистике. В очерке более преобладает информирующее начало, в фельетоне – воздействующая функция, в обоих жанрах отражаются время и общество посредством языка, выбора тем, способа интерпретации фактов и риторических стратегий убеждения.

В рамках одного печатного издания актуальное событие / факт, информация может быть представлена в текстах разной жанровой

принадлежности, что, безусловно, влияет на подачу информации. Мы проследили, как связаны между собой очерк и политический фельетон в газете *Die Zeit* на семантическом уровне.

В большинстве случаев объединяющим элементом служит какое-то одно понятие. Будем исходить из того, что в качестве такого "связующего" звена выступает важное для немецкого общества понятие, актуальное, наглядное и понятное читательской аудитории. Практический материал исследования выбирался в период переговоров о создании коалиционного правительства Германии и сложностей этого процесса (материал для исследования получен из печатных номеров газеты *Die Zeit* 2017-2018 г.). В отдельных случаях связь очерка и фельетона дана эксплицитно (на первой странице номера, что напрямую отсылает к прочтению фельетона) или связь с фельетоном – в тексте очерка.

Как показал анализ практического материала, очерк и фельетон объединяются не только общей темой, эта связь проявляется на семантическом уровне. Здесь мы можем видеть языковую игру и мастерство журналиста. Например, если в очерке *Was reden die bloß? 'Что они такое говорят?'* (*Die Zeit* 11.01.18) обстоятельство употребляется с глаголом пребывания в пространстве *in der Deckung bleiben* 'оставаться в укрытии', то в фельетоне – глагол движения: *(verbal) aus der Deckung wagen* '(словесно) отважиться выйти из укрытия (иными словами, открыто выразить свое мнение)'. Таким образом, статическая ситуация из очерка получает динамическое продолжение в фельетоне.

Возможен также вариант синонимичного развития сценария в фельетоне: *der Druck von außen entlädt sich nach innen* 'давление извне разряжается внутри' – и очерке: *die Sache implodierte* 'дело взорвалось' (направление взрыва совпадает). Использование антонимов также входит в число семантических связей (например, *groß – klein* 'большой – маленький'), следует упомянуть о различном акценте на эти понятия в фельетоне и очерке.

Ситуация из очерка может получить несколько векторов развития в очерке. В очерке *Grokotopia* (*Die Zeit* 18.01.2018) ситуация *das Feld der politischen Gefühle freigeben* 'освободить поле политических чувств' многократно 'разукрашивается' автором фельетона *den Gefühlen eine Stimme geben* 'предоставить чувствам право голоса', *von der gefühlten Notwendigkeit einer Autobahnmaut für Ausländer so an- und umgetrieben werden* 'быть под властью прочувствованной необходимости введения налога на дороги для иностранцев' и т.д.

Связь может проявляться лексически в том числе и на уровне заголовков и подзаголовков. Сравним заголовок фельетона: *Die Stunde der Entscheidung* 'Время решения' и подзаголовок очерка *Schafft er sie? 'Победит ли он её?'* *Die große Frage an der FDP-Chef ist nicht, ob er feige ist oder ein Held. Entscheidend wird sein, mit welchen Mitteln gegen Angela Merkel ... führen will* 'Вопрос к председателю СвДП не в том, трус он или нет. Решающим станет его выбор средств борьбы против Ангелы Меркель' (*Die Zeit*, 23.11.2018). Подзаголовок очерка раскрывает смысл заголовка фельетона, создавая

впечатление мозаики единого целого, а не разных статей. Здесь заложен определенный прагматический эффект. Столь яркую и явную связь можно объяснить важностью и резонансом данного события в политической жизни общества.

Выявленные связи имеют разный характер и объем от одного слова (малозаметных, трудноустановимых) до нескольких разветвленных. Они позволяют выявить актуальную языковую картину отображения политических процессов (важных для современного общества понятия и способы их языкового воплощения).

Таким образом, маленькая деталь в очерке, выраженная, к примеру, определением, получает искусное продолжение в фельетоне. Завуалированный языковой игрой и повторяемый в разной форме, сценарий решения политической проблемы с большой долей вероятности будет усвоен читателем. Так слово превращается в инструмент политической борьбы, оказывающий на нас сильнейшее влияние и давление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Логачев, С. А. Политический фельетон в семантико-прагматическом аспекте (на материале немецкой публицистики) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / С. А. Логачев. – СПб, 2009. – 228 с.
2. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати / А. А. Тертычный. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект пресс, 2002. – 319 с.
3. Bucher, H.-J. Pressekommunikation. Grundstrukturen einer öffentlichen Form der Kommunikation aus linguistischer Sicht / H.-J. Bucher. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1986. – 240 S.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СИНОНИМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ-СОКРАЩЕНИЙ

Большая часть английских синонимичных научно-технических сокращений и аббревиатур передаются на русский язык русским термином-эквивалентом или экспликацией. В случае частого использования данного термина в том или ином научно-техническом тексте, используется английское сокращение, принятое, как международное.

Например, аббревиатура *SB* – *scrubber*, передается на русский язык словами «газовый» и «промыватель» и переводится сокращением «газопромыватель». Однако в английской технической литературе встречается сокращение химического элемента *Sb* – *stibium*, которое на русский язык передается термином-эквивалентом «сурьма». В английских технических текстах можно встретить сокращение *sb*, которое на русский язык переводится собственным эквивалентом – «переходник».

Сокращение технического термина *AF* – *acceleration factor* на русский язык переводится эквивалентным термином как «коэффициент ускорения», не имея аббревиатуры-аналога в русском языке. Сокращение *aF* английского термина *abfarad* на русский язык передается описательным переводом, как «единица электрической емкости в системе СГСМ» или интернационально принятым сокращением Φ .

Основная причина неправильной передачи и расшифровывания терминов-сокращений в научно-технической литературе заключается в схожем написании форм терминов сокращений в различных сферах науки либо деятельности, обозначающих совершенно разные понятия.

Отрицательной чертой синонимии английских научно-технических сокращений является одновременное функционирование в одинаковой графической форме, что существенно может затруднить переводчику процесс их передачи на русский язык.

Английские научно-технические сокращения подразделяют на полные, так называемые, абсолютные синонимы и неполные синонимы. «Полный синоним» понимают как сокращение с абсолютной семантической взаимозаменяемостью, обозначающее одно и то же явление или понятие. Термины «полные синонимы» передаются на русский язык чаще эквивалентным переводом, у которого в русском языке нет полных синонимов, а термины «неполные синонимы» на русский язык в основном передаются с помощью калькирования: *RWM* – *read-write memory*, *RAM* – *random-access memory*, *CM* – *core memory*.

Неполные синонимы – это сокращения, которые выражают разные оттенки значения одного и того же понятия или родственные понятия

разного объема. Неполные синонимы встречаются в языке гораздо чаще, чем полные, и, как правило, каждый синоним имеет особый оттенок значения. Так, термин *IED – Intelligent Electronic Device* на русский язык передается калькированием, как «интеллектуальное электронное устройство», а термин *PHD – PPhysical Device* в русском языке звучит, как «физическое устройство», будучи также переведенным калькированием. Термин *LD – logical device* переводится в русском языке с помощью калькирования, как «логическое устройство».

Можно сделать вывод о том, что при образовании неполных синонимов образуются сначала сокращения с общим значением, так называемый гипероним, а затем от него же отделяется сокращение с более узким значением – гипоним. Изначально это значение входит в состав гиперонима, но, для исключения переводческих ошибок и недоразумений, оно обретает самостоятельную звуковую и графическую форму.

Отметим, что неполные синонимы являются источником пополнения научно-технической литературы разнообразными оттенками. Например, термин *AhN – ad hoc network* переводится на русский язык термином эквивалентом «специализированная сеть», а термин *VAN – value-added network* переводится синонимом эквивалентным английскому в русском языке, а также с помощью описательного перевода – «вычислительная сеть с дополнительными функциями и услугами».

В частности неполные синонимы активно содействуют процессу обогащения языков и представляются как положительное явление в системе научной терминологии. Отметим, что вариативность того или иного неполного синонима зависит от частотности его употребления в литературе. Это значит, что если определенная аббревиатура или сокращение часто встречается в контекстах, то ее обозначения будут так же встречаться чаще в различных вариациях, а семантические оттенки, выражаемые ее синонимичными сокращениями, будут богаче.

Также в технической документации наблюдается такое явление, как авторская аббревиатура. На русский язык авторские аббревиатуры чаще всего переводятся с помощью калькирования, также стоит отметить, что в русском языке переводимый термин также может иметь синонимы и при переводе нужно учитывать контекст и область употребления данного термина. Это явление довольно редкое и наблюдается тогда, когда создается сокращение, не совпадающее своей графической формой с уже существующим: *CB – control block* и авторская аббревиатура *CU – control unit* являются синонимами и на русский язык передаются посредством калькирования как «блок управления».

Иногда подход ученых к исследованию одних и тех же явлений с разных точек зрения становится причиной возникновения терминов, которые являются полными синонимами. В этих случаях аббревиатуры несут в себе разные характерные признаки одного и того же понятия. Например: термин *SE – Stirling engine* на русский язык передается калькированием, как «двигатель Стирлинга», а термин *PfE – Pollution-free engine* переводится на

русский язык с помощью модуляции, так называемого смыслового развития «экологически чистый двигатель». В данном примере оба термина обозначают одно и то же понятие и являются синонимами, однако первая аббревиатура указывает на создателя двигателя, а вторая – описывает свойство характерное данному двигателю.

Приведенные выше примеры доказывают обоснованность вариативности аббревиатур-синонимов. В каждом отдельном случае четко прослеживается логика автора и критерии, взятые им за основу при создании той или иной аббревиатуры. Для передачи аббревиатур и сокращений на русский язык, переводчик, несомненно, первым делом обращается к словарям. Однако, даже в современном мире, ни один словарь не является полным содержанием всех имеющихся сокращений научно-технической тематики, по причине их постоянного генерирования. Поэтому переводчику необходимо уметь применять на практике основные приемы перевода сокращений и аббревиатур. Для адекватной передачи различных английских аббревиатур, полных и неполных синонимов, а также авторских аббревиатур, переводчик должен внимательно изучить контекст, проблематику данного вопроса, затем, стоит попробовать определить общее значение данного термина. Зачастую, первое употребление сокращения или неизвестной аббревиатуры в тексте, предоставляемом для перевода, сопровождается открытой расшифровкой, либо описанием значения данного термина. Если расшифровка отсутствует, то переводчику следует сначала расшифровать каждую составляющую термина, а также провести тщательный анализ его структуры. В основном терминологическая лексика переводится при помощи эквивалентных слов и посредством калькирования. Синонимичные термины сокращения переводятся с помощью приема дополнения, меньшая часть данных терминов передается другими способами перевода, такими как модуляция, описательный перевод. Как показывает практика, научно-технический термин обычно имеет эквивалент в ПЯ, однако, в отдельных случаях, переводчику, для адекватной передачи термина сокращения, требуется сначала дешифровать термин, а затем прибегнуть к различным переводческим трансформациям.

ЭПОХА ВИКИНГОВ В ЛИТЕРАТУРЕ ШВЕЦИИ: ОТ НАЦИОНАЛ-РОМАНТИЗМА К МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМУ

В данной статье рассматривается процесс трансформации художественной парадигмы репрезентации эпохи викингов в литературе Швеции, в частности переход от национал-романтической традиции к мультикультурному подходу.

Цель статьи – определить, какие аспекты концепта «эпоха викингов» актуализируются в современной шведской литературе в связи с изменением идеологической доминанты государства.

Растиражированный образ викинга-воина берет свое начало в 19 веке, именно тогда историки начали говорить об эпохе викингов как об историческом периоде. Согласно Фредрику Сванбергу, миф о сильном белокуром воине был весьма уместен во время поиска Швецией своей национальной идентичности. «Для националистов, – пишет Сванберг, – эпоха викингов стала мифологическим золотым веком» [1].

В 1811 году выпускники университета Уппсалы сформировали так называемый Гётистский союз (Götiska förbundet), целью которого было продвижение идеи общей героической истории шведов, наследников свободолюбивых гётов. Один из основателей союза, Эрик Густаф Гейер, написал стихотворение «Викинг», в котором воспевается романтическое стремление молодого викинга странствовать по морю не ради богатства и статуса, а ради ощущения чувства свободы и страсти к приключениям [2].

В своей книге «Чистая страна. О мастерстве выдумывать своих предков» доктор университета Уппсалы Майя Хагерман подробно описывает поиски «шведско-германского расового типа» в начале 20 века и утверждает, что шведское представление о праотцах базируется на сказках [3].

Исследователь имеет в виду вымысел, однако именно сказки как литературный жанр зафиксировали так необходимый Швеции в 19 веке образ нового героя. Дело не только в расцвете романтизма как художественного направления, в 1809 году Швеция потеряла Финляндию – огромную часть своей территории, принадлежавшей ей около 600 лет, что катализировало острую потребность найти историческую опору и укрепить национальный дух шведов. Подходящими источниками вдохновения для консолидации нации стали древние исландские саги о великих героях. Базируясь на этом материале, шведы сконструировали образ своих предков, некоторые даже активно занялись поиском доказательств своего родства с мифическими конунгами.

С 1907 года выходит до сих пор популярный ежегодный сборник сказок «Среди гномов и троллей». В течение первых семи лет народные сказки иллюстрировал известный художник Йон Бауер. Его скандинавские боги носят шлемы с крыльями, которые позже трансформировались в рога и стали неотъемлемой частью коммерциализованного образа викинга. Бауер иллюстрировал также издание 1911 года сборника сказок «Сага отцов» [4] классика Виктора Ридберга. Особого внимания заслуживает интерпретация истории любви богини Фрейи и обращенного богами в чудовище викинга Свипдага. Работа Бауера «Трансформировавшийся Свипдаг с Фрейей» основана на контрасте света и тьмы, уязвимости и силы: на картине видим хрупкий силуэт богини в обрамлении золотых локонов и огромного оборотня. Такая романтическая трактовка, безусловно, соответствует сказочной парадигме и концепту «красавица и чудовище», однако противоречит мифологическому представлению о сильной богине-валькирии Фрейе.

Любопытно, что именно цитата из Ридберга была размещена у входа на выставку фотографий национальных классов, организованную расовым биологом Херманом Лундборгом в 1919 году в Стокгольме: «В арийскую кровь, самую чистую и древнюю, в шведа посвятила меня дружественная норна» [5].

Культовым романом о викингах считается «Рыжий Змей» (Röde Orm) Франса Бенгтсона, состоящий из двух частей, вышедших соответственно в 1941 и 1945 годах. Автор с юмором рассказывает о приключениях шведского викинга, в том числе его знакомстве и восприятии им других культур – мусульманского региона Средиземноморья и христианской Англии. Сегодня по мотивам романа издана книга комиксов, поставлен мюзикл, снят фильм, создана радиопостановка. В 2017 году в Дании был поставлен спектакль «Рыжий Змей», в рамках программы мероприятий, приуроченных к принятию городом Аархус статуса культурной столицы Европы. В пьесе преувеличения доводятся до пародии в стиле пантомимы, известные большинству скандинавов герои интерпретированы с юмором и упрощением. Как отмечается в рецензии газеты «The Guardian», персонажи смеются над стереотипами и предлагают аудитории переосмыслить, что значит быть датчанином и что значит быть героем [6].

С ростом популярности фильмов и видеоигр о викингах серьезные ученые все чаще считают своим долгом заявить о псевдооснове стереотипного викинга. Национал-романтическое представление о викингах – это миф, утверждает историк Петер Улауссон, подчеркивая многокультурность раннесредневекового скандинавского общества [7].

Значительный вклад в изменение парадигмы репрезентации эпохи викингов внесла писательница и педагог Май Биллокс. «Художественная литература весьма эффективно поднимает вечные проблемы человечества, – пишет Биллокс. – Читая о миграции в книге «Драккар», читатель знакомится с различными культурами и сравнивает ситуацию с сегодняшней». По мнению автора, у читателя есть возможность идентифицировать себя с персонажами

повествования, независимо от того, рожден ли читатель в Швеции, переехали ли его родители в Швецию, или читатель приехал сюда со своей семьей недавно [8]. История Билок повествует о девочке из Франции, похищенной викингами и сначала проданной в качестве рабыни, а потом принятой в семью в качестве дочери. Однако даже будучи частью семьи древних скандинавов, героиня остается чужой для остальных в деревне, потому, что другие дети и взрослые не принимают ее. Писательница показывает, как воспринимают героиню в новом для нее мире, а также как героиня сама воспринимает культурные и социальные особенности скандинавского общества. Книга Билок рекомендуется многими литературоведами в качестве дополнительного учебного материала по истории для шведских школьников, что говорит об актуальности того ракурса представления эпохи викингов, на котором фокусируется Май Билок.

Интересную интерпретацию находим в книге комиксов «Вей» Сары Бергмарк Эльфгрэн и Карла Йонссона [9]. Здесь викинг, поклоняющийся богам-асам, попадает в мир великанов – заклятых врагов асов. В процессе знакомства с новой культурой и общения с девушкой из племени, обожествляющего великанов, герой не только начинает по-другому смотреть на раньше враждебный ему народ, но и переосмысливает роль асов, которые, согласно книге, изначально были лишь одним из многих племен богов, которым поклонялись люди, пока хитростью не одержали верх над великанами.

Проанализировав процесс трансформации парадигмы репрезентации эпохи викингов в литературе, можно сделать следующие выводы:

1. Художественная парадигма отражения эпохи викингов расширяется в силу перестановки акцентов с викингов-завоевателей на невикингов, т.е. земледельцев, резчиков по камню, мирных северян.

2. В современных произведениях актуализируется многокультурность раннесредневекового скандинавского общества, знакомство викингов с иными культурами во время их морских странствий и восприятие скандинавского мира чужестранцами.

3. В центре произведения чаще оказывается не исключительный герой-свободолюбец, а взаимоотношения между людьми.

4. Основными приемами изображения викингов в современной литературе становятся юмор и гротеск. Романтический образ отважного воина-мореплавателя утрачивает пафос и приобретает комические черты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Svanberg, F. Vikingar. Myt och verklighet / F. Svanberg // Sverige i tiden. Historier om ett levande land / L. Fernstål, P. Hellström, M. Minnbergh, F. Svanberg. – Stockholm : Historiska museet, 2015. – S. 33–45.
2. Geijer, E. G. Vikingen [Electronic resource] / E. G. Geijer // Project Allmogen. – Mode of access: <https://allmogen.org/dikt/vikingen> . – Date of access: 03.01.2018.
3. Hagerman, M. Det rena landet : Om konsten att uppfinna sina förfäder / M. Hagerman. – Stockholm : Norstedts, 2012. – 468 s.

4. Rydberg, V. Fädernas gudasaga berättad för ungdomen [Electronic resource] / V. Rydberg // Project Runeberg. – Mode of access: <http://runeberg.org/gudasaga>. – Date of access: 03.01.2018.
5. Sommelius, S. Hagerman: Det rena landet [Electronic resource] / S. Sommelius // Helsingborgs Dagblad. – 2006. – Mode of access: <https://www.hd.se/2006-08-16/hagerman-det-rena-landet>. – Date of access: 03.01.2018.
6. Brennan, C. Røde Orm review – the greatest saga ever told [Electronic resource] / C. Brennan // The Guardian. – 2017. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/stage/2017/jun/04/rode-orm-review-aarhus-denmark-city-of-culture-2017>. – Date of access: 03.01.2018.
7. Olausson, P. Den nationalromantiska bilden av vikingen en myt [Electronic resource] / P. Olausson // Sveriges radio. – 2014. – Mode of access: sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=93&artikel=5932530. – Date of access: 03.01.2018.
8. Bylock, M. Drakskeppet / M. Bylock. – Stockholm : En bok för alla, 2016. – 120 s.
9. Bergmark Elfgren, S., Johnsson, K. Vei / S. Bergmark Elfgren, K. Vei Johnsson. – Stockholm : Kartago Förlag, 2017. – 160 s.

РАЗДЕЛ 5

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

DAWIDOWITSCH T.G., LASCHUK T.W.
Minsk, BSU

DAS INTERAKTIVE WHITEBOARD, MÖGLICHKEITEN UND VORTEILE

Interaktive Whiteboards kommen in unsere Klassenzimmer und erweitern die medialen Möglichkeiten der Unterrichtsaufbereitung erheblich. Ein interaktives Whiteboard (im Folgenden IWB) kann als Tafelersatz oder als normale Tafel eingesetzt werden. Die große weiße Tafel ist eine elektronische Oberfläche, auf die mit einem Beamer der Bildschirm eines angeschlossenen Computers projiziert wird. An diesen Computer können andere Geräte angeschlossen sein: ein Fotoapparat, eine Dokumentenkamera, ein Scanner, ein Drucker usw.

Was die Möglichkeiten der Boards betrifft, so muss man betonen, dass das IWB nicht nur ein Spektrum an neuen Möglichkeiten bietet, sondern auch alte erleichtert und vereint. Es stellt eine Fülle von Medien in einem dar, mit denen verschiedene Inhalte vermittelt werden können. Handelt es sich um eine didaktische Innovation? Vielleicht... Aber der Lehrer ist nach wie vor für die Didaktik, für das Einbinden der Schüler, für das Fördern selbstständigen Arbeitens zuständig.

Was kann das neue Medium?

Mit dem IWB lassen sich Materialien abspeichern und wieder aufrufen. Das bedeutet, dass der Lehrer, nachdem er bestimmtes Unterrichtsmaterial erstellt hat, dieses beliebig oft wiederverwenden und verändern kann. Verschiedene Tafelbilder können bereits zu Hause erstellt werden und müssen im Unterricht aufgerufen werden. Man kann sie im Unterricht sinnvoll nutzen, und Grafiken und längere Texte können sofort aufgerufen werden, ohne lange Unterrichtszeit oder Pausen mit dem Anschreiben zu verbringen. **Also, man kann Zeit sparen.** Tafelbilder können auch gemeinsam im Unterricht entwickelt werden. Die Tafelarbeit spielt im Rahmen der Ergebnissicherung und auch bei der Entwicklung von Problemstörungen eine wichtige Rolle. IWBs bieten neue Perspektiven zur Gestaltung von Tafelbildern im Klassenraum.

Die wesentlichen Unterschiede der digitalen Tafel:

- Veränderbarkeit der Größe des Schriftbildes;
- Farb- und Formänderungen nachträglich möglich;
- Texterkennung möglich;
- Anschrieb dort, wo es sinnvoll und bequem für den Schreibenden ist;
- Positionsänderung jederzeit möglich;

- Hilfsmittel digital verfügbar;
- Alle digitalen Materialien (Bilder, Tonbeispiele, Videos ...) frei auf dem Tafelbild integrierbar.

Visualisierungsmöglichkeiten sind deutlich verbessert. Dabei können wir verschiedene Farben benutzen, die eine besonders wichtige Rolle spielen. „Die umfangreichen digitalen Materialien aus den whiteboardspezifischen Lernprogrammen, begleitenden Lehrwerkmaterialien oder dem Internet helfen dabei, sich an den Bedürfnisse des Lernprozesses der Klasse spontan orientieren zu können“ [1, S. 8].

Der wichtige Vorteil des IWB ist **unendlicher Arbeits- und Speicherplatz**. Die Tafelfläche ist nicht mehr unbedingt begrenzt. Tafelbilder können verschoben und verkleinert werden. Sie sind erweiterbar. Tabellen oder Mind Maps, die im Unterricht erarbeitet werden und möglicherweise etwas einseitig ausfallen, müssen auf der anderen Seite nicht mehr abgebrochen werden, sondern können verschoben werden.

Jede IWB-Aufgabe kann gespeichert und auf dem Speichermedium abgelegt werden. Man braucht alles nicht auszudrucken und in Papierform im Ordner zu heften. Die Speicherkapazität macht es auch möglich, den gehaltenen Unterricht zu dokumentieren und Inhalte, die im Unterricht besprochen wurden, zu speichern. Es ist auch möglich, erarbeitete Unterrichtsinhalte elektronisch zu versenden und kranken oder fehlenden Schülern die Möglichkeit zu geben, das Verpasste aufzuarbeiten.

Noch ein wichtiger Vorteil ist verbesserte Visualisierung. Die vereinfachte und verbesserte Visualisierung von Schriften, Grafiken und Übersichten hilft den Schülern, sich schneller zurechtzufinden, und macht es dem Lehrer möglich, genaue und gezielte Tafelbilder zu gestalten. Auf dem IWB kann man die Schrift wählen und standardisieren. Schriftgröße, -farbe und -ausrichtung sind beliebig einsetzbar. Schriftvergrößerungen, -verkleinerungen, Schriftfarbe helfen dem Lehrer, die Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken. Das Strukturieren wird vereinfacht, da verschiedene Elemente verschoben und verändert werden können.

Mit Hilfe des IWBs kann man **aktuelle** Themen im Unterricht einfach und schnell präsentieren und anschaulich machen. „**Die Aktualität** muss einen Weg in unsere Klassenzimmer finden“ [2, S. 16]. Nachrichten vom Vortrag können über das IWB präsentiert, bearbeitet, kommentiert und ausgewertet werden. Zum Schluss möchten wir noch auf eine wichtige Eigenschaft des IWBs eingehen. Es verfügt über das „allseitige“ Talent. Das IWB lässt sich prima als Ersatz für den OHP nutzen, es hat auf Grund des angeschlossenen Computers einen integrierten CD/DVD-Spieler. Das IWB ersetzt auch einen großen, schweren Fernseher. Über den großen Bildschirm können alle Studenten / Schüler interessante Filme und anderes Bildmaterial anschauen. Hier bieten das DVD-Laufwerk oder ein USB-Stick den nötigen Speicherplatz. Außerdem lässt sich das Internet mit all seinen Möglichkeiten für alle zugänglich ins Klassenzimmer holen.

Was noch sehr wichtig ist, sind das **die Karten**. **Aktuelle Karten** in allen möglichen Ausführungen sind von den entsprechenden Verlagen für das IWB er-

hältlich. Man kann verschiedene Ansichtsformen der Karten wählen, oder nur ein Ausschnitt kann gezeigt werden.

Mit Hilfe von IWBs kann man **verschiedene Fächer lernen und unterrichten**: Geschichte, Sprachen, Erdkunde sogar Geometrie und Mathe. Außerdem bietet das IWB hervorragende Möglichkeiten, das spielerische Lernen im Klassenraum zu bereichern. Also, die Studenten / Schüler können spielerisch Fremdsprachen und andere Fächer lernen. Es macht Freude, wenn Studenten / Schüler selbst am IWB oder am PC das Spielfeld zeichnen und gestalten dürfen. Die gestalterischen Möglichkeiten (Formen, Farben, Materialien usw.) helfen dabei auch zeichnerisch weniger begabten Studenten / Kindern. Sie können auch ein Brettspiel zu einem Unterrichtsthema erfinden und mit Hilfe der Boardsoftware gestalten. Häufig bietet es an, Brettspiele oder Spielanregungen aus Lehrwerken gemeinsam im Klassenzimmer zu spielen. Das kann sinnvoll zur Erläuterung der Spielregeln sein und anschließend in Kleingruppen weiterzuspielen. Mit Hilfe eines Scanners oder einer Digitalkamera kann man ein Spielfeld leicht digitalisieren und als Bildmaterial in der Boardsoftware an die Tafel projizieren.

Mit dem Werkzeug, über das die digitale Tafel verfügt, kann man verschiedene Spiele selbst erstellen und in den beliebigen Phasen des Unterrichts einsetzen: Aktivieren und Motivieren, Informationen sammeln und Strukturen erarbeiten, Üben und Anwenden usw. Aus unserer Erfahrung sind beliebt und populär folgende Lernspiele:

- Kreuzworträtsel,
- Bild- und / oder Text-Memory,
- Wortratespiele,
- Multiple-Choice-Quizes,
- Anagramme,
- Sudoku usw.

Alle genannten Argumente sind dafür, dass das IWB im Unterricht eingesetzt wird. Zurzeit haben viele Schulen und Universitäten digitale Tafeln, die leider ganz selten und wenig im Unterricht benutzt werden. Die Lehrkräfte müssen ausgebildet werden, um in der Lage zu sein, die IWBs zu bedienen und sinnvoll einzusetzen.

Natürlich gibt es auch kritische Bemerkungen den IWBs gegenüber. Das IWB darf nicht überschätzt werden. Die interaktive Tafel kann einen guten Lehrer selbstverständlich nicht ersetzen. Sie ist nicht mehr als ein Hilfsmittel, um Unterricht attraktiver zu gestalten. Sie vereint diverse Medien, das ist alles. Aktivitäten sollen sinnvoll eingesetzt werden. Meist gilt hier: „Weniger ist mehr“. Der Lehrer sollte auf methodische Abwechslung sowie ein selbstständiges Agieren der Schüler / Studenten achten und das IWB sinnvoll in einen lebendigen und, wo möglich, lernerzentrierten Unterricht integrieren.

Man sollte auch für eine gezielte Auswahl an Bewegungselementen im Unterricht sorgen. Das IWB kann hier in einem gewissen Maße benutzt werden. Schüler / Studenten können zur Tafel gehen, selbstständig etwas anschreiben, erstellen, ausprobieren. Auch zu zweit kann man an der Tafel spielen und Reaktionen testen. Die Möglichkeiten sind hier aber begrenzt.

Man kann **eine Checkliste der Dinge** erstellen, die für den erfolgreichen Einsatz der digitalen Tafel relevant sind:

- sich gut vorbereiten, sich im Umgang mit dem IWB vertraut zu machen;
- auf eine gut sichtbare Präsentation achten;
- sparsam mit medialen Elementen, Bildern, Farben etc. umgehen;
- Tafelbilder gemeinsam mit den Studenten / Schülern entwickeln und sie von ihnen kommentieren und auswerten lassen;
- Ausschnitte aus Videos etc. auf 3-4 Minuten begrenzen;
- Schüler / Studenten am IWB arbeiten lassen, aber keine Experimente mit der Werkzeugleiste etc.;
- durch Spiele am IWB für die Abwechslung sorgen;
- Schüler / Studenten Gruppenarbeitsergebnisse am IWB entwickeln lassen;
- Der Lehrer sollte genau prüfen, welche Seiten an der Universität / Schule aufgerufen werden dürfen und welche nicht;

Man sollte stets einen „Plan B“ im Hinterkopf für den Fall behalten, wenn das IWB nicht funktioniert.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gutenberg, U. Interaktive Whiteboards im Unterricht. Das Praxishandbuch / U. Gutenberg, Th. Iser, Ch. Machate. – Braunschweig : Westermann Schroedel, 2011. – S. 1–99.
2. Müller, S. Das interaktive Whiteboard im Klassenzimmer – und jetzt? Informationen und Einsatzmöglichkeiten / Sina Müller. – Müllheim : Verlag an der Ruhr, 2011. – S.1–99.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ»

Цель высшего профессионального образования – подготовить специалистов, способных на высоком профессиональном уровне решать стоящие перед ними задачи. Экономические и социополитические изменения, интеграция в мировое образовательное пространство предполагают повышение уровня требований к качеству профессиональной подготовки выпускников. Учреждение образования должно не только давать профессиональные знания, умения и навыки, но и формировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств и характеристик, определяющих социальный портрет современного специалиста.

Актуализация профессионально-социализирующего потенциала содержания учебного предмета является важным условием эффективности формирования профессионального поведения обучаемых. Данная цель достигается посредством использования интерактивных методов организации образовательного процесса, предполагающих приоритет ситуативно-действенных, активно-поведенческих форм и методов обучения.

Одной из современных образовательных технологий, реализующей принципы интерактивного обучения и предназначенной для обучения, развития и социализации обучаемых, являются дебаты, созданные на базе международной программы «Дебаты», основанной в 1993 г. Институтом «Открытое общество». Энциклопедический словарь определяет дебаты как чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам. Это разновидность публичной дискуссии, которая ведётся по определённым правилам и направляет участников дебатов на переубеждение в своей правоте третьей стороны, а не друг друга. Поэтому вербальные и невербальные средства, которые используются участниками дебатов, имеют своей целью получение определённого результата – сформировать у слушателей положительное впечатление от собственной позиции.

В образовательном процессе дебаты определяются как «форма проведения учебного занятия или воспитательного мероприятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога» [2, с. 23].

В учебной деятельности технология «дебаты» может использоваться как форма учебного занятия и как технология обучения в сочетании с другими образовательными технологиями. Как элемент занятия образовательная технология «дебаты» находит эффективное применение в процессе актуализации знаний, в целях систематизации, закрепления учебного материала, овладения новыми знаниями, умениями, навыками, развития интеллектуальных, лингвистических качеств и творческих способностей, обеспечения «обратной связи» или как формы организации самостоятельной работы студентов. Дебаты как форма организации учебного занятия предполагает серьёзную и кропотливую работу и преподавателя, использующего эту технологию, и студентов, обучающихся по данной технологии. Эффективность использования дебатов во многом зависит от осознания преподавателем возможности и целесообразности их применения. Для того, чтобы занятия с использованием дебатов были результативными, обучаемые должны уметь решать ряд задач, связанных с содержанием обучения и организацией взаимодействия в группе. Для решения задач содержательного плана, обучаемые должны осознать противоречия, трудности, связанные с обсуждаемой проблемой, им необходимо актуализировать ранее полученные знания, творчески переосмыслить возможности их применения. Задачи организации взаимодействия в группе включают согласованность в обсуждении проблемы и выработку подхода к ее решению, соблюдение правил и процедур совместной деятельности. Достижение обозначенных целей, задач и результатов основывается на соблюдении основных принципов дебатов. Принцип уважения утверждает, что нужно атаковать аргументы оппонентов, их рассуждения и свидетельства, но не самих оппонентов. Дебаты не касаются личности участников, а только идей и их столкновений. Единственным приемлемым оружием могут быть только обоснованные аргументы. Участник дебатов должен быть честным при обосновании своей позиции, в своих аргументах, в использовании доказательств и свидетельств. Иногда это означает признание, что ваши логические построения ошибочны. В дебатах проигравших нет. Первостепенная задача – обучение. Основная цель – учиться и совершенствовать свои знания и умения, добиваться поставленных задач. Эти принципы являются обязательными для всех участников дебатов.

Воспитательная функция дебатов актуализируется при воспитании навыков работы в команде, умения быстро ориентироваться в трудной ситуации, брать на себя ответственность, при развитии лидерских качеств, толерантности навыков самопрезентации.

Дебаты являются педагогическим средством, механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества: умению конкурировать, грамотно вести полемику, вырабатывать самостоятельность оценок, отстаивать свои интересы, формулировать и отстаивать свою точку зрения и позицию на основе знаний и логических рассуждений. Владение и оперирование различными приёмами и методами техники дебатов позволяет более свободно ориентироваться в любой ситуации и находить

эффективные решения и выходы. Гибкость мышления позволяет избежать стереотипности в мыслях и действиях, что является неотъемлемой чертой интеллекта нашего времени.

Технология «дебаты» находит применение и научно-исследовательской деятельности, где она способствует формированию навыков работы с источниками научной информации, научного поиска, исследовательской деятельности.

Эта технология развивает логику и умение критически мыслить, включая умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников. Дебаты позволяют сформировать системное видение проблемы, наличие взаимосвязей событий и явлений, различных аспектов их рассмотрения. Дебаты учат рассуждать, продуктивно организовывать процесс дискуссии, чётко формулировать общую линию доказательства, задавать перекрёстные вопросы, анализировать, слышать и правильно воспринимать оппонента, достигать понимания того, что другая точка зрения тоже имеет право на существование. Таким образом, дебаты способствуют формированию культуры спора.

Данная образовательная технология очень эффективна при формировании основных навыков ведения живой дискуссии на иностранном языке и развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Дебатируя на иностранном языке, обучаемые развивают четыре основные языковые коммуникативные навыки: говорение, аудирование, чтение и письмо. На этапе подготовки к дебатам, обучаемые анализируют литературу, готовят аннотации, тезисы, заметки, подбирают цитаты, кратко записывают своё выступление. Эта работа развивает чтение и письмо как коммуникативные навыки, формирует иноязычную исследовательскую компетенцию. Непосредственно во время дебатов совершенствуются умения аудирования и говорения. Помимо развития непосредственно языковых умений, дебаты учат эффективным речевым приёмам и тактикам.

С целью применения в образовательном процессе технологии «дебаты» нами был разработан спецкурс на английском языке «Искусство дебатировать и аргументация» (The Art to Debate and Argumentation), направленный на развитие профессионально важных качеств и формирование профессионального поведения будущих специалистов. Чтобы познакомить обучаемых с основами аргументации и образовательной технологией «дебаты» и возможностями их применения в образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности, было разработано пособие по особенностям аргументации и искусству ведения дебатов на английском языке. Содержание пособия является актуальным с точки зрения современного состояния выбранного направления, что без сомнения может способствовать повышению заинтересованности обучаемых и увеличению мотивации к изучению иностранного языка в контексте аргументации и дебатов. Каждая лекция включает разноплановые и креативные задания с элементами дебатов, а также упражнения для формирования коммуникативных умений, приёмы информационного поиска, упражнения

для развития гибкости мышления. Теоретические аспекты дебатов и аргументации – умение критически мыслить, критически слушать, аргументированно обосновывать свою точку зрения, продуктивно осуществлять коммуникацию, следуя правилам ведения критической дискуссии – сочетаются с операционализацией теоретического курса через систему проблемных и творческих заданий на иностранном языке. Формат и типы заданий предоставляют преподавателю и обучаемому возможности для интерактивной, индивидуальной и самостоятельной работы в процессе усвоения материала. Задания для совершенствования языковых и речевых навыков и развития коммуникативной компетенции призваны способствовать развитию самостоятельного критического мышления и формированию умений и навыков успешного общения на иностранном языке в профессиональном и межличностном контексте. Работа нацелена на переход к беспереводному пониманию текста. Этот навык формируется на основе выполнения разнообразных заданий и создаёт предпосылки для чтения и понимания специальной литературы: от нахождения основной темы через логическую последовательность аргументации до проникновения в скрытый смысл повествования. На основе текстового материала обучаемые вовлекаются в дискуссии профессионального характера, что позволяет им демонстрировать, наряду с языковыми компетенциями, умение аргументированно вести дискуссию и дебатировать в соответствии с правилами ведения критической дискуссии.

В методическом плане пособие сочетает традиционные дидактические принципы обучения иностранным языкам с современными подходами в языковом образовании (CLIL), что позволяет решать такие задачи, как приобретение обучаемыми умений и навыков вести дебаты, аргументированно представлять и отстаивать свою точку зрения, продуктивно взаимодействовать друг с другом, сотрудничать, произносить качественные спонтанные речи в актуальных ситуациях профессионального контекста.

Бесспорно, дебаты являются эффективным средством обучения, педагогической технологии, которая способна формировать профессионально-коммуникативные и личностные компетенции, необходимые современному специалисту в профессиональной деятельности и в практических жизненных ситуациях. Иноязычная коммуникативная компетенция, формируемая и развиваемая посредством дебатов и аргументации, способствует эффективной профессионально-ориентированной коммуникации и позволяет использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального межкультурного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобкова, Н. Д. Образовательные дебаты как средство самоорганизации студентов : учеб. пособие / Н. Д. Бобкова. – Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2008. – 68 с.

2. Вахрушева, Л. Н. Технология подготовки и проведения дебатов [Электронный ресурс] / Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова // Справ. класс. рук. – 2008. – № 9. – С. 22–32. – Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/370/5593/>. – Дата доступа: 2.11.2017.
3. Львова, О. В. Использование технологии «дебаты» при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. В. Львова // Вестн. финансового ун-та. Гуманитар. науки. – 2014. – № 1 (13). – С. 76–79. – Режим доступа: http://www.fa.ru/dep/jgn/Documents/GN_01-2014_blok_PRESS.pdf. – Дата доступа: 2.11.2017.
4. Freeley, A. J. Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decision making / A. J. Freeley, D. L. Steinberg. – Wadsworth Cengage Learning, Twelfth Edition, 2012. – 525 p.
5. Harvey-Smith, N. The practical guide to debating. Worlds Style / British Parliamentary Style / N. Harvey-Smith. – N. Y. : International Debate Education Association, 2011. – 188 p.
6. Toulmin, S. E. The uses of argument / S. E. Toulmin. – N.Y. : Cambridge University Press, 2003. – 247 p.
7. Walton, D. N. Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning / D. N. Walton, E. C. W. Krabbe. – Albany : State University of New York Press, 1995. – 247 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В последнее время самостоятельная работа студентов является одной из ключевых содержательных идей реформирования университетского образования. Современное общество предъявляет новые требования к выпускнику вуза. Сегодня это должен быть специалист, характеризующийся не только набором знаний, умений и навыков в определенной области, но и критически мыслящий, способный самостоятельно и творчески решать возникающие проблемы, имеющий навыки самообучения. В структуре новых учебных планов и программ сокращается количество аудиторных занятий, отводимых на изучение иностранных языков в неязыковых вузах, и увеличивается объем и количество часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов. Предполагается, что организация самостоятельной деятельности студентов в рамках неязыкового вуза должна быть нацелена, во-первых, на повышение качества обучения иностранному языку, во-вторых, на развитие профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности. В связи с этим, возникает необходимость перестройки всего учебного процесса и поиска новых форм и методов организации самостоятельной работы студентов.

Формирование компетентного специалиста возможно лишь в условиях делового партнерства студента и преподавателя. Для современного выпускника университета важно научиться гибко реагировать в любой профессиональной и жизненной ситуации. Важным условием достижения этой цели есть самостоятельная работа студента как субъекта, который в содружестве с преподавателем планирует, осуществляет и оценивает свои результаты. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе является особой формой самообразования. Она носит многофункциональный характер и помогает овладеть иностранным языком как необходимой профессиональной составляющей современного специалиста, способствует формированию навыков автономного приобретения знаний и развитию информационной культуры.

В ходе выполнения самостоятельной работы каждый студент непосредственно соприкасается с новым материалом, с необходимостью выбора нужной информации для решения определенных задач, с поиском ответов на вопросы. Здесь проявляются его индивидуальность, личностные интересы, активность, инициатива и творческий подход.

Самостоятельная работа – это не только внеаудиторная работа. В условиях дисциплины «Иностранный язык», самостоятельная работа должна представлять собой единство следующих форм: аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа и творческая самостоятельная работа.

Развитие информационных технологий открыло новые перспективы для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Их применение дает возможность индивидуализировать процесс изучения языка, объединить различные формы работы студентов, а также предоставляет огромные возможности для преодоления психологического барьера, который возникает при использовании иностранного языка как средства общения. Новые формы организации самостоятельной работы должны способствовать студентам возможности получения фундаментальных знаний, развитию их творческих способностей, а также учесть приоритетность интересов студентов в самоопределении и самореализации.

Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют целый комплекс средств для обучения иностранным языкам: прикладные и специализированные лингвистические программы, словари и мультимедийные обучающие программы, огромное разнообразие ресурсов сети Интернет – аутентичные и учебные материалы на иностранных языках (публикации по специальности, электронные версии зарубежных журналов, газет и т. п.), образовательные веб-сайты, аудио и видео ресурсы.

Внеаудиторная самостоятельная работа дает возможность студентам выполнять задания в любом удобном им месте с точкой доступа в Интернет, учитывает индивидуальные особенности студентов, оптимально интегрирует формы использования Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку. Например, используя материалы информационного социального ресурса YouTube, преподаватель планирует и реализует работу по развитию и формированию умений и навыков говорения и аудирования, так как данный сервис предоставляет пользователям возможность смотреть, слушать, комментировать видеоматериалы. К основным достоинствам обучения иностранному языку с использованием данного ресурса можно отнести возможность активной и пассивной работы при построении диалогов и монологов, возможность использования материалов сайта согласно тематике программы, наличие аутентичных материалов.

Важную роль при организации самостоятельной работы играет проектная деятельность, способствующая развитию творческого мышления. Эта деятельность вызывает их особый интерес, и ее выполнение способствует более глубокому изучению предмета, развивает критическое мышление и способность самостоятельно искать, систематизировать и анализировать нужную информацию. Иностранный язык используется как средство получения новых знаний, а работа по выполнению творческих заданий обогащает словарный запас, расширяет лингвистические навыки и их применение в разных областях, то есть позволяет охватывать весь спектр

задач, поставленных в программе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку.

Как правило, для достойной презентации проекта студенты используют инновационные средства, такие как сервисы для графического и мультимедийного представления информации (интеллект-карты (mindmaps), мультимедийные коллажи и др.). Они осваивают и создают интерактивные презентации в форматах Power Point, мультимедийные постеры Padlet, превращая работу над проектом в увлекательное создание собственного интерактивного продукта. В процессе подготовки создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студентов, их кругозор и информативность, а также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления.

Активная самостоятельная работа студентов возможна лишь только при наличии серьезной, устойчивой мотивации. Студентам неинтересно долго выполнять типичные упражнения, а задания, содержащие творческую подоплеку, требующие нестандартного подхода, привлечения дополнительных навыков, особенно в сфере интересов студентов всегда вызывают обоснованный интерес. Самым сильным внешним мотивирующим фактором является осознание того, что изучение языка – это подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности, залог успешного карьерного роста специалиста. Этот мотивирующий фактор стимулирует интерес и стремление к совершенствованию знаний иностранного языка. Среди внутренних мотивирующих факторов, которые необходимо учитывать, является сознание полезности выполняемой работы. Стимулом является то, что знакомство с зарубежной информацией по специальности позволяет более глубоко изучить новые технологии, проблемы и опыт других стран, что расширяет их кругозор и знания, способствует стремлению к улучшению знаний иностранного языка.

Получаемые на практике навыки самостоятельной работы при обучении иностранному языку в условиях неязыкового вуза позволяют повысить эффективность обучения иностранному языку, способствуют формированию ключевых профессиональных навыков, а также дополнительных навыков, способствующих формированию самостоятельного, активного, способного к самообразованию и саморазвитию специалиста.

Таким образом, самостоятельная работа студентов является одним из необходимых условий успешного изучения иностранного языка, она предполагает большую индивидуализацию заданий, большую свободу исследовательского поиска, ориентацию на формирование профессиональных компетенций, увеличение творческой активности и инициативности студентов. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет не только оптимизировать учебно-воспитательный процесс, создать ситуации общения, способствующие формированию коммуникативной компетенции студентов, но и повысить уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: ОПЫТ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Мировая глобализация способствует развитию передовых подходов к обучению иностранным языкам и межкультурной коммуникации, что несомненно требует от системы общего и профессионального образования Республики Беларусь выбора новейших методов и средств обучения. Как показывает практика, постоянная модернизация технологий обучения иностранному языку необходима. Отсутствие полноценных связей с практической деятельностью приводит к тому, что содержание образования не отвечает современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности образования на мировом рынке. Один из путей решения данной проблемы состоит в эффективном внедрении информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), потребность в использовании которых продиктована как развитием информационного общества, так и лучшей мировой практикой в сфере образовательных инноваций.

Информационно-коммуникационные технологии вносят вклад в решение множества задач современного образования, при этом «университеты могут использовать растущий запас глобального знания, ассимилировать и приспособливают знания к местным потребностям» [1, с. 41]. Использование ИКТ в деятельности вузов Республики Беларусь предоставляет уникальную возможность приблизить процесс обучения к условиям профессиональной деятельности и инновационной деятельности одновременно, в результате чего создаются не только продукты, но и готовятся новаторы и специалисты с широким диапазоном компетенций.

В ходе практикоориентированного обучения иноязычной коммуникации можно обратиться к таким результативным достижениям зарубежных вузов в сфере применения ИКТ, как создание конкурсных платформ, платформ по сбору идей и краудсорсинга. Конкурсные платформы являются такой формой инновационной технологии обучения иноязычной коммуникации и иностранному языку, при которой объявляется конкурс на определенную тему и размещается задание на сайте платформы. Участники предлагают свои решения, оценивают предложения коллег и в результате отбирается одна или несколько лучших работ. Предполагается участие студентов вуза и преподавательского состава в проведении конкурсов любой направленности. Платформы по сбору идей представляют собой такую форму инновационной технологии обучения иностранному языку, при которой фиксируются идеи на иностранном языке для студенческих проектов и стратегии развития вуза

в целом. Создание подобной платформы помогает достичь целевой аудитории с целью осуществления обратной связи по любым видам образовательной деятельности. Краудсорсинг можно охарактеризовать как форму инновационной образовательной технологии обучения иностранному языку и иноязычной коммуникации, при которой используются возможности «коллективного разума». Краудсорсинг предполагает повышение активности молодежи и инициативности за счет ее вовлечения в любой проект вуза. Использование ИКТ решает следующие задачи: повышение качества образования при осуществлении инновационной деятельности при использовании ограниченного объема ресурсов вуза; внедрение инноваций в образовательный процесс; приближение процесса обучения иноязычной коммуникации к современным реалиям.

Данный опыт внедрения образовательных инноваций с опорой на ИКТ, осуществляемый на базе инновационной площадки кафедры иноязычной коммуникации ФИП ИУК Академии управления при Президенте Республики Беларусь, привлек внимание не только представителей высших учебных заведений нашей страны, но и мировую общественность. Завоевание проектом «PlacesToGo», созданного в рамках деятельности инновационной площадки, чемпионского титула в рамках форума Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества в г. Женева (Швейцария), а также презентация данного проекта на региональном семинаре, посвященном экономике знаний, проводимым Экономической и Социальной Комиссией Организации Объединенных Наций для Азии и Тихого Океана и Европейской Экономической Комиссией Организации Объединенных Наций, является тому подтверждением.

Инновационная площадка кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь ставит перед собой амбициозную задачу, состоящую в развитии образовательного проекта «PlacesToGo» в платформу, объединяющую существующий проект с его новыми разработками в области ИКТ и белорусским туризмом, а также продвижение платформы как на внутреннем рынке страны, так и за рубежом. Это предполагает обучение разработки контента платформы с помощью вышеизложенных форм инновационной деятельности. При этом перед преподавателем иноязычной коммуникации ставятся задачи нового формата. Прежде всего, это необходимость обучения студентов компетенциям как лингво–страноведческого, так и аналитического характера. Как показывает опыт, именно умение анализировать эффективность используемых ИКТ является самым уязвимым местом нашего студента. Разработка платформы является достаточно амбициозным и трудоемким проектом с множеством технических заданий и прикладной реализацией алгоритмов обучения как в сфере иноязычной коммуникации, так и в сфере IT-компетенций. Создание такого многоступенчатого и сложного продукта на иностранном языке подразумевает грамотное использование конкурсных платформ, платформ по сбору идей и краудсорсинга в рамках практикоориентированной учебной деятельности для достижения определенных целей. Обучающийся

одновременно участвует в образовательном процессе и в процессе развития высшего учебного заведения, совершенствуя собственные знания и компетенции, а также повышая инновационный потенциал вуза. В результате формируется новый тип специалистов, способных не только осуществлять техническую поддержку предприятий на иностранном языке, но и работать в технологических стартапах, компаниях, занимающихся аутсорсингом и разрабатывающих собственные инновационные продукты. Данный вид деятельности позволяет развивать инициативу, креативность и творчество студентов как актуальных компетенций для будущих инноваторов, а также укрепляет Академию управления при Президенте Республики Беларусь в своём статусе кузницы высококлассных специалистов мирового уровня.

Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью современной инновационной, творческой и исследовательской среды вуза, их потенциал должен быть максимально использован в процессе обучения. ИКТ способствуют внедрению инноваций в сферу образования и, более того, обучению нового поколения новаторов наиболее релевантным компетенциям, востребованных информационным обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богдан, Н. И. Инновационная динамика: глобальные тенденции, состояние и перспективы Беларуси / Н. И. Богдан // Белор. эконом. жур. – 2012. – № 1. – С. 30–43.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Мотивация лежит в основе любой деятельности и помогает человеку приспособливаться к изменяющимся условиям развития общества. Наличие мотивации становится особенно актуальным в последнее время в связи со стремительным научно-техническим прогрессом, глобализационными процессами, междисциплинарными исследованиями, растущей необходимостью саморазвития и совершенствования профессиональных навыков. Учебная мотивация, как частный вид мотивации, в свою очередь определяется как «особое состояние личности обучаемого, формирующееся в результате соотнесения им своих потребностей и возможностей с предметом учебной деятельности, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент учебного результата» [1, с. 11]. Мотивацией к изучению иностранного языка является «система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности» [2, с. 126]. Такими побуждающими импульсами являются профессиональный, познавательный, прагматичный, социально-общественный и личного престижа (данные виды мотивации рассматриваются подробно в работах А. Марковой, М. Матюхиной, П. Якобсона).

Профессиональная мотивация формируется посредством использования иностранного языка при подготовке проектов, связанных со специальностью, чтении профессионально ориентированных статей, написании мотивационных писем и др. Познавательная мотивация актуализируется при изучении грамматических явлений и стилистических особенностей, встречающихся в текстах научно-профессионального дискурса, при освоении специализированной лексики. Прагматичная мотивация связана с желанием студента получить более высокую оценку, зачёт и основана на внешних стимулах. Социально-общественный вид мотивации направлен на работу студентов в группе, команде, положительную оценку деятельности одноклассниками, вклад в общее дело. Мотивация личного престижа затрагивает эмоциональную составляющую учебной деятельности и заключается в построении положительного образа студента в группе, раскрытии его творческого потенциала, проявлении индивидуальности и конкурентоспособности.

Среди компонентов мотивации, на которые необходимо обратить внимание при планировании самостоятельной работы, следует отметить следующие: процессуальный (удовольствие от учебной деятельности), результативный (значимость непосредственного результата), оценочный (мотивация вознаграждением за деятельность), контролирующий (принуждающее давление) [3]. О сформированности положительной учебной мотивации можно говорить в том случае, когда у студентов присутствует инициативность и творческое отношение к обучению (поиск и презентация дополнительной информации, структурирование содержания текстов и статей в зависимости от коммуникативной установки), умение планировать и организовывать свою деятельность (определение объёма и крайних сроков выполнения задания, управление временем), умение своими силами преодолевать трудности (нахождение нужной информации в сжатые сроки) [1, с. 12].

Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка в рамках самостоятельной работы на химическом факультете БГУ реализуется посредством следующих видов деятельности: подготовки статей по специальности, ведения группы в социальных сетях, прохождения онлайн курсов, выполнения творческих заданий, научно-проектной деятельности на английском языке. В данной работе рассматриваются подготовка статей по специальности и ведение группы Вконтакте.

Согласно календарно-тематическому плану первого семестра первого курса по иностранному языку, студентам необходимо самостоятельно проработать и представить на обсуждение пять статей из аутентичного источника (журналы *Chemistry Review*, *Catalyst*). Работа со статьёй включает в себя изучающее чтение текста, перевод, подбор 10-15 терминов для запоминания, подготовку к устному переводу отрывка из статьи (на выбор преподавателя во время индивидуального контроля), реферирование текста и подготовку к устной беседе по содержанию и структуре статьи. К сложностям, возникающим у студентов при выполнении данного задания, можно отнести неподготовленность студентов к работе над текстами большого объёма (3-4 страницы формата А4), лексические и грамматические трудности, правильное произнесение терминов и базовой профессиональной лексики, неумение распределить время. Мотивация при работе над статьёй повышается за счёт аутентичности материала и большого количества терминов в тексте, которые накапливаются и повторяются при последующем чтении (в данном случае мы говорим о формировании профессионального и познавательного видов мотивации); хорошей структуры и эстетического оформления статьи (что способствует развитию процессуального компонента мотивации); дополнительных заданий для снятия лексических и орфоэпических трудностей (результативный компонент). Заданиями по снятию лексических и орфоэпических трудностей при работе над статьёй являются просмотр видеороликов и прослушивание подкастов на тему, рассматриваемую в статье (видео и подкасты можно найти на сайте Королевского химического общества – www.rsc.org). Как видеоролики, так и

аудиотреки снабжены субтитрами и текстом для лучшего понимания иноязычной устной речи. Определение крайнего срока выполнения задания (на работу со статьёй в среднем приходится 2-4 недели) помогает студентам правильно распределить время и выбрать индивидуальный темп усвоения материала.

Ещё одним эффективным методом повышения мотивации студентов к учебной деятельности является ведение ими группы в социальных сетях. В начале года студенты создают закрытое сообщество Вконтакте, в котором размещается необходимый учебный материал и ведётся самостоятельная работа. Вконтакте была выбрана по желанию студентов исходя из популярности и удобства использования. Студент или мини-группа (2-3 человека) по очереди становятся ответственными за ведение группы в течение недели-двух: они самостоятельно определяют тему, раз в день или в два дня размещают на стене группы подходящий материал (основную информацию, короткие видео, музыкальные композиции, опросные листы, вопросы для обсуждения и т.д.). Среди тем, которые вызвали наибольший интерес у студентов за время работы в группах, можно назвать тяжёлую музыку, компьютерные игры, свойства химических элементов, химические опыты, необычные музеи, связь химии и кулинарии. Задачей остальных студентов является просмотр информации и комментирование темы или отдельных подтем. В конце недели студенты дают обратную связь по поводу функционирования группы, обсуждая следующие вопросы: была ли тема интересной, была ли информация относящейся к теме, было ли сложно понимать приведённый материал, что было особенно интересным, почему та или иная информация вызвала / не вызвала реакции со стороны других студентов, что можно улучшить в работе группы на следующей неделе, как вызвать больший интерес к теме, обсуждаемой в группе и т.д. Роль преподавателя на первом этапе заключается в осуществлении модерации группы, активном участии в наполнении содержанием (комментировании постов, размещении дополнительной информации), контроле за выполнением задания ответственной командой и обсуждении результатов работы в конце каждой недели. Впоследствии преподаватель может ограничиться только частичным контролем работы группы и обсуждением результатов.

Группа Вконтакте также является удобной платформой для размещения преподавателем дополнительного учебного материала, контроля самостоятельной работы, делегирования ответственности, отслеживания прогресса студентов. Так, преподаватель может размещать в группе ссылки на фильмы по изучаемым темам, грамматические видеоролики, лекции. В задании указывается ссылка на видео, даются рекомендации по просмотру, определяется круг вопросов для последующего обсуждения, приводятся лексические / грамматические упражнения и устанавливается крайний срок выполнения. В комментариях к посту студенты размещают письменные работы (ответы на вопросы, рефераты и др.). Таким образом, преподавателю легче проконтролировать, кто, когда и в какой мере выполнил задание (все

ответы размещены под одним постом), а студентам сравнить результаты своей работы с результатами одногруппников. Делегирование ответственности одному или нескольким студентам, ведущим группу на протяжении недели, или активным студентам, которые сами время от времени размещают информацию на стене группы, мотивирует их к активному изучению иностранного языка и пониманию ответственности за собственный прогресс. Преподаватель может проанализировать выполненные задания и комментарии отдельного студента или всей группы, чтобы выявить грамматические и лексические трудности, а также проследить динамику изучения той или иной темы.

Важным при ведении группы является то, что у студентов формируется устойчивая привычка работать с иностранным языком понемногу, но каждый день: читать информацию, публикуемую на стене, писать небольшой комментарий, искать дополнительные сведения по теме, участвовать в обсуждениях, творчески самовыражаться. При выполнении данного вида деятельности у студентов формируются и совершенствуются коммуникативные навыки (умение найти интересную тему, правильно её преподнести, инициировать обсуждение, быть вежливыми в комментариях), социальные навыки (работа в команде, ответственность за свою часть работы и общее дело, создание дружного сообщества), навыки управления временем.

Таким образом, рассмотренные методы работы в рамках самостоятельной работы студентов (подготовка статьи по специальности, ведение группы в соцсетях) являются эффективным средством повышения мотивации изучения иностранного языка на естественных факультетах. Профессионально ориентированное содержание и разнообразная форма подачи материала способствуют формированию основных видов мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, социально-общественной, личного престижа), развивают инициативность, творческое мышление, навыки планирования деятельности и времени, коммуникативные навыки, формируют устойчивую привычку к личностному росту и профессиональному развитию в долгосрочной перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макурина, А. С. Повышение мотивации учебной деятельности студентов физкультурного вуза : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.04 ; 13.00.08 / А. С. Макурина ; Ур. гос. ун-т физ. культуры. – Челябинск, 2006. – 22 с.
2. Рябцева, О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка / О. М. Рябцева // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 10 (135). – С. 125–129.
3. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1977. – 272 с.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Как известно, большую роль для комплексной реализации практических, образовательных, развивающих и воспитательных задач обучения имеет воздействие на сферу личных интересов, склонностей и мотивов обучаемых. Одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции человека является музыка. Это неотъемлемая часть нашей жизни, мы все имеем музыкальные предпочтения, и подавляющее большинство людей регулярно слушают музыку или песни любимых авторов. Музыкальное творчество — это отражение культуры каждого народа. Слушая музыку народа изучаемого языка, можно глубже познать его культуру, быт, традиции.

По мнению В. Леви «музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции обучаемых, представляющая собой сильнейший психологический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания» [1].

Использование музыки и песен на занятиях создает благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическая нагрузка, активизируется речемыслительная деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, поддерживается интерес к изучению иностранного языка, повышается эмоциональный тонус. Песня — это аутентичный материал, роль которого сложно переоценить. По мнению Е.К. Карпиченковой песни являются эффективным средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, т.к. содержат новые слова и выражения, а также знакомую лексику в новом контексте, что способствует более легкому установлению ассоциативных связей в памяти и развитию так называемого языкового чутья. Песни также знакомят нас с реалиями страны изучаемого языка, географическими названиями, собственными именами, поэтическими словами. Это способствует развитию у школьников чувства языка, знания его стилистических особенностей [2].

Песни способствуют овладению навыками иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Разучивание и частое повторение несложных по мелодическому рисунку коротких песен помогают закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма и мелодики. Песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка,

активизируется языковая деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, повышается мотивация, эмоциональный тонус и постоянно поддерживается интерес к изучению иностранного языка.

В зависимости от поставленной методической задачи отдельного этапа обучения иностранному языку предлагаемый песенный материал может быть использован на самых различных этапах:

- 1) на начальном этапе в качестве фонетической зарядки;
- 2) на основном этапе занятия для более прочного усвоения лексического, а также и грамматического материала;
- 3) на различных этапах занятия иностранного языка для стимулирования развития речевых навыков и умений;
- 4) на любом этапе занятия, в момент перехода от одного этапа к другому для расслабления, когда обучаемые испытывают психологическую и физическую напряженность и возникает потребность в разрядке, снимающей напряжение и восстанавливающей работоспособность [3].

В работе над песней можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный этап включает упражнения перед прослушиванием. На данном этапе активизируется языковой материал, строятся предположения о содержании песни. Широко используются ассоциограммы, которые помогают активировать лексику по тематике песни. Данную лексику можно также использовать для подготовки мини-сообщений, историй на тему песни, либо на свободную тему. Можно также провести работу с ключевыми словами песни. Часто используются так называемые «тонкие вопросы» – кто? что? где? когда? почему?

2. Основной этап. Во время прослушивания песни (после первого прослушивания, перед вторым прослушиванием) целесообразно использовать следующие упражнения: поиск ответов на поставленные вопросы; работа на основе прослушанного с ассоциограммой; заполнение пропусков в тексте песни; установление правильного порядка частей текста песни; выполнение упражнений, требующих выбора верных и неверных высказываний; выбор правильных ответов на вопросы песни из предложенного списка. Можно также разрезать песню на ленты с фрагментом музыкального произведения и дать каждому обучающемуся одну ленту для запоминания. Они готовятся читать наизусть свой отрывок вслух. Далее обучающиеся выстраиваются в правильном порядке, проговаривают песню, слушают её и проверяют.

3. После прослушивания песни используются следующие упражнения: в целях развития навыка письма обучающимся можно предложить написать письмо главному герою или исполнителю песни; переписать её как рассказ, используя различные временные формы и от различных лиц; написать историю, которая началась до истории в песне или привела к ней, или написать историю как продолжение событий, описанных в песне; предложить нарисовать или составить коллаж песни, а затем сравнить варианты визуализации на занятии; составить мини-диалоги о содержании песни; проиллюстрировать песню; выразить свое мнение об услышанной

песне, поделиться своими впечатлениями, рассказать о вызванных песней эмоциях [4].

Для успешной реализации поставленных целей выбранные песни должны соответствовать следующим критериям: подходить по тематике, соответствовать возрасту и языковому уровню группы. Исполнитель должен иметь четкое понятное произношение. Желательно, чтобы песни были не очень длинными.

Использование умело подобранных песен облегчает работу над такими, казалось бы, непростыми темами как «Проблемы молодежи» или «Семья. Конфликты поколений». Примером может служить песня известной немецкой рок-панк-группы „Ärzte“, которая называется „Junge“. В ней повествуется о конфликте ценностей различных поколений в семье, о надеждах, ожиданиях и разочарованиях родителей.

Для данной тематики подходит также очень популярная в среде немецкой молодежи песня известной немецкой певицы Сары Коннор, которая прославилась благодаря песням на английском языке. И только позже, к счастью, запела на своем родном немецком языке. Речь идет о песне „Wie schön du bist!“. Она также о непростых взаимоотношениях родителей и подростков. К осознанию смысла этой песни студенты приходят далеко не сразу. Путем проб и ошибок. Каждый высказывает догадки, стараясь доказать свою точку зрения. Работа над этой песней непременно побуждает студентов к размышлению, у них часто появляется желание поделиться своей историей о непростом подростковом возрасте. К песне есть видео, которое лучше показать после непосредственной работы над песней, чтобы дать возможность обучаемым самостоятельно определить тему и проблематику песни, сформировать образы песни.

В завершение хотелось бы подчеркнуть, что Интернет является богатейшим источником разнообразной музыки. В распоряжении изучающих иностранный язык широчайший выбор песен, текстов, видеоклипов, музыкальных порталов, сайтов популярных исполнителей и групп. Путеводителем по миру немецкой музыки может послужить сайт института имени Гёте в Осло <http://www.goethe.de/ins/no/pro/musikreise-neu/index.html>.

Песни предоставляют бесценную возможность тренировать одновременно все навыки: аудирование, чтение, говорение и письмо. Эффективное использование песен и грамотная работа над богатым песенным материалом гарантирует много положительных эмоций и непременно позволит сделать более увлекательными занятия иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Открытый текст. Электронное периодическое издание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=689>. – Дата доступа: 15.01.2018.

2. Карпиченкова, Е. П. Роль музыки и песни в изучении английского языка / Е. П. Карпиченкова // Иностранный язык в школе. – 1990. – №5. – С. 45–48.
3. Калинина, Е. И. Использование песен при формировании коммуникативной компетенции обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/428490/>. – Дата доступа: 15.01.2018.
4. Никитенко, З. Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе / З. Н. Никитенко, В. Ф. Аитова, В. М. Аитова // Иностранный язык в школе. – 1996. – №4. – С.14–20.

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Использование новых информационных технологий при обучении иностранному языку становится неотъемлемой составной частью процесса обучения. Стоит отметить, что применение информационных технологий предполагает не только использование новых технических средств, но и разработку новых форм и методов преподавания, нового подхода к процессу обучения.

К важнейшим ориентирам развития Белорусского государственного университета относится информатизация. Главная цель информатизации учебного процесса в университете – переход на качественно новый уровень образования в результате:

- формирования качественно нового взгляда на место и педагогические технологии использования информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в образовательном процессе;

- доступности качественных образовательных ресурсов и сервисов вне зависимости от места нахождения пользователей;

- интенсификации образовательного процесса, внедрения активных форм обучения, других педагогических инноваций, основанных на применении ИКТ;

- широкомасштабного использования мультимедийных технологий, обеспечивающих наглядность и высокую информативность образовательного контента;

- эффективного вовлечения в образовательный процесс всего многообразия средств информатизации, включая личные устройства студентов и преподавателя [1, с. 7].

В качестве базы для создания сопровождающих онлайн-ресурсов по различным дисциплинам может выступать система онлайн-обучения Moodle.

Moodle (англ. Learning Management System (LMS)) называется система управления обучением, то есть учебная платформа для управления онлайн-курсами. Аббревиатура Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) расшифровывается как модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Из данного названия определяются основные характеристики данной системы: она имеет модульный характер, является динамической. Динамичность Moodle проявляется в том, что все данные, хранящиеся на сервере учреждения образования, можно легко загружать, редактировать и удалять, при этом эти изменения становятся доступными всем участникам курса.

Moodle был разработан Мартином Дуджиамасом, который работал системным администратором в Технологическом Университете г. Перт, Австралия. Разработка системы онлайн-обучения началась с 1999 года в связи с несоответствием, по мнению разработчика, коммерческих систем управления обучением потребностям учреждения образования. Moodle должен предоставить возможность людям без соответствующего технического образования создавать образовательные курсы. 20 августа 2002 года была представлена версия 1.0 Moodle. В настоящий момент Moodle - курсы используются в 233 странах.

Разработчик Moodle Мартин Дуджиамас окончил университет в области информатики и впоследствии обучался в аспирантуре по специальности «педагогика». Тем самым при создании Moodle он был компетентен в этих областях. Moodle базируется на принципах социального конструктивизма.

Moodle основан на философии обучения, которая характеризуется как «социальная поддерживающая педагогика» и базируется на следующих основных концепциях: конструктивизм, конструкционизм, социальный конструкционизм.

Основная идея конструктивизма заключается в том, что обучение особенно эффективно, если учащиеся конструируют для других, то есть самостоятельно рассматривают какой-нибудь вопрос и презентуют его коллегам. Презентация может осуществляться с использованием компьютера, картинок или устно. Важны является тот момент, что учащиеся объясняют другим теоретический материал, используя свои слова. Это способствует лучшему пониманию и освоению ими учебного материала.

Конструкционизм базируется на положении, что люди усваивают новые знания в процессе взаимодействия с окружающим миром. Все что люди видят, слышат, чего касаются, то есть воспринимают с помощью органов чувств, анализируется посредством имеющихся знаний и преобразуется в новые представления. Это вновь возникшее знание подтверждается, если его можно использовать в других ситуациях. Мышление людей представляется, таким образом, не как банк данных, которое воспринимает информацию пассивно, и новые знания усваиваются не только посредством слуха и чтения.

Главные положения социального конструкционизма дополняют основные идеи конструктивизма и конструкционизма понятием социальная группа, которая делится своими знаниями и совместно разрабатывает идеи, находит взаимосвязи. Тем самым участники группы, привнося свои представления, создают условия для осуществления обучения на другом уровне. Основными методами обучения являются регулярные дискуссии и работа в малых группах.

Учёт основных положений вышеназванных концепций позволяет организовывать онлайн-обучение, когда учащиеся являются не пассивными, а активными участниками учебного процесса. Любой участник может быть одновременно в роли преподавателя и ученика.

Акцент роли «преподавателя» смещается от «источника знаний» к роли модератора дискуссий, руководителя, дающего возможность учащимся осознать собственные потребности и который направляет группу посредством выполнения упражнений к реализации целей обучения.

Основные педагогические принципы Moodle:

- каждый является одновременно потенциальным учителем и учеником;
- мы учимся особенно эффективно, когда мы объясняем или сообщаем что-то другим;
- мы учимся многому через простое наблюдение за деятельностью других участников группы;
- если мы понимаем контекст других, мы можем обучать более эффективно (это значит, обучать с учётом индивидуальных особенностей);
- учебная среда должна быть гибкой, легко изменяющейся, чтобы быстро отвечать потребностям участников курсов [2, с. 32].

При построении структуры виртуального образовательного пространства университета и схемы взаимодействия студента с его структурными компонентами, исследователи отмечают, что развитие культуры личности студента при погружении в указанное пространство детерминируется социальным конструктивизмом [3, с. 15].

Сопоставляя основные подходы, заложенные в основу функционирования системы онлайн-обучения Moodle, основные направления информатизации учебного пространства высших учебных заведений и основные принципы обучения иностранным языкам, можно отметить, что в Moodle отчётливо прослеживается ориентация на интеракцию и самостоятельную работу, что является важным принципом в обучении иностранным языкам.

С 13 по 31 марта 2017 года преподаватели кафедры немецкого языка Зеленовская А.В., Козелецкая И.Н., Шабан О.П. приняли участие в повышении квалификации по программе «Использование технологий «смешанного» обучения при разработке электронных учебных курсов (на основе системы LMS Moodle)». По итогам повышения квалификации преподавателями были представлены образовательные ресурсы по преподаваемым дисциплинам для использования в текстовом режиме работы со студентами, а именно: «Практикум по межкультурной коммуникации (второй иностранный язык)», «Практическая грамматика (Немецкий язык)», «Практика устной и письменной речи (Немецкий язык)», „Praktische Grammatik. Deutsch“.

Курс „Praktische Grammatik. Deutsch“ включает как теоретический материал, так и практические упражнения, направленные на формирование и закрепление грамматического навыка. Теоретическая часть представлена материалами, изложенными в соответствии с основным дидактическим принципом описательной грамматики в текстовой форме с сопровождением таблиц, далее материал тренируется и применяется в речевых ситуациях. Каждый теоретический раздел сопровождается практическими

упражнениями, которые позволяют в полной мере не только формировать грамматический навык, но и совершенствовать его использование.

Учебный материал представлен с опорой на принцип социокультурной ориентации. В упражнениях используется лексический материал с учётом контекста, традиций, характерных для страны изучаемого языка. Система дистанционного обучения позволяет не только представить текст, но и прикрепить актуальные иллюстрации, фотографии, сделанные в немецкоязычных странах. Наглядность помогает семантизировать лексические единицы, реалии. Учебный билингвальный мультимедийный видеокурс „Harry – gefangen in der Zeit“, созданный Deutsche Welle, способствует визуализации изучаемого материала. Главный герой курса Гарри вдруг очутился во временной петле, ему пришлось срочно учить немецкий язык.

Упражнения и задания представлены в учебном курсе с учетом следующих принципов:

- от простого к сложному;
- от упражнений закрытого типа (имеющих 1 правильный ответ) к заданиям открытого типа, предполагающих письменное высказывание с использованием изучаемых грамматических явлений.

Упражнения содержат лексику, отобранную с учётом «зоны ближайшего развития», что особенно важно на начальном уровне обучения иностранному языку, так как непонимание основного смысла текста затрудняет правильное выполнение упражнений.

Упражнения закрытого типа реализовывались посредством использования элементов «Лекция» и «Тест», позволяющих осуществлять как тренировку, так и самостоятельный контроль. Основным отличием представления упражнений в модулях «Лекция» и «Тест» является то, что модуль «Тест» имеет линейную траекторию выполнения упражнений, в то время как модуль «Лекция» позволяет задать нелинейную траекторию. В зависимости от правильности ответа учащимся предлагаются задания по следующей теме или дополнительные задания. Для реализации заданий открытого типа применялись инструменты «Вики» и «Форум».

Апробация электронного курса проводится на базе факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета со студентами второго и третьего курсов специальности 1-21 06 01-02 «Современные иностранные языки (перевод)» и направлена на проверку эффективности использования СДО (Moodle) как инструмента дополнительного управления учебной деятельностью.

Студенты посещали аудиторные занятия в течение семестра (34 часа в семестр) и выполняли самостоятельно задания на платформе в соответствии с графиком. В конце весеннего семестра 2017 года на основе анкетирования был проведен анализ отношения студентов (учебный курс функционировал в течение одного семестра) к электронным учебным курсам как средству, позволяющему организовать интерактивное общение в процессе обучения письменной речи. В учебном курсе был зарегистрирован 21 студент. 19 % из

них выполнили более 90 % заданий, 29 % выполнили 89 % – 75 % заданий, 21 % участников – более 60 % заданий, 8 % участников – более 45 %.

Что касается заданий открытого типа, то данный тип заданий был выполнен 53% участников, которые впоследствии отметили, что данные задания, несмотря на кажущуюся сложность, были наиболее интересными и способствовали применению изученного материала.

Стоит отметить, что итоговый тест по дисциплине, составленный на основе пройденного материала, написали на положительную отметку без дополнительного повторения 71 % студентов. Причем, все студенты, выполнившие более 75 % заданий на платформе, получили положительную отметку.

В ходе опроса 78 % студентов отметили удобство использования дистанционного обучения для повторения и тренировки грамматических конструкций. В качестве положительных моментов была отмечена наглядность материала, возможность выполнять задания в удобное время и многократно для повторения. В качестве отрицательных моментов была отмечена сложность в прохождении элемента курса «Лекция», необходимость начинать выполнять задание сначала, но одновременно было отмечено, что выполнение данного элемента способствовало прочному усвоению теоретических знаний и пониманию употребления грамматических конструкций. Также студенты обратили внимание на особенности набора букв немецкого алфавита „ä“, „ü“, „ö“ на клавиатуре.

В результате опроса студентов, осуществлявших выполнение заданий на другом учебном курсе, а именно «Практикум по межкультурной коммуникации (второй иностранный язык)», преподаватели отметили, что выполнение заданий в СДО Moodle положительно влияет на их мотивацию к изучению иностранного языка, повышает интерес к стране изучаемого языка. Наряду с этим преподаватели отмечают, что система онлайн-обучения способствует дифференциации и индивидуализации процесса обучения иностранному языку, формированию навыков автономной и самостоятельной работы студентов, развитию у них креативности, творческого подхода к выполнению отдельных заданий, повышению интереса к научно-исследовательской деятельности, а также возможности использования различных социальных, коллаборативных технологий и аутентичной, актуальной информации. В качестве недостатков было отмечено «отсутствие непосредственного контакта при формировании дискурсивных навыков, большое количество времени, проводимого перед компьютером, а также частый переход по ссылкам, что способствует потере концентрации внимания» [4, с. 138].

Сравнивая результаты анкетирования студентов, установлено положительное отношение к данному виду самостоятельной работы и готовность продолжать обучение с использованием системы онлайн-обучения Moodle. Факт, что студентами были названы не только положительные моменты, но и то, что им не понравилось, свидетельствует об отношениях взаимного сотрудничества, сложившегося между

преподавателем и студентами. А основным направлением организации обучения на Moodle является создание условий, когда учащиеся являются не пассивными, а активными участниками учебного процесса.

Таким образом, модель обучения на базе системы онлайн-обучения Moodle представляется оптимальной для организации самостоятельной работы студентов. В Moodle процесс обучения опирается на интеракцию (взаимодействие) между участниками курсов, которые могут активно общаться, используя форумы и комментируя сообщения друг друга. Одновременно образовательную платформу можно использовать и как «классическое» средство обучения, основу которого составляет презентация теории и выполнение упражнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абламейко, С. В. Электронное обучение в 21 веке. Концепция информатизации Белорусского государственного университета на период до 2018 года / С. В. Абламейко, Ю. И. Воротницкий, М. А. Журавков, П. М. Лаппо, О. В. Терещенко // Вестник БГУ. Серия 1, Физика. Математика. Информатика. – 2013. – № 2. – С. 3–14.
2. Wampfler, P. Digitaler Deutschunterricht / P. Wampfler. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. – 2017. – 161 с.
3. Абламейко, С. В. Структура виртуального образовательного пространства современного университета / С. В. Абламейко, В. М. Галынский, Ю. В. Позняк, В. В. Самохвал // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–30 окт. 2010 г. / редкол.: И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – С. 14–18.
4. Зеленовская, А. В. Организация обучения иностранному языку на современном этапе европейской интеграции / А. В. Зеленовская, С. А. Трофименко // Научно-методическое обеспечение университетского образования: история и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Минск, 26–27 окт. 2017 г. / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования ; редкол.: В. В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ. – 2017. – С. 134–138.

РАЗДЕЛ 6

СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

АЛЕКСЕЕВ Ю.А., ФОМЕНКО Е.Г.

Минск, БГУ

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ОФИЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

На сегодняшний день кинематограф является одной из самых значимых сфер человеческой деятельности. Ежегодно производится огромное количество фильмов различных жанров, форматов и с разным хронометражем, и в это производство вкладываются огромные средства и силы. Основная цель фильма – оказать определённое эмоциональное воздействие на зрителя, вызвать у него смех, слёзы или страх. В связи с процессом глобализации многие фильмы переводятся на разные языки, с целью увеличения аудитории. Исходя из этого, очевидным является тот факт, что перевод различных реалий, связанных с фильмом, может вызвать определённые трудности, поскольку важно не только качественно перевести реалию, но и как можно ближе передать воздействие на зрителя. В нашем исследовании мы изучили различные способы перевода реалий англоязычных фильмов на немецкий язык на примере официальных переводов.

Существует множество схожих определений термина **фильм** в «Словарях и энциклопедиях на Академике» [1]. В официальной терминологии фильмом является «**аудиовизуальное произведение**, созданное в художественной, хроникально-документальной, научно-популярной, учебной, анимационной, телевизионной или иной форме на основе творческого замысла, состоящее из изображения, зафиксированного на киноплёнке или на иных видах носителей, и соединённого в тематическое целое последовательно связанных между собой кадров и предназначенное для восприятия с помощью соответствующих технических устройств» [2]. Межъязыковой передачей содержания подобных произведений занимается **аудиовизуальный перевод** [3, с. 2–3].

Фильм, так или иначе, является произведением искусства, в силу чего он насыщен реалиями. Именно передача реалий требует от переводчика особого мастерства, творческого подхода, обладания определёнными фоновыми знаниями. Согласно В.С. Виноградову, «содержание фоновой информации охватывает, прежде всего, специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры

прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т. п. – т. е. все то, что в теории перевода обычно именуют реалиями» [4, с. 36–37]. Таким образом, реалии – это слова или словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и исторического развития определённого народа, и не имеющие лексических эквивалентов в других языках. К таким словам относятся имена собственные, названия праздников, должностей, обычаев, обрядов, традиционных блюд и т.д. К реалиям можно также отнести названия фильмов, имена персонажей, наименования локаций, предметов, явлений и понятий, характерных для данного аудиовизуального произведения. Для передачи реалий с одного языка на другой чаще всего используются транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, аналоговый перевод, синонимический перевод.

В ходе исследования нами было проанализировано по 20 примеров официальных переводов названий фильмов, имён персонажей и наименований локаций с целью выяснить, какие переводческие техники используются при передаче этих реалий с английского языка на немецкий.

Названия фильмов. Нами было выявлено, что при переводе названий фильмов чаще всего используется приём прямого включения (40%) (таблица 1).

Таблица 1 – Способы перевода названий англоязычных фильмов на немецкий язык

Способы перевода	Прямое включение	Прямое включение + другой приём перевода	Модуляция	Другие виды перевода
Количество, %	40%	20%	20%	20%

Приём прямого включения превалирует при переводе названий англоязычных фильмов на немецкий язык, поскольку оба языка являются родственными друг другу и, зачастую, передача названия фильма другими способами не особо нужна. К тому же такой способ перевода часто встречается, когда в названии фильма присутствует имя персонажа. Примеры: *The Green Mile*; *Breaking Bad*; *Mortal Kombat*; *Castle*. Также прямое включение часто встречается в комбинации с такими видами переводческих трансформаций как **добавление** или **калькирование**. Примеры: *My little pony: Friendship is magic – My Little Pony – Freundschaft ist Magie*; *Hot Fuzz – Zwei abgewichste Profis*.

Модуляция также иногда встречается при переводе названий фильмов. В основном этот приём используется для того, чтобы название фильма звучало более благозвучно на языке перевода. Примеры: *Pirates of the Caribbean – Fluch der Karibik*; *Frozen – Die Eiskönigin – Völlig unverfroren*;

К другим способам перевода относятся те, которые встречались реже, чем предыдущие. Например, калькирование (*Some Like It Hot – Manche mögen's heiß; Hotel Transylvania – Hotel Transsilvanien*).

Имена персонажей. При переводе имён персонажей с английского на немецкий язык чаще всего использовался приём прямого включения (75%) (таблица 2).

Таблица 2 – Способы перевода имён персонажей англоязычных фильмов на немецкий язык

Способы перевода	Прямое включение	Модуляция	Прямое включение + калькирование
Количество, %	75%	15%	10%

Так же как и в случае с фильмами самым высокочастотным в использовании был приём прямого включения. Однако в данном случае этот приём превалировал в более половины случаев. Примеры: *James Bond; Iroh – Iroh; Luke Skywalker; Pinhead; Darkwing Duck; Twilight Sparkle*.

Модуляция использовалась реже, чем предыдущий метод. В фильмах нередко встречаются персонажи с «говорящим» именем, которое будет требовать подбора аналога в языке перевода, например, *Waddles – Schwabbel; Gadget Hackwrench – Trixi; Hiccup Horrendous Haddock III – Hicks der Hüne III*.

Возвращаясь к прямому включению, отметим, что иногда персонаж фильма обладает определённым титулом, кличкой или другой припиской к имени. В таком случае используется комбинация приёмов прямого включения и калькирования. Примеры: *Saruman the White – Saruman der Weiße; Orgrim Doomhammer – Orgrim Schicksalshammer*.

Переводы названий локаций. При переводе на немецкий язык наименований локаций в англоязычных фильмах, как нами было выявлено, преобладающим способом перевода снова оказалось прямое включение (60%) (таблица 3).

Таблица 3 – Способы перевода названий локаций англоязычных фильмов на немецкий язык

Способы перевода	Прямое включение	Калькирование	Модуляция	Другие приемы
Количество, %	60%	15%	15%	10%

Приём прямого включения в данном случае чаще всего применяется в переводе названий городов, стран, планет, а также такого рода учреждений, как тюрьмы, отели, казино и так далее. Примеры: *Outworld; Mustafar; Casino Royale; Shawshenk; Zubrovka; South Park*.

Как и в случае с именами персонажей, модуляция используется для того, чтобы передать смысловую нагрузку названия локации на языке перевода, когда другие методы не способны в полной мере это осуществить. Примеры: *Bedrock – Steintal; Stormwind – Stromgarde*;

Приём калькирования использовался примерно с такой же частотой, как и модуляция. Данный приём в основном используется в тех случаях, когда название локации на языке можно перевести подобным способом, не исказив изначальную структуру. Примеры: *Cave of Wonders – Die Höhle der Wunder; Middle-Earth – Mittelerde; Sleepy Hollow – Die schläfrige Schlucht*.

Таким образом, можно сделать вывод, что основным методом при передаче реалий фильмов с английского языка на немецкий является приём прямого включения, поскольку, как уже упоминалось ранее, оба языка являются родственными, и содержат схожие структуры. Исходя из этого, прокатчики могут просто оставить название фильма таким, какое оно есть в оригинале.

Перевод реалий в фильмах является сложным процессом, требующим от переводчика хорошего знания первоисточника и умения правильно адаптировать реалии под язык перевода. Поскольку кинематограф на данный момент пользуется огромной популярностью и постепенно развивается, проблема адаптации фильма под аудиторию, владеющую другим языком, является весьма актуальной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фильм // Словари и энциклопедии на академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=фильм&from=xx&to=ru&did=bse&stypе=>. – Дата доступа: 14.11.2016.
2. Федеральный закон от 22.08.1999 N 126-ФЗ (ред. от 27.12.2009) «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://official.academic.ru/28605/Фильм>. – Дата доступа: 14.11.2016.
3. Савко, М. В. Аудиовизуальный перевод в Беларуси / М. В. Савко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/38594/1/аудиовизуальный%20перевод.pdf>. – Дата доступа: 14.11.2016.
4. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО (ТРКМЧП)

Важным звеном модернизации образования является изменение результата: выпускник должен быть не просто человеком «знающим», а человеком «умеющим» и «мыслящим», что и призвана обеспечить технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Критическое мышление – это открытое оценочное мышление, не принимающее догм и развивающееся путём наложения новой информации на жизненный личный опыт [1, с. 12]. В процессе применения технологии развития критического мышления у учащихся формируются общеучебные умения, а именно: умение работать в группе; умение графически оформлять текстовый материал; умение перерабатывать имеющуюся информацию по степени новизны и значимости; умение обобщать полученные знания. Отличительной чертой данной технологии является то, что в ней существуют специальные стратегии, то есть способы и приемы достижения результата. Алгоритм технологии развития критического мышления имеет трехфазную структуру: фазу вызова, фазу осмысления (реализации), фазу рефлексии. Функции трех фаз: фаза вызова служит для актуализации имеющихся знаний, пробуждения интереса к получению новой информации, постановки учеником собственных целей обучения; фаза осмысления (реализации) имеет функции получения новой информации, самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, использования активных методов (пометки, записи, графическое представление информации), корректировки учеником поставленных целей обучения; фаза рефлексии служит для соотнесения новой информации и имеющихся знаний, выработки собственной позиции, оценки процесса, постановки учащимся новых целей обучения [2, с. 68].

Широкий спектр стратегий ТРКМЧП позволяет учителю гибко моделировать учебный процесс в зависимости от конкретных целей урока. Так, целями серии уроков по теме «Политика и я» в 9 классе (УМК «Горизонты». Немецкий как второй иностранный. Авторы Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. и др.) были: учить выражать и обосновывать своё мнение на основе прочитанных текстов политического характера, говорить о политической жизни в своей стране.

На фазе вызова применялась стратегия «Инвентаризация». Учащиеся составляли список известной им лексики по теме, применяли знания интернациональных слов, знание лексики на политические темы из первого (английского) языка: die Politik, der Staat, der Präsident, der Politiker, der Minis-

ter, das Parlament, die Reform, die Opposition, die Region, das System, die Staatsduma, die Legislative, die Exekutive, die Partei, demonstrieren, reduzieren, basieren. Далее на фазе вызова применялась стратегия «Верите ли вы, что...». Учащимся были заданы вопросы, на которые они давали ответы «да» или «нет»:

1. Die Russische Föderation ist seit 1991 eine Präsidialrepublik mit republikanischer Regierungsform.
2. Es gibt in der RF Städte der föderalen Bedeutung.
3. Die Territorialeinheiten verfügen über keine Exekutive.
4. Ein Gesetz tritt nur mit der Unterzeichnung vom Präsidenten in Kraft.
5. Die Bürger der RF sind ab 21 wahlberechtigt.

Учитель может дать правильный вариант ответов, а может предложить ответить на вопросы снова на фазе рефлексии, когда осуществляется проверка и самопроверка результатов.

Еще одна стратегия, которая была запланирована учителем на фазе вызова, – это стратегия «Концептуальная таблица» [3, с. 124]. Стратегия имеет два этапа: определение понятий, логических связей между ними и графическое структурирование информации. На первом этапе учащимся было предложено задание к таблице: *Verbinde die Begriffe mit der richtigen Übersetzung* (таблица 1):

Таблица 1

r, Präsident	Конституционный суд
r, Ministerpräsident	Верховный суд
s, Verfassungsgericht	Председатель Правительства
r, Föderationsrat	Федеральное собрание
e, Föderalversammlung	Совет Федерации
r, Oberstergerichtshof	Президент

На втором этапе учащиеся в парах заполняли таблицу (таблица 2):

Таблица 2 – **Politisches System der Russischen Föderation**

Wahlrecht	

Далее на фазе осмысления (реализации) учащимся предлагалось работать с текстом „Das politische System der Russischen Föderation“ (см. Приложение), применяя стратегию «Инсерт». Данная стратегия предполагает маркировку текста при чтении (знаки «V» (уже знал), «+» (новое), «-» (думал иначе), «?» (не понял, есть вопрос) ставятся на полях), повторное чтение, заполнение таблицы тезисным занесением сведений из текста, парное или групповое обсуждение категорий таблицы (таблица 3):

Таблица 3

«V» – уже знал	«+» – новое	«-» – думал иначе	«?» – не понял,
----------------	-------------	-------------------	-----------------

			есть вопрос

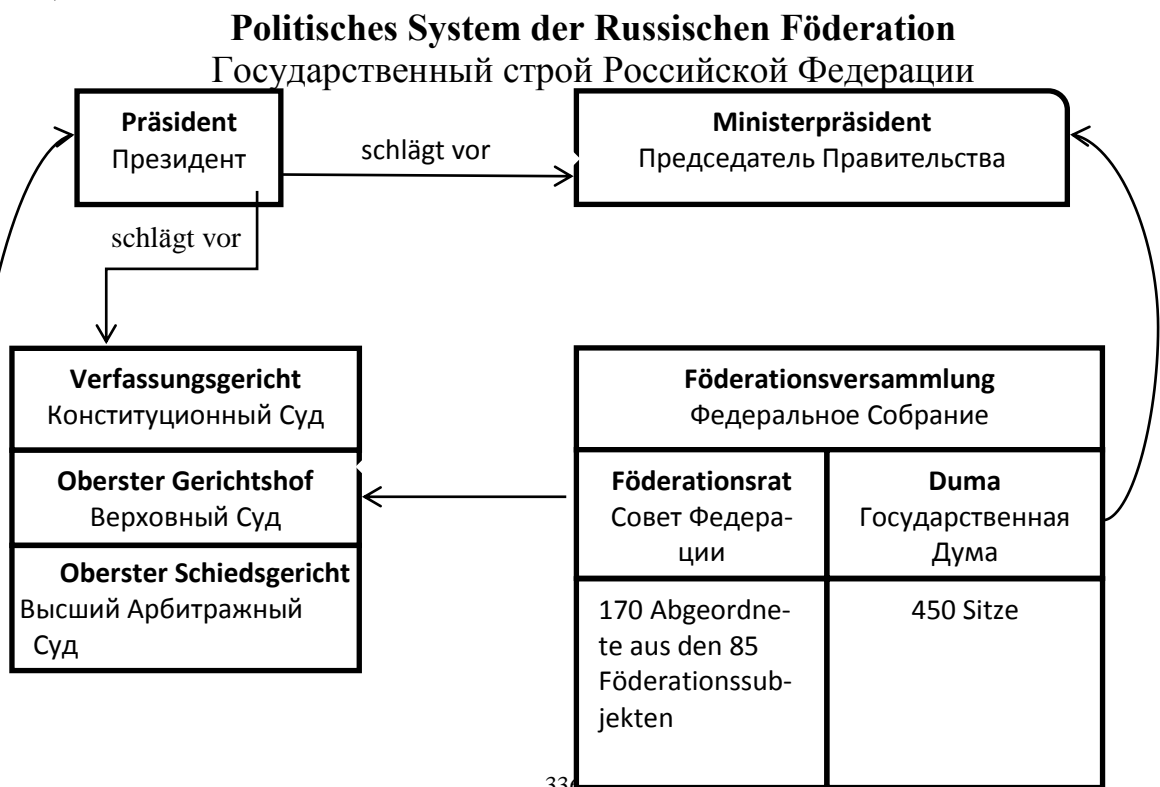
Далее на фазе осмысления применялась стратегия «Тонкие и толстые вопросы», её цель – научить задавать вопросы. «Тонкие» – простые, односложные вопросы на уровне воспроизведения, «толстые» – основаны на оценке, размышлениях. Каждый составлял три «тонких» и три «толстых» вопроса, в группе вопросы обсуждались, выбирались по три лучших, лучшие вопросы обсуждались на пленуме. В таблице приведены примеры «тонких» и «толстых» вопросов, заданных учащимися к тексту (таблица 4):

Таблица 4

Dünne Fragen	Dicke Fragen
Wer steht an der Spitze der RF?	Wie meinst du, warum ist der Präsident der RF vom Volk direkt gewählt?
Wie ist die RF gegliedert?	Wie unterscheidet sich das politische System der RF vom politischen System Deutschlands?
Ab welchem Alter darf man wählen?	Einige Politiker fordern das Wahlrecht ab 16. Bist du dafür oder dagegen? Erkläre deine Meinung.

Далее на фазе рефлексии учащиеся возвращаются к таблице «Политическая система Российской Федерации: государственный строй», которую они заполняли на фазе вызова, дополняют и корректируют её, используя полученные новые знания. В итоге учитель предлагает сравнить таблицы учащихся с окончательным вариантом таблицы, по которому учащиеся могут составлять рассказ (таблица 5):

Таблица 5



↑

Wahlberechtigte Bürger über 18 Jahre

Также на фазе рефлексии учащиеся развивали умение выразить собственное отношение к изучаемому материалу с помощью стратегии «Синквейн». Синквейн – стихотворение, которое состоит из пяти строчек. В первой строчке всего одно существительное, которое называет тему. Во второй строке два прилагательных или причастия описывают тему. В третьей строке три глагола или деепричастия для описания действия в рамках темы. В четвёртой строке фраза из четырёх слов показывает отношение к теме. Пятая строка – синоним или метафора, которые передают суть темы синквейна. После представления и обсуждения синквейнов лучшим был признан следующий:

Präsident

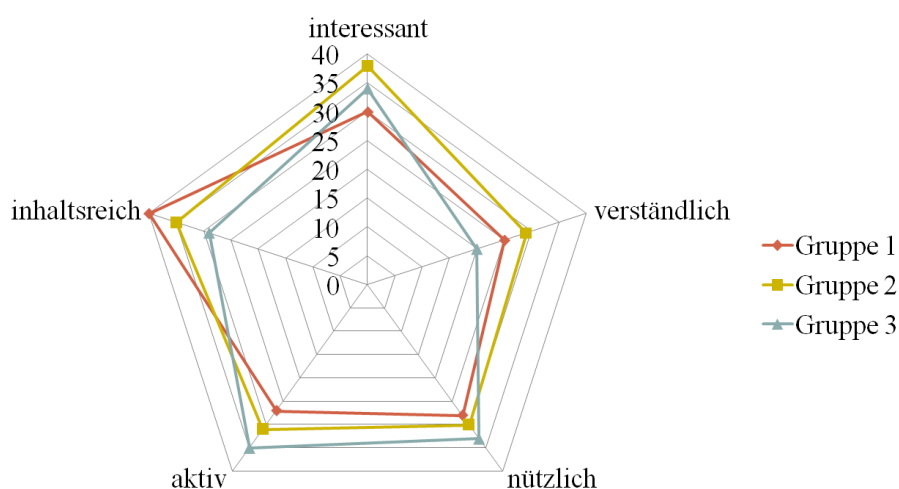
Bekannt, beliebt

Bestimmt, vertritt, schützt

Wird vom Volk gewählt

An der Spitze!

Для рефлексии эмоционального состояния учащихся в процессе работы над темой учащимся предлагалась стратегия «Мишень качества». Учащиеся оценивали свою работу над темой по следующим параметрам: было интересно, было понятно, понравилось содержание, информация была полезной, я был активен в работе. Каждый параметр оценивали по четырехбалльной шкале. Результаты представлены на диаграмме и показывают средний и выше среднего по каждому параметру:



По нашему убеждению, технология развития критического мышления повышает самостоятельность учащихся, позволяет учитывать индивидуаль-

ные особенности и интересы учащихся, развивает социальные умения работать в группе и парно, активизирует познавательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артюгина, Т. Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем / Т. Ю. Артюгина. – Архангельск : Изд-во АО ИОО, 2009. – 56 с.
2. Генике, Е. А. Развитие критического мышления (Базовая модель) / Е. А. Генике, Е. А. Трифонова. – М. : Изд-во "Бонфи", 2002. – 239 с.
3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004. – 220 с.

DENGLISH КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Практически все существующие в мире языки претерпевают постоянные изменения и благодаря этим изменениям они продолжают существовать. При этом самые значительные изменения в языках происходят на лексическом уровне. В условиях всемирной глобализации происходит постоянное взаимодействие различных культур и интенсивное взаимопроникновение новых слов и понятий. Из-за того, что распространение и популярность английского языка растет, большинство новых слов приходит в другие языки именно отсюда. Англицизмы присутствуют практически во всех сферах современной жизни: в политике, кино, моде, экономике, спорте. Немецкий язык также столкнулся с огромным потоком часто необоснованного употребления английских слов, и это явление получило название «денглиш».

Что же такое Денглиш? Единого мнения по поводу этого понятия еще нет. Википедия – свободная энциклопедия дает следующую трактовку этому понятию: «Денглиш (Denglisch, сочетание из deutsch – немецкий и englisch – английский), также англимецкий язык – понятие, которое используется для критики усиленного употребления англицизмов и мнимых английских слов в немецком языке» [1].

Кроме того, Денглиш можно истолковать как смешение немецкого языка с [слишком] большим количеством английских выражений [2].

Или же простыми словами, «Денглиш» представляет собой гремучую смесь английского с немецким.

Ларс Тилеман выделяет следующие причины такого активного употребления английской лексики в немецком языке современной Германии [3]:

1. Языковая экономия

Каждый язык стремится к краткости, к экономии. Многие английские слова намного короче и тем самым удобнее в употреблении, чем немецкие. Например, сравним такие слова как: англ. *Trucker* (2 слога и 7 букв) – нем. *Lastwagenfahrer* (5 слогов и 15 букв); англ. *Jointventure* (5 слогов и 12 букв) – нем. *Gemeinschaftsunternehmen* (7 слогов и 24 буквы); *Management* (3 слога и 10 букв) – *Unternehmensleitungen* (7 слогов и 21 буква).

2. Разграничение понятий

Очень часто мы сталкиваемся с необходимостью разграничения близких по содержанию, но все же различающихся понятий. Благодаря использованию англицизмов это становится возможным. Например, в сфере музыки: *Lied* – *Song*, *Chanson*, *Schlager*, *Hit*, *Evergreen*, *Oldie*.

3. Выражение экспрессии

Многие англицизмы, представляющие собой синонимы немецким словам, могут служить для замены родных слов при необходимости усиления воздействия, например в рекламных текстах: *Style, Trend, Fashion*.

4. Повышение престижности

Англицизмы часто используются для хвастовства или создания имиджа, когда собеседники хотят подчеркнуть свой социальный или интеллектуальный уровень: *Teenager* вместо *Backfisch*; *Dollar – Greenback*; *Banker – Bankier, Bankfachmann*.

5. Легкая интеграция

Английский и немецкий языки относятся к германской группе языков и имеют схожую структуру, что упрощает интеграцию английской лексики в немецкий язык.

На сегодняшний день мы можем утверждать, что англицизмы, относящиеся к самым разным областям жизни человека, стремительно и в большом количестве проникают в немецкий язык и представляют собой довольно большой пласт лексики.

Л.А. Аникеева выделяет следующие виды заимствований [4]:

1. Прямое заимствование без изменения смысла слова:

CD-Player, Talkshow, Team.

2. Терминологические синонимы – существуют наряду с имеющимися в языке названиями и составляют конкуренцию немецким синонимам:

Slang – ‘die Umgangssprache’, User – ‘Nutzer’, Magazine – ‘Zeitschrift’.

3. Смешанное образование (гибриды) – сложные слова, одна часть которых заимствована из английского языка, другая часть – немецкое слово:

Powerfrau – ‘Geschäftsfrau’, Service-Dienst’, Euro-CityZug’.

4. Псевдоанглицизмы – это заимствования, которые образованы из англоязычных составных частей, но в немецком используются в другом значении: *Dressman, Oldtimer, Showmaster, Twen*. Очень интересным является факт появления в немецком языке слова *Handy*, которое означает «сотовый телефон» (нем. Mobiltelefon), хотя в английском языке слово *handy* является прилагательным и означает «доступный», «удобный».

5. Перевод устойчивых выражений с английского на немецкий слово в слово: (engl.: *Have a nice day!*) – *Haben Sie einen schönen Tag!* – *Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag!*. В данном случае просматриваются попытки перенести конструкцию английского предложения в немецкий язык, но такого рода образования никак не согласуются с немецкой грамматикой и зачастую звучат не совсем корректно.

Попадая в немецкий язык, английские слова в большинстве случаев претерпевают ряд изменений, т.е. адаптируются под нормы немецкой грамматики. Так, например, глаголы при переходе из английского языка в немецкий получают окончания **-en / -n**: *to trade – traden, to manage – managen*. Кроме того, и образование основных форм глаголов подчиняется правилам немецкой грамматики: *canceln-cancelte-gecancelt*. При

употреблении таких глаголов в речи предложение строится также по правилам немецкого языка:

Manchmal werden Trainingsstunden gecancelled, aber das kann auch passend sein, wenn man sowieso zu einem Meeting muss, weil man gerade ein Startup ge-launched hat [5].

Изменения распространяются и на формы имен существительных и прилагательных. Например, в немецком языке при образовании множественного числа к существительным, оканчивающимся на гласный, часто добавляется суффикс *-s*: *die Oma – die Omas, der Uhu – die Uhus*. Так, если английское существительное *hobby* во множественном числе в английском языке имеет форму *hobbies*, то в немецком – *die Hobbys*. Что касается английских прилагательных, то попадая в немецкий язык, они, как правило, склоняются, т.е. согласуется с существительным в роде, числе, падеже.

Wir finden Dinge cool und ziehen zum Fitnesstraining gerne ein stylisches T-Shirt an [5].

Количество заимствований в современном немецком языке настолько значительно, что их можно наблюдать почти в каждом современном журнале. Например, в №38 немецкоязычного женского журнала *In Touch* от 13.09.2012, тематика которого посвящена в первую очередь описанию жизни знаменитостей, сплетням и моде, нами было найдено около 98 англицизмов, относящихся к разным областям жизни.

Имена существительные:

Мир спорта: *Training, Team, Work-Out, Gym, Jog, Chill*.

Мир моды: *Designer, Country-Star, Outfit, Style, Trend, Fashion, Dress, Make-Up, Size, Best dressed, Look, Skinny-jeans, Warehouse, Heel, Top, Ring, Retroskirt, Lipstick, Glamour, Print, Foundation, Shop, Shopping-Tour, Giveaway, Image* и другие.

Названия людей, профессий: *Star, Celebrities, Girl, Baby, Mom, Gossip Girl, Follower, Queen, Bodyguard, Security, Boy, Fan, Daddy, Cousin, Wellchild, Chef, Insider, Lover, Lady, Fulltime-Model*.

Мир музыки: *Band, Single, Song*.

СМИ: *TV-Show, TV-Beauty, Show, TV-Star, Reality-Show, News, Casting*.

Молодежная лексика: *Ex, Flop, Profi, Bye-Bye*.

Еда, гастрономия: *Coffee-shop, Cupcake, Minibar, Fresh*.

Другое: *Comeback, Event, Award, Country, Story, Job, Easy going, Homepage, Game, Ticket, Beach, Kiss, Finish, Party, Thanksgiving*.

Имена прилагательные: *Cool, Sexy, Easy, Happy, Next, First, Best*.

Исследуя найденные слова, нами были сделаны следующие выводы. Большинство используемых в данном номере журнала англицизмов являются именами существительными (91 слово), т.к. именно они обозначают новые вещи и понятия или являются краткой, «более привлекательной» формой существующих в немецком языке понятий: *Training, Team, Designer, Lover, Security*. Ряд слов встречались многократно: *Ticket, Beach, Star, Girl, Chef*. Превалярование английских заимствований, обозначающих названия людей и

профессий или относящихся к миру моды, объясняется основной темой данного журнала. Большинство заимствований в исследуемом материале представляли собой прямые заимствования (*Outfit, Team, Print*) или терминологические синонимы (*Warehouse, Song, Country, Story, Job*). Некоторые существительные представляли собой гибриды, сложные слова, где одна часть заимствована из английского языка, другая часть – немецкое слово (*Gartenparty, Baby-Unfall, Single-Dasein*). Значительно реже встречались имена прилагательные (7 слов). Однако при этом наблюдалось их многократное повторение в сочетании с различными существительными: *sexu Pausenfüller, sexy Po, sexy Girl*. Кроме того, следует отметить тот факт, что заимствованные имена прилагательные в такого рода печатных изданиях не всегда согласуется с существительным в роде, числе, падеже, подчиняясь скорее правилам английской грамматики: *first Liebe, die first Lady*. С большой долей вероятности мы можем утверждать, что их употребление скорее используется для создания определенного имиджа, для привлечения определенного круга читателей.

Современный мир неуклонно движется по пути глобализации. Поэтому многие лингвисты обеспокоены состоянием языка в своих странах. В Германии существует организация Verein Deutsche Sprache e.V. (Общество немецкого языка), которое активно борется за «очищение» немецкого языка от денглиша. Поэтому мы можем надеяться, что немецкий язык не потеряет своей индивидуальности, и Германия сможет сохранить свой национальный язык и культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Денглиш. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Денглиш>. – Дата доступа: 08.12.2017.
2. Duden-online-Wörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/rechtschreibung/denglisch>. – Дата доступа: 10.12.2017.
3. Thielemann, L. Anglizismen im Deutschen [Электронный ресурс] / L. Thielemann. – Режим доступа: http://lars-thielemann.de/heidi/hausarbeiten/Anglizismen2.htm#_6. – Дата доступа: 20.12.2017.
4. Анিকেева, Л. А. Англицизмы в немецком языке [Электронный ресурс] / Л.А. Анিকেева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415089/>. – Дата доступа: 06.12.17.
5. Slow German – der Podcast zum Deutschlernen mit Annik Rubens [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slowgerman.com/2007/07/26/slow-german-011-denglisch/>. – Дата доступа: 27.12.2017.

АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Проблема адекватной передачи безэквивалентной лексики является актуальной проблемой переводчиков и лингвистов. Безэквивалентными являются языковые единицы исходного языка (ИЯ) для которых нет лексических соответствий в системе языка перевода (ПЯ).

К безэквивалентным номинациям принято относить следующие группы слов:

1. Имена собственные, географические наименования, названия учреждений, организаций, газет и прочее, не имеющие постоянных соответствий в лексиконе другого языка.

2. Реалии – слова, обозначающие понятия, предметы и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке.

3. Случайные лакуны – единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам нет соответствий в лексическом составе другого языка.

В данной статье мы рассмотрим следующие, исторически сложившиеся принципы передачи географических наименований с немецкого на русский язык, а именно: транслитерацию, транскрипцию, калькирование.

Транслитерация представляет собой прием передачи графического облика иноязычного слова. Получившееся в результате слово произносится в соответствии с произносительными нормами ПЯ: *Rhein* ‘Рейн’, *Rheinland-Pfalz* ‘Рейнланд-Пфальц’.

Правила транслитерации время от времени меняются, при этом большое значение имеет традиция передачи географических наименований, существующая для данной пары языков в настоящее время. Многие географические названия имеют фиксированные в справочниках и энциклопедиях традиционные соответствия: *Breslau* – ‘Бреслау / Вроцлав’ (город в Польше); *Elsas-Lothringen* – ‘Эльзас-Лотарингия’ (историческая область в Франции); *Siebenbürgen* – ‘Трансильвания’ (историческая область в Румынии).

Транскрипция основана на передаче звукового облика (произношения) единицы ИЯ. Транскрипция может быть полной или частичной (в последнем случае она сочетается с другими переводческими операциями): *Bremen* ‘Бремен’, *Berlin* ‘Берлин’; *Eisenach* ‘Айзенах’ / ‘Эйзенах’, *Thüringen* ‘Тюрингия’.

Калькирование (буквальный перевод) – заключается в том, что составляющие части лексической единицы заменяются их словарными соответствиями на языке перевода. При этом осуществляются различные

преобразования, диктуемые нормами ПЯ. Калькирование может быть полным или частичным, поскольку этот прием часто сопровождается элементами транскрипции или транслитерации. Переводятся (калькируются) географические названия, имеющие семантику: *das Erzgebirge* ‘Рудные горы’, *das Felsengebirge* ‘Скалистые горы’.

Однажды созданные переводы топонимов становятся общераспространенными, узуальными, поэтому переводчику необходимо использовать эти общеупотребительные эквиваленты с целью достижения адекватности перевода. Такие соответствия являются «переводческими прецедентами» или постоянными эквивалентами в акте вторичной трансляции. Однако такие соответствия являются прямыми эквивалентами лишь для переводческих вариантов, ставших всеобщим достоянием, в то время как первичный процесс их создания представляет собой пошаговую передачу букв оригинала. Хорошими справочниками для нахождения русских эквивалентов немецких географических наименований могут служить современные официальные атласы, географические карты и планы.[1]

Определенные трудности передачи топонимов с немецкого на русский создают так называемые географические дублеты – несколько вариантов перевода географических названий. Рассмотрим причины возникновения географических дублетов:

1. Река, город или провинция разделяется государственной границей, получая различные национальные названия: нем. *die Oder* / польск. ‘*Odra*’ / русск. ‘Одер’ – река, протекающая по территории Германии, Польши и Чехии; нем. *die Elbe* / польск. ‘*Laba*’ / русск. ‘Ельба’ – река на территориях Германии и Польши.

2. Иногда водный рубеж является границей двух и более государств и получает разные национальные названия. В таких случаях каждый этнос воспринимает какое-либо одно из этих названий, либо используются два варианта, отражая национальную специфику топонима: нем. *die Ostsee* русск. ‘Балтийское море’

3. Географические дублеты возникают за счет того, что ИЯ и ПЯ по-разному адаптируют иноязычный топоним, т.к. используют свои «модуляции» при транслитерации и калькировании имени собственного.

итал. *Roma* = нем. *Rom* = рус. ‘Рим’

итал. *Milano* = нем. *Mailand* = рус. ‘Милан’

4. В немецком языке большую группу образуют топонимы-дублеты, которые возникли на основе переименования или своеобразной ассимиляции топонимов на завоеванной территории в связи с различными историческими событиями (крестовые походы, первая и вторая мировые войны):

Karlsbad = ‘Карловы Вары’

Gdansk = *Danzig* = ‘Гданьск’

5. Дублеты также возникают в результате переименований, на которые немецкий язык не реагирует и сохраняет первичное название. Русский язык же использует варианты наименований для создания темпорального

колорита: *Dünaburg* – ‘Динабург’ (13 в.) – ‘Борисоглебов’ (17 в.) – ‘Двинск’ (19 в.) – ‘Даугавпилс’ (20 в.).

6. Иногда географические названия совпадают по графическому облику, но обозначают различные географические пункты: *Georgien* – а) ‘Грузия’; б) ‘Джорджия’ (штат США).

7. В языках существуют также свои «индивидуальные» номинации: нем. *Arktischer Ozean, Nordpolarmeer* – русск. ‘Северный Ледовитый океан’.

8. Для обозначения стран и городов в немецком языке часто употребляются перифразы, которые необходимо знать, чтобы отличать их от свободных словосочетаний:

Die grüne Insel (Irland) – ‘Ирландия’;

Das Land der Känguruhs (Australien) – ‘Австралия’.

Перифразы в языковом отношении представляют собой словосочетания либо сложные существительные, поддающиеся переводу. В скобках дается общепринятый топоним:

Das Land der tausend Seen (Mecklenburg-Vorpommern) – ‘земля тысячи озер’ (Мекленбург-Передняя Померания);

Das deutsche Florenz (Dresden) – ‘Немецкая Флоренция’ (Дрезден);

Händelstadt (Halle) — ‘город Генделя’ (Галле);

Bachstadt (Eisenach) — ‘город Баха’ (Эйзенах / Айзенах).

9. Кроме того, в некоторых случаях имена нарицательные в составе географических названий могут ввести в заблуждение. Так *Thüringerwald* — ‘Тюрингский лес’ является названиями гор средней высоты в земле Тюрингия; *Beringstraße* – ‘Берингов пролив’. Но нарицательные имена в составе топонимов облегчают идентификацию топонимических объектов:

Friedrichstraße (улица);

Alexanderplatz (площадь);

Apenninhalbinsel (полуостров);

При передаче географических имен собственных помощь оказывают двуязычные словари, в которых, как правило, приводятся соответствия; иногда следует использовать и географические карты. Это поможет избежать ошибок в некоторых сложных случаях.

Сорок немецких географических наименований – названия федеральных земель, городов и рек – были проанализированы нами с точки зрения их передачи на русский язык.

	Топоним	Транскрипция / Транслитерация	Калькирование
1	Schleswig-Holstein	Шлезвиг-Гольштейн	-
2	Hamburg	Гамбург	-
3	Mecklenburg-Vorpommern	Мекленбург-Передняя Померания	
4	Bremen	Бремен	-

5	Berlin	Берлин	-
6	Niedersachsen	-	Нижняя Саксония
7	Brandenburg	Бранденбург	-
8	Sachsen-Anhalt	Саксония-Анхальт	
9	Sachsen	-	Саксония
10	Nordrhein-Westfalen	-	Северный Рейн - Вестфалия
11	Hessen	Гессен	-
12	Thüringen	-	Тюрингия
13	Rheinland-Pfalz	Рейнланд-Пфальц	-
14	Saarland	Саар	-
15	Bayern	-	Бавария
16	Baden-Württemberg	Баден-Вюртемберг	-
17	Kiel	Киль	-
18	Schwerin	Шверин	-
19	Bremerhaven	Бременхафен	-
20	Hannover	Ганновер	-
21	Potsdam	Потсдам	-
22	Magdeburg	Магдебург	-
23	Dresden	Дрезден	-
24	Düsseldorf	Дюссельдорф	-
25	Wiesbaden	Висбаден	-
26	Erfurt	Эрфурт	-
27	Mainz	Майнц	-
28	Saarbrücken	Саарбрюккен	-
29	München	Мюнхен	-
30	Stuttgart	Штутгарт	-
31	Rhein	Рейн	-
32	Elbe	Эльба	-
33	Weser	Везер	-
34	Donau	Дунай	-
35	Ems	Эмс	-
36	Main	Майн	-
37	Spree	Шпрее	-
38	Ruhr	Рур	-
39	Neiße	Нейсе	-
40	Mosel	Мозель	-

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: 82,5 % всех, проанализированных нами, немецких топонимов были переданы на русский язык с помощью транскрипции\транслитерации; 12,5 % – с помощью калькирования; 5 % – сочетанием транслитерации и калькирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипов, А. Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский : учеб. пособие / А. Ф. Архипов. – М. : КДУ, 2008. – 336 с.
2. Дзенс, Н. И. Теория и практика перевода : учеб. пособие / Н. И. Дзенс, И. Р. Перевывшина, В. А. Кошкарров. – СПб. : Антология, 2007. – 560 с.
3. Латышев, Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке переводчиков (с нем. яз.) / Л. К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАРУС, 2000. – 280 с.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

В большинстве языков мира названия животных регулярно используются для наименования человека, его внешности, способностей, черт характера, отношений с другими людьми, образа жизни. Зоонимы становятся своеобразным олицетворением, символами моральных и интеллектуальных качеств человека, то есть «помимо реального значения содержат нечто специфическое, дополнительное, смутное, не вполне известное, спрятанное от нас» [1, с. 97].

В качестве объекта настоящего исследования нами избраны французские устойчивые единицы фразеологического характера, в состав которых входит имя существительное – «название животного». В лексике любого языка мира зоонимы представляют собой весьма специфический пласт. Именно зооним отражает различия в национальных культурных представлениях, психологических, ментальных и социальных особенностях и разнообразных обычаях, присущих определенному языковому сообществу и культуре в целом. Зоонимы представляют собой довольно сложные языковые единицы, которые обладают значительным информационным потенциалом. Зоонимы выполняют различные функции в языке.

Практически все фразеологизмы с анималистическим компонентом имеют отношение к человеку. Большая их часть антропоцентрична, поэтому во фразеологизмах с компонентом зоонимом уделяется большое внимание физическим, внешним, нравственным, эмоциональным и психологическим характеристикам человека. Во фразеологизмах можно заметить ассоциацию, которая основана на метафорическом переносе *человек-животное*. Фразеологизмы обладают переносным значением, описывая мир людей с помощью животных. Семантически отобранные нами и рассмотренные фразеологизмы описывали поведение человека, качества и черты характера, взаимоотношения людей, а также внешность.

Фразеологические единицы с анималистическим компонентом отнесены нами к разряду номинативных единиц как результат вторичной косвенной номинации в силу наличия в их семантической структуре предметно-понятийного ядра, которое способствует соотнесению данных единиц с реалиями окружающей действительности.

Структурно-грамматическая организация фразеологических единиц с анималистическим компонентом имеет различные формы: от словосочетаний до предложений. Фразеологизмы, построенные по синтаксическим моделям

свободных словосочетаний, или непредикативные фразеологизмы, преобладают по количественному составу в исследуемом разряде фразеологических единиц. Эти модели разнообразны и нерегулярны, что подтверждает еще раз немоделируемость фразеологического состава в целом.

Тем не менее, во французском языке можно выделить типичные, наиболее распространенные модели ФЕ с фаунонимом, но они немногочисленны:

1) «имя существительное + имя прилагательное»: *un chat écorché* – ‘замухрышка’, *pou affamé* – ‘нищий’, *âne baté* – ‘дурак набитый’;

2) «имя существительное + предлог + имя существительное»: *coq du paroisse* – ‘первый парень на деревне’, *rat de bibliothèque* – ‘зубрила’, *cheval de labour* – ‘ломовая лошадь’;

3) «глагол + имя существительное»: *être le boeuf* – ‘трудиться за двоих, работать даром’, *peigner la giraffe* – ‘выполнять бесполезную работу’, *faire le singe* – ‘кривляться’;

4) «глагол + предлог + имя существительное»: *bailler aux corneilles* – ‘считать галок, ротозейничать’, *servir de cobaye* – ‘служить подопытным кроликом’;

5) «глагол + имя существительное + предлог + имя существительное»: *avoir une araignée au plafond* – ‘быть чудаковатым’, *prendre un bain de lézard* – ‘бить баклуши’, *mener une vie de cochon* – ‘вести разгульный образ жизни’.

Во французском языке фразеологические единицы с анималистическим компонентом, имеющие структуру словосочетания, выделяются в лексико-грамматические разряды на основании соотнесения их ведущего грамматического члена с категориальными значениями, свойственными той или иной части речи. В зависимости от своего лексико-грамматического значения ФЕ с компонентом зоонимом делятся на следующие классы:

1) субстантивные ФЕ (выступающие в качестве существительных): *fine mouche* – ‘хитрая бестия’, *sacré chien* – ‘крепкая водка’, *un drôle d'oiseaux* – ‘странная личность’;

2) адъективные ФЕ (выступающие в качестве прилагательных): *rusé comme un renard* – ‘хитрый как лиса’, *dévoué comme un chien* – ‘преданный как собака’;

3) глагольные ФЕ (выступающие в качестве глаголов): *manger de la vache enragée* – ‘терпеть лишения, бедствия’, *tourner comme un lion en cage* – ‘ходить взад и вперед, метаться как тигр в клетке’;

4) адвербиальные ФЕ (выступающие в качестве наречий): *à pas de loup* – ‘крадучись, тихо’.

Наиболее полную и всестороннюю классификацию фразеологизмов русского и французского языков по семантическому принципу можно сделать, основываясь на классификации фразеологических единиц, предложенной академиком В.В. Виноградовым [2, с. 150], который подразделил фразеологические единицы на следующие группы:

1) фразеологические сращения;

2) фразеологические единства;

- 3) фразеологические сочетания;
- 4) фразеологические выражения.

Под фразеологическими сращениями понимают такие семантически неделимые фразеологические обороты, целостное значение которых не соответствует отдельным значениям составляющих их слов. Идиомы семантически абсолютно нечленимы, и их значение не выводится из значения компонентов. Например, *les coucou de la maison* – ‘хозяева’, *prendre la chèvre* – ‘рассердиться’.

Под фразеологическим единством понимают семантически неделимые словосочетания, общее значение которых является результатом образного переосмысления всего словосочетания. Однако в отличие от фразеологических сращений их целостная семантика является уже мотивированной отдельными значениями составляющих их слов. Например, *rat de bibliothèque* – ‘начитанный человек’, *travail de fourmi* – ‘изнурительная работа’.

Фразеологические сочетания – обороты, в которых у одного из компонентов присутствует фразеологически связанное значение, проявляющееся лишь в связи со строго определенным кругом понятий и их словесных обозначений (*chien perdu* – ‘бездомная собака’).

Фразеологическими выражениями называют такие устойчивые в своем составе и употреблении фразеологические обороты, которые являются семантически нечленимыми и состоят из слов со свободными значениями. Например, *ne reveille pas le chat qui dort* – ‘не буди лихо пока тихо’, *dormir comme une marmotte* – ‘спать без задних ног’.

Таким образом, фразеологизмы, построенные по синтаксическим моделям свободных словосочетаний, или непредикативные фразеологизмы, преобладают по количественному показателю в исследуемом разряде фразеологических единиц. Эти модели разнообразны и нерегулярны, что подтверждает немоделируемость фразеологического состава в целом. Во французском языке можно выделить типичные, наиболее распространенные модели ФЕ с фаунонимом: «имя существительное + имя прилагательное», «имя существительное + предлог + имя существительное», «глагол + имя существительное», «глагол + предлог + имя существительное», «глагол + имя существительное + предлог + имя существительное». В зависимости от своего лексико-грамматического значения фразеологические единицы делятся на следующие классы: субстантивные, адъективные, глагольные, адвербиальные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фомина, З. Е. Слова с метафорической оценкой в эмотивном лексиконе французского и русского языков / З. Е. Фомина // Актуальные проблемы сопоставительного изучения германских, романских и славянских языков : междунар. науч. конф. : тез. докл. – Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 1998. – С. 116–117.
2. Виноградов, В. В. Избранные труды: Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М., 1977. – 312 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ВРЕМЕН ГОСПОДСТВА ТРЕТЬЕГО РЕЙХА

Период господства третьего рейха оказал огромное влияние на мир, историю и, конечно, жизнь немецкого народа. Несмотря на относительно короткий срок пребывания национал-социалистов у власти, страна претерпела колоссальные изменения в политической, социальной и духовной сферах общества. Одним из элементов общества Германии, который очень активно поддавался трансформациям в ходе смены социальной обстановки, являлся язык. Он стал отражением различных уровней окружающей действительности и одновременно сильнейшим средством влияния на общественность. Таким образом, имел место закрытый языковой цикл, в котором первоначально язык использовался для управления сознанием масс, после чего уже сами люди, находящиеся под воздействием машины пропаганды, начинали вносить свой вклад в развитие новых языковых норм и постулатов.

В этот период можно выделить несколько типов произошедших трансформаций [1]:

1) трансформации на уровне языка СМИ, произошедшие под влиянием нацистской цензуры и унифицировавшие все функции СМИ до функции воздействия и побуждения, что выражалось в упрощении стилистических средств, языковых повторах и искажении значений привычных слов;

2) трансформации на уровне устной речи и активное развитие народного «словотворчества», что объясняется необходимостью давать имена новым понятиям социальной жизни, при этом новые понятие создавались как сторонниками, так и противниками режима.

Говоря о конкретных изменениях, коснувшихся языковой системы в этот период времени, следует подчеркнуть тот факт, что они затронули большинство частей речи.

Одной из черт, характерных для **глаголов** времен господства третьего рейха, является активное использование в речи неологизмов и терминов с приставки *ent-* ‘раз-’, ‘де-’: *entdunkeln* ‘разтемнить’, *entjuden* ‘дежидовизировать’, *entanonymisieren* ‘деанонимизировать’. Появление такого рода неологизмов объясняется необходимостью передачи возникших в эти годы явлений, а также процессов, с которыми пришлось столкнуться при работе над последствиями, вызванными периодом правления национал-социалистов.

Активная пропагандистская кампания способствовала распространению в речи немцев глаголов прямого действия: *plakatieren* ‘вывешивать плакат,

объявление', и созданию неологизмов действия: *arisieren* 'аризировать', *aufnorden* 'нордизировать'.

Повседневные события приводили к появлению в народе переносного смысла у многих широкоупотребимых глаголов. Например, глагол *abfahren* 'уезжать, уходить' приобрел новое значение. Так говорили о людях, которых забирали в концентрационные лагеря. Кроме того, менялась и эмоциональная окраска слов, даже если значение оставалось прежним. Например, *melden* 'регистрироваться', *holen* 'забрать' автоматически создавали ассоциационную связь с практикой арестов во времена нацизма в Германии.

Говоря о **прилагательных** этого периода истории Германии, можно с уверенностью сказать, что многие из них превратились в один из самых эффективных методов воздействия. В речах политиков и средствах массовой информации активно появляются эмоционально окрашенные и гиперболизированные прилагательные, вызывающие к патриотическим чувствам народа: *einmalig* 'неповторимый', *einzig* 'единственный', *ungeheuer* 'огромный, чудовищный', *gigantisch* 'гигантский'. Кроме того, для немецкого языка того времени характерно более частое употребление сравнительной и превосходной степени прилагательных. *Größer, besser, weiter, höher, wichtiger* заменили собой прилагательные в «нормальной» степени сравнения. Во многих случаях в превосходной или сравнительной степени стали употребляться прилагательные, которым эти грамматические изменения в силу их лексического значения не свойственны. Так Кристиан А. Браун приводит в своей работе выдержку из речи Геббельса от 18.02.1943:

„*Wollt Ihr den totalen Krieg? Wollt Ihr ihn wenn nötig **totaler und radikaler, als wir ihn uns heute überhaupt noch vorstellen können?** [...] Ich frage Euch: Ist Euer Vertrauen zum Führer heute **größer, gläubiger und unerschütterlicher** denn je?*“ [2].

Употребление таких форм прилагательных усиливает впечатление от услышанного, прочитанного, они напрямую воздействуют на чувства и эмоции и могут также использоваться с целью завуалировать или скрыть настоящее положение дел.

В некоторых случаях можно наблюдать искажение значения и восприятия прилагательных, например, узус слова *kriegerisch* 'воинственный' окончательно сконцентрировался на обозначении военной действительности, потеряв свое качественное значение, которое в каком-то смысле стало заменять слово, *kämpferisch* 'бойцовский, боевой'.

Наибольшему изменению, однако, подверглись немецкие **существительные**. В этой области наблюдается активное участие в процессе нейминга со стороны народа, поскольку это позволяет отойти от абстрактных понятий и дать конкретное определение возникшим явлениям.

В это время в немецком языке, например, появляются слова: *Wehrsport*, 'военный спорт', созданный как альтернатива запрещенной в то время Версальским договором обязательной воинской повинности; *Staatsakt* 'Государственный акт'; *Mischlinge* 'люди со смешанным происхождением' и *Judenstimmlinge* 'люди с еврейским происхождением'.

Характерным приемом воздействия в средствах массовой информации того времени является внушение ощущения единства жителям Германии путем частотного использования существительных, образованных от слова *Volk* 'народ', например: *Volksgenosse* 'соотечественник', *Volksarmee* 'народная армия'. И даже всемирно известный автомобильный концерн *Volkswagen*, 'народный автомобиль', созданный под личным руководством Адольфа Гитлера, является примером подобного рода пропаганды.

Еще одной отличительной чертой немецкого языка того времени можно назвать активное употребление **архаизмов**, которые приобрели новые значения.

Например, слово *Emigrant* 'эмигрант', первоначально обозначающее беженцев Великой французской революции, стало ассоциироваться исключительно с группами эмигрантов из Германии. Однако более характерным примером можно считать слово *Konzentrationslager* 'Концлагерь', возникшее во времена англо-бурской войны и первоначально обозначающее лагерь для пленных буров. Под влиянием же немецкой действительности слово сохранило в сознании людей по всему миру лишь ассоциацию с фашистскими концентрационными лагерями.

Широкий и интересный лексический пласт представляют **неологизмы**, созданные людьми и отражающие их реакцию на события той действительности. Для этой группы слов особенно характерна ирония, и даже черный юмор, что, видимо, являлось своеобразным средством снятия напряжения и эмоционального сопротивления.

Например, *Mundfunk* 'устное радио' – выражение, употреблявшееся для обозначения неподтвержденной информации, *Schneckenoffensiven* 'улиточные наступления', *Schnecken tempo* 'улиточный темп'.

Интересным примером «словотворчества» того времени является появление выражения *Himmlerisches Reich* – 'Гиммлеровское царство'. Оно представляет собой игру слов, шутку, основанную на близости звучания слова *Himmel* 'небо' и фамилии одного из главных деятелей третьего рейха, нацистской партии и рейхсфюрера СС Гиммлера: *Himmlerisches Reich* – 'Гиммлеровское царство', ср. *Himmelreich* – 'Царство Небесное'. [1, с. 76].

Нельзя также не обозначить активное использование в речи и печатных текстах **аббревиатур**, что вызвано высоким уровнем канцеляризма, активно развившимся государственным и партийным аппаратом, а также просто особенностью немецкого языка, словообразование которого является массивным, что вынуждает создавать акронимы и аббревиатуры.

Во времена господства национал-социализма появилось большое количество сокращения от полных названий вновь образовавшихся организаций, например: *BDM* (*Bund Deutscher Mädel* 'Союз немецких девиц'), *HJ* (*Hitlerjugend* 'Гитлеровская молодежь'), *DAF* (*Deutsche Arbeitsfront* 'Немецкий трудовой фронт') и бесчисленное множество других аббревиатур. При этом некоторые аббревиатуры становились

самостоятельными единицами, например SA (*Sturmabteilung* ‘штурмовые отряды’) и SS (*Schutzstaffel* ‘охранные подразделения’).

В это же время появляются аббревиатуры целых смысловых отрезков: AEG (*Alles echte Germanen* ‘Все Настоящие Германцы’), KNIF (*kommt nicht in Frage* ‘об этом не может быть и речи’, ‘это невозможно’).

В литературе, посвященной особенностям немецкого языка того времени, также можно встретить упоминание слова „Роро“ – особого пожелания доброй ночи берлинцам, которым часто приходилось проводить бессонные ночи в бомбоубежищах. Это слово представляет собой сокращение от немецкого выражения „*Penne ohne Pause oben!*“ сокращ. „Роро“, т.е. «Желаю тебе сна наверху без перерывов» [1, с. 56].

В заключении можно сказать, что период господства третьего рейха внес значительные изменения в лексическую структуру немецкого языка, тем самым создав отдельный стиль речи. Однако его репрезентация сохранилась лишь в исторических документах, и на данный момент лексическое богатство языка этого периода используется лишь для описания трагедии нацистской Германии, что вызвано продолжительной работой над очищением языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клемперер, В. ЛТІ. Язык Третьего рейха: Записная книжка филолога / В. Клемперер ; пер. с нем. А. Б. Григорьева. – М. : Прогресс-Традиция, 1998. – 381 с.
2. Braun, C. A. Sprache unterm Hakenkreuz [Electronic resource] / C. A. Braun // Zukunft braucht Erinnerung : Das Online-Portal zu den historischen Themen unserer Zeit. – Mode of access: <http://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/sprache-unterm-hakenkreuz/>. – Date of access: 15.12.2017.

КРИТЕРИИ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Телевидение, радио, газеты и другие формы массовой коммуникации играют сегодня важную роль в медиализации общества. Вслед за Д. Матисоном мы предполагаем, что «общий фон культуры – это то, что члены общества считают реальным, интересным, прекрасным, нравственным, и любые другие значения конструируются как каждым членом общества, так и такими инструментами, как газеты или радиостанции» [1, с. 13]. Поэтому знание создается не только людьми, но и является социальным достижением, формирующимся посредством дискурса, в том числе и масс-медиаальным. В связи с вышесказанным особое значение приобретает медиаобразование. Под медиаобразованием А.В. Федоров понимает «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [2, с. 134–135].

Медиаобразование на всех этапах своего развития неотделимо от медиакультуры, которая рассматривается как «совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в социуме» [3, с. 13]. Продуктом медиакультуры является медиатекст – «сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа и предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия аудиторией» [4, с. 39].

Медиатексты используются в качестве аутентичного материала при обучении иностранному языку. Для эффективного использования аутентичных медиатекстов на уроке необходимо представлять, с какой целью будет применен данный материал. Т.Г. Добросклонская считает, что «... отобранный текст должен быть обучающим, т.е. максимально приближенным к прагмалингвистическому регистру, наиболее полно воплощая в себе черты того или иного типа медиатекстов и отражая базовую лексику, устойчивые словосочетания, характерные синтаксические конструкции и обороты» [5, с. 239–240]. Содержание же отобранного медиатекста, по мнению Т.Г. Добросклонской, «должно носить универсальный стабильный характер» [5, с. 240]. Иначе говоря, текст должен быть лишен каких-либо ярко выраженных временных привязок, которые быстро превращаются во «вчерашний», утративший актуальность материал.

В.В. Сафонова считает, что медиатексты необходимо выбирать, *учитывая коммуникативную и информативную ценность, а также дидактическую культуросообразность*. Под коммуникативной ценностью текста понимается степень его полезности как образца общения на современном иностранном языке. Информативная ценность текста определяет, насколько информация в тексте открывает для обучаемого новые значимые аспекты жизни носителей языка во всех сферах реального общения. Дидактическая культуросообразность текста определяет соответствие медиатекста возрасту и интересам обучаемых и общекультурному уровню их развития, а также типу образовательного учреждения и отвечает за отсутствие искаженной культуроведческой информации и ложных стереотипов и наличие приоритетных всеобщих культуроведческих понятий [6, с. 7–9].

Т. Кононова в работе «Формирование социокультурной компетенции у студентов на материале текстов прессы на немецком языке» выделяет следующие критерии, которым должен соответствовать медиатекст: социокультурный потенциал, реализующий страноведческий, лингвострановедческий и социально-психологический компоненты социокультурной компетенции как основополагающий фактор формирования вторичной языковой личности; учет прецедентных языковых единиц как совокупности фоновых языковых единиц, культурно-специфических аспектов грамматики и безэквивалентных языковых единиц, обнаруживающихся в страноведческой тематике медиатекстов; учет жанрово-стилистической специфики текстов, определяющей их лингводидактическую ценность как важного источника социокультурной компетенции в процессе формирования вторичной языковой личности; актуальность и практическая значимость информации содержащейся в тексте; отражение в тексте коммуникативных потребностей современного общества, необходимых для межкультурных и общественно-политических контактов; междисциплинарная интеграция, предполагающая учёт и активизацию имеющихся у учащихся знаний из других учебных предметов, способствующих пониманию медиатекста и последующей его интерпретации; возможность многолетнего использования медиатекста в обучении без морального устаревания [7, с. 89–90].

Проанализировав выше представленные мнения учёных, можно сделать вывод, что при отборе аутентичных медиатекстов исследователи обращают внимание, прежде всего, на соответствие медиатекста следующим критериям: коммуникативная и информативная ценность, культурологическая ценность, тематичность, жанрово-стилистическое разнообразие, соответствие интересам учащихся.

Применение аутентичных материалов в учебном процессе дает возможность обучающимся получать информацию из аутентичных источников о лингвистических и социокультурных аспектах иноязычной коммуникации и формировать навыки адекватной интерпретации стереотипных ситуаций в условиях искусственного билингвизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Матисон, Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов / Д. Матисон ; пер. с англ. О. В. Гритчина. – Харьков : Гуманитарный центр, 2013. – 264 с.
2. Федоров, А. В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура / А. В. Федоров // Высшее образование в России . – 2005 . – № 6. – С. 134–135.
3. Чельшева, И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И. В. Чельшева. – М. : Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
4. Федоров, А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – М. : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
5. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов / Т. Г. Добросклонская. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
6. Сафонова, В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 2–9.
7. Кононова, Т. Формирование социокультурной компетенции у студентов на материале текстов прессы на немецком языке : дис. ... д-ра пед. наук : 532.02 / Т. Кононова. – Кишинёв, 2015. – 215 л.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЁЖИ

Язык молодежи или молодежный сленг как социолингвистическое явление, определяющее особенности речи молодых людей, является частым объектом лингвистических исследований. Особое внимание к молодёжному сленгу объясняется тем, что речь молодых людей является основой для формирования норм культуры общения в будущем и в ней проявляются особенности мышления, образа жизни, психологии и интересов современного человека в возрасте до 30 лет.

Базой для молодёжного сленга является разговорная речь. Сленг молодёжи соответственно может пополняться как за счет лингвистических (профессиональная лексика и жаргонизмы, иноязычные заимствования и диалекты), так и экстралингвистических (музыка, реклама, СМИ) источников [1, с. 159]. Особая область для изучения внутри молодёжного сленга – фразеология. На примере фразеологии молодёжного сленга наиболее ярко можно проследить особенности образа жизни и образа мышления молодых людей, а также то, как это отражается в живом разговорном языке.

Согласно Н.В. Семёновой фразеология в молодёжном сленге имеет следующие особенности [1, с. 160]:

Молодежной фразеологии присущи противоречивость, новое образное наполнение известных фразеологических моделей, использование старой образной ассоциации в новом оформлении, доминирование штампов и клише.

Для фразеологических единиц в языке молодёжи также характерно сохранение некоторых черт, присущих жаргонной фразеологии: повышенная экспрессивность, описательность, эмоциональность, комикование.

Молодежные фразеологизмы, как и вся немецкая национальная фразеология, сохраняют также культурную и страноведческую специфику: отличительные черты истории и природно-географической среды Германии, имена собственные, названия продуктов питания и напитков, традиции и обычаи, привычки и нравы.

При создании фразеологизмов молодые люди часто прибегают к эффекту обманутого ожидания и оксюморонному эффекту, а также с целью игры придают традиционным фразеологизмам необычную форму, видоизменяя их.

Чаще всего молодежные фразеологизмы образуются путем преобразования традиционных устойчивых фразеологизмов в новые «молодежные». Это может происходить различными способами [2, с. 103]:

1. Преобразование фразеологизмов путем расширения их состава за счет «включения» в стандартную структуру фразеологизма какого-либо

переменного элемента, выбор которого зависит от речевой ситуации. При этом в состав фразеологизма часто включаются модальные слова или частицы:

Morgenstunde hat zwar Gold im Mund... Aber wenn du jetzt zu mir kommst, versilbere ich dir den Tag (SMS) [2, с. 103].

К известной пословице «*Morgenstund hat Gold im Mund*» ('утро вечера мудренее') добавляется слово *zwar* 'хотя'. Таким образом, усиливается эмоционально-экспрессивное воздействие на адресата. В этом же примере наблюдаем замену компонентов в устойчивом выражении «*j-m die Hände versilbern*» 'дать взятку кому-либо' на лексемном уровне: *die Hände* → *den Tag*. Такая замена используется с целью привлечения внимания адресата к конкретному факту действительности, а именно: автор сообщения готов 'посеребрить' (*versilbern*) день того, кому адресовано сообщение, если адресат придёт к говорящему прямо сейчас.

2. Расширение фразеологизма путем прибавления к стандартной синтаксической структуре определённого элемента. Комический эффект в этом случае возникает, как правило, из-за того, что этот компонент придаёт фразеологической единице некую неуместность и парадоксальность:

Hans: Im Ranking war jemand 'ne Weile ganz vorne unterwegs. Bis plötzlich offensichtlich wurde, wie es dazu überhaupt kam.

Ulf: Ja, es ist nicht alles Gold, was glänzt – es könnte auch bloß ein frischer, in der Sonne funkelnder Hundehaufen sein [3].

В пословицу «*Es ist nicht alles Gold, was glänzt*» ('Не всё то золото, что блестит') вклинивается целое предложение «*es könnte auch bloß ein frischer, in der Sonne funkelnder Hundehaufen sein*». Говорящий в форме некой усмешки пытается подтвердить точку зрения своего приятеля о том, что действительно, не только золото, но и «свежий собачий помёт» может блестеть на солнце. При этом адресат сначала воспринимает фразеологизм как нейтральный, в его известной, традиционной форме. Использование же расширяющего элемента производит эффект «обманутого ожидания» и неожиданная развязка ситуации приобретает комический характер, а фразеологизм с его расширяющим компонентом вызывает экспрессивный эффект.

3. Замена одного или нескольких компонентов исходного фразеологизма. Так ставшую давно крылатой известную фразу из произведения В. Шекспира «Гамлет»: «*Sein oder nicht sein, das ist hier die Frage*» ('быть или не быть – вот в чём вопрос') молодые люди преобразовали в «*Canceln oder gecanceln werden, das ist hier die Frage*» (*canceln = Beziehungen beenden, j-n verlassen* 'прекращать отношения') [4, с. 88]. При этом в качестве заменяющих лексем применяются заимствованные из английского языка слова, адаптированные под морфологические нормы немецкого языка.

4. Контаминация элементов различных фразеологизмов (а) или элементов внутри одного фразеологизма (б).

(а) Столкновение разных в смысловом отношении слов, входящих в состав фразеологизмов «*Da liegt der Hund begraben*» и «*Da liegt der Hase im*

Pfeffer» (‘Вот где собака зарыта’), влечет за собой появление новой поговорки, которая является результатом фразеологической контаминации: «*Der Hund liegt da im Pfeffer, wo der Hase begraben ist*» [3]. Фразеологическая контаминация здесь порождает бессмыслицу и абсурдность, используется с игровой целью. Комический эффект основан на столкновении несовместимых утверждений.

(б) Комический эффект может быть достигнут также при столкновении далёких по смыслу слов. Во фразеологизме пословичного типа «*Reden ist Schweigen und Silber ist Gold*» [3] происходит замена компонентов внутри самого фразеологизма. В традиционном варианте пословицы «*Reden ist Silber, Schweigen ist Gold*» (слово – серебро, молчание – золото’) происходит замена слов *Schweigen* и *Silber*. Образовавшийся контаминированный фразеологизм представляет собой образец бессмыслицы, выполняя лишь развлекательную функцию.

Кроме того, в молодежных фразеологизмах часто присутствует рифма и ритмичность. Например, для выражения плохого или хорошего настроения современные молодые люди употребляют фразеологизмы типа: *Epileppy aber happy* или *Spastisch aber elastisch*. В следующей фразе рифма используется для выражения экспрессии: *Das Berühren der Figuren mit den Pfoten von Idioten ist verboten* (употребляется с целью призыва ‘не распускать руки’) [2, с. 104].

Следующей важной характеристикой фразеологии, создаваемой молодёжью, является стремление к использованию игры слов. Например, при обращении к молодому человеку, находящемуся с девушкой, с фразой *Darf ich ihre Flamme küssen?* (‘Разрешите прикурить сигарету’) происходит столкновение прямого и переносного значения слова *Flamme*, которое в языке молодёжи имеет значение ‘подруга, возлюбленная’.

Очень часто молодые люди создают новые устойчивые выражения по аналогии, имея перед собой определённый шаблон и наполняя его другим содержанием. Такие «стереотипные» выражения, как правило, обладают стабильной структурой и носят экспрессивно-оценочный характер.

В основе большинства «стереотипных» выражений, изобретённых молодёжью, лежит сравнение, выраженное с помощью конструкции *lieber...als*.

Lieber knieweich als nie reich. (‘Лучше получить с колена, чем никогда не получить денег’).

Lieber Mund rot als mundtot. (‘Лучше получить в лицо, чем смолчать’).

Lieber Morgenrot als morgen tot (‘Лучше встретить рассвет, чем быть мёртвым’) [3].

Другой «абсурдной» конструкцией, на основе которой строится ряд молодежных фразеологизмов, является конструкция *Da+ Verb+ Pron. + N*:

Da fliegen gleich die Löcher aus der Käse (‘Точно так вылетают дырки из сыра’).

Da flitzt dir ja die Kloschüssel weg (‘Так ты несёшься в туалет’).

При этом такого рода «новые» фразеологизмы почти всегда представляют собой реакцию на что-то неожиданное, внезапно произошедшее.

Довольно часто в качестве шаблона применяется конструкция N + N:
Fleisch ist Mord ('Мясо – это убийство').

Kapitalismus ist Kannibalismus. ('Капитализм – каннибализм').

Такие фразеологизмы часто содержат определенные формальные признаки: рифму конца слов и аллитерацию. В устной коммуникации такого рода фразы характеризуют шуточные высказывания. В письменном варианте их можно увидеть на футболках, наклейках, плакатах, в рекламных текстах, граффити и т.д.

Как было отмечено выше, язык современной немецкой молодёжи значительно пополняется за счёт создания своих собственных фразеологизмов на основе уже существующих, с использованием рифмы или определенных речевых образцов.

Однако фразеология сленга может пополняться также и за счёт экстралингвистических источников. Ярким примером тому служит выражение *Stirb langsam!* ('Будь здоров!'), которое довольно часто используется, когда кто-то чихает. При этом дословный перевод фразеологизма звучит так: 'умирай медленно' [5, с. 112]. Скорее всего, в сленг данный фразеологизм пришёл из сферы кинематографа. Знаменитый фильм «Крепкий орешек» в немецкоязычном прокате называется «*Stirb langsam*». Однако данный способ не имеет такого широкого распространения.

Из всего вышесказанного становится очевидным, что молодые люди охотно играют с фразеологизмами. При этом происходит трансформация уже готовых фразеологизмов или создаются собственные, совершенно новые на основе рифмы или по определённому шаблону. В таких случаях трансформация фразеологизма основывается не только на изменении его формы, но и его содержания, что приводит к необходимому воздействию на адресата.

Для фразеологических единиц в языке молодёжи часто характерна внутренняя нелогичность и противоречивость, они кажутся абсурдными и бессмысленными. Однако такого рода комбинации привлекают внимание слушателя своей новизной и необычностью, мгновенно передают экспрессию, придавая высказыванию шутливую тональность и создавая тем самым непринужденную атмосферу, вызывая ответную эмоциональную реакцию – улыбку, смех, желание продолжить, поддержать общение. Кроме того, «играя» с фразеологизмами, молодые люди, безусловно, получают удовольствие от своей креативности и возможности привлечения внимания адресата, установлению новых контактов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семёнова, Н. В. Фразеология молодежного сленга : на материале немецкого языка : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 / Н. В. Семёнова. – Иваново, 2006. – 194 с.

2. Рыбакова, Е. А. Игры с фразеологизмами в языке современной немецкой молодёжи [Текст] / Е. А. Рыбакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 4. – 238 с.
3. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache «MundMische» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mundmische.de> . –Дата доступа: 20.12.2017.
4. Ehmman, H. Endgeil: Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache / H. Ehmman. – 2. Aufl. – München : Beck Verlag, 2008. – 179 S.
5. PONS Wörterbuch der Jugendsprache 2009: mit 550 Einträgen aus ganz Deutschland, Österreich und der Schweiz. – Stuttgart : PONS GmbH, 2008. – 141 S.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

В науке уже не первое десятилетие наблюдается тенденция активного диалога культур, в результате которого происходит интенсивное заимствование и перенесение продуктов из одной культуры в другую. Это затрагивает все аспекты культурной жизни социума: кинематограф, телевидение, литературу, музыку и пр.

Будучи неотъемлемым пластом любой культуры, музыка уже давно привлекает внимание не только искусствоведов и культурологов, но также и социологов, философов, психологов, лингвистов.

В последние годы музыкальный дискурс изучается в динамичном ритме, что связано с важнейшей ролью песенного и музыкального искусства в жизни современного социума. Наиболее активно, можно полагать, изучается англоязычный песенный дискурс, что связано с наблюдающейся на протяжении последних десятилетий тенденцией внедрения американского продукта в культуры разных стран. Англоязычное песенное искусство весьма популярно по массовости аудитории, вследствие чего оно является поистине уникальной платформой для изучения английского языка в самых различных аспектах. Исследование данного вида дискурса способствует обогащению словарного запаса, активации усвоения новых лексических и грамматических конструкций, совершенствованию произносительных навыков, сопоставлению особенностей песенного дискурса различных стран, а также выявлению отличительных черт исключительно англоязычного песенного дискурса.

Успех песни во многом зависит от ее семантической составляющей. Повышенная эмоциональность, выразительность, экспрессивность и оригинальность песенного дискурса достигается благодаря использованию лингвистических средств выразительности.

С учетом имеющихся классификаций средств художественной выразительности речи мы предлагаем следующую: **фонетические средства** (*аллитерация; ассонанс; ономапоэя*), **лексические** (*синонимы; антонимы; историзмы и архаизмы; неологизмы; паремии (фразеологизмы); всё разнообразие тропов: метафора; олицетворение (персонификация); эпитет; метонимия; ирония; гипербола; литота; сравнение; аллегория; градация (нарастание); антитеза; оксюморон; игра слов; перифраза; аллюзия; риторический вопрос; умолчание*), **синтаксические** (*эллипсис; бессоюзие; повтор; подхват; инверсия; параллелизм; хиазм; анафора; парцелляция*).

В ходе изучения англоязычного песенного дискурса нами были проанализированы **28 песен**, на основе текстов которых была сформирована выборка, в которую вошла **161 единица** (5 – фонетические средства (**4,32 %** от общей выборки), 123 – лексические (**75,3 %** от общей выборки), 33 – синтаксические (**20,37 %** от общей выборки)).

В данной статье особое внимание уделяется функционированию синтаксических фигур речи. Синтаксические фигуры речи – это средства выразительности, которые образуются «путём особого стилистически значимого построения словосочетания, предложения или группы предложений в тексте, [в них] главную роль играет синтаксическая форма, хотя характер стилистического эффекта в значительной мере зависит от лексического (смыслового) наполнения» [1, с. 369]. Нами было зафиксировано употребление следующих синтаксических средств образности:

Эллипсис: *Above us only sky, nothing to kill or die for* (John Lennon – Imagine) – 15,15 % – по группе; 3,09 % – от общей выборки.

Бессоюзиe: *I Came, I Saw, I Conquered* (Woe Is Me – I Came, I Saw, I Conquered) – 3,03 % – по группе; 0,62 % – от общей выборки.

Повтор: *Through the dark times, the dark times* (Our last night – Broken lives); *We've just been caught in the storm, caught in the storm* (Our last night – Caught in the storm) – 33,33 % – по группе; 6,79% – от общей выборки.

Подхват: *He can never get enough, get enough of the one* (30 Second To Mars – From Yesterday) – 6,06 % – по группе; 1,25 % – от общей выборки.

Инверсия: *Love bites, but so do I* (Def Leppard – Love Bites) – 3,03 % – по группе; 0,62 % – от общей выборки.

Параллелизм: *A thousand times I've tempted fate, a thousand times I've played this game* (30 Second To Mars – Up in the air); *We can't find common ground so we agree to burn it down* (Our last night – Common ground) – 18,18 % – по группе; 3,7 % – от общей выборки.

Хиазм: *When the going gets tough, the tough get going!* (Billy Ocean – When the going gets tough) – 3,03 % – по группе; 0,62 % – от общей выборки.

Анафора: *A friend in need's a friend indeed, a friend with weed is better, a friend with breasts and all the rest, a friend who's dressed in leather* (Placebo – Pure morning); *No matter how many times that you told me you wanted to leave, no matter how many breaths that you took, you still couldn't breathe, no matter how many nights that you lie wide awake to the sound of the poison rain* (30 Second To Mars – Hurricane) – 15,15 % – по группе; 3,09 % – от общей выборки.

Парцелляция: *I forgive. Had enough. Time to live. Time to love.* (30 Seconds To Mars – Bright Lights) – 3,03 % – по группе; 0,62 % – от общей выборки.

Процентное содержание каждого исследованного средства выразительности речи относительно количества единиц в группе и в общей выборке представлено в таблице «Репрезентативность синтаксических фигур речи в пространстве англоязычного песенного дискурса»:

Таблица «Репрезентативность синтаксических фигур речи в пространстве англоязычного песенного дискурса»

№	Явление	Количество единиц	Процент по группе	Процент от общей выборки
1.	Эллипсис	5	15,15%	3,09%
2.	Бессоюзиe	1	3,03%	0,62%
3.	Повтор	11	33,33%	6,79%
4.	Подхват	2	6,06%	1,23%
5.	Инверсия	1	3,03%	0,62%
6.	Параллелизм	6	18,18%	3,7%
7.	Хиазм	1	3,03%	0,62%
8.	Анафора	5	15,15%	3,09%
9.	Парцелляция	1	3,03%	0,62%
Итого:		33	100%	20,37%

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в связи с активным развитием песенного дискурса изучение лингвостилистических особенностей англоязычных песен является весьма актуальным на данный момент. Более того, изучение песенного дискурса помогает формировать речевую и коммуникативную компетенции, развивает слуховую память, воображение, логическое мышление и языковую догадку, расширяет кругозор, формирует представление о культуре другой страны и повышает интерес к ее языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

Тема использования игровых технологий в обучении иностранным языкам является весьма актуальной на сегодняшний день. В настоящее время, когда изменяются требования к процессу обучения и изменяется сам обучающийся, необходимы новые активные формы обучения, которые должны пронизать весь образовательный процесс, в т.ч. формирование грамматических навыков. Изучение иностранного языка не должно превращаться в скучную и рутинную работу, а должно быть увлекательным путешествием в мир неизведанного, где каждый может почувствовать себя первооткрывателем и раскрыть свои творческие способности.

Важным условием успешного обучения иностранному языку является создание благоприятного психологического климата на уроке, что достигается созданием ситуаций успеха, доброжелательной атмосферы благодаря привлечению дополнительного материала и различных игровых технологий. В данной работе речь пойдет об использовании игр при формировании грамматических навыков, при этом в первую очередь мы обратим внимание на то, насколько хотят и готовы к этому сами субъекты образовательного процесса – обучающиеся и учителя иностранных языков, и представим результаты проведенного нами анкетирования. Но прежде обратимся к теоретическим основаниям нашего исследования.

Дидактической игрой исследователи считают форму деятельности учащихся в учебных ситуациях, специально создаваемых педагогом и направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, выраженного в виде знаний, умений и навыков по определенной учебной дисциплине [2, с. 25]. В данном определении затрагиваются такие важные особенности дидактических игр, как активность обучающихся, практическая ориентированность, возможность наполнить игру любым содержанием, т.е. соотнести ее с любым предметом. Кроме того, добавим также важный, на наш взгляд, момент – соревновательный характер игры, что повышает мотивацию и позволяет преодолеть трудности осваиваемого содержания. Так, если ученик просто спрягает глагол по лицам, то он лишь закрепляет определенный грамматический навык и автоматизирует его, воспринимая это как достаточно скучную, но необходимую задачу обучения. Но если это происходит в паре с другим учеником и сопровождается подкидыванием воздушного шарика, при этом каждая пара соревнуется с другими парами учеников, стараясь не уронить шарик и правильно назвать все формы, то такой вид задания приобретает игровой характер и все связанные с этим

дидактические преимущества (повышение мотивации и интереса к обучению, его эффективности и т.д.).

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по основным направлениям:

- 1) дидактическая цель ставится перед учащимся в форме игровой задачи;
- 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- 3) учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- 4) успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [1, с. 94–95].

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр. Г.К. Селевко предлагает классифицировать педагогические игры по нескольким принципам [3, с. 58–60]:

- 1) *по виду деятельности*: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические;
- 2) *по характеру педагогического процесса*:
 - обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;
 - познавательные, воспитательные, развивающие;
 - репродуктивные, продуктивные, творческие;
 - коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и т.д.;
- 3) *по характеру игровой методики*: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации;
- 4) *по предметной области*: игры по всем школьным циклам.
- 5) *по игровой среде*: игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, с различными средствами передвижения.

Данная классификация демонстрирует широту различных видов игр и возможностей их применения в учебном процессе. Отметим также, что конкретная игра может характеризоваться по всем представленным основаниям одновременно. Так, приведенный выше пример со спряжением глаголов при подкидывании воздушного шарика являет собой двигательную, тренировочную репродуктивно-продуктивную игру по иностранному языку с определенным предметом.

В то же время, если говорить об играх на уроках иностранных языков, то данная классификация игр должна дополниться еще несколькими пунктами:

- 1) *на формирование какого типа навыков или речевой деятельности направлена игра*: игры на аудирование, говорение, чтение и письмо; фонетические, лексические и грамматические игры;
- 2) *по количеству участников*: индивидуальная, парная, групповая и коллективная игра.

Из приведенного перечисления становится понятным, что современный учитель иностранного языка обладает большим репертуаром возможностей активизации процесса обучения и может выбирать из имеющихся возможностей ту, которая наиболее уместна в данной учебной ситуации. Но для этого требуется готовность учителя использовать игры на занятиях иностранным языком, а также умение видеть, какой вид игры и в какой момент урока лучше всего интегрировать.

Чтобы составить представление о том, как выглядит актуальная ситуация в плане использования игр и насколько ученики и учителя иностранных языков готовы к применению игр на занятиях, нами проведено анкетирование. Результаты анкетирования позволят скорректировать дальнейшее экспериментальное исследование и выявить тот вид игр, который был бы наиболее востребован при формировании грамматических навыков.

Экспериментальной базой проведенного анкетирования являлись общеобразовательные школы Архангельской области (МОУ СОШ № 7 города Новодвинска Архангельской области и МОУ СОШ № 36 г. Архангельска). Были опрошены ученики средней и старшей ступеней обучения (6, 7 и 10 классы), всего 39 школьников. Также было опрошено 4 учителя иностранного языка из МОУ СОШ № 7 города Новодвинска и 1 учитель из МОУ СОШ № 36 города Архангельска (в целом 5 человек). Несмотря на небольшое количество опрошенных и региональную ограниченность экспериментальной базы, как представляется, полученные ответы будут достаточно типичными и позволят получить представление о ситуации с изучением иностранных языков в целом.

Участникам опроса были предложены анкеты, включающие несколько вопросов с предложенными вариантами ответов. При этом вопросы для учеников и учителей перекликались, хотя и не совпадали. Так, для учеников в нашей анкете присутствовали следующие вопросы:

- 1) *Что вам больше всего нравится на занятиях по иностранному языку?*
- 2) *Как вам больше всего нравится работать на занятиях по иностранному языку?*
- 3) *Чего вам больше всего не хватает на уроках иностранного языка?*
- 4) *Как вы обычно работаете над грамматическим материалом?*
- 5) *Как вам больше нравится работать над грамматикой иностранного языка?*
- 6) *Как вы лучше всего усваиваете грамматический материал?*

В анкете для учителей предлагалось 5 вопросов:

- 1) *Как Вы обычно отрабатываете грамматический материал с учениками?*
- 2) *Какой тип отработки материала на Ваш взгляд самый эффективный?*
- 3) *Хотели бы Вы использовать больше игр при обучении грамматике?*
- 4) *Какие виды игр Вам кажутся наиболее полезными для работы с грамматикой иностранного языка?*

5) *Что Вам мешает проводить больше игр на уроках?*

Проведенное анкетирование позволило выяснить, что изучение грамматики не пользуется особой любовью учеников (находится на 3 месте по популярности после изучения новой лексики и говорения). При формировании соответствующего навыка обычно используются традиционные методы обучения: фронтальное объяснение грамматического материала и его индивидуальная тренировка в виде упражнений. И ученики, и учителя хотели бы использовать больше игр в процессе обучения. При этом учителя считают наиболее эффективными творческие игры, а ученики – подвижные. Поскольку подвижные игры кроме учебных задач отвечают также физиологическим потребностям школьников в движении, именно этот тип игр, на наш взгляд, является наиболее востребованным при формировании грамматических навыков.

Анкетирование дает основания полагать, что школьники, вероятно, мало знакомы с игровыми технологиями на уроках, учителя не часто применяют их на своих занятиях, будучи связанными рамками учебных планов. Мы находим этот результат поводом введения новых игровых методик в школы, чтобы доказать, что игры могут быть интересными и эффективными на уроках.

Таким образом, проведенное нами исследование доказало актуальность задачи внедрения активных игровых технологий в процесс обучения иностранным языкам. Следующим шагом должно стать изучение типологии подвижных игр, особенно при обучении грамматике, и возможностей их интеграции в учебный процесс без излишних потерь времени и слишком больших затрат времени и материалов на подготовку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2006. – 192 с.
2. Маскаева, М. А. Дидактическая игра как метод интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному (начальный этап обучения) / М. А. Маскаева // Гуманитарное знание : сб. науч. статей / под общ. ред. Н. А. Кривич. – Вып. 22. – СПб. : Астерион, 2016. – С. 25–30. – (серия «Научные горизонты»).
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Широкое использование терминологии является характерной чертой юридического языка. «Термин – это языковой знак, репрезентирующий научное понятие специальной, профессиональной отрасли знания» [1, с. 10]. Содержание термина раскрывается его дефиницией на основе выделения необходимых и достаточных признаков понятия. «Содержание слова раскрывается через его лексическое значение, не предполагающее логического выделения признаков понятия; в слове по сравнению с термином менее определенный объем понятия, без применения количественных характеристик» [2, с. 26]. По мнению В.М. Лейчика, термины – это элементы терминосистем, отражающих теории, которыми описываются специальные сферы – объекты языков для специальных целей. Термины обладают всеми семантическими и формальными признаками слов и словосочетаний естественного языка, служат в качестве средства обозначения специальных общих понятий [3, с. 12]. Важной чертой юридических терминов, как средств профессиональной коммуникации, является их тесная связь с мировоззрением и идеологией властвующего класса, с различными политическими и юридическими теориями, научными направлениями, правовым опытом [3, с. 14]. Основная часть юридической терминологии содержится в наиболее важных законодательных актах, и они определяют терминологические эталоны, на них ориентируются органы права, издавая подзаконные акты, следовательно, конституция является источником основополагающих юридических терминов [4, с. 189]. Другими характерными чертами являются системность юридического языка и его распространенность. Системность обусловлена логикой самого права, поскольку юридические термины составляют сложную органическую систему, находятся между собой в разнообразных связях [4, с. 190]. Что касается общераспространенности, то необходимо отметить, что общественные отношения являются предметом правового регулирования. Практически нет такой сферы жизни, которой бы прямо или косвенно не касалось право. Поэтому в нормативных актах используются и бытовая лексика, и номенклатура производственных изделий, и наименования различных услуг, словарный состав самых различных отраслей знания (медицины, техники, космонавтики и т. д.) [5, с. 35].

Согласно А.Ф. Циткиной, юридические термины делятся на три вида: общеупотребительные термины, социально-технические и социально-юридические [6, с. 35]. Под общеупотребительными терминами имеются в виду те, которые употребляются в обычном контексте и понятны всем, такие

как *закон, человек*. Социально-технические включают в себя термины медицины, экономики: *эвтаназия*. Специально юридические – термины с особым правовым содержанием: *необходимая оборона* [6, с. 36].

Значимое место в юридической терминологии занимают многокомпонентные термины [7, с. 126]. По мнению Р.Ф. Прониной, термины из нескольких компонентов представляют собой словосочетания, в которых связь между компонентами осуществляется путем примыкания: *justice system* – ‘система правосудия’. Также они представляют собой словосочетания, компоненты которых оформлены грамматически с помощью предлога или наличия окончаний: *powers of arrest* – ‘право на арест’ [8, с. 9]. Термины-словосочетания можно разделить на три вида: к первому относятся термины, оба компонента которых являются словами специального словаря. Такие термины-словосочетания являются самостоятельными и могут употребляться отдельно от словосочетания. Ко второму виду относятся: термины, в которых один компонент – технический термин, а другой – общеупотребительный; термины со специальным значением в первом компоненте; термины со вторым компонентом в основном значении, но в сочетании с первым приобретает самостоятельное значение. Третий вид включает в себя словосочетания, оба компонента которых являются словами общеупотребительной лексики [3, с. 16].

Овладение специальной терминологией в юридическом переводе является одной из самых важных задач переводчика, поскольку в данной области термины играют главную роль, и от правильного понимания одного лишь термина зависит понимание всего текста.

Несмотря на то, что основными характеристиками терминов является точность и однозначность, юридической терминологии зачастую свойственна полисемия, т. е. термин ИЯ имеет несколько значений в ПЯ. Для выбора правильного вариантного соответствия необходимо обращать внимание на лингвистический контекст, в котором употребляется данное слово [9, с. 91]. Термины *law* и *agreement* являются яркими примерами многозначных слов, часто встречающихся в юридических текстах. Так, англо-русский словарь под редакцией В.К. Мюллера дает следующие лексико-семантические варианты многозначного термина *law*: *закон; leg. право; юриспруденция; профессия юриста; суд, судебный процесс; судейское сословие; coll. полиция, полицейский; правило; sport преимущество; fig. передышка; отсрочка; поблажка; attr. законный; юридический; правовой; термина agreement: (взаимное) согласие; договор, соглашение; лингв. согласование, согласие, договоренность; соответствие; вариант, проект; сделка; контракт* [10, с. 75].

П.В. Рыбин считает, что при переводе многозначного термина необходимо изучить широкий контекст (принадлежность к определенной правовой системе, отрасли права, к которой относится предмет описываемого текста, и тип текста), и, если широкий контекст не проясняет значения термина, следует посмотреть определение термина в толковом юридическом словаре, обращая внимание на словарные пометы, относящие

термин к различным сферам употребления [11, с. 38]. В.Н. Комиссаров выделяет такие приемы передачи термина, как перевод с использованием лексического эквивалента в русском языке, перевод путем выбора одного из возможных лексических вариантов, перевод при помощи описания значения термина [12, с. 104].

При использовании первого приема в качестве эквивалента берется русский термин, форма которого не связана с формой английского термина: *white collar workers* – ‘служащие’; эквивалент создается путем дословного перевода (калькирования) английского термина: *purchasing power* – ‘покупательная способность’; *grey market* – ‘серый рынок’; *exclusive rights* – ‘эксклюзивное право’ [13, с. 107], *multiple accredit* – ‘множественное аккредитование’; *according to law* – ‘в соответствии с законом’; эквивалент создается путем транскрибирования английского термина: *speaker* – ‘спикер’; эквивалент создается сочетанием транскрибирования и дословного перевода: *Bill of Rights* – ‘билль о правах’ [12, с. 105]. Используя второй прием перевода, осуществляется выбор между дословным переводом и соответствующим русским термином: *full employment* – (1) ‘полная занятость’, (2) ‘отсутствие безработицы’; выбор между транскрибированием и русским термином: *trade union* – (1) ‘тред-юнион’, (2) ‘профсоюз’; выбор между транскрибированием и описательным переводом: *genocide* – (1) ‘геноцид’, (2) ‘уничтожение отдельных групп населения по расовым и национальным мотивам’ [12, с. 105].

При переводе безэквивалентных терминов чаще всего используются такие приемы, как калькирование или же описательный перевод, а также транслитерация или транскрипция. Иногда следует дать дефиницию переводимого словосочетания. Например: *bull* – ‘спекулянт, играющий на повышение биржевых ценностей’; *bea* – ‘спекулянт, играющий на понижение биржевых ценностей’; *accrual right* – ‘право на вытягивание дохода’; *official accusation* – ‘официальное обвинение’. В большинстве случаев описательный перевод получается достаточно громоздким, и это увеличивает объем переводимого текста. Но такой вид перевода хорошо передает значение понятий и терминов, не имеющих эквивалента [14, с. 36].

Транскрипцию наряду с транслитерацией используют в качестве квазибеспереводных методов в передаче терминов, при этом сам перевод заменяется заимствованием при транскрипции звуковой, а при транслитерации – графической формы слова для передачи значения в переводящий язык из исходного. Для правовой отрасли этот способ перевода терминов является неоценимым, так как именно этим способом переведена большая часть современных правовых терминов, с английского языка на русский. Так, квазибеспереводный метод использован при переводе таких терминов, как *administration* – ‘администрация’, *concept* – ‘концепт’, *function* – ‘функция’, *license* – ‘лицензия’ [15, с. 33]. Нередки случаи одновременного использования транскрипции и калькирования: *petrodollar* – ‘нефтедоллар’ [13, с. 107].

Кроме того, на лексическом уровне в юридических текстах широко используется конкретизация: *offence* – ‘правонарушение’; *criminal offence* – ‘уголовное преступление’; *disorderly offence* – ‘нарушение общественного порядка’; *abortive offence* – ‘покушение на преступление’ [1, с. 71]. Нередки случаи употребления генерализации. С помощью данного приема происходит расширение текста в случае, если слово исходного языка имеет меньший объем значений. Например: *decisions* – ‘решения суда’. Также в практике юридического перевода встречаются опущения: *entirely and completely remove* – ‘устранить полностью’, добавления: *irrevocable decision* – ‘решение, окончательно вступившее в силу’, антонимический перевод: *evidence of minor importance* – ‘не очень важные улики’ [1, с. 72].

Таким образом, можно сделать вывод, что юридическая терминология занимает значительный объем нормативного текста и представляет собой его базу, основной смысловой фундамент, а в качестве основополагающих юридических терминов выступает Конституция, с использованием которых государство говорит на языке права и выражает свою волю. Сложность в овладении терминологии состоит в многозначности термина и в существовании многокомпонентной терминологии, а каждая из лексических единиц имеет свои особенности перевода, что является важным составляющим специфики перевода юридических документов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федотова, И. Г. Практикум по двухстороннему переводу: учебное пособие / И. Г. Федотова, И. Н. Цыганкова. – М.: Высшая школа, 1992. – 112 с.
2. Власенко, С. В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский / С. В. Власенко. – М.: Вольтерс Клувер, 2006. – 261 с.
3. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.
4. Левитан, К. М. Юридический перевод: основы теории и практики: учеб. пособие / К. М. Левитан. – М.: Проспект, 2011. – 352 с.
5. Гамзатов, М. Г. Техника и специфика юридического перевода: сб. статей / М. Г. Гамзатов. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 184 с.
6. Циткина, Ф. А. Терминология и перевод: К основам сопоставительного терминоведения / Ф. А. Циткина. – М.: Издательское объединение «Вища школа», 1988. – 162 с.
7. Чиророва, И. И. Сопоставительный анализ юридических терминов в английском и русском языках / И. И. Чиророва // Вопросы филологических наук. – 2007. – № 6 (29). – С. 126–132.
8. Пронина, Р. Ф. Перевод английской научно-технической литературы: учеб. пособие для вузов / Р. Ф. Пронина. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1986.
9. Занковец, О. В. Специфика перевода текстов юридической тематики / О. В. Занковец // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 окт. 2013 г. / Бел. гос. ун-т; под ред. О. И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 90–93.
10. Федотова, И. Г. Юридические понятия и категории в английском языке / И. Г. Федотова, Г. П. Тостопятенко. – Обнинск: Титул, 2000. – 431 с.

11. Рыбин, П. В. Типичные проблемы овладения юридической терминологией на английском языке / П. В. Рыбин // Журн. Российское право в Интернете. – Москва, 2008. – № 1729-5939. – 20 с.
12. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
13. Швейцер, А. Д. Теория перевода: (Статус, проблемы, аспекты) / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1998. – 216 с.
14. Лазарев, В. А. Особенности передачи безэквивалентной лексики и терминов в экономическом и правовом дискурсе / В. А. Лазарев, Е. А. Савченко // Журнал: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук; Южный федеральный университет. – 2016. – С. 61–63 с.
15. Дедюля, В. В. Мир языков: ракурс и перспектива : материалы VI Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 апреля 2015 г. / редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Том II. – Минск : БГУ, 2015. – С. 31–34.

ПАРАЎНАЛЬНЫ АНАЛІЗ СЛОЎ ЮРЫДЫЧНАЙ ЛЕКСІКІ Ў БЕЛАРУСКАЙ, НЯМЕЦКАЙ І ПОЛЬСКАЙ МОВАХ

Юрыдычная лексіка ў большасці моў Свету паходзіць з лацінскай або старажытнай грэчаскай моў. Але ўсё ж такі неабходна заўважыць, што пры ўтварэнні ўласных словаў юрыдычнай лексікі часцей за ўсё карысталіся метадам калькавання, безумоўна, калі слова не існавала ў лексіцы дагэтуль.

Мы прааналізавалі 15 юрыдычных тэрмінаў з трох моў, каб знайсці іх падабенства па паходжанні і ўтварэнні або іхнія адрозненні. Юрыдычнай лексіка з'яўляецца спецыялізаванай, таму не дзіўна будзе заўважыць, што большасць абраных намі тэрмінаў падобныя між сабой па сэнсе і метаду ўтварэння.

У беларускай мове, асоба, якая абараняе абвінавачанага завецца абаронца або можа ўжывацца агульнае для ўсіх моў слова – адвакат. *Абаронца* з'яўляецца ўласным тэрмінам і азначае 'той, хто абараняе'. Па аналагічнай схеме гэтае слова ўжываецца і ў нямецкай мове *der Anwalt* паходзіць са старажытнасці, дзе раней мела сэнс 'той, хто мае ўладу', але з часам сэнс змяніўся. У польскай мове гэты тэрмін аналагічны беларускаму і выглядае як *obrońca* і паходзіць ад слова *brońić* 'бараніць'.

А вось асоба, якая падтрымлівае дзяржаўнае абвінавачанне завецца ў беларускай мове *абвінаўца*, што паходзіць ад слова *абвінавачваць*. У нямецкай мове гэту роллю выконвае *der Ankläger*, якое паходзіць ад дзеяслова *anklagen* 'абвінавачваць', утворанае адпаведнаму лінгвістыцы метадам. Польская мова ведае слова *oskarżyciel*, якое паходзіць ад дзеяслова *oskarżać* з аднолькавым, як і ў іншых мовах сэнсам.

Канстытуцыйнае права немагчыма ўявіць без выбараў, але каб выбары адбыліся, неабходны выбаршчыкі. Ва ўсіх трох мовах гэтае слова паходзіць ад адпаведных дзеясловаў словаўтваральнымі суфіксамі – *выбаршчык* (ад 'выбіраць'), *Wähler* (aus 'wählen') і *wyborcy* (ad 'wybierać').

Для правядзення выбараў неабходна, каб былі выбарчыя бюлетэні. Само слова *бюлетэнь* паходзіць з французскай мовы, якая ў сваю чаргу ўзяла гэтае слова з лацінскай, дзе яно мела сэнс 'була, пячатка'. У нямецкай мове яно мае сэнс 'картка для галасавання' і выглядае як *der Stimmzettel*. Польская мова ведае тэрмін, як *kartka dla głosowania* 'картка для галасавання', што адпавядае нямецкаму.

Сапраўды па-рознаму ва ўсіх мовах адлюстроўваецца тэрмін – *дзяржава*. У нямецкай гэта *der Staat*, у польскай – *państwo*. Кожнае слова мае рознае паходжанне, але адзіны сэнс. Таму тут неабходна заўважыць, што гэта з

абраных намі словаў і тэрмінаў амаль адзінае, якое поўнасьцю адрозніваецца адзін ад аднаго.

Асновай любой прававой дзейнасці з’яўляецца заканадаўства. Па-нямецкі гэта *der Gesetzgebung* словаўтварэнне якога магчыма разглядаць па наступнай формуле “Gesetzgebung = Gesetz + (geben + ung)”, дзе *Gesetz* ‘закон’, *geben* ‘даваць’ і *-ung* суфікс, які ператварае дзеяслоў у назоўнік, і такім чынам мы атрымліваем сэнс “даваць закон”, які далей пераўтвараецца ў *заканадаўства*. У польскай мове гэтая дзейнасць называецца *ustawodawstwo*, якое было ўтворанае па той жа самай сістэме, што і ў беларускай і нямецкай мовах.

Асновай дзейнасці дзяржавы, яе органаў і іншых асоб, якія ўтвараюць або ўступаюць у прававыя адносіны рэгулюе часцей за ўсё закон. І зноў ва ўсіх трох мовах існуюць розныя словы, якія адлюстроўваюць гэты тэрмін. Беларускае *закон* паходзіць ад старажытнаславянскай мовы, дзе з пачатку мела рэлігійны сэнс. Нямецкае *das Gesetz* паходзіць ад слова старажытнага слова *Festsetzen* ‘святочныя ўстанаўленні’, які ў сваю чаргу паходзіць ад дзеяслова *setzen* ‘устанаўляць’. У польскай мове слова *ustawa* хутчэй за ўсё паходзіць ад дзеяслова *ustanawiać* ‘устанаўляць’, які выкарыстоўваецца для ўстанаўлення якіх-небудзь правілаў.

Асноўным законам дзяржавы з’яўляецца Канстытуцыя. Гэтае слова так сама паходзіць з лацінскай мовы, дзе яно азначае ‘устанаўленне, установа’. У нямецкай мове існуе два тэрміны на гэтае слова *der Verfassung* і *das Grundgesetz*. Першае слова было ўтворанае ад дзеяслова *verfassen* ‘складаць, ствараць’, што ў сваім родзе з’яўляецца жаданнем перадаць адметную рысу лацінскага тэрміна. Другое слова ўтворанае ад *der Grund* ‘падстава’ і *das Gesetz* ‘закон’ і такім чынам адпавядае яшчэ аднаму беларускаму тэрміну, які згадваецца ў прэамбуле Канстытуцыі Рэспублікі Беларусь [1, с. 4], – асноўны закон. Аднолькава і ў польскай мове карыстаюцца як тэрмінам *kanstytucja*, так і *ustawa zasadnicza*, якія маюць ва ўсіх мовах аднолькавы сэнс.

Усе злачынствы адносяцца да крымінальнага права. У беларускай мове слова *крымінальны* з’явілася дзякуючы лацінскай, дзе яно паходзіць ад *crimen* ‘злачынства, віна’, такім чынам у беларускай мове гэта мае сэнс ‘злачыннага права’. У нямецкай мове ў выглядзе *das Strafrecht* ‘каральнае права’. Польская мова пазычыла гэта і ўтварыла тэрмін *prawo karne*.

Неад’емнай рысай крымінальнага права з’яўляецца злачынства. Само слова *злачынства* ў беларускай мове паходзіць ад словаў ‘зло’ і ‘чыніць’, або тое, што чыніць зло. Нямецкае *das Verbrechen* узыходзіць да адпаведнага дзеяслова, што азначае ‘утварыць віну’. У польскай мове існуе тэрмін *przestępstwo*, які паходзіць ад дзеяслова *przestępować* ‘пераступаць’. Гэта вельмі падобнае з рускім *преступление* ‘злачынства’, якое так сама паходзіць ад дзеяслова *переступить* ‘пераступаць’.

Рэферэндумы – агульнанацыянальнае галасаванне па вырашэнню розных пытанняў. У гісторыі Беларусі рэферэндумы адбываліся тройчы ў 1995, 1996 і 2003 гадах. Усе яны былі накіраваныя на ўнясенне змяненняў і дапаўненняў у асноўны закон – Канстытуцыю. Беларускай і польскай мовы ўзялі яе даслоўна з лацінскай, дзе слова *referendum* узнікае ад дзеяслова ў першай

асобе адзіночнага ліку *refero* ‘адказваю, паведамляю’ такім чынам гэае слова магчыма перакласці як ‘адказ, паведамленне’. У сваю чаргу нямецкая мова карыстаецца, як гэтым лацінскім тэрмінам, так і ўласным – *der Volksabstimmung* ‘народнае галасаванне’. Неабходна заўважыць, што беларуская юрыдычная лексіка так сама мае тэрмін “Народнае галасаванне”, напрыклад, ён ёсць у назве другой главы Канстытуцыі [1, с. 19]. У польскай мове існуе толькі дадатковы тэрмін – *referendum ogólnokrajowe* ‘рэферэндум агульнадзяржаўны’.

Адной з самай важнай частцы грамадзянскага права, з’яўляецца спадчыннае права, аб’ектам якога з’яўляецца спадчына фізічнай асобы. Слова *спадчына* яшчэ да рэвалюцыі мела сэнс маёмасці, якая засталася пасля смерці каго-небудзь і перайшла ва ўласнасць іншага [2, с. 119]. Неабходна заўважыць, што ў беларускай мове слова *спадчына* настолькі асаблівае, што нават не мае асобнага дзеяслова, а выкарыстоўваецца толькі ў словазлучэннях. Нямецкі тэрмін *der Erbe* паходзіць ад адпаведнага дзеяслова *erben* ‘атрымліваць у спадчыну’. А вось у польскай мове гэтаму тэрміну адпавядае слова *dziedzictwo* якое, хутчэй за ўсё, паходзіць ад дзеяслова *odziedziczyć* ‘атрымаць у спадчыну’.

Тэрмін *фізічная асоба* – азначае перш за ўсё асобу матэрыяльную, чалавека, які карыстаецца сваімі грамадзянскімі правамі. Нямецкая мова дае гэты тэрмін у выглядзе *natürliche Person*. Але калі перакладаць слова *natürliche* атрымаецца, што яно мае наступны асноўны сэнс ‘натуральны’ або ‘сапраўдны’. Такім чынам *natürliche Person* азначае ‘сапраўдная асоба’ і гэта можа сведчыць ужо аб жаданні нямецкай мовы лепей адлюстраванне сэнс гэтага тэрміна. На польскай мове ён будзе амаль аднолькавы з беларускай – *osoba fizyczna*.

Пачнём з вельмі важнага для грамадзянскага права тэрміна, як *юрыдычная асоба*, па-нямецкі гэта будзе *juristische Person*, а па-польскі *osoba prawna*. Такім чынам, мы бачым, што беларуская і польская мовы ў якасці адлюстравання слова *Person* карыстаюцца ўласнымі *асоба*. Аднак, польская мова ўжывае ў сабе калькаваны варыянт слова “юрыдычны”, такім чынам яна імкнецца захаваць сваю індывідуальнасць.

Але немагчыма сябе ўявіць дзейнасць прававых нормаў без юрыдычнай навукі. Ва ўсіх трох мовах гэтыя тэрміны створаны калькаваннем – *юрыдычная навукa*, *Rechtswissenschaft* і *nauki prawne*.

Безумоўна ўсе тры мовы трымаюць у сябе словы аднолькавыя, напрыклад *парламент* / *das Parlament* / *parlament*, *прэзідэнт* / *der Präsident* / *prezydent* або *партыя* / *der Partei* / *partia* і г.д. – гэтыя словы агульнага характару для еўрапейскіх моў, якія маюць адзіны сэнс і вельмі падобнае гучанне.

Такім чынам мы можам вызначыць падабенства шматлікіх тэрмінаў у іх выглядзе, але ёсць і адрозненні, якія маюць уласнае паходжанне, і некаторыя яшчэ і замяняюць агульныя тэрміны. З разгледжаных намі 15 тэрмінаў толькі 3 з’яўляюцца поўнаасцю ідэнтычнымі ва ўсіх трох мовах, астатнія 12 – уласныя, утвораныя часам, але навукоўцамі, якія карысталіся метадам калькавання.

ЛІТАРАТУРА

1. Канстытуцыя Рэспублікі Беларусь (са змяненнямі і дапаўненнямі) на беларускай і рускай мовах. – Мінск : «Беларусь», 2009. – 92 с.
2. Баханькоў, А. Я. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / А. Я. Баханькоў. – Мн. : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.
3. Арцибасов, И. Н. Немецко-русский юридический словарь / И. Н. Арцибасов / под ред. П. И. Гришаева, М. Бенямина. – М. : АБИ Пресс, 2010. – 616 с.
4. Монахова, Н. И. Немецко-русский юридический словарь / Н. И. Монахова, И. Н. Арцибасов, Н. В. Чистюхина / под ред. П. И. Гришаева, М. Бенямина. – М. : РУССО, 2000. – 624 с.
5. Большой юридический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://petroleks.ru/dictionaries/dict_big_law.php. – Дата доступа: 14.02.2018.
6. Польский юридический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slownik-polsko-niemiecki.eu/woerterbuch/recht/glossar/7,,PL,PL,.html>. – Дата доступа: 14.02.2018.

ИДИОМЫ С СОСТАВНОЙ ЧАСТЬЮ «SCHWEIN»

Немецкий язык обладает большим богатством и разнообразием в своих пословицах и поговорках. Достаточно большое значение в немецком языке отводится идиомам о животных, которые по своему значению и смыслу в чем-то схожи и с русскими. Безусловно, существуют поговорки, где смысл выражается немного иначе, но характеры животных похожи. Существуют и те пословицы, где смысл выражается совершенно разными словами. На наш взгляд, это объясняется тем, что в каждой стране существуют те или иные стереотипы, или же, так называемые, ассоциации, присущие, например, только немцам или русским. На этих «заложенных началах» строятся многие поговорки. Это и составляет часть национального культурного наследия [1, с. 46].

В связи с таким богатством различного рода немецких идиом, их изучением занимались многие ученые. Но, можно сказать, что проблема разграничения их значения и по сей день остается дискуссионной. Проводя их разграничение, выясняя сущность явлений как таковых, стоит отметить то, что, как правило, любой фразеологизм представляет собой логически завершенное, обладающее самостоятельностью и зачастую рифмованное предложение, которое позволяет отражать те самые основы глубокой народной мудрости, которая носит нравоучительный характер. Пословицы и поговорки же представляют собой, как правило, предложение, которое не является всецело окончанным, оно не отличается поучительностью, но по своему смысловому выражению является ярким, образным, зачастую таящим в себе некий символический смысл. Однако между ними можно увидеть различие, и оно заключается в том, что пословица является глубоко устоявшимся фундаментом, передающимся из поколения в поколение, она содержит в себе те основы, которые, как правило, не видоизменяются, в то время как поговорку легко перефразировать [1, с. 68]. Проиллюстрируем это на примерах:

1. *Augen auf! Kauf ist Kauf!* – ‘Раскрой глаза! Покупка есть покупка!’ (поговорка).

2. *Breite Stirn und wenig Hirn.* — ‘Широкий лоб и мало мозгов’ (дословно). – ‘Голова что лукошко, да ума ни крошки’ (русская схожая поговорка) [2, с. 92].

3. *Der Ball sieht den guten Spieler.* – ‘Мяч видит хорошего игрока’ (дословно). – ‘На ловца, и зверь бежит’ (близкая по заложенному смыслу русская пословица). [3, с. 158].

Как указывалось выше, немецкий язык особенно богат на фразеологизмы с указанием на животных. В данной статье мы хотели бы поговорить о ряде фразеологизмов с компонентом «свинья», что в переводе на немецкий – *Schwein*.

Для начала необходимо выяснить, почему же именно это животное стало неотъемлемой частью немецкого языка.

Свиноводство являлось древнейшим видом скотоводства на территории Германии к западу от Эльбы. Кроме того, свиноводство было достаточно выгодным и в том, что это являлось наиболее дешевым видом скотоводства в тогдашних условиях Германии, которому отводилось ведущее место вплоть до XVIII в. Исходя из многих фактов, этому можно найти объяснение. Суть заключается в том, что на территории Германии издревле обитало большое количество кабанов, так называемых *Wildschwein*, а родоначальником коренных пород европейских свиней являлся европейский кабан. Роль этого животного была достаточно велика, поскольку он играл немалую роль в жизни населения, что отражалось в обычаях страны в целом и в языке в частности, благодаря чему он получил широкую распространенность. Например, у католиков, после возвращения из церкви, были свои обычаи. Традиционной являлась праздничная трапеза, неизменным и самым главным блюдом которой была свинина (или свиные колбаски) с квашеной капустой. Свинья как символ домашнего животного, представляла собой для немцев еще и символ благоденствия, богатства. Поздравления к новому году часто сопровождаются изображением поросенка. Многие и не задумываются, что также совершенно не случайно традиционной формой денежной копилки является поросенок.

Фразеологизм с компонентом *Schwein* восходит также и к временам различных рыцарских турниров, состязаний стрелков и других состязаний. Последним выигрышем (призом) на этих состязаниях был поросёнок. Характер данного выигрыша был более чем сомнителен, как свидетельствуют различные литературные источники, этот выигрыш старались унести домой, пряча его от глаз других.

Различные поговорки и с пословицы с компонентом *Schwein* находят достаточно широкое отражение в повседневной жизни. По статистике в среднем каждый немец произносит слово «свинья» в различных ситуациях 4 раза в день. Данный компонент может, порой, выражаться в негативном смысле, но по большей части для немецкого народа означает что-то очень хорошее. Необходимо знать «свинью» в лицо – то есть понимать некоторые популярные фразы с ее участием.

Das ist eine Schweinerei! – ‘Что за свинство!’

Schwein gehabt (‘получил / заимел свинью’) – ‘иметь удачу’. Данное выражение имеет достаточно глубокие корни и раньше не являлось идиомой вовсе, а использовалось скорее дословно, так свинью получали в качестве приза на рыцарских турнирах. Однако на сегодняшний день это стало означать большую удачу.

Das Schwein am Schwanze haben — ‘поймать свинью за хвост’, применяется в ситуации, когда человеку повезло в чём-либо. [4, с. 86]

Schweinefraß – ‘жрать как свинья’, данный фразеологизм имеет оттенок грубости.

Das kann kein Schwein lesen – о тексте, который трудно поддается чтению. Возникновение данной идиомы связывают с существованием в средние века в регионе Schleswig семьи «Schwien», которая отличилась образованностью, не характерной для обычного населения, которое часто обращалось к ним за помощью. Если встречался нечитабельный текст, то говорили: «даже *Schwien* этого не прочтёт».

О чём-либо непонятном также говорят: **das frisst kein Schwein; da wird kein Schwein draus klug; das kann kein Schwein verstehen.**

Besoffen wie ein Schwein – про человека, который находится в сильном алкогольном опьянении.

Kein Schwein – понимается в значении ‘никто’. Например, *Kein Schwein schreibt mir!* – ‘никто мне не пишет’.

Schweinehund – ‘о человеке, который ленится’.

Schweinebacken – ‘свинные щеки’. Может использоваться и в прямом значении, так как северные немцы очень любят съесть эту часть животного. В переносном значении можно определить данную идиому как ругательство.

Schweinegeld – ‘«большие» деньги’.

Sein Sparschwein schlachten – ‘пустить в ход свои сбережения’ (*букв.*, разбить свою денежную копилку (в виде поросенка)).

Das nenne ich Schwein – (*разг.*) ‘Вот это удача! Вот повезло! Вот счастье!’

Armes Schwein – (*разг.*) ‘несчастный, бедолага’ (это выражение не считается оскорбительным, поэтому его ни в коем случае нельзя переводить как ‘бедная свинья’).

Bluten [schwitzen] wie ein Schwein – ‘исходить кровью’.

Wo haben wir denn zusammen Schweine gehütet? – (*разг.*) ‘С каких это пор мы на “ты”?’ (буквально: Где это мы свиней вместе пасли?) (ответ на фамильярное обращение) [4, с. 579].

Sein Sparschwein schlachten – (*разг.*) ‘пустить в ход свои сбережения’ (буквально: разбить свою копилку).

Im Schweinsgalopp – (*разг.*) ‘в спешке, поспешно, галопом по Европам’ (буквально: тяжелой рысцей (быстро, но неуклюже), также можно использовать в значении ‘делать работу быстро, но некачественно без обычной тщательности и основательности’. Часто используется в шуточной форме.

Ich glaube mein Schwein pfeift – дословно означает: ‘мне кажется, моя свинья свистит’. Используется фраза тогда, когда человек услышал что-то невероятное, во что не может поверить.

Свинья женского пола на немецкий язык переводится как *Sau* и оно тоже в большом ходу у немцев – его используют для усиления чего-либо: для придания как отрицательного, так и положительного смысла. Например,

Sauwetter – дословно: ‘свинячья погода’ – значит очень плохая, сырая, мерзкая погодка. А вот *Sauglück* – ‘свинячье счастье’ – это уже огромное, просто безмерное счастье. *Unter aller Sau* – дословно переводится как ‘ниже всех свиней’, а означает ‘ниже всякой критики’. *Sauklaue* – про человека с плохим почерком. Также приставку *sau-* используют, когда говорят: *saugut* – ‘свински хороший’, *saulecker* – ‘свински вкусный’, *saugeil* – ‘свински крутой’, *sauteuer* ‘свински дорогой’, *saudumm* – ‘свински глупый’. Как можно увидеть, такая приставка имеет усилительное значение [5, с. 84].

На примере группы фразеологизмов с компонентом *Schwein* можно заметить, насколько отличается образное мышление у разных народов. Свинья в русском языке является символом грязи, неаккуратности, вызывает негативные представления, а фразеологизмы с компонентом *свинья* имеют отрицательные коннотации: подкладывать кому-л. свинью; метать бисер перед свиньями; разбираться, как свинья в апельсинах. В то же время в немецком языке свинья удачно вписывается во фразеологизмы как с отрицательными коннотациями, так и с положительными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байер, Х. Немецкие пословицы и поговорки / Х. Байер, А. Байер. – М. : Высшая школа, 1989. – 184 с.
2. Цвиллинг, М. Я. Русско-немецкий словарь пословиц и поговорок / М. Я. Цвиллинг. – М. : Русский язык, 1984. – 374 с.
3. Подгорная, Л. И. Русские пословицы и поговорки и их немецкие аналоги / Л. И. Подгорная. – Санкт-Петербург: КАРО, 2001 – 265 с.
4. Бинович, Г. В. Deutsch-russisches phraseologisches Wörterbuch / Г. В. Бинович. – М., 1975. – 656 с.
5. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1970. – 199 с.

ПОНЯТИЕ ШАБАША ВЕДЬМ В НЕМЕЦКОЙ И СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ ВАЛЬПУРГИЕВОЙ НОЧИ И ШАБАША НА ЛЫСОЙ ГОРЕ)

В культурах разных народов с древности известны сказания о нечистой силе. Происхождение каждого злого духа объяснялось реалиями мировосприятия, географическими и климатическими факторами и др. Но очень часто общие черты можно было найти у персонажей разных фольклоров. К примеру, существование ведьм характерно почти для всех народов (*Witch* – в английском, *Hexe* – в немецком, *ведьма* – русском).

С преданиями о ведьмах неразрывно связаны и истории о шабашах. У каждого народа были свои представления об этом событии, которые нашли отражение в фольклоре. Удивительно, но в этих сказаниях нашли отражение не только реалии язычества и народные представления, но и многие факты христианской культуры. Поэтому нельзя однозначно утверждать, что шабаш является исключительно фольклорным и мифологическим явлением. Кроме того, во времена Великой инквизиции шабаш рассматривался как абсолютно реальный факт.

Рассмотрим наиболее известные шабашы в немецкой и славянской культурах – *Вальпургиеву ночь* и *шабаш на Лысой горе*.

Во-первых, отметим сходство в месте проведения обеих шабашей. Горы издревле были излюбленными местами языческих жертвоприношений и обиталища богов. Кроме того, с приходом христианства и окончательным формированием представлений о шабашах, горы стали наделяться и еще одним значением: именно на горе был распят Христос. Поэтому часто образ горы стал трактоваться как символ победы зла. В первом случае это самая высокая точка гор Гарц – Броккен, во втором – Лысая гора как общее название, принятое в славянском фольклоре. Наиболее известна Лысая гора в Киеве: «Ведьма известна, я думаю, всякому, хотя она и водится, собственно, на Украине, а Лысая гора под Киевом служит сборищем всех ведьм, кои тут по ночам отправляют свой шабаш...», – писал В.И. Даль в работе «О поверьях, суеверьях и предрассудках русского народа» [1, с. 50]. Именно здесь некогда стояли главные идолы и символы славян.

Во-вторых, время сборищ в обоих случаях приурочено к старым языческим праздникам, хотя и не совпадает. Главные сборища у славян происходили 3 раза в год: на Коляду, при встрече весны и в ночь Ивана Купалы. У немцев главный шабаш ведьм происходит в первую майскую ночь, некогда посвященную Фрее. При этом следует отметить, что свое название он получил от имени святой Вальпургии, которая стала известна

лишь в VIII веке н.э. Как мы видим, христианство оставило свой след даже здесь.

Иногда отмечаются различия в протяженности шабашей. По преданиям, собранным русским этнографом-фольклористом И.П. Сахаровым, шабаш может длиться с 26 декабря до 18 января, в то время как Вальпургиева ночь длится всего одну ночь и заканчивается с первыми петухами.

Еще одно отличие заключается в том, что в представлении немцев ведьмы слетаются на шабаш уже вместе со своими любовниками-чертями, а вот у славян ведьмы сближаются с демонами на самой горе.

В ранних вариантах сказаний ведьмы совершали свои полеты на излюбленных в мифологии животных (волках, погоняемых змеями, кошках, козлах, медведях, свиньях (русская Баба Яга), на оленях). Корни этого можно увидеть в мифологии: Тор разъезжал на козлах, Фрея – на борове, Гиндл – на волке. Позже ведьмы довольствуются в своих полетах метлами, кочергами, ухватами, лопатами, граблями и просто палками. На Вальпургиеву ночь они часто прилетают на вилах. Русские ведьмы и Баба Яга передвигаются в железной ступе (ни в одной из мифологий такого больше не встречается), но при этом у них с собой всегда метла. Перед полетом ведьмы мажут себя волшебными мазями, сбрызгивают водой, вскипяченной вместе с пеплом купальского костра. В немецкой культуре исследователи такого не отмечают.

Кроме того, в немецкой культуре считается, что на шабаш вместе с ведьмами собираются оборотни и души усопших. В славянской культуре иногда также упоминается о том, что на сборищах присутствуют души умерших, хотя эта версия не так распространена. Упоминания об оборотнях не встречаются.

А.Н. Афанасьев в своей книге «Поэтические воззрения славян на природу», рассматривая Вальпургиеву ночь, пишет: «Сам владыка демонских сил – Сатана, в образе козла с чёрным человеческим лицом, важно и торжественно восседает на высоком стуле или на большом каменном столе посередине собрания. Все присутствующие на сходке заявляют перед ним свою покорность коленопреклонением и целованием» [2, с. 473]. В славянской мифологии Сатана восседает за железным, а не каменным столом или на троне. Часто его также изображают в образе козла. У чехов встречаются варианты изображения его в образе черного кота, петуха или дракона. Все они относятся к характерным животным старого культа, поэтому в обеих культурах отмечается влияние на представления языческих элементов. Но в то же время христианский образ Сатаны является центральным в этих сказаниях. Мы видим, что еще не изжившие себя языческие верования переплетаются с новыми христианскими представлениями о зле, тем самым образуя классический фольклорный образ дьявола.

В Вальпургиеву ночь ведьмы докладывают Сатане о совершенных ими злых деяниях и сговариваются о планах на новые дела. А.Н. Афанасьев также отмечает, что в случае недовольства какой-нибудь из ведьм Сатана тут же награждает ударами провинившуюся [2, с. 473]. В славянской мифологии

подобного «отчета» не отмечается, но упоминается, что ведьмы совещаются о том, как можно погубить больше людей и животных, а также ищут волшебные зелья и травы. Отметим, что в немецких сказаниях также упоминается о волшебных свойствах трав в эту ночь, но здесь этому практически не уделяется никакого внимания со стороны ведьм, в отличие от славянских историй. Отличительной чертой Вальпургиевой ночи является наличие королевы ведьм (*Hexenkönigin*), которой Сатана оказывает особое внимание. Она отличается от всех остальных ведьм, к ней относятся с особым почтением, и в прямом смысле она является хозяйкой на этом торжестве. В славянской культуре такой героини нет.

Лев Яковлевич Штернберг, описывая Вальпургиеву ночь в своей статье, отмечает: «По окончании деловой церемонии, при свете факелов, зажжённых от пламени, которое горит между рогами большого козла, приступают к пиршеству: едят лошадиное мясо, а напитки пьют из коровьих копыт и лошадиных черепов» [3, с. 83]. Потом начинаются дикие пляски, которые сопровождаются воплями и криками. Инструментами для музыкантов служат вместо волынки лошадиная голова, а вместо смычка – кошачий хвост. Говоря о славянской мифологии, Л. Штернберг пишет: «Ведуны и ведьмы с распущенными косами в белых развевающихся сорочках или звериных шкурах или совсем обнажённые собираются на Лысую гору, творят буйные, нечестивые игрища, пляшут вокруг кипящих котлов и чёртова требища» [3, с. 84]. Стоит отметить, что в некоторых источниках зафиксировано, что в Вальпургиеву ночь ведьмы облачаются в белые одежды, хотя чаще всего они представляются голыми.

Далее совершается сожжение козла, черного быка или черной коровы. Заканчивается шабаш повсеместным соитием при полном мраке, после чего ведьмы на своих метлах возвращаются домой. Это еще одна отсылка к языческим корням сказаний, когда нередко устраивались оргии и вакханалии в честь богов плодородия.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз хотелось бы отметить следующее. Все характерные черты шабашей, начиная с места и времени их совершения, характерных животных, жертвоприношений, общих пиршеств, плясок и вплоть до сексуальных оргий – всё это черты язычества с его тотемическими обрядами. Даже фигура Сатаны, характерная для христианства, облечена в старые, традиционные образы зооморфных божеств. Возможно, именно этими обстоятельствами и обусловлены сходства сказаний о шабашах ведьм в разных культурах, которые находятся в относительной близости друг к другу, и нельзя отрицать, что некоторые архетипы и представления вполне могли взаимопроникать и приживаться в культурах. Кроме того, мировоззрения людей в своем становлении также находились под влиянием общих факторов (климатических, географических и т.д.).

В то же время нельзя отрицать ряд различий, которые содержат эти сказания. Они могут быть обусловлены различиями культурных реалий, представлений народов.

Шабаша ведьм в общеизвестном смысле появляются только после принятия христианства, когда старые боги сливаются с дьяволом и языческие празднества с их обрядами преследуются церковью как служение дьяволу.

Немецкое предание в этом смысле лучше всего иллюстрирует смешанные культурные характеристики шабаша, в то время как славянские сказания больше похожи на языческие предания.

Вальпургиева ночь и шабаш на Лысой горе стали не просто частью мифологии и фольклора. К ним обращались и до сих пор обращаются в художественной культуре: Вальпургиева ночь в «Фаусте» Гёте, вариация на эту тему в «Мастере и Маргарите» М. Булгакова, «Сказ пра Лысую гару» Нила Гилевича и т.д. По мотивам этих историй создано огромное количество музыкальных произведений. Тема шабашей не только не устаревает со временем, но и с каждым разом привлекает все больше внимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль, В. И. Ведьма / В. И. Даль // О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. – М. : Белония М, 2011. – С. 50–142.
2. Афанасьев, А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. / А. Н. Афанасьев. – М. : Индрик, 1994. – Т. 3. – 840 с.
3. Штернберг, Л. Я. Шабаш ведьм / Л. Я. Штернберг // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб. : АО «Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон», 1890 – 1907. – Т. 77. – С. 82–84.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Как известно, в теории перевода различают два основных типа переводимых текстов – художественные и информативные [1, с. 239]. Основной целью художественного текста является достижение определенного эстетического или эмоционального воздействия на реципиента путем создания художественного образа.

Таким образом, художественный текст воздействует не столько на мышление человека, сколько на его эмоции и эстетические чувства.

В переводах художественных текстов языковые средства не всегда используются в соответствии с общепринятыми нормой и узусом, и, следовательно, могут содержать функционально мотивированные отклонения, обусловленные стилистическими и коммуникативными особенностями самого литературного произведения [1, с. 241].

В информативных текстах, главным образом, доминирует функция передачи информации, сообщения каких-либо сведений, а не художественно-эмоциональное воздействие на читателя [1, с. 243]. Следовательно, информативный текст, в основном, обращен к мышлению реципиента.

К текстам такого типа можно отнести все материалы научного, делового, публицистического характера. Язык информативных переводов в большей степени соответствует общепринятым нормам и узусу ПЯ, чем язык художественных переводов [2, с. 65]. Данные тексты объединяются функциями анализа, разъяснения, убеждения с установкой на выразительность, но не на изобразительность. Отсюда – использование информативного, обобщающе-логического регистров речи как основных и изобразительного как подсобного, вспомогательного [3, с. 355].

Во всех языках существуют похожие стилистические приемы, однако различаться могут функции, которые они выполняют. Следовательно, стилистические преобразования при переводе не менее важны, чем лексические и грамматические [4, с. 52].

Язык газетных статей часто эмоционально насыщен, что приближает его к языку художественной литературы. Мы встречаем в нем образные сравнения, метафоры, идиомы, элементы юмора, сарказма, иронии и т. д. Поэтому важно донести до читателя и все эмоциональные элементы, так же как и политическую и социальную направленность, которой обладают общественно-политические тексты [5].

Тексты общественно-политической тематики имеют свои стилистические особенности, представляющие свои стилистические трудности. Общественно-политические темы никогда не бывает нейтральным, ему свойственна оценочная акцентированность, пристрастность. Например, нередко включаемые в англоязычные тексты жаргонизмы, элементы разговорной речи, слова, имеющие фамильярный оттенок, и другие средства экспрессии, принимаемые англоязычным читателем в качестве нормы, непривычны для русскоязычного читателя и могут оказывать совершенно иной эффект [6, с. 90].

Следует отметить, что для английских и американских газетных материалов характерно использование разговорных оборотов в самых серьезных по содержанию текстах [7].

‘What is the meaning of the North Korean Foreign Ministry’s strange statement on Thursday that it now had “nukes”?’ – ‘Что же все-таки заставило министра иностранных дел КНДР объявить о том, что страна обладает ядерным оружием?’.

В этом примере при переводе разговорное слово заменено более официальным. Разговорные и фамильярные элементы привычны для англоязычного читателя и не производят дополнительного воздействующего эффекта. Однако если их включить в текст перевода, то это окажет на русскоязычного читателя значительно больший эффект. Стилистическая коннотация оригинала не будет оригинально воспроизведена, так как нейтральный для англоязычного читателя текст будет восприниматься русскоязычным читателем как неуместно фамильярный. Таким образом, от передачи разговорных и фамильярных выражений при переводе лучше всего отказываться и заменять их нейтральными конструкциями.

‘I can’t see demand picking up for the rest of this year. – ‘Не думаю, что спрос до конца года будет расти’.

Немецкоязычный газетный текст также близок к стилю устной речи: *aufgekratzt* – ‘веселый, оживленный, в приподнятом настроении, в духе’; *der Alleinunterhalter* – ‘весельчак, балагур, душа компании, шутник, томада’; *heraussprudeln* – ‘захлебываться потоком слов, тараторить’; *liebäugeln mit etw.* – ‘носиться с чем-л.’; *sich hinter j-n stellen* – ‘поддержать кого-либо’; *die Streiterei* – ‘дрязги, раздор, распри’; *mit den Schultern zucken* – ‘пожать плечами’; *der Schwindler* – ‘аферист, мошенник’; *weitermachen* – ‘продолжать делать (фамильярно-бытовой оттенок)’ [8].

‘Winfried Kretschmann ist kein Alleinunterhalter. Wenn der baden-württembergische Ministerpräsident redet, dann langsam, stockend, es ist ein Kampf um jedes Wort. Am vorigen Montag aber, im Parteirat der Grünen, sprudelte es fast aus ihm heraus, er wirkte aufgekratzt, in seinen Vortrag baute er Elemente ein, für die er weniger bekannt war: Anekdoten.’ [9]. – ‘Винфрид Кречман не считался хорошим оратором. Премьер-министр земли Баден-Вюртемберг обычно говорил медленно, запинаясь, с трудом подыскивая нужные слова. Но на заседании Совета партии Зеленых в прошлый понедельник он выглядел чрезвычайно оживленным, непривычно много говорил, а во время

своего выступления даже рассказал несколько забавных историй, чего ранее за ним не водилось’.

Для привлечения внимания реципиента ИЯ используется широкий диапазон привычных образцов немецкого разговорного языка, которые придают эмотивное значение обычным словам и выражениям, достаточно типичным для общения в неофициальной обстановке: ‘*Winfried Kretschmann ist kein Alleinunterhalter*’, ‘...*sprudelte es fast aus ihm heraus, er wirkte aufgekratzt...*’. Подобное оформление политического текста ИЯ производит впечатление, главным образом, на носителей языка. Ориентированность на газетно-публицистический стиль русского языка в совокупности с межкультурными различиями не позволяют в полной мере воссоздать особенности разговорно-обиходного стиля оригинала.

Поиск иноязычной речевой формулы, способной обозначить выявленную ситуацию, приводит нас к выбору адекватной речевой единицы: «не считался хорошим оратором» (а не «балагуром или шутником») и «непривычно много говорил» (а не «тараторил или говорил без умолку»).

Газетные тексты часто включают метафоры, которые приносят эмоционально-экспрессивную окраску и привлекают внимание к необходимым элементам. Для перевода метафор, согласно Т.Н. Плещенко, наиболее приемлемым способом является подбор контекстуального варианта [10].

Unfriendly skies for an airline merger. – ‘Слияние авиакомпаний не будет безоблачным’.

‘Romney, Gingrich und Paul schossen sich auf Rick Santorum ein, der die Umfragenderzeit anführt’. – ‘Митт Ромни, Ньют Гингрич, Рон Пол избрали мишенью для критики Рика Санторума, который в настоящее время лидирует в соцопросах избирателей’.

‘Ein Erdrutschsieg der Conservative Party führte zu einem Regierungswechsel...’ – ‘Сокрушительная победа партии консерваторов привела к смене правительства...’

Определенные трудности представляет достижение эквивалентности при передаче оригинального предложения, включающего стилистические приемы экспансии (инфинитивные, причастные, аппозиционные конструкции, повторы, перечисления) или редукции (эллипсис, парцелляция) [11, с. 93].

Газетно-публицистические тексты включают пары, как синонимические, так и аллитерированные, или просто ритмические, семантически дополняющие друг друга. Для русского языка использование этого стилистического приема нехарактерно, поэтому при переводе синонимических пар в текстах публицистического стиля довольно часто приходится ограничиваться одним словом: *outcast and criminal system* – ‘преступная система’ [12, с. 55].

Синтаксический параллелизм, встречающийся в общественно-политических текстах (например, *burst into tears* и *duck into seclusion*), вносит активную экспрессивную составляющую в высказывание, однако этот

стилистический прием весьма сложно передать на русский язык. По этой причине переводчики используют компенсацию.

Таким образом, общественно-политические тексты характеризуются рядом стилистических особенностей, вызывающих затруднения в процессе перевода. Следует отметить, что чрезмерная эмоциональность при переводе на русский язык нейтрализуется, образные средства (метафоры, идиомы, метонимии, сравнения и т.д.) передаются на русский язык с использованием полных или частичных эквивалентов. В целях адекватной передачи стилистического значения, переводчику следует анализировать смысловое содержание, структуру и направленность текста, учитывать целевую аудиторию, а также принимать во внимание возможность отхода от словарных значений слова в оригинальном тексте. Цель переводчика состоит в том, чтобы переведенный газетный текст оказывал то же влияние на читателя, что и оригинальный. Необходимо отразить жанровые и стилистические особенности оригинального текста, а также уподобить переводной текст материалом того же жанра на родном языке, что нередко может вызвать затруднения. Поэтому оптимальным решением будет нахождение баланса между экспрессивностью оригинала и нормами языка перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Прошина, З. Г. Прагматические аспекты перевода / З. Г. Прошина // Теория перевода с русского на английский и с английского на русский. – Владивосток : ДВГУ, 2002. – С. 239–243.
2. Палагина, О. И. Сопоставительный анализ лингвистических характеристик языка переводов (на материалах английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / О. И. Палагина; Российский университет дружбы народов. – М., 2008. – 196 с.
3. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М., 2007. – 399 с.
4. Занковец, О. В. Стилистическая адаптация при переводе общественно-политического текста / О. В. Занковец // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : материалы V Междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 28 окт. 2011 г. / БГУ; редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С. 52–53.
5. Занковец, О. В. Лекции по общественно-политическому переводу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2015/12/Zankovets-O.V.-Lektsii-po-OPP-maksimal-no-sokrashheny-j.pdf> . – Дата доступа: 15.02.2018.
6. Прошина, З. Г. Прагматические аспекты перевода / З. Г. Прошина // Теория перевода с русского на английский и с английского на русский. – Владивосток : ДВГУ, 2002. – С. 90.
7. Никулина, Н. Ю. Специфические особенности перевода англоязычных газетно-публицистических текстов / Н. Ю. Никулина, Т. А. Зиновьева // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 232–238.
8. Добровольский, Д. О. Немецко-русский словарь живых идиом / Д. О. Добровольский. – М. : Метатекст, 1997. – 201 с.
9. Der heimliche Vorsitzende [Электронный ресурс] / Der Spiegel 24/2011. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-78954507.html> . – Дата доступа: 17.02.2018.

10. Плещенко, Т. П. Стилистика и культура речи : учеб. пособие / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Чет; под. ред. П.П. Шубы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/1101566/> . – Дата доступа: 11.03.2017.
11. Мамедов, А. Н. Стилистико-синтаксические приемы экспансии немецкоязычного рекламного предложения при переводе на русский язык : монография / А. Н. Мамедов – М. : Издательство Прометей, 2011. – 136 с.
12. Левицкая, Т. Р. Проблемы перевода / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. – М. : Международные отношения, 1976. – 125 с.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ.

<i>Tscherkas M.A., Wegera K.P.</i> EINIGE PRINZIPIEN FÜR DIE GENUSZUWEISUNG.....	3
<i>Бабок С.Э., Палто Н.А.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ.....	7
<i>Бушев А.Б.</i> ОБ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ДИСПОЗИЦИИ РЕЧИ.....	13
<i>Видишева С.К.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	18
<i>Галай В.Б.</i> ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ.....	21
<i>Зубовская Н.К., Смирнова Н.М., Ковган И.И.</i> ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКА И СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	25
<i>Казанкова Е.А.</i> СТРУКТУРА ТЕКСТОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЗЕ ДЖОНА ФОН ДЮФФЕЛЯ.....	29
<i>Клокова А.Г.</i> ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И СООТНОСИМЫЕ С НЕЙ ПОНЯТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	32
<i>Кавалёва И.Я.</i> ДА ПЫТАННЯ АБ ІДЭНТЫФІКАЦЫІ СКЛАДАНЫХ СЛОЎ ТЫПУ «АСНОВА+АСНОВА».....	36
<i>Коринь С.Н.</i> МЕТАМЕТАФОРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЛИНГВИСТОВ.....	39
<i>Лобанова Т.С.</i> СУБСТАНТИВИРОВАННЫЕ ПРИЧАСТИЯ С УЗУАЛЬНЫМ И ОККАЗИОНАЛЬНЫМ СПОСОБАМИ ОБРАЗОВАНИЯ В БИБЛИИ МАРТИНА ЛЮТЕРА.....	45
<i>Малашицкая Э.Р.</i> КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЯМОГО ОТРИЦАНИЯ В ДИАЛОГЕ НЕМЕЦКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ.....	49
<i>Одинцова М.А.</i> К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАНИИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	54
<i>Рамза Т.Р.</i> БЕЛАРУСКАЯ МОВА ЯК ЗАМЕЖНАЯ НА ФІЛАЛАГІЧНЫМ ФАКУЛЬТЭЦЕ БДУ.....	57
<i>Рябычина Я.Г.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК НАИБОЛЕЕ СЛОЖНЫЙ ПЛАСТ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	62
<i>Саковец М.С.</i> О НЕКОТОРЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ.....	66
<i>Супринович О.Е.</i> СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВЫЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ УЧЕБНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	69
<i>Usykov V., Bilan N.</i> APPROACHING OF TECHNOLOGICAL SINGULARITY AND THE PERSPECTIVES OF THE CONSTRUCTED LANGUAGES.....	73
<i>Фоменок Е.Г.</i> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИСТОРИКО- ПОЛИТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ «ВРЕХИТ» В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	76

<i>Tscherkas M.A., Worobjowa A.N.</i> FUNKTIONAL-KOMMUNIKATIVE EIGENSCHAFTEN VON NOMINA AGENTIS.....	81
<i>Шевцова В.А.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	87

РАЗДЕЛ 2.

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

<i>Беспалая Л. В., Соляненко Е. Л.</i> ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....	91
<i>Блинкова Л.М., Соколова И.В.</i> ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ: ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВ.....	95
<i>Бода Л.А.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	99
<i>Волкова Г.К.</i> ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ.....	103
<i>Воробьева О.И.</i> МЕСТО ПЕРЕВОДА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К СДАЧЕ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	108
<i>Галай О.М., Рабцевич В.Ю.</i> АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ РАБОТЫ НАД ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	111
<i>Дроздова Н.А., Макковеева Ю.А.</i> СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	115
<i>Жаворонкова В.В.</i> РАЗВИТИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	120
<i>Зайченко Н.Г., Трофименко С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «ФОНЕТИКА В ДВИЖЕНИИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	123
<i>Ковган И.И., Зубовская Н.К., Смирнова Н.М.</i> LERNUMGEBUNGEN BEIM DEUTSCHERLERNEN.....	127
<i>Козелецкая И.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ.....	130
<i>Маевская Л.Д., Руднева И.С.</i> ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ.....	135
<i>Молош Н.К., Петрова М.Н.</i> СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ.....	140
<i>Палто Н.А., Бабок С.Э.</i> ПРОБЛЕМА ЛАКУНАРНОСТИ НА ЭТАПЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	144
<i>Галай О.М., Рабцевич В.Ю.</i> УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ-МИНИМУМ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	150
<i>Риммар А.И.</i> МОДЕЛИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	153
<i>Сазанович Л.В.</i> TEACHING ENGLISH TO THE MATURE LEARNERS: OBJECTIONS AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS.....	157
<i>Самкина Т.А.</i> TEXTLINGUISTIK IM DEUTSCHUNTERRICHT.....	162

<i>Сенькова Т.А.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	168
<i>Смирнова Н.М., Зубовская Н.К., Ковган И.И.</i> ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К УЧЁБЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	171
<i>Теслюк Н.П.</i> МЕТОД ОБУЧЕНИЯ DOGME ИЛИ ТАНЕЦ В ТЕМНОТЕ.....	175
<i>Трофименко С.А., Зайченко Н.Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	180
<i>Усачев В. А., Усачева Г. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОГО МЕХАНИЗМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ.....	184
<i>Tscherkas M.A., Prigoditsch E.A.</i> MOTIVATION UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	191

РАЗДЕЛ 3.

СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

<i>Бахтадзе Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	195
<i>Володько С.М., Сидельникова Е.С.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО, КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АСПЕКТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	200
<i>Голикова Ж.А.</i> О КУЛЬТУРНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	204
<i>Зеленовская А.В.</i> MODALITÄT DER VERMUTUNG IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE.....	211
<i>Левада Т.И.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАСТИТЕЛЬНЫХ МЕТАФОР В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	216
<i>Соловьев С.Г.</i> О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ТВОРЧЕСТВА.....	220

РАЗДЕЛ 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

<i>Haiden T.</i> ÜBERLEGUNGEN ZUR ROLLE DES ÜBERSETZERS.....	229
<i>Авдей З.А.</i> ТЕНДЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА Э.Т.А. ГОФМАНА.....	235
<i>Буко В.П.</i> ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕДАЧИ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ.....	240
<i>Егорова Н.А.</i> ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТЕКСТА.....	243
<i>Зелезинская Н.С.</i> ТЕМА САМОУБИЙСТВА В АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	247
<i>Калашишникова М.Ю.</i> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МАКРОКОНЦЕПТА «ЭЛИТАРНАЯ КУЛЬТУРА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	251

<i>Кохнович Л.И.</i> ПРОДУКТИВНАЯ ФАЗА ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ.....	256
<i>Москвитина Д.А.</i> СТИХОТВОРЕНИЕ „THE PAUSING AMERICAN LOYALIST“ В КОНТЕКСТЕ РАННЕЙ АМЕРИКАНСКОЙ РЕЦЕПЦИИ В. ШЕКСПИРА.....	259
<i>Неруш А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СОКРАЩЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ МЕДИЦИНСКОМ ТЕКСТЕ.....	264
<i>Половцев Д.О., Зенькевич Я.Е., Марьенкова Т.В.</i> ОСМЫСЛЕНИЕ СОЦИОКРИТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С.В. ЛУКЪЯНЕНКО.....	269
<i>Саликова Е.Г.</i> ОСНОВНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЖЕНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 70-х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ...273	
<i>Супранкова Т.С.</i> ПРАБЛЕМАТЫКА І ПАЭТЫКА «ПРА-ФАЎСТА» Ё.В. ГЁТЭ.....	279
<i>Трегуб С.Е.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ДОКУМЕНТОВ.....	288
<i>Чеботарская И.В.</i> СОВРЕМЕННЫЙ НЕМЕЦКИЙ ОЧЕРК И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФЕЛЬЕТОН: ЭКСПЛИЦИТНАЯ И ИМПЛИЦИТНАЯ СВЯЗЬ.....	291
<i>Шкурская Н.М.</i> СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СИНОНИМИЧНЫХ ТЕРМИНОВ-СОКРАЩЕНИЙ.....	294
<i>Шпаковская Н.Г.</i> ЭПОХА ВИКИНГОВ В ЛИТЕРАТУРЕ ШВЕЦИИ: ОТ НАЦИОНАЛ-РОМАНТИЗМА К МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМУ.....	297

РАЗДЕЛ 5.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Dawidowitsch T.G., Laschuk T.W.</i> DAS INTERAKTIVE WHITEBOARD, MÖGLICHKEITEN UND VORTEILE.....	301
<i>Жмакина Т.В.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ».....	305
<i>Мойсейчик Л.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	310
<i>Овсянко Н.А.</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ: ОПЫТ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ.....	313
<i>Радиевская В.А., Левкевич И.В.</i> МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	316
<i>Ходасевич С.А.</i> ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	320
<i>Шабан О.П.</i> ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	324

РАЗДЕЛ 6.
СЕКЦИЯ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

<i>Алексеев Ю.А., Фоменок Е.Г.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ОФИЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОВ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК	330
<i>Дятьлева М.С.</i> ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО (ТРКМЧП).....	334
<i>Жогло Ю.А., Зеленовская А.В.</i> D ENGLISH КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	339
<i>Коваленко Н.В., Кохнович Л.И.</i> АНАЛИЗ СПОСОБОВ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	343
<i>Лапунова О.В., Яско Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ.....	348
<i>Пищук Е.И., Зеленовская А.В.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ВРЕМЕН ГОСПОДСТВА ТРЕТЬЕГО РЕЙХА.....	351
<i>Рубец Р.С.</i> КРИТЕРИИ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ В КОНТЕКСТЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	355
<i>Сайковская А.Д., Зеленовская А.В.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЁЖИ.....	358
<i>Стефановская Е.И., Зиневич В.Д.</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ.....	363
<i>Толокнова Д.А., Щитицина Л.Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ.....	366
<i>Угоренко В.П., Занковец О.В.</i> ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ.....	370
<i>Халецкі А.Ю., Яўсеенка Д.У., Гнілазуб А.М.</i> ПАРАЎНАЛЬНЫ АНАЛІЗ СЛОЎ ЮРЫДЫЧНАЙ ЛЕКСІКІ Ў БЕЛАРУСКАЙ, НЯМЕЦКАЙ І ПОЛЬСКАЙ МОВАХ.....	375
<i>Шадрин В.А., Спеть А.Р., Белокурская А.А.</i> ИДИОМЫ С СОСТАВНОЙ ЧАСТЬЮ «SCHWEIN».....	379
<i>Шмык Е.А., Трофименко С.А.</i> ПОНЯТИЕ ШАБАША ВЕДЬМ В НЕМЕЦКОЙ И СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ ВАЛЬПУРГИЕВОЙ НОЧИ И ШАБАША НА ЛЫСОЙ ГОРЕ).....	383
<i>Шукалович Т. М., Занковец О.В.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ).....	387

Научное издание

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
ИННОВАЦИИ,
ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Минск, 22–23 марта 2018 г.

(заочная форма проведения)

На русском, белорусском, немецком, английском языках

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Л. И. Кохнович*

Электронный ресурс 3,28 Мб.

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.